

REVUE D'ÉDUCATION

Une publication de la Faculté d'éducation

EDUCATION REVIEW

A Publication of the Faculty of Education

Les droits de l'enfant au service de l'éducation

NATHALIE BÉLANGER

Professeure titulaire

Faculté d'éducation,
Université d'Ottawa



MONA PARÉ

Professeure agrégée

Faculté de droit -
Section de droit civil,
Université d'Ottawa



JOANNIE ST-PIERRE

**Doctorante et assistante
de recherche**

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa



les sociétés dans lesquelles ils évoluent et qu'ils contribuent à transformer (Mayall, 2002, 2008).

Depuis lors, mais encore trop timidement, l'éducation ou plutôt les sciences de l'éducation s'ouvrent à d'autres disciplines qu'il s'agisse, entre autres, de la sociologie, ou du droit. Et celles-ci permettent de mieux comprendre les situations vécues par les enfants, et de se détacher de l'idée d'une enfance universelle, « typique » ou « atypique » pour la penser au pluriel dans des contextes parfois fortement contrastés. Si l'on pense, par exemple, aux pays du sud versus ceux du nord, on note des différences marquées dans les façons de vivre l'enfance, mais aussi des ressemblances, tant le processus de la mondialisation met de plus en plus en contact les uns avec les autres (Anderson-Levitt, 2005).

On doit à l'historien Philippe Ariès (1960/1975) une première remise en cause de cette idée que l'enfance est un phénomène naturel, une donnée objective qui traverse les âges sans que les représentations à ce sujet se transforment. Plus précisément, cet auteur montre qu'il n'était pas rare, avant le XVIIe siècle, de considérer l'enfant en tant qu'adulte en miniature ou être en devenir. Il situe le début d'une reconnaissance de l'enfance *per se* au moment de la séparation graduelle des mondes de l'adulte et de l'enfance à la Renaissance. Si cette théorie fait enfin place

L'éducation a longtemps été renseignée par la psychologie, de surcroît la psychologie du développement. Chercheurs et praticiens se sont ainsi d'abord intéressés à la formation et à l'éducation de l'enfant « typique » et à ses stades de développement vers l'âge adulte, sans trop se soucier des enfants au présent et, plus spécifiquement, de leur place et de leur rôle dans

Volume 5, No. 1,
PRINTEMPS 2016

01 Nathalie Bélanger
Mona Paré
Joannie St-Pierre

08 Eric Plaisance

14 Katherine Covell

19 Siméon Essama
Owono

24 Angela AuCoin
Mireille Leblanc
Andrée-Anne
Vigneau

29 Thomas
Falkenberg

35 Vincent
Kazmierski

41 Gilles Julien

Faculté d'éducation | Faculty of Education

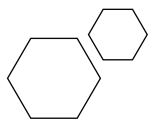
613-562-5804 | educom@uOttawa.ca

education.uOttawa.ca



uOttawa

Nathalie Bélanger détient un doctorat de l'Université René Descartes-Paris V (1997). De 1998 à 2005, elle a enseigné à OISE/Université de Toronto en tant que professeure agrégée et œuvré au sein du Centre de recherche en éducation franco-ontarienne (CREFO). Elle est aujourd'hui titulaire d'une chaire de recherche sur la francophonie à l'Université d'Ottawa. Elle s'intéresse, à partir de la sociologie de l'éducation, aux processus d'inclusion et d'exclusion à l'école, notamment ainsi qu'aux études sur les minorités et l'enfance, la francophonie et les rapports école/famille/communauté. Elle est aussi membre du Laboratoire de recherche interdisciplinaire sur les droits de l'enfant (LRIDE-IRLRC)



Mona Paré détient un doctorat en droit de University of London. Ses recherches portent sur des domaines dans lesquels elle a œuvré avant de se joindre à la Section de droit civil en 2007. Elle a travaillé pour des organisations des droits de la personne et des droits des enfants en Asie et en Europe. Elle a aussi fait partie de l'équipe du programme des Nations unies sur le handicap pendant les négociations de la Convention relative aux droits des personnes handicapées. Elle est membre fondatrice du Laboratoire de recherche interdisciplinaire sur les droits de l'enfant (LRIDE-IRLRC).

Joannie St-Pierre a complété une thèse de maîtrise en éducation à l'université d'Ottawa. Elle rédige actuellement une thèse de doctorat sous la direction du doyen Raymond Leblanc et est aussi assistante de recherche à la Faculté d'éducation de l'université d'Ottawa. D'abord diplômée de l'UQAM et de l'université de Liège en enseignement, elle a ensuite travaillé en Colombie-Britannique, en Alberta, aux Territoires du Nord-Ouest, en Allemagne puis au Honduras avant de revenir enseigner à la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais au Québec.

à un sentiment de l'enfance, nombre de chercheurs en montrent toutefois ses limites. À titre d'exemple, en étudiant l'iconographie religieuse médiévale et les artefacts témoignant des cérémonies du deuil chez les parents dès le VI^e siècle, Cunningham (1995) révèle déjà une reconnaissance de l'*infant* bien antérieure au XVII^e siècle. Il met en évidence les conseils donnés aux parents qui préconisent, dès cette période, la délicatesse et la gentillesse envers les petits.

Dans la période plus récente, et grâce aux études sur l'enfance et à la sociologie de l'enfance, il appert que les enfants apparaissent enfin dignes d'intérêt en tant qu'acteurs sociaux crédibles à prendre au sérieux dans le cadre de leur vie ordinaire, dans l'ici et maintenant (Sirota 2006 ; 2012 ; Albanese, 2016). Que ce soit lors de moments formels à l'école ou informels lorsqu'ils sont au parc, sur la cour de récréation, dans des lieux de loisirs ou naviguant dans un espace virtuel, les activités de l'enfant deviennent un thème de recherche.

Alors que la théorie de la socialisation apparaît dorénavant limitée, Allison James et Alan Prout (1990) proposent un nouveau paradigme, central dans les études sur l'enfance, lequel consiste à considérer cet âge de la vie en tant que construction sociale, un phénomène non pas fondé sur une idée de l'enfance universelle, mais plutôt sur une

pluralité d'enfances (voir aussi Woodhead, 2008). Une des composantes centrales de ce paradigme renvoie au fait de prendre au sérieux les relations sociales qui se nouent entre enfants et de valoriser des approches méthodologiques diversifiées, créatives et en phase avec leurs intérêts. Mais encore faut-il que les adultes se donnent les moyens d'entendre la parole des enfants...

La *Convention relative aux droits de l'enfant* adoptée en 1989, mais dont les premières moutures datent de 1924, ouvre cet espace où le dialogue est rendu possible. On constate que la Convention a mis du temps à voir le jour, et qu'elle reste à parfaire et à mettre en œuvre (Freeman, 2006).

Dans ce numéro-ci, nous nous penchons justement sur les droits de l'enfant dans l'espace scolaire en rendant compte de recherches originales qui s'inscrivent dans diverses disciplines et approches variées, et qui témoignent de l'effervescence de ce champ de recherche. Elles donnent la parole aux enfants ainsi qu'aux acteurs qui gravitent autour d'eux et tentent de faire advenir leurs droits dans ce contexte tout de même captif et abondamment normé qu'est l'établissement scolaire.

Les contributions que l'on retrouve dans ce numéro font référence tour à tour à divers contextes, que l'on pense au Canada, à la France, à l'Angleterre ou au Cameroun, et traitent des droits de l'enfant tant à l'école

que dans l'école. Les articles qui suivent témoignent des évolutions et des enjeux divers selon les territoires ou contextes investigués. Dans certains cas, ce sont les droits-liberté dont il est question avec des recherches portant sur l'exercice des droits par les enfants à l'école, alors qu'ailleurs, on parle encore essentiellement de droits-créances, c'est-à-dire d'avoir droit à l'école, à une instruction peu importe sa classe sociale, son handicap, son genre ou autre caractéristique ou attribut.

Si le philosophe Alain Renaut (2002) voit dans la Convention un instrument au service du processus démocratique qui rompt enfin avec un certain autoritarisme, la juridisation et contractualisation de l'enfance représentent toutefois une dérive dont il veut prendre garde. L'enfant vu en tant que partenaire de l'adulte, sujet de droits-liberté, apparaît dénaturer l'enfance pour les protectionnistes, tandis que pour les libérationnistes, tel que les nomme cet auteur, les droits-créances ne sont pas suffisants tant le petit de l'humain apparaît comme sujet à part entière. Entre éthique de la protection des enfants dans une conception universelle et juridisation montante de l'enfance, les premiers et les seconds s'opposent comme le démontre Renaut.

Pour cet auteur, cette contractualisation est encore plus concevable à l'école que

dans l'espace privé de la famille. Il situe d'ailleurs l'école en tant que champ intermédiaire, « *entre le tout contrat qu'est devenu le politique et les composantes plus naturelles de l'espace familial. [...] L'école est, aujourd'hui, dans le rapport à l'enfance, un lieu de problématisation encore plus aigu que ne l'est la famille, dans la mesure où les deux types de structuration (contractuelle, naturelle) des relations interpersonnelles s'y superposent et y interfèrent sans cesse de façon profondément déstabilisante* » (p. 449).

Cette contractualisation est repérable dans le cas des enfants handicapés à l'école, puisque, selon les articles 28 et 23 de la Convention qui stipulent que tout enfant devrait avoir droit à l'éducation, incluant les enfants handicapés, il n'en demeure pas moins que pour ceux-là, et selon les contextes investigués, ces droits ne sont pas toujours complètement mis en œuvre.

L'article d'Éric Plaisance relate les recours de parents et d'associations pour la reconnaissance et l'accompagnement des enfants handicapés à l'école et montre, face à un État qui régule dorénavant plus qu'il ne pilote, la montée du pouvoir des juges et des tribunaux face aux différends opposant les parents à l'État ou au système scolaire, dans ce cas-là de la France. Cette utilisation du droit opposable, tel qu'il l'explique, mène à une judiciarisation qui transforme profondément le paysage social et éducatif en rendant possibles des recours judiciaires surtout pour les familles détenant les ressources et le capital social pour le faire et déplace les logiques collectives d'autrefois vers des revendications individuelles, tout en accentuant les inégalités.

Le cas de parents ontariens qui peuvent se tourner vers les tribunaux lorsqu'ils contestent les services que reçoit leur enfant a aussi été examiné. Cependant, il apparaît que leur cause est souvent déboutée par les tribunaux qui ont tendance à donner plus souvent raison aux conseils scolaires bien représentés par leurs avocats (Paré et Bélanger, 2014). Il faut préciser que peu de familles francophones de cette province se prévalent de ce recours qui ne renvoie en fait qu'à l'identification et au placement

de l'enfant et non à la programmation ou les services qu'il reçoit. Pour les quelques demandeurs qui obtiennent au final gain de cause, les délais judiciaires et l'absence de mesures de réparation adéquates rendent la victoire juridique illusoire pour l'élève et sa famille comme l'illustre si bien le jugement de la Cour Suprême du Canada dans l'affaire *Moore*. Effectivement, dans ce cas médiatisé de la Colombie-Britannique, il a fallu plus de dix ans aux parents d'un jeune garçon éprouvant de sérieuses difficultés d'apprentissage et ne bénéficiant pas de services spécialisés suffisants en milieu scolaire pour qu'ils obtiennent gain de cause (Paré, 2013).

Le texte de Vincent Kazmierski approfondit cette affaire *Moore* et démontre bien que l'inclusion et les offres de service dépendent parfois davantage des priorités économiques d'un réseau scolaire que du respect *per se* des droits de l'enfant. Il va sans dire que cela hypothèque ou freine gravement l'approche inclusive telle qu'elle se présente pourtant en théorie. Cette affaire, en plus de témoigner d'une judiciarisation, montre le contournement des droits-créances, d'un droit somme toute de base à une éducation pour tous.

Malgré cette judiciarisation plombée, qui donne ainsi rarement gain de cause aux appelants, Alain Renaut ne propose aucune marche arrière face à l'avancée des droits de l'enfant, mais en conclut que s'il est devenu « porteur de droits », il doit tout de même être traité différemment du monde adulte, puisqu'il nécessite un accompagnement et une reconnaissance de son altérité.

Suivant cette lente évolution et ces profonds clivages dont fait état Alain Renaut, il n'est pas surprenant de constater que la perspective des droits de l'enfant est encore trop souvent absente tant au sein de la formation des enseignants qu'au cœur des pratiques quotidiennes de la salle de classe. Pourtant, on note un réel intérêt qui émerge en faveur de cette perspective et de ses potentialités sur le plan de la pratique éducative et le numéro qui s'ouvre ici en témoigne. Par exemple, le texte de Katherine Covell mise sur l'espace fait à

l'apprentissage des droits à l'école. Son texte présente une approche où les droits, le respect et la responsabilité deviennent une trame de fond au développement d'une culture d'école, une grammaire de l'agir scolaire. Elle montre que l'enseignement et la réflexion autour de ces trois axes, en Angleterre, établissent un cadre de valeurs partagées dans plusieurs des écoles participant au projet. L'exercice des droits individuels au sein du milieu éducatif exige le respect de chaque personne, de leur conscience, de leur expression et de leurs biens. Il faut toutefois souligner le fait qu'en contexte scolaire, ces droits individuels s'accompagnent aussi de devoirs. Alors que l'enseignant ou l'enseignante détient, par son statut, une certaine autorité, il ou elle demande aux élèves de respecter les règles de fonctionnement de l'école pour permettre une vie collective harmonieuse. La Convention, et notamment l'article 29 stipule d'ailleurs que l'objectif de l'éducation est de favoriser l'épanouissement et le développement des capacités des enfants dans un contexte d'interrelation avec les autres. Pour ce faire, le milieu éducatif s'engage à faire connaître les règles de son fonctionnement tout en enseignant le respect des droits de la personne et des libertés fondamentales, et ce, toujours, dans le respect de la culture de l'élève. Dans ce contexte asymétrique qu'est l'école, il devient intéressant de savoir comment s'enseignent les droits de l'enfant.

Cet intérêt ou cette ouverture vers les droits de l'enfant est cependant encore parfois jumelé à des résistances de la part de praticiens ou praticiennes qui s'avèrent, ou se disent, démunis ou encore trop peu outillés pour l'intégrer à leurs pratiques. Siméon Essama Owono aborde ce sujet en contexte camerounais en montrant comment des pratiques jugées désuètes ailleurs perdurent malgré l'injonction portée par les organismes bailleurs de fonds comme la Banque mondiale. Par exemple, comment expliquer que sévissent encore des châtiments corporels alors que ceux-ci ne sont évidemment plus permis, et que la Convention ait été ratifiée? L'auteur

cherche une explication et suggère que si la Convention a bel et bien été adoptée, elle représente d'abord et avant tout un outil de condition à l'aide internationale. Ainsi, aux yeux des acteurs du milieu scolaire camerounais, la façon de l'appliquer ou de la mettre en œuvre diffère des pays occidentaux puisque les enjeux y étant associés ont une autre signification pour eux. De plus, l'auteur traite de l'absence d'exposition des élèves aux notions de droit, et cela malgré l'article 42 qui aborde l'obligation de faire connaître la Convention et l'article 28 qui suggère que la discipline scolaire doit respecter les droits et la dignité de l'enfant.

Plusieurs recherches dont certaines incluses dans ce numéro thématique montrent pourtant tous les bénéfices associés à l'intégration d'une perspective des droits de l'enfant à l'éducation. Qu'il s'agisse de gestion de classe, de planification des enseignements et des apprentissages, de règlement des conflits, d'une meilleure compréhension des contextes culturels, autochtones et linguistiques ou encore d'éducation à la citoyenneté, les droits de l'enfant offrent une lentille nouvelle à travers laquelle, une compréhension des situations et une recherche de solutions s'avèrent possibles.

Un exemple de ces possibilités se trouve dans l'article d'Angela AuCoin, Mireille Leblanc et Andrée-Anne Vigneau qui traite de l'enseignement et de l'apprentissage du droit à la non-discrimination stipulé dans l'article 2 en proposant une approche innovatrice. En effet, ces auteures cherchent à faire place à la différence en présentant un projet de théâtre populaire. Ce projet ou recherche-action tente de freiner la discrimination dans les milieux scolaires néo-brunswickois en sensibilisant les élèves au respect de la différence et en développant des outils par et pour les francophones.

Cette perspective en matière de droits de l'enfant est aussi replacée et comprise dans le contexte actuel d'un régime éducatif fortement marqué par l'évaluation et la concurrence. Le texte de Thomas Falkenberg porte un regard critique sur ce

contexte et suggère que d'autres indicateurs de rendement des écoles devraient être envisagés, par exemple, celui du bien-être de l'élève, condition *sine qua non* de l'apprentissage. Cet auteur cherche, plus spécifiquement, à développer un outil d'évaluation adéquat pour évaluer le niveau de bien-être des élèves des écoles canadiennes. Il s'interroge aussi au sujet des avantages qui découlent de la sensibilisation aux droits en milieu éducatif. En d'autres mots, cet auteur alimente la réflexion à savoir si l'intégration de ces savoirs légaux au sein des institutions scolaires favorise le bien-être des enfants.

Le témoignage du Docteur Gilles Julien conclut ce numéro en touchant à l'article 24 qui se rapporte au droit à la santé et aux services médicaux. Il présente toutefois une méthode qui englobe aussi l'article 29 puisqu'il cherche, lui aussi, à améliorer le bien-être général des enfants. Pour ce faire, il propose une approche médicale, sociale, légale et scolaire, en sollicitant le consensus autour de l'enfant. Il emprunte d'ailleurs certaines de ses interventions aux rites autochtones tout en les adaptant et en les actualisant afin de mettre en relation jeunes et anciens de la communauté. Son exposé est une source d'inspiration pour toute personne ayant à cœur le respect de l'enfant et de ses droits.

Ce numéro thématique croise deux traditions de recherches, l'une de langue française, l'autre de langue anglaise. Il intéressera un large lectorat et permettra d'outiller les acteurs de l'éducation travaillant de près avec et pour les enfants et les jeunes en démystifiant le concept des droits de l'enfant et en le transposant dans la pratique.

Référence bibliographique page 48

The Rights of Children Supporting Education

Education has long been informed by psychology, in particular developmental psychology. As a result, researchers and practitioners have been primarily interested in the development and education of “typical” children and their stages of development into adulthood; they have had little concern for children in the here and now, and more specifically for children’s place and role in the societies in which they develop and to which they contribute (Mayall, 2002, 2008).

Education or rather the education sciences have cautiously started looking to other disciplines, such as sociology or law, for inspiration. These fields provide a better understanding of the situations children experience and enable a move away from the idea of a universal childhood, or of “typical” and “atypical” children, to instead consider a variety of childhoods that may be very different from one another. For example, when we compare northern and southern countries, we observe marked differences in the way childhood is experienced, but also similarities as globalization increases the level of contact people have with each other (Anderson-Levitt, 2005).

Historian Philippe Ariès (1960, 1975) was the first to challenge the idea that childhood is a natural phenomenon, an objective fact that has remained unchanged throughout the ages. More specifically, he showed that before the 17th century, children were commonly considered miniature adults, or adults in progress. According to Ariès, childhood as a life stage was first recognized during the Renaissance, as the worlds of adults and children gradually began to separate. Although this theory did give way to the concept of childhood, many researchers have noted its limitations. For example, through his study of medieval religious iconography and of artifacts attesting to parents’ ceremonial mourning of the loss of their children in

as early as the 6th century, Cunningham (1995) revealed that the concept of infancy existed well before the 17th century. He has also highlighted the advice given to parents from this period on recommending that children be treated with sensitivity and kindness.

The most recent work in childhood studies and in the sociology of childhood has shown that children are now finally seen as subjects of interest, as credible members of society to be taken seriously in the context of their daily lives, in the here and now (Sirota, 2006, 2012; Albanese, 2016). Children’s activities—whether in formal situations, such as at school; or in informal situations, such as at the park, on the playground, in recreational spaces or online—have become a theme of research.

Given the now apparent limitations of the theory of socialization, Allison James and Alan Prout (1990) proposed a new paradigm, central to studies on childhood, which considers childhood as a social construct, a phenomenon based not on the concept of a universal childhood, but rather on a plurality of childhoods (see also Woodhead, 2008). One of the main components of this paradigm is taking the social relationships that develop between children seriously and encouraging diverse and creative methodological approaches in tune with children’s interests. The paradigm also requires that adults make efforts to hear what children have to say.

Adopted in 1989, but with antecedents dating back to 1924, the *Convention on the Rights of the Child* created a space in which such a dialogue is possible. The Convention is a tool that took time to develop and that even today still needs to be perfected and fully implemented (Freeman, 2006).

In this issue, we will look at children’s rights in the school environment, presenting original research in a variety of disciplines and with diverse approaches, work that demonstrates the vitality of this

research field. These studies give a voice to both children and those who interact with them, and they attempt to advocate for children’s rights in the confined and highly standardized context of school.

This issue’s articles cover diverse contexts, including Canada, France, England and Cameroon, and deal with children’s rights both *at* school and *in* school. They show the wide range of movements and issues at play that vary depending on location and circumstance. Some articles deal with individual rights, investigating children’s exercise of their rights at school, while others look at collective rights, or the right to attend school and to receive instruction regardless of social class, disability, gender or any other characteristic.

Though philosopher Alain Renaut (2002) recognizes the Convention as an instrument in the democratic process that finally breaks with authoritarianism, he is wary of the shift toward a judicialization and contractualization of childhood. For protectionists, treating children as partners of adults and giving them freedoms distorts childhood; while for liberationists, as Renaut calls them, giving them positive rights is not enough, as children are full-fledged beings. Between ethics of child protection and rising judicialization of childhood, the first and second opposed, mentions Renaut.

For Renaut, contractualization is more conceivable at school than in the private sphere of the family. He considers school an intermediary space, between the binding contract that policy has become and the most natural parts of the family space. Today, school is, in relation to childhood, an even greater source of issues than the family, given that within school the two types of interpersonal structures (contractual and natural) constantly overlap and interfere with each other in a profoundly unsettling manner (p. 449).

This contractualization is evident in

the case of children with disabilities at school: although Articles 23 and 28 of the Convention state that all children, including children with disabilities, have the right to education, the contexts investigated show that for children with disabilities, this right sometimes remains theoretical.

Éric Plaisance's article details parents' and associations' struggles with the law to obtain recognition and support for children with disabilities at school. This case from France, where the government now regulates more than it leads, demonstrates the growing power of judges and courts in disagreements between parents and the government, or between parents and the school system. According to Plaisance, this involvement of the law is profoundly changing the social and educational landscape, with judicial recourse possible especially for families that have the necessary financial and social resources. It has also led to a shift away from the collective values of the past toward individual claims, which exacerbates inequalities.

Also examined is an Ontario case. Here as well, while parents of children with disabilities can turn to the courts regarding services for their children, their cases are often dismissed, as the courts tend to find in favour of the well legally represented school boards (Paré and Bélanger, 2014). It should be noted that few Francophone families turn to the courts, and when they do, their cases concern only the identification and placement of the children, and not the classes or services they actually receive. For the few parents who win their cases, legal delays and the lack of adequate compensatory measures make the victory hollow for both the children and their families, as seen in the Supreme Court of Canada's decision in *Moore v. British Columbia*. In this highly publicized case, it took over 10 years for the legal system to rule in favour of the parents, whose young boy had severe learning disabilities and was not receiving sufficient specialized services at school (Paré, 2013).

Vincent Kazmierski's article builds on

the Moore case and reveals that inclusion and services sometimes depend more on a school system's economic priorities than on respect for children's rights. This reality seriously jeopardizes or restricts inclusiveness, which then exists only in theory. In addition to being an example of judicialization, this case points to the circumvention of collective rights, of the fundamental right to education.

Despite an increased use of courts, which rarely favours those initiating the proceedings, Renault is not suggesting that this advance in children's rights be reversed. Rather, he concludes from it that although children have become right holders, they still must be treated differently than adults, since they require support, and recognition of their otherness.

Given the slow change and deep divides noted by Renault, it is not surprising that a children's rights perspective is still too often missing from teacher training as well as from daily classroom activities. Yet real interest in such a perspective and its potential in educational practices is emerging, as evidenced in this issue. For example, Katherine Covell explores the time devoted to learning about rights at school. Her article presents an approach in which rights, respect and responsibility serve as a backdrop for the development of a school culture, as a grammar for school behaviour. She shows that in a project in England, teaching and reflection centred on the above three bases have established a framework of shared values in several participating schools. Observing individual rights at school requires respect for each person and for their knowledge, expression and belongings. However, it is important to note that in the school context, individual rights also come with responsibilities. While teachers have a certain authority in the school, they ask students to respect the school's rules so that everyone can learn and work together. The Convention, specifically Article 29, stipulates that the goal of education is to encourage children's capacity to thrive and develop in a context of interrelation with others. To

this end, schools must have rules that they share with their students and must teach children about fundamental human rights and freedoms, all while respecting student culture. In the asymmetrical environment of school, knowing how children are taught about their rights becomes a fascinating topic.

This interest in and openness toward children's rights is, however, still sometimes met with resistance from practitioners who are, or claim to be, helpless or ill-equipped in integrating these ideas into their practices. Siméon Essama Owono addresses this issue in the Cameroonian context, showing that outdated practices endure, despite an injunction from funding agencies such as the World Bank. For example, how can corporal punishment be explained given that this practice is clearly no longer permitted and that Cameroon ratified the Convention? Essama Owono seeks an explanation and suggests that though the Convention has been adopted, it is still viewed primarily as a discretionary tool for international aid. For those working in the Cameroonian school system, the ways they apply and implement the Convention are different than in Western countries, since the associated issues have a different meaning for them. In addition, the author investigates students' lack of exposure to the concept of rights, despite the fact that Article 42 of the Convention requires that children be made aware of the Convention and that Article 28 requires discipline in school to be carried out in a way that maintains children's rights and dignity.

Many studies, some of which are included here, indicate the benefits of integrating a children's rights perspective into education. Whether related to classroom management; teaching and learning planning; conflict resolution; better understanding of cultural, Aboriginal or linguistic contexts; or citizenship education, children's rights offer a new lens that makes increased understanding of relevant situations and the search for solutions possible.

One of these possible solutions is described in the article by Angela AuCoin, Mireille Leblanc and Andrée-Anne Vigneau. The authors propose an innovative approach to teaching and learning about the right to non-discrimination outlined in Article 2 of the Convention: a popular theatre project that teaches students to celebrate their differences. This action research attempts to prevent discrimination in the New Brunswick school system by making students aware of the issue, by showing them that differences can be positive and by developing tools for and by Francophones.

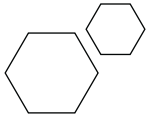
This children's rights perspective is also positioned and interpreted within the current context of an educational system that strongly emphasizes evaluation and competition. Thomas Falkenberg's article suggests that a school's performance should be based on additional indicators, such as student welfare, which is vital to learning. Specifically, Falkenberg seeks to develop an appropriate tool for evaluating the welfare of students in Canadian schools. He also reflects on the advantages of rights awareness in the educational environment, contributing to the debate on whether integrating this legal information into educational institutions improves student welfare.

The issue concludes with an article by Dr. Gilles Julien which addresses Article 24 of the Convention, the right to health and medical services. Dr. Julien presents a method that also touches on Article 29, as he also seeks to improve the general well-being of children. He suggests a medical, social, legal and educational approach, while building consensus among those around the child. Dr. Julien borrows some of his practices from Aboriginal rites, adapting them to connect youth with the elders in their communities. His paper is a source of inspiration for anyone who believes in the importance of respecting children and their rights.

This themed issue brings together the French-language and English-language research traditions. It will be of interest to a large readership and will help those in

education who work closely with and for children and youth by demystifying the concept of children's rights and by showing how those rights can be put into action.

Bibliographic references page 48



Eric Plaisance Professeur émérite de l'Université René Descartes en sciences de l'éducation. Sociologue, membre du Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS). Président du Haut conseil Scientifique et Pédagogique de l'Association pour Adultes et Jeunes Handicapés (APAJH) et du conseil scientifique et éthique de la Fondation internationale de recherche appliquée sur le handicap (FIRAH). Membre : du Conseil scientifique et pédagogique de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA, ministère de l'Éducation nationale), du Conseil d'administration de Handéo (Enseigne de services à la personne pour toutes les situations de handicap), du Conseil scientifique du Fonds d'insertion des personnes handicapées de la fonction publique (FIPHFC), du conseil éditorial ou scientifique de plusieurs revues scientifiques en sciences humaines (en France et à l'étranger).

Le droit à la scolarisation et à l'accompagnement des enfants en situation de handicap

Évolutions et voies de recours dans le cas français.

ERIC PLAISANCE

Professeur émérite

**Université René Descartes
en sciences de l'éducation**



Résumé

La scolarisation des enfants en situation de handicap est formulée de plus en plus en matière de droit. Dans le cas de la situation française, l'évolution vers ce type de revendication se manifeste clairement au sein des associations de défense des personnes handicapées depuis les années 2000. L'exemple de deux associations créées au début des années 60 montre leur travail permanent de légitimation de compétences vis-à-vis des pouvoirs publics, mais aussi leur dénonciation des obstacles à la scolarisation en milieu ordinaire et du déni des droits. Ces évolutions entourant les associations se situent dans le contexte plus général des transformations du rapport à la différence dans les sociétés démocratiques et du rôle de l'État. Des voies de recours à des procédures judiciaires ont même été utilisées pour mettre en cause les services défaillants de l'État dans le non-respect de la scolarisation et le manquement à leurs obligations. Quelques éléments précis de jurisprudence sont présentés. Cette judiciarisation soulève à son tour de nombreuses questions. S'agit-il de contraindre les services de l'État à des obligations de moyens ou à des obligations de résultat ? Les recours, qui visent des

situations individuelles, n'impliquent-ils pas que les parents concernés disposent de ressources sociales particulières ? La valorisation de l'utilisation individualisée de services n'aboutit-elle pas à un estompement des politiques de solidarité ?

Mots-clés

Droit à la scolarisation; Enfants handicapés; Associations; Recours judiciaires; Rôle de l'État.

Abstract

The schooling of children with disabilities is now more often formulated in legal terms than in the past. In France, evolution toward this type of claim has been clearly present among disability advocacy associations since the years 2000. Two associations created in the 1960s serve as an example of continuous work in legitimizing associations' competence vis-à-vis public authorities, and denouncing obstacles to schooling in a regular setting and denial of rights. The evolution of associations takes place in a more general context of transformation of attitudes towards difference in democratic societies and of the role of the State. Judicial remedies have even been used to hold the State accountable for inadequate services in relation to schooling and breach of obligations. Specific elements of case law are presented here. The increasing use of the judicial system raises a number of questions. Should State services be linked to an obligation of means

or an obligation of results? Do remedies for individual situations require that parents have access to specific social resources? Does the promotion of individualized use of services lead to a regression of policies of solidarity?

Keywords

Right to education; children with disabilities; associations; judicial remedies; role of the State.

La scolarisation des enfants qui se trouvent en situation de handicap pour des raisons diverses, relevant à la fois de leurs propres caractéristiques et des obstacles générés par les conditions de leur environnement, est devenue une préoccupation mondiale. Elle est soutenue par des orientations largement diffusées par des organismes internationaux qui ont mis au premier plan des politiques d'abord intitulées « d'intégration » puis « d'inclusion ». Or, les réalités, c'est-à-dire les applications concrètes de ces orientations à la fois en matière de politiques et de pratiques, sont souvent insuffisantes, très en retrait par rapport à ces objectifs ambitieux, et subissent aussi des interprétations fort différentes selon les pays. Nous proposons ici de prendre seulement l'exemple de la situation française qui connaît des progressions importantes de la scolarisation en milieu ordinaire et maintient en même temps des institutions dites médico-éducatives, en dehors de l'école. Comprendre

de tels paradoxes nécessite de revenir sur les aspects historiques de la construction de la politique du handicap et du rôle qu'ont joué et que continuent à jouer de puissantes associations. Dans la récente actualité, on constate des transformations dans les revendications parentales et associatives, avec les nouveaux recours au pouvoir judiciaire pour soutenir les droits des enfants en situation de handicap. Nous soulignerons ainsi quelques affaires emblématiques de ces recours, sans prétendre pour autant faire des analyses strictement juridiques, mais plutôt en plaçant seulement des points de réflexion sociohistoriques.¹

Le contexte international de l'accès aux droits des personnes handicapées

La Convention internationale des droits des personnes handicapées de 2006 est le texte de référence des Nations Unies qui encadre les divers dispositifs, scolaires et autres, mis en place dans les pays qui ont ensuite signé et ratifié la Convention à différentes dates. Or, dans le contexte international, des orientations sur la scolarisation avaient été énoncées antérieurement par des organismes tels que, par exemple, l'OCDE, l'UNESCO ou encore, en Europe, l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes avec besoins particuliers, le Forum européen des personnes handicapées, etc. La première orientation fut de formuler une rupture avec la traditionnelle « éducation spéciale », qui s'était développée dans des lieux souvent radicalement séparés par rapport à la scolarité « normale » (ceci dès le 18^e siècle en Europe pour les déficients sensoriels). Dans les années 70, et surtout au début des années 80, les mesures dites d'intégration scolaire se sont progressivement substituées à « l'éducation spéciale » dans plusieurs pays occidentaux. Ces mesures consistaient à promouvoir la scolarisation des enfants handicapés dans le milieu scolaire ordinaire, mais selon des modalités très diverses : présence en classe ordinaire, présence en classe spécialisée « annexée », temps partagés, et éventuellement, incluant des temps en centres spécialisés extérieurs.

Puis, principalement dans les années 2000, une deuxième rupture fut énoncée en matière d'éducation « inclusive ». Elle se distingue de la simple « intégration » puisqu'elle argumente en faveur de l'inclusion. En d'autres mots, pour ce qui est des mesures d'intégration, elles ne rompent pas complètement avec les présupposés de l'éducation spéciale, car ces mesures se réfèrent seulement à des moyens techniques et administratifs pour qu'un enfant handicapé ou qu'un groupe d'enfants handicapés puisse fréquenter, au moins partiellement, le milieu scolaire ordinaire (Barton et Armstrong, 2007). Dans ces conditions, les élèves handicapés seraient « intégrés » dans les écoles ordinaires parce qu'ils seraient déclarés « intégrables », mais ils auraient alors le statut de « visiteurs » et non celui de membres à part entière de la communauté scolaire. Au contraire, en ce qui concerne la deuxième rupture, l'éducation inclusive repose sur le postulat que tous les enfants ont le droit de fréquenter l'école de leur quartier, quelle que soit leur différence. Le renversement de la notion d'adaptation est alors essentiel : l'intégration considère que l'enfant doit s'adapter à une situation d'accueil alors qu'une vision inclusive implique que le milieu scolaire lui-même s'adapte à la diversité des besoins des enfants. Le point central se concentre donc sur la capacité des systèmes éducatifs à répondre à la diversité des élèves. On conçoit ainsi l'accès au droit à la scolarisation non plus comme un simple accueil dans des lieux très divers (comme le sont, par exemple, des institutions médico-éducatives extérieures à l'école), mais comme une éducation dans le milieu scolaire ordinaire, voire dans la classe ordinaire, comme c'est le cas en Italie depuis 1977 (De Anna et Plaisance, 2014).

Le contexte historique français : les associations de défense des personnes handicapées entre rôle militant et rôle gestionnaire

Ces évolutions conceptuelles en faveur de l'éducation inclusive ont progressivement pénétré les milieux pédagogiques

français, principalement par le biais d'associations militantes et de groupes de pression. Pourtant, la loi en vigueur du 11 février 2005, au titre bien en phase avec les orientations internationales, « pour l'égalité des droits et des chances, la citoyenneté et la participation des personnes handicapées », ne se réfère pas à la notion d'éducation inclusive. Elle énonce, au nom d'une logique de parcours et non plus d'une logique de filières, la priorité à la scolarisation en milieu ordinaire (inscription dans un « établissement de référence »), mais celle-ci peut avoir lieu dans des dispositifs particuliers du milieu ordinaire (antérieurement dénommés « classes spéciales »), et une scolarisation dite « adaptée » reste possible hors du milieu scolaire ordinaire, par exemple en milieu dit « médico-éducatif ». Seule la loi du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'école de la République fait référence explicitement à « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (*Loi no 2013-595*). Comment comprendre tous ces paradoxes, et surtout, comment comprendre la coexistence de modalités diverses d'éducation pour les enfants et les adolescents en situation de handicap ?

L'approche sociohistorique est attentive à la construction même de ces paradoxes, car elle nous permet de rendre compte d'ancrages institutionnels et d'acteurs impliqués qui continuent à les nourrir. Les années 60, à défaut de remonter aux années du régime de Vichy (Chauvière, 1980), sont des années de grands développements du secteur « médico-social ». Au cours de ces années, la naissance de nombreuses actions associatives, ou leur mise en forme au niveau national et non plus

¹ Notre position au sein d'une association de défense des personnes handicapées nous permet d'être bien au fait des débats associatifs, mais aussi des tensions entre les associations. Nous présidons en effet le Haut conseil scientifique et pédagogique de l'Association pour adultes et jeunes handicapés (APAJH) et à ce titre nous sommes invités au Conseil d'administration de cette association. Cette position s'assimile donc à celle d'un « observateur participant ».

seulement au niveau local, mène à la création d'établissements spécialisés privés pour enfants alors appelés globalement « inadaptés ».² Deux associations sont emblématiques de ces initiatives : l'Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Inadaptés (U.N.A.P.E.I.)³, créée en 1961, et l'Association d'Aide et de Placement des Adolescents Handicapés (AAPAH)⁴, qui date de 1962.

L'UNAPEI se constitue comme une fédération d'associations départementales de parents d'enfants déficients mentaux, avec la finalité première de conseiller et d'aider les familles. L'action revendicative auprès de pouvoirs publics est aussi présente, il s'agit de suppléer aux carences dans les équipements disponibles en créant des établissements et des services (par exemple, des instituts médico-éducatifs) qui permettraient d'éviter la fréquentation d'hôpitaux psychiatriques par les enfants déficients. Les relations sont privilégiées avec le ministère de la Santé et avec les médecins, bien plus qu'avec le ministère de l'Éducation nationale. Dans certains cas, des réticences s'expriment même à l'égard de ce ministère, afin de mettre en valeur non la scolarisation, qui impliquerait l'école, mais l'éducation au sens le plus large. En réalité, se pose à cette époque la question de la répartition des compétences ministérielles vis-à-vis des catégories d'enfants « inadaptés ». L'UNAPEI exprime non seulement sa vocation spécifique vis-à-vis des enfants déficients mentaux moyens ou profonds, mais considère aussi que ce type d'enfants relève du ministère de la Santé, laissant à l'Éducation nationale la responsabilité des classes dites de « perfectionnement » pour déficients légers.

L'autre association, l'AAPAH, provient de l'initiative d'instituteurs, militants syndicaux de la région parisienne qui souhaitent aider à l'insertion professionnelle d'adolescents déficients intellectuels issus de classes dites « de perfectionnement », avant d'étendre leurs actions vers des handicaps divers, y compris pour déficiences physiques. L'option très nettement affirmée par

les promoteurs de l'AAPAH en faveur d'un service public et laïc d'éducation peut-elle se concilier avec les initiatives favorables à la création d'établissements relevant du secteur associatif ? D'une part, l'association se déclare être dans la quasi-obligation de créer elle-même des centres spécialisés pour répondre à la carence des équipements publics pour certaines catégories d'enfants, ceux que l'on désigne à l'époque les « semi-éducables ». On retrouve ici la même préoccupation que dans l'autre association. Mais, d'autre part, elle revendique l'objectif à long terme d'un « grand service national d'éducation » pour tous les enfants, y compris pour les enfants inadaptés. De fait, les promoteurs de l'association recherchent activement les collaborations avec les services publics et surtout avec le ministère de l'Éducation nationale, d'abord sur le plan local (par exemple pour disposer de locaux) puis, progressivement, sur le plan national.

Ces deux exemples (Plaisance, 2000) permettent de repérer le travail de légitimation et de revendication de compétences par ces associations dans des secteurs d'action mal assurés par les organismes publics, plus exactement par les ministères de la Santé et de l'Éducation qui tous deux reconnaissent le grand déficit de places pour les personnes handicapées, enfants ou adultes. L'action des associations se comprend dans un tel contexte : elle vise prioritairement à combler des lacunes, à pallier des insuffisances, soit en matière d'institutions nouvelles, soit en ce qui a trait aux services destinés aux familles, aux enfants ou adolescents. Mais les associations ont aussi besoin de se faire reconnaître en tant que telles, dans leurs compétences propres vis-à-vis des problèmes soulevés, d'où la mise en œuvre de stratégies de présentation de soi et d'affirmation de compétences. Pour l'UNAPEI, la légitimité revendiquée réside dans la représentation des parents d'enfants « inadaptés » et surtout déficients mentaux. Pour l'AAPAH, la légitimité est affirmée dans une compétence de type professionnel dans l'éducation des enfants ou des adolescents. Les débuts de

ces deux associations relèvent donc de militantismes différents, voire opposés : l'UNAPEI s'inscrit dans le champ du militantisme parental, l'AAPAH s'inscrit dans le champ du militantisme syndical enseignant. Or, malgré ces différences, les deux associations sont amenées à être des gestionnaires d'établissements et de services⁵. L'évolution ultérieure de ces deux associations va même dans le sens d'une accentuation des activités gestionnaires, ce qui peut entrer en conflit avec le militantisme initial. Une tension peut ainsi être repérée entre le professionnalisme, indispensable pour une gestion efficace (avec le rôle joué par un directeur salarié), et le bénévolat (avec le rôle joué par les militants élus), indispensable pour assurer la définition des orientations fondamentales (Clet, Jaubert et Robelet, 2013).

Actualité des scolarisations

Au-delà de ces années 60, le rôle exercé par les associations du secteur des personnes handicapées (dont ces deux importantes associations) ne s'est pas démenti. En fait, leur poids s'est même amplifié : non

² Ces associations ont un rôle reconnu officiellement de service public et entretiennent des rapports étroits avec les ministères concernés (Santé et Éducation, principalement). Elles gèrent effectivement des établissements privés qui doivent en principe offrir des actions éducatives, mais les financements sont publics. Cette voie « médico-éducative » est à peu près exclusivement sous gestion associative.

³ Qui s'appelle maintenant « Union nationale des amis et parents de personnes handicapées mentales ». Le sigle UNAPEI reste le même.

⁴ Qui s'appelle maintenant « Association Pour Adultes et Jeunes Handicapés » sous le sigle A.P.A.J.H.

⁵ Le cadre réglementaire de 1956 définit les conditions d'agrément des établissements pour différents types d'inadaptation et les associations sont en mesure de créer des établissements et d'assurer leur fonctionnement, par le remboursement de « prix de journée » de la part de la Sécurité sociale. D'où la gratuité de la fréquentation des établissements pour les parents d'enfants handicapés, comme cela est toujours le cas aujourd'hui.

seulement par la création d'établissements et de services, mais aussi par les pressions exercées sur les pouvoirs publics, et ce, y compris dans les débats sur les mesures législatives et réglementaires. L'instauration historique du médico-éducatif géré par des associations a été entériné par les lois de 1975 et de 2005 malgré les insistances de ces mêmes lois sur la priorité de la scolarisation en milieu ordinaire. Pour certains enfants ou adolescents, par exemple pour les déficients mentaux, deux voies éducatives différentes se présentent donc, des voies qui ne sont que partiellement liées à la sévérité estimée des déficiences : une voie scolaire, et une voie dite « médico-éducatif ».

Un bref regard sur les données statistiques montre que le bilan de la loi de 2005 est à deux faces. D'abord, il tend à être favorable pour la scolarisation en milieu ordinaire qui a fortement progressé dès les années 2000. Elle concerne, en 2012-2013, environ 225 000 enfants et adolescents reconnus « handicapés » qui peuvent être présents dans des classes ordinaires de l'enseignement primaire et secondaire (environ 68 %), mais aussi dans des dispositifs spécifiques en milieu ordinaire, désormais dénommés « pour l'inclusion » (environ 32 %) (ministère de l'Éducation nationale, 2013). Mais, d'un autre côté, l'accueil en médico-éducatif est resté stable, aux environs de 70 000 élèves, dans la même période. Le paradoxe est donc que la progression en milieu ordinaire ne semble pas s'être faite au détriment de l'accueil en établissements spécialisés⁶. De plus, des enfants ou adolescents handicapés restent non scolarisés ou même sans solutions d'accueil : peut-être jusqu'à 20 000 enfants, dont 5000 restant à domicile, selon le rapport Blanc (2011) qui reprend des données ministérielles un peu anciennes (études et résultats de 2007), mais apparemment non démenties. Ces dernières estimations chiffrées sont partielles et délicates à interpréter, car elles dépendent de l'état de santé des enfants et du degré de gravité de la déficience. De plus, la non-scolarisation ne signifie pas non plus que les enfants concernés ne bénéficient d'aucune

action éducative, par exemple de la part des éducateurs spécialisés du médico-social. Les enfants « sans solutions » sont généralement des enfants avec des déficits plus graves, associant des déficits divers, dont des déficits mentaux et psychiques. Les tribunaux accordent désormais une grande attention à ces cas et condamnent régulièrement les services de l'État, lorsque des plaintes sont déposées par des parents⁷.

Droit à l'école et voies de recours

De manière générale, la revendication au sujet des droits n'était pas présente en tant que telle dans les revendications parentales et associatives au cours des années 60 et des suivantes. La dénonciation du manque de places d'accueil était au premier plan. Or, l'argumentation des groupes associatifs ou des parents à titre individuel s'est progressivement orientée vers un discours portant sur le déni des droits. Il était désormais question de réclamer la scolarisation pour tous en incluant les enfants handicapés. C'est un discours évidemment très différent qui ne revient plus seulement à critiquer les insuffisances des services publics en prenant leur relais, mais qui s'attaque directement à l'État en allant jusqu'à déposer des plaintes devant les tribunaux. Est-ce le signe de défiances plus fondamentales contre un État différemment perçu ou est-ce le signe d'une évolution de l'État lui-même ?

C'est cette hypothèse que retient le juriste et politologue Jacques Chevallier (2003) à propos de la lutte contre les discriminations considérées comme des traitements illégitimes de différences, par exemple de nature raciale, physique, sexuelle, etc. Cette lutte traduit selon lui une évolution de l'État moderne qui ne met plus au cœur de ses actions la lutte contre les inégalités en tant que telles, comme au temps de l'État-providence, mais qui circonscrit par la loi des discriminations illégitimes et des groupes à protéger.

La lutte contre les discriminations s'inscrit dans la logique nouvelle d'action d'un État investi dans la

mission de recoudre un tissu social que la dynamique d'évolution des sociétés contemporaines tend en permanence à déchirer. (Chevallier, 2003, p. 50)

Cette lutte est en même temps le produit de mobilisations sociales par des groupes concernés tels, par exemple, des associations militantes. De manière paradoxale, l'État met en place des dispositifs de lutte contre les discriminations par des politiques précises de redistribution ou des mesures d'intervention (dont l'exemple le plus frappant réside dans les mesures dites de « discrimination positive »), mais il s'expose ainsi lui-même à des possibilités de dépôts de plaintes s'il ne remplit pas les conditions de réalisation des droits annoncés.

Une autre piste complémentaire d'interprétation de ces évolutions consiste à montrer que les sociétés démocratiques modernes se fondent de plus en plus sur le postulat de l'identité fondamentale des individus :

... cette dynamique conduit à penser l'autre sous le régime du même (...). La différence, si elle doit être reconnue (et elle demande aujourd'hui à l'être, sous les diverses formes que prend la problématique de la reconnaissance) ne peut l'être et ne doit l'être, dans les sociétés démocratiques, que sur fond d'identité partagée. (Renaut, 2002, p. 24)

⁶ Des analyses plus complètes de ces données seraient nécessaires pour rendre compte à la fois de la progression en milieu ordinaire et de la stabilité des effectifs en milieu médico-éducatif. Sur l'ensemble des enfants concernés, le milieu médico-éducatif est devenu proportionnellement moins important (en matière de pourcentages d'enfants accueillis), mais, de son côté, le milieu ordinaire, proportionnellement plus important, connaît, depuis la loi de 2005, la présence de nouveaux venus, tels que les troubles cognitifs, les troubles des apprentissages, etc. Les praticiens des établissements médico-éducatifs ajoutent aussi que les enfants qu'ils reçoivent ont des difficultés plus graves qu'autrefois.

⁷ Il faut aussi rappeler que des enfants sont actuellement accueillis en Belgique francophone, du fait du manque de places en France. L'estimation est d'environ 5000 enfants.

Cette analyse de philosophie politique s'applique précisément, chez cet auteur, à l'histoire des droits des enfants dont il montre que la reconnaissance générale des droits de l'homme leur a été étendue, cependant avec ambiguïtés. En effet, l'enfant doit bénéficier de droits-créances, en ce sens que son entourage, et surtout ses parents, sont soumis à des obligations à son égard (santé, sécurité, éducation...), mais ses droits-liberté sont nécessairement limités du fait de sa spécificité (droit de vote, de manifester, de se syndiquer...) (Barreyre et Bouquet, 2008).

Cette extension de la référence aux droits pour les personnes en situation de handicap serait donc la trace de ce programme des démocraties modernes où les dissemblances se conjuguent sur la base des identités. Dans la situation française, cette montée en force des revendications des droits pour les personnes en situation de handicap et, particulièrement, du droit à la scolarisation des enfants en situation de handicap, peut être datée de la fin des années 90. À cette période, le constat est largement partagé sur les obstacles à la scolarisation en milieu ordinaire et sur le manque d'application des orientations qui se voulaient intégratives de la loi de 1975 sur les personnes handicapées. Il est confirmé par des bilans statistiques; il s'exprime dans des rapports officiels (Bulletin officiel de l'Éducation nationale, 1999); il est dénoncé par des associations. Celles-ci nuancent cependant leurs positions. L'UNAPEI, au tournant des années 1999-2000, veut faire « halte au non droit », mais considère que « la scolarisation pour tous » n'exclut pas le rôle des établissements spécialisés. L'APAJH, de son côté, se situe depuis longtemps en faveur d'une politique d'intégration scolaire et dénonce en 2010 les discriminations dont se rend coupable l'État lui-même au détriment de l'ensemble des personnes handicapées.

Pourtant, les services de l'État eux-mêmes ont utilisé le vocabulaire du droit pour donner une nouvelle impulsion à la scolarisation des enfants handicapés. C'est précisément devant les carences des

intégrations scolaires, souvent effectuées à l'essai et sans continuité tout au long du système scolaire, que des dispositions du ministère de l'Éducation nationale ont été prises à la fin des années 90 pour la « relance » de la politique de scolarisation des enfants handicapés. Le texte d'une circulaire du 19 novembre 1999 est ici explicite :

La scolarisation est un droit. La scolarisation de tous les enfants et adolescents, quelles que soient les déficiences ou maladies qui perturbent leur développement ou entravent leur autonomie, est un droit fondamental. (Bulletin officiel de l'Éducation nationale, 1999)

Un autre versant est formulé dans le même texte :

L'accueil est un devoir. Chaque école, chaque collège, chaque lycée a la vocation à accueillir, sans discrimination, les enfants et adolescents handicapés dont la famille demande l'intégration scolaire. (Bulletin officiel de l'Éducation nationale, 1999)

On ne peut donc pas s'étonner, dans ces conditions, que certains parents prennent au mot ces orientations et entament des actions spectaculaires de protestation lorsqu'elles ne sont pas appliquées. Par exemple, en 2002, à Paris, un petit groupe de parents a réclamé non seulement l'intégration scolaire de leurs enfants handicapés mentaux ou avec troubles psychiques divers, mais aussi l'obtention de bonnes conditions de cette intégration, grâce à la présence d'auxiliaires d'intégration. Cette action a été développée en marge des grandes associations nationales de parents d'enfants handicapés, au sein d'une nouvelle association intitulée « Handicap - Droit à l'école et à l'intégration sociale » (sous le sigle « Handeis »). Elle a été soutenue par différents syndicats ou associations locales de parents d'élèves, et elle a fait l'objet d'articles de presse. Devant les échecs des négociations avec l'administration scolaire, la présidente de l'association a même fait une grève de la faim. Un protocole d'accord a finalement été

signé avec l'administration, en présence des représentants des ministères concernés et grâce à la médiation de la mairie de Paris. Or, cette action n'a pas été isolée, de nombreux cas semblables se sont présentés au début des années 2000. Ils témoignent tous des difficultés vécues par les parents pour faire obtenir une scolarisation en milieu ordinaire ou pour assurer une continuité de scolarisation au fur et à mesure que l'enfant grandit. Ils dévoilent aussi les conflits avec les administrations qui avaient tendance à proposer des mesures au nom du « bien de l'enfant », avec l'invocation formelle du « choix » des parents, alors qu'en réalité la gestion administrative était plus forte que l'attention aux besoins des enfants et aux avis des parents (Plaisance, 2009, p. 104-105).

Un pas de plus est de recourir à des procédures judiciaires, de mettre directement en cause les services défaillants de l'État, en invoquant précisément le non-respect des droits, la discrimination, l'atteinte aux libertés fondamentales. Plusieurs cas se sont ainsi présentés. Le plus souvent soutenues par une association telle que l'UNAPEI, des plaintes de parents ont mené à des condamnations de l'État. En réalité, la jurisprudence a hésité, jusqu'en 2009, à statuer soit sur l'obligation de moyens, soit sur l'obligation de résultat de la part de l'État. L'obligation de moyens n'engage pas l'État à un résultat précis et celui-ci doit seulement pouvoir démontrer qu'il a déployé des efforts suffisants compte tenu de diverses contraintes, dont celles relevant de la gravité éventuelle du handicap de l'enfant. Des tribunaux ont ainsi considéré que l'obligation éducative de l'État était nuancée en fonction des « besoins propres » des enfants handicapés ou encore « eu égard aux difficultés particulières que peut comporter la scolarisation de certains enfants handicapés », ce qui entraînait, pour certains juges, de ne pas engager la responsabilité de l'État en cas de réduction des temps de scolarisation⁸. Au contraire, dans l'obligation de résultat, le droit à la scolarisation doit être applicable et l'État ne peut arguer de l'insuffisance

de moyens, de la carence de places dans des écoles publiques ou privées ou encore dans des établissements médico-sociaux, ni même se satisfaire d'une indemnisation versée aux parents sous forme d'allocation compensatoire pour qu'ils assurent eux-mêmes l'éducation de leur enfant handicapé. En l'occurrence, le Conseil d'État, dans son arrêt de 2009, a tranché de la manière la plus claire en faveur de l'obligation de résultat :

... l'obligation scolaire s'applique à tous, les difficultés particulières que rencontrent les enfants handicapés ne sauraient avoir pour effet ni de les priver de ce droit ni de faire obstacle au respect de cette obligation. Il incombe à l'État, au titre de sa mission d'organisation générale du service public de l'éducation, de prendre l'ensemble des mesures et de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour que ce droit et cette obligation aient, pour les enfants handicapés, un caractère effectif. (Conseil d'État, 2009, n° 311434)

Il faut aussi remarquer que des juges ont déclaré que ce droit s'applique aussi aux enfants qui fréquentent l'école maternelle avant même l'âge de la scolarisation obligatoire : dès l'âge de 3 ans, si les parents en font la demande (tribunal administratif de Cergy-Pontoise, 2008). En d'autres termes, les juges peuvent considérer que l'absence de scolarisation ou de formation scolaire adaptée peut constituer une atteinte grave et illégale à une liberté fondamentale relevant du code de la justice administrative. Toutefois, l'appréciation de cette atteinte se fait au cas par cas, et elle se nuance, par exemple, en fonction du type de formation dite « adaptée » (temps partiel en école ordinaire et en institut médico-social), de la présence ou non d'un auxiliaire de vie scolaire, etc. (Grévin, 2013).

On comprend donc que, malgré ces clarifications, et par conséquent, des risques accrus de condamnation de l'État pour manquement à ses obligations, des cas litigieux se soient présentés ultérieurement.

Le cas d'une jeune fille atteinte de graves troubles autistiques pour laquelle aucune place d'accueil n'avait été trouvée est illustratif de ces persistances de conflits et de recours aux tribunaux. En 2013, à la suite d'une plainte des parents qui étaient contraints de garder cette jeune fille à leur domicile, un tribunal administratif a considéré que l'absence de place dans un établissement adapté portait une atteinte grave au droit des parents à une vie familiale « normale » et au droit de la jeune fille à bénéficier d'une prise en charge médico-sociale adaptée (tribunal administratif de Cergy-Pontoise, 2013). Le même tribunal enjoignait à l'Agence régionale de santé d'Île-de-France (responsable de la politique du handicap sur le plan régional) de trouver une solution dans un délai de 15 jours. Tentés de contester cette ordonnance devant le Conseil d'État par crainte que cela n'entraîne des demandes en cascade, les pouvoirs publics ont finalement renoncé à cette contestation et, en contrepartie, ont engagé une mission pour définir des solutions pratiques quant à des situations de rupture d'accompagnement des personnes. Cette mission officielle a abouti à un rapport mettant en valeur non plus seulement la demande de places dans des établissements, mais des réponses « modulaires », c'est-à-dire permettant des accompagnements individualisés dans un parcours de vie grâce à des interventions professionnelles diverses. L'objectif est de répondre à des situations critiques par le « devoir collectif de permettre un parcours de vie sans ruptures » (Piveteau, 2014).

Ces cas de recours judiciaires, qui ont eu des échos dans la presse, sont emblématiques des tensions existantes dans la politique du handicap, mais ils pourraient laisser penser que ce sont les seules démarches possibles avec l'appui de certaines associations de personnes handicapées. Or, des organismes officiellement en place jouent un rôle important dans la lutte contre les discriminations et statuent régulièrement sur les failles existantes dans la scolarisation et l'accompagnement des enfants handicapés. Au cœur des revendications pour la non-discrimination, la Haute

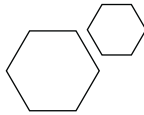
Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité (HALDE), créée en 2004, a joué un rôle essentiel. Depuis sa dissolution en 2011, c'est désormais le Défenseur des droits qui agit en ce sens. Or, la question du handicap et de la scolarisation des enfants handicapés a figuré et figure encore de manière constante dans les bilans critiques publiés. Effectivement, des plaintes, souvent soumises au titre du handicap en général (au même niveau que des plaintes sur les « origines ethniques »), y sont repérables. Ainsi, pour les enfants handicapés, les rapports signalent des freins persistants à l'obligation d'accueil de même que des freins à la mise en place d'une scolarisation véritablement adaptée aux besoins des élèves en situation de handicap. Resterait aussi problématiques la coordination entre les différents acteurs et la continuité de parcours de scolarisation en milieu ordinaire (HALDE 2011)⁹.

Conclusions

Les revendications parentales et associatives pour la scolarisation et l'accompagnement des enfants handicapés ont subi des infléchissements notables, particulièrement depuis les années 90. La montée en force des revendications en matière de droits est un signe caractéristique de ces évolutions qui peuvent être interprétées en fonction d'évolutions plus générales du rapport à la différence dans les sociétés démocratiques et même en fonction des transformations de l'État appelé à réguler des situations plus qu'à les piloter, par exemple dans la lutte contre les discriminations. C'est dans ce contexte, à la fois international et national, que les recours à la justice et au « gouvernement des juges » (Rolland,

⁸ Faute de place, nous ne détaillons pas les cas précis soumis aux tribunaux, mais nos citations entre guillemets se réfèrent exactement aux textes de certains jugements (en 2007 et 2008).

⁹ Il faut aussi mentionner le rôle d'observateur critique sur les situations de handicap par la Commission nationale consultative des droits de l'homme, organisme officiel de la République française.



Dr Katherine Covell, Professor Emerita and former Executive Director of the Children's Rights Centre at Cape Breton University, has developed teaching resources for and published numerous articles and five books on children's rights, the most recent being *Education in the Best Interests of the Child* (Howe & Covell, 2013). As an advocate, she has worked with the Canadian Coalition for the Rights of Children, UNICEF, Save the Children, the Canadian Government and the International NGO Council on Violence against Children.

2015) ont été effectués par des parents confrontés à des manques de scolarisation ou à des absences d'accompagnement adapté pour leurs enfants en situation de handicap. Or, ce type de procédure ne manque pas de soulever de nouvelles questions. Devant des situations le plus souvent difficiles pour les parents, le juge est effectivement amené à contraindre les pouvoirs publics à remplir leurs obligations en fonction même de leur mission de rendre le droit effectif, par exemple en matière de scolarisation. Mais que le droit soit ainsi « opposable » en cas d'absence de solution et de conciliation mène à une judiciarisation qui ne faisait pas partie des manières habituelles de revendiquer, voire de protester (Sarkozy, 2007)¹⁰. Les recours judiciaires que nous avons cités concernent des cas précis, des situations individuelles, même si les jugements prononcés prennent une valeur plus générale. Il faut donc avoir des ressources particulières pour aller jusqu'à ces procédures, être entouré d'un capital social, et le plus souvent, bénéficier des attaches associatives. La dimension collective n'est plus au premier plan et l'idéal de service public cède la place à l'utilisation individualisée de services. Encore faut-il que le fonctionnement des institutions, scolaires et non scolaires (médico-sociales dans le cas français), et la réalité des orientations dans les parcours de vie n'aboutissent pas à des inégalités flagrantes et permettent une mise à disposition pour tous, dans une politique de solidarité.

Référence bibliographique page 48

¹⁰ C'est le Président Sarkozy qui avait déclaré en 2007 qu'il rendrait « opposable le droit de tout enfant handicapé d'être scolarisé dans l'école de son quartier. » Le droit opposable a aussi été évoqué à propos du droit au logement de personnes en situation de précarité. L'« opposabilité » d'un droit est une notion juridique qui signifie que le droit qui a été reconnu au citoyen peut être « opposé » à une autorité chargée de le mettre en œuvre, qui est donc attaquantable en justice si elle ne rend pas ce droit effectif. Cela concerne le droit administratif.

The value of children's rights education in school

DR. KATHERINE COVELL
Professor Emerita and
Former Executive Director
Children's Rights Centre
at Cape Breton University



Abstract

More than twenty years have passed since Canada ratified the UN Convention on the Rights of the Child, yet rights education continues to be absent in most schools. Consistent with the relevant articles in the Convention, and with United Nations bodies, children's rights education is described here as requiring education about, through, and for human rights. A sample initiative that meets these criteria - the Hampshire County, England, Rights, Respect and Responsibility schools - is described as well as its effects on children over time. Children understood the nature and value of rights, they showed a number of positive behavioural and attitudinal changes, increased social consciousness, and improved academic outcomes. A summary of evaluation data indicates the success of the initiative, and its potential value not only to the children involved but also to a broader rights-valuing culture.

Keywords

Rights education; children's rights; UN Convention on the Rights of the Child.

Résumé

Il y a plus de vingt ans que le Canada a ratifié la Convention relative aux droits de l'enfant

de l'ONU. Malgré ce fait, l'éducation sur les droits des enfants demeure absente dans la majorité des écoles. Conformément aux articles de la Convention et la position des organisations des Nations Unies, l'éducation sur les droits, par les droits et pour les droits de la personne est décrite comme étant essentielle. L'initiative du comté de Hampshire (Angleterre) « Right, Respect and Responsibility schools » et ses effets sur la jeunesse au fil du temps est présenté ici comme un échantillon d'un programme qui rencontre ces critères. Il appert que les enfants démontrent une compréhension de la nature et de la valeur des droits. Plusieurs modifications positives sont notées quant à l'attitude et aux comportements des enfants à propos des droits. On remarque également une conscience sociale accrue et une amélioration des résultats académiques. Un sommaire des données de l'évaluation indique le succès de l'initiative et sa valeur potentielle pour les enfants impliqués dans le programme, mais aussi pour la mise en valeur des droits.

Mots-clés

L'éducation aux droits; droits de l'enfant; Convention relative aux droits de l'enfant.

Although there have been a variety of efforts to teach children in schools about the rights of the child that are enshrined in the UN Convention on the Rights of the Child (hereinafter the CRC), examples of rights-based schooling have been few and far between (Covell, 2014). In essence, the CRC requires the establishment of a school culture that is fully based on and reflects the shared value of the rights of the child. This

cannot be achieved through the teaching of rights as a separate subject, or through sporadic efforts such as special assemblies or days. Rather it requires full integration into all school functioning, and a re-culturing of the school as a rights-upholding and rights-promoting environment. The purpose of this article is to summarize the value to children of such rights-based schooling, that is schooling in which children's rights are both taught and practised.

Defining Children's Rights Education

The Convention on the Rights of the Child, approved by the United Nations in 1989 and subsequently ratified by almost all countries of the world, affirms that children are independent bearers of rights. The CRC also requires that the rights of the child are put into effect and that children are educated about their rights. To this end, the UN Committee on the Rights of the Child has repeatedly called on states parties to incorporate children's rights into school curricula and practices (Howe & Covell, 2005). This is rare. For the most part, children are educated about international human rights bodies or the rights of adult citizens (Covell, 2014). And when they are taught about their rights, the most common practice is the simple use of NGO resources as an add-on to the regular curriculum. It is a practice, however, that is inconsistent with what is generally considered to be an effective means of rights education (Covell, 2014).

There is broad agreement among scholars, practitioners, and international bodies such as the United Nations, that human rights education, including children's human rights education, should comprise three components (Bajaj, 2011; United Nations, 2011). First is education *about* human rights (knowledge). This component describes the provision of comprehensive information about the rights afforded to the individual as well as about the values that underpin rights, and the mechanisms for their protection (United Nations, 2011). Second is education *through* human rights. This component describes the necessary

teaching methods. It means teaching in a democratic setting that respects the rights of the learner and provides opportunities for freedom of expression, thought, conscience, and religion (Tibbits, 2005; United Nations, 2011). Within the framework of human rights, these democratic teaching methods are expected to promote the development of the skills that are necessary for effective citizenship and the sustaining of social justice - empathy, appreciation of differences and similarities, sensitivity to rights, and communication and problem-solving skills (Howe & Covell, 2005). Third is education *for* human rights. This component describes an overt attempt to raise social consciousness in order to motivate action for social justice (Bajaj, 2011; Brabeck & Rogers, 2000; Print, Ugarte, Naval, & Mihr, 2008).

These three components are seen in schools that use the CRC (in particular articles 2, 3, 12-16, 23, 28, 29, and 42) as the overarching framework for *all* policies and practices. To date, the best example of this approach remains the Rights, Respect and Responsibility (RRR) initiative started in Hampshire, England in 2002. The RRR, in its holistic approach, is consistent with the three components of human rights education.

Children's Rights Education in Action: The RRR Initiative

Children are educated *about* their human rights through the integration of substantive articles of the CRC across the curriculum. For example, the right to clean water and its necessity to health is discussed as part of the science unit on microorganisms, and the right to nutritious food is taught in mathematics by graphing distances between food supply and access. And in social studies, students role-play the daily lives of children living in conflict situations to identify how war affects rights and family life. When concepts such as rights are linked with children's daily realities, they are understood better, they are more readily generalized, and they are more engaging (Howe & Covell, 2005).

Students also learn about their rights

through posters around the school. For example, posters in the library explain the right to access information, posters in the playground describe the right to play and leisure, and posters in the cafeteria highlight the right to nutritious food. In addition, at the beginning of each year, using the CRC as their guide, students and teachers collaboratively develop and display classroom charters of rights and corresponding responsibilities as a guide to the behaviour. These may include such statements as "we have the right to be treated fairly and the responsibility to treat each other fairly"; "we have the right to be heard and the responsibility to listen to and respect other people's ideas".

Education *through* human rights is achieved primarily through the systematic provision of opportunities for meaningful participation in the classroom and throughout the school. Teaching in the RRR classroom is participatory with the teacher playing the role of a guide or facilitator. Meaningful participation is evident in self-directed and cooperative group learning, critical thinking, social issues discussion, role-play, and project-based learning.

Children are democratically elected by their peers to represent the student body on issues of budgetary allocations, spending, and hiring, disciplinary practices, and, where undertaken, school renovation plans, in addition to school councils and newspapers (Howe & Covell, 2013). Student councils and school newspapers are run with rights as the overarching framework for issues, and teachers play supportive rather than directive roles.

Providing for meaningful participation in all aspects of schooling is easier when there is a children's rights-based shared values framework or school culture. Respect for the rights of every child becomes the standard within which discussion can occur and against which possibilities can be assessed. In learning, children use the standard of children's rights as a framework for understanding and critical thinking.

Education *for* human rights takes a number of forms. First, and importantly,

respect for the rights of others is modelled by all teachers and staff. The rights of each child are respected as are the children's various capacities, learning styles, and opinions. Behavioural infractions are handled through the discourse of rights violations and discussion of the importance of respecting the rights of all. Second, role-play is used to raise children's consciousness of issues such as the effects of discrimination on children, being an immigrant with limited language skills, and having physical limitations. Third, special projects are undertaken to connect the children with students in other countries or living circumstances. These may involve activities such as visits, letter writing, the sending of artwork or photographs, social networking, food drives, raising money and so forth. In addition, there may be overt political activism such as contacting members of parliament about particular rights-relevant issues. Fourth, children are encouraged to ensure the rights of their peers are respected. This is achieved through the establishment of peer support activities such as tutoring those who need help, and befriending those new to the school or in need of social support. Respecting the rights of peers is also motivated by asking children to identify the corresponding responsibilities to their rights. For example, children identify the right to play as requiring inclusion and no bullying as its corollary.

The Effects of the RRR

The effects of the RRR in 18 schools with children ages 4 to 14 years were evaluated over a decade. Details regarding participants, methodology, and findings of the individual studies are provided elsewhere (Covell, 2010; Covell & Howe, 2007, 2008, 2011; Covell, Howe, & McNeil, 2008, 2010; Covell, Howe, & Polegato, 2011; Covell, McNeil, & Howe, 2009). Overall the data provide compelling evidence that the initiative has been successful in each of the three components described above. Children have displayed knowledge of their rights and the importance of respecting

rights; they have demonstrated the skills necessary for effective citizenship; and they have taken social action that reflects a heightened social consciousness. Prior to summarizing these outcomes, it may be helpful to note that the positive outcomes associated with the RRR are consistent with a significant body of research in education.

Engagement in learning and empowerment for action are more likely when teaching allows for relevancy. This is in part because the component of self-interest facilitates understanding and empathy (Goodman, 2000). Curricula that are infused with the CRC are of interest and relevance to children from preschool through school completion since it is their rights they are learning about. Rather than learning about historic rights violations in their social studies classes, or the rights they will assume as adults in their citizenship education classes, children are recognized as contemporaneous citizens with their own rights.

Meaningful participation also enhances children's engagement in school, as reflected in their commitment to learning, achievement, academic aspirations, enjoyment in school, self-esteem, and optimism for the future (Fredricks & Eccles, 2006, 2008; Jennings, 2003; Martin & Marsh, 2006; Pancer, Pratt, Hunsberger, & Alisar, 2007; Peck, Roeser, Zarrett, & Eccles, 2008). In addition, participation is found to promote resilience in children having difficulties by allowing them to develop skills, discipline, and motivation, to exercise developmentally appropriate autonomy, and to explore educational opportunities (Finn & Rock, 1997; Peck et al., 2008). Participation also contributes to the building of self-worth and confidence (Lundy, 2007). And when children participate in human rights-based schools, they are more likely to develop a conception of themselves as rights-respecting citizens – as autonomous persons with rights and responsibilities and the capacity and motivation to make socially responsible, rights-respecting and rights-promoting choices. As Helwig has noted (e.g., Helwig Arnold, Tan, & Boyd,

2003), it is a conception of self that forms the basis of democratic society.

That education *about* human rights was successful in Hampshire was evidenced in children's understanding of the nature of rights, their corresponding responsibilities, and the importance of rights. Even children as young as 4 years demonstrated this. When interviewed, they did not talk, like older children did, about abstract concepts such as equality and justice, but their answers indicated that they had grasped the fundamental meanings (e.g., Covell, Howe & McNeil, 2008). Rights, they said, mean you "have clean water and healthy food, "play nicely", "stay safe" and get "treated properly." Further understanding was reflected in answers to why rights might be important for children and whether all children should have rights. "It (rights) allows children to have a good life and not be hurt," "if they don't have water, they will dehydrate," and "my friend was very naughty before we learned about rights and responsibilities but now he behaves." And whereas children not in RRR schools described responsibilities in terms of objects, for example, being careful with books, children in RRR schools talked about their responsibilities in terms of people. Examples include: "The most important responsibility is to make sure everyone has their rights;" "You have a responsibility not to hurt others and if someone's hurt to help them".

Children's understanding of rights was also evident in their spontaneous use of rights discourse of rights with their peers, the staff and teachers. They complained of rights violations -- "stop that, you are interfering with my right to learn"; they used rights to explain behaviour – (I am working harder because) "it was knowing that I had a *right* to education --- I thought I'd better take it," and they appealed to teachers for fair treatment based on rights -- "Can I tell you my side of the story since I have a right to be heard."

Attitudinal and behavioural changes of the students in the RRR schools demonstrated that education *through*

human rights had been effective in developing the skills needed for effective democratic citizenship (Howe & Covell, 2013). Engagement in school and participation rates increased significantly and exponentially. Teachers reported more effective problem-solving, use of persuasive argument, decision-making, collaborative learning and critical thinking over time. They also commented on increased levels of self-regulation, confidence, effort, and motivation, and the improved learning styles they had observed among the children. The improvements were described as a change from passive thinking to active questioning. Underpinning these improvements in learning style was the children's use of rights as a values framework for their critical thinking and decision-making. Interestingly, these improvements were reflected in marked and steady increases in children's achievement scores on the standardized assessment tests (SATs) since the implementation of the RRR.

The evaluation data also demonstrated that the RRR had raised the children's social consciousness: they successfully had been educated *for* human rights. Likely as a result of the use of rights as a values framework, the children were reported to be more cooperative with each other, more inclusive, more sensitive to the needs of children with learning difficulties, and more respectful of others in general. Incidents of teasing, bullying, and other inappropriate behaviour decreased significantly and were fully eliminated in some schools, and children reported a respectful, fair, and safe school climate (Howe & Covell, 2013). In essence, the children in the RRR schools increasingly displayed moral and socially responsible behaviours, and appeared confident in their ability to act to promote and support the rights of others (Covell et al., 2009).

The children's actions and rights-supportive attitudes and behaviours have not been restricted to their classmates and friends. Many have written letters to their members of parliament to advocate for greater respect for the rights of all children; others have invited politicians into their

schools to be interviewed; and others have made rights-based presentations at city council meetings and to school boards of governors. And when children learned about international conflicts or environmental disasters, they have considered how these events might affect the realization of the rights of children, and have taken action to help (Howe & Covell, 2013).

The Value of Children's Rights Education

Perhaps the most obvious value of children's rights education is that it fulfills an international education obligation (articles 29 and 42 of the CRC). The UN Committee on the Rights of the Child has repeatedly urged states to incorporate education on the Convention on the Rights of the Child into schools, and to have a national strategy for rights education in all primary and secondary schools (Covell, 2014). As the Committee has stressed, "Children do not lose their human rights by virtue of passing through the school gates" (UN Committee on the Rights of the Child, 2001, p. 8). But the data from the RRR suggest more compelling reasons.

Adopting children's rights education requires transforming the culture of the school to one in which children's rights are respected. School culture refers to the shared values, beliefs, norms, assumptions, and expectations in a school that inform and guide school functioning and practices (Howe & Covell, 2013). School cultures that are infused with, highlight, and embrace the rights of the child, are very positive environments for learning and interpersonal harmony. A sense of community among staff and students develops, which in turn is related to quality teaching (Amrein-Beardsley, 2007), decreases in unwanted behaviours (Howe & Covell, 2013), and increases in achievement (Konishi, Hymel, Zumbo, & Li, 2010; Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004).

A rights-based school culture was also found to significantly reduce the achievement gap between socioeconomically disadvantaged children

and their more advantaged peers (Howe & Covell, 2013). This is likely to have occurred because the relevant curricula together with the respect and value the children experienced—particularly through their participation—increased the children's enjoyment in learning, their confidence, academic effort, sense of belonging, and overall positive perception of the school (cf. Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006; Furlong, Whipple, Simental, & Punthuna, 2003; Jimerson, Campos, & Greif, 2003). In essence, children's rights education has the potential to promote educational resilience -- the likelihood of success in school among children who are at risk of failure due to family circumstances such as poverty (Howe & Covell, 2013; Martin & Marsh, 2006, Peck et al., 2008).

In addition, children in rights-based schools have the basis for promoting global citizenship and social justice (Covell, 2013). The RRR demonstrated that when children are recognized as contemporaneous citizens with rights, they acquire the skills to promote and protect the rights of others. And as they come to realize the importance of rights to all children, they are motivated to learn more about rights for others as well as to take action for social justice. As such children's rights education sets the stage for more broad-based human rights education later, and importantly, it suggests the possibility of a widespread culture of human rights. In the words of article 4B of the UN Declaration of Human Rights Education and Training: "a universal culture of human rights, in which everyone is aware of their own rights and responsibilities in respect of the rights of others, and promoting the development of the individual as a responsible member of a free, peaceful, pluralist and inclusive society" (United Nations, 2011).

The potential influence of children's rights education in promoting social justice is suggested further in its contagion from the school into the community, at least in one school. Consistent with Tibbits' (2002) notion of empowerment, the RRR model of children's rights education had a major effect on the surrounding community area

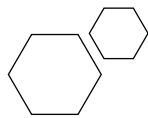
(Andover Vision, 2011). Empowered by the experience of RRR in the school, the head teacher, students, and teaching staff in the schools (with support of parents and board of governors) organized and led a well-publicized movement in 2008 and 2009 to create a rights-respecting community. Having seen the improvements in the children's social behaviour and respect for others, officials in Andover readily agreed to establish a charter that would declare their town to be a rights-respecting community—one in which children's rights, including the right to participate in matters that affect them, would be supported. The movement gained endorsements from local community churches, other schools in Andover, local newspapers, local councils, the police, a nearby university and college, and the Children's Commissioner for England (Howe & Covell, 2013). The common belief among the supporters was that problems of bullying, racism, and vandalism, would be significantly reduced if all children were educated in rights-based schools.

Finally, the success of the RRR has been a catalyst for other schools to adopt similar approaches. From its start with 18 schools, RRR is now in some form in over 400 schools in the area. Nonetheless, not all schools have been successful in implementing the RRR. Implementation of any new school program is a complex undertaking that often ends in failure (Berends, Bodilly, & Kirby, 2002; Elmore, 1995; Fullan, 2007; Hargreaves, 2001). It may be particularly difficult when the core of the new program is the rights of the child. There continues to be an absence of teacher education about the CRC or rights-consistent teaching and classroom management (Howe & Covell, 2013; Lundy, 2007). In consequence, some teachers are resistant believing that children's rights pose a threat to their authority or ability to control their classrooms (Howe & Covell, 2010). In contrast, when teachers perceive the program to be desirable and easy to implement, and when their efforts are supported by competent committed

leadership and planning, success is more likely (Covell et al., 2010; Fullan, 2007). Such characteristics were evident among teachers and principals in schools that fully and successfully implemented the RRR (Covell et al., 2010).

In summary, the RRR evaluation data demonstrate the value of taking seriously the substantive articles of relevance to education described in the Convention on the Rights of the Child. Based on the experience of the Hampshire Rights Respect and Responsibility Initiative we can claim that if every child was in rights-based schooling, then we might expect a future more characterized by respect for the human rights of all children and adults.

Référence bibliographique page 48



Siméon Essama Owono a obtenu un doctorat en éducation à l'Université d'Ottawa. Il est actuellement enseignant permanent à l'Université Catholique d'Afrique Centrale et dirige le Centre de Recherche en Education et Action Publique (CREA). Ses intérêts de recherche portent sur les droits de l'enfant, la relation éducative, l'ethnographie de l'école, l'éducation à la citoyenneté, l'éthique de l'éducation et les politiques éducatives.

Droits de l'enfant à l'école, entre méfiance et curriculum caché des enseignants. Le cas d'une école primaire de Yaoundé.

SIMÉON ESSAMA OWONO

Enseignant permanent

**Université Catholique
d'Afrique Centrale**



Résumé

À partir d'une étude de type ethnographique, cet article s'intéresse à la représentation des droits de l'enfant selon les enseignantes et les élèves d'une école primaire de Yaoundé (Cameroun). Pour les élèves, cette représentation tourne autour des droits de base et de leur intuition au droit à la dignité. Chez les enseignantes, l'étude révèle des préoccupations quant à l'introduction des droits de l'enfant dans leur pratique ou métier et à une volonté de ne pas parler des droits de l'enfant qui seraient en porte-à-faux avec la pratique quotidienne des châtiments corporels encore en vigueur dans le contexte étudié.

Mots-clés

Droits de l'enfant; châtiments corporels; méfiance; curriculum caché; dignité de l'enfant; éducation à la citoyenneté.

Abstract

Based on an ethnographical study, this paper presents how teachers and pupils in a Cameroonian primary school in Yaoundé depict the rights of children. For the students, this depiction revolves around basic rights and dignity of children. For the teachers, this study reveals their concerns about the involvement of children's rights as they relate to their profession and a desire not to talk about aspects of children's rights that would be at odds with the daily practice of corporal punishment.

Keywords

Children's rights; corporal punishment;

distrust; hidden curriculum; child dignity; citizenship education.

Introduction

Les droits de l'enfant sont largement méconnus ou volontairement ignorés par le personnel enseignant malgré la ratification par le gouvernement camerounais de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989) en 1991. Cette méprise serait due à l'absence d'enseignement de cet outil juridique dans la formation des enseignants. Beaucoup d'enseignants ignorent tout le contexte historique qui a conduit à cette Convention et à sa ratification. Sa portée et ses implications pédagogiques sont, par le fait même, minimisées. Par cette ratification, le Cameroun s'engageait à mettre en exécution les obligations de ladite Convention. En effet, conformément à l'article 44 de cette Convention, le Cameroun, à l'instar des autres États membres, soumet chaque année au Comité des droits de l'enfant du secrétariat général de l'Organisation des Nations Unies des rapports en bonne et due forme justifiant des mesures prises en faveur des droits de l'enfant. Grâce à la ratification gouvernementale, les droits de l'enfant se diffusent dans la société camerounaise essentiellement par le travail des ONG comme un instrument normatif sous forme d'une approche « top down ».

Il est important de signaler qu'au moment de cette ratification, le Cameroun est en crise économique et structurelle et ses bailleurs de fonds multilatéraux (le FMI et la Banque Mondiale) et bilatéraux (surtout ses anciennes puissances colonisatrices, la France et l'Angleterre) offrent leur aide à la condition de la ratification des instruments internationaux de protection des droits de l'homme, dont les droits de l'enfant. C'est dire que l'adoption de la Convention relative

aux droits de l'enfant n'est pas le fruit d'un consensus national camerounais, mais le fruit d'une réponse à une conditionnalité internationale. À cet effet, tout se joue dans les décrets présidentiels. On s'imagine certainement que par la magie du décret, les Camerounais en général et les enseignants en particulier sont à même de respecter les droits de l'enfant. Comment les choses se présentent-elles sur le terrain? Quelles sont les représentations des enseignants et des élèves camerounais sur les droits de l'enfant? Telle est la préoccupation principale à l'origine de notre recherche. Pour y répondre, nous examinons l'école publique d'Amvoé comme miroir dégrossissant de l'état des droits de l'enfant à l'école camerounaise, bien entendu avec les limites d'une étude de cas.

1. De la Convention internationale des droits de l'enfant au contexte camerounais

L'avènement de la Convention relative aux droits de l'enfant (CIDE) couronne tout un siècle de lutte pour leur promotion aussi bien par les organisations internationales (la Société des Nations et l'ONU) que par les pédagogues de l'école nouvelle. La figure marquante, en ce domaine, Janusz Korczak, réclama pour la première fois à la SDN en 1920, une « Charte pour la protection des enfants » (Meirieu, 2002, p. 5). Alain Renaut (2002), quant à lui, place l'avènement de la CIDE dans le processus de modernisation de la société (occidentale française). La modernisation des sociétés est un processus lent qui engendre des bouleversements, la transformation de toutes les relations tout en induisant le questionnement de l'altérité. Sous le rapport d'égalité, l'autre est considéré comme un alter ego, un autre moi-même, un semblable. Mais la difficulté naît du moment où l'autre

prend la figure d'un enfant à cause de son immaturité et de sa dépendance. Après avoir montré combien cette modernisation a été lente en matière des représentations et des pratiques de l'enfance et après avoir souligné les principales péripéties historiques qui l'ont scandée, Alain Renaut montre que la Convention de 1989 est à l'origine du changement des représentations et des pratiques actuelles. En effet, la reconnaissance de plus en plus accrue de l'altérité de l'enfant comme dépositaire de droits est à l'origine de la dénonciation des attentats à la pudeur et des viols incestueux. Par exemple, ce fut le cas en France pendant les dix années qui ont suivi la proclamation de la CIDE (Renaut, 2002). Cela témoigne de la généralisation des principes de responsabilité et de respect de l'Autre permettant ainsi à l'enfant d'être sujet de droit.

Cependant, les choses semblent se présenter différemment en Afrique. Ayissi, Maia, et Ayissi (2002), faisant le point sur l'état des droits de l'enfant en Afrique au sud du Sahara, relèvent qu'en dépit des espoirs suscités par la CIDE, la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant de 1990 et la foi proclamée par les dirigeants africains aux idéaux de ces instruments juridiques, le fossé n'a cessé de grandir entre l'idéal juridique et les réelles conditions de vie des enfants africains. En effet,

La majorité des pays africains cumulent des facteurs invalidants qui se renforcent dans un cercle vicieux. Ainsi, aux facteurs structurels qui tiennent à l'échec des politiques économique et sociale, aggravé par leur marginalisation dans le processus de la mondialisation, s'ajoutent des facteurs conjoncturels liés à l'absence de démocratisation, à la déliquescence du pouvoir étatique, ainsi qu'à des conflits armés persistants (p. 301).

La situation se détériore surtout en raison de causes liées à la misère matérielle : le travail des enfants dû à la paupérisation des familles prend la forme d'une prostitution occasionnelle masquée par des activités de façade

ou d'une émigration clandestine et criminelle des enfants à des fins d'exploitation. Dans le domaine de l'éducation, les trois auteurs relèvent les taux de déscolarisation et de « désalphabétisation » galopants (p. 304).

Plus spécifiquement, le Cameroun, Afrique en miniature, en raison de sa grande diversité ethnique, culturelle et géographique, semble récapituler également toutes les formes de maltraitance de l'enfant rencontrées dans les autres pays africains subsahariens (Ngoh, 2000). Le tableau que trace cet auteur va des sévices corporels aux mutilations génitales en passant par les brûlures et le mariage forcé. De toutes les formes de maltraitance, c'est l'exploitation des enfants aux fins économiques qui mobilise davantage les recherches. Cette exploitation peut prendre la forme d'un trafic d'enfants de la campagne vers de grands centres urbains. Abega, Abé, et Mimche (2007), à travers une analyse qualitative, mettent en évidence le phénomène d'exploitation de la main-d'œuvre enfantine dans les provinces du sud-ouest au bénéfice de celle du centre du Cameroun où les enfants confiés, parfois « achetés », sont affectés aux travaux ménagers dans des familles en zone urbaine ou dans des champs de cacaoyers. Dans certaines situations, les parents vivant dans la précarité confient leur enfant à un membre de la famille plus ou moins proche vivant à Yaoundé. Ainsi, l'idée est de faire bénéficier l'enfant d'une meilleure éducation alors que ses parents étaient incapables de lui offrir. Toutefois, à Yaoundé, ces enfants sont plutôt affectés aux tâches ménagères de la famille de leur tuteur. Ce trafic est interprété comme une forme d'entrepreneuriat mettant en scène des acteurs aux stratégies bien rodées (Abé, 2008).

Une autre forme d'exploitation est l'exploitation sexuelle des enfants. L'étude quantitative multisites dans quatre villes du Cameroun (Yaoundé, Douala, Bamenda et Bafoussam) menée par Mbessa Menick, Kenmogné, Dassa et Abanda Ngon (2009) se base sur un échantillon de 291 filles âgées

entre 9 et 20 ans. Cette recherche révèle que le phénomène de prostitution juvénile touche surtout des enfants issus de grandes fratries, avec une moyenne de 7,1 enfants par famille. Il touche également des enfants vivant une situation familiale précaire due soit à un mariage précoce (27,5 %) ou à une maternité précoce (36,4 %). Enfin, une bonne partie de ces enfants vivent dans un contexte de démission sinon d'irresponsabilité, ou encore de complicité parentale.

D'autres études, à l'instar de celle de Mbassa Menick (2002), font écho des enfants plutôt victimes d'agressions sexuelles aussi bien au sein des familles que dans les milieux éducatifs.

Il faut dire que les agressions sexuelles peuvent occasionner des conséquences graves chez les victimes. En plus de divers traumatismes, il peut en découler une infection au VIH (Mbassa Menick et Ngoh, 2003). Dans une étude réalisée à Douala portant sur la séroprévalence de l'infection au VIH chez 71 enfants victimes d'agressions sexuelles, il s'est avéré que 24 victimes étaient séropositives (37,5 %).

On peut donc dire que l'enfant n'est pas totalement en sécurité ni dans la famille ni à l'école. Les environnements familiaux et éducatifs de l'enfant sont pourtant censés le protéger. Ces situations peuvent alors le pousser dans la rue. D'ailleurs, Morelle (2006, 2008) étudie le phénomène d'enfants de la rue à Yaoundé (Cameroun) et à Antananarivo (Madagascar). Elle met en évidence l'insuffisance, voire l'absence des politiques sociales en la matière et souligne l'activisme des ONG qui tentent d'occuper l'espace déserté par l'État. Ainsi, vis-à-vis des problèmes rencontrés par l'enfant, l'action étatique se fait invisible.

Nonobstant ce tableau peu reluisant, les droits de l'enfant constituent aujourd'hui un paradigme presque incontournable puisqu'ils promeuvent la dignité de l'enfant. De plus, il est devenu, *de jure*, un alter ego qui questionne la relation enseignant/élève en salle de classe. Comment ces droits sont-ils vécus sur le terrain d'une école primaire camerounaise ?

2. L'école publique d'Amvoé¹

Les données que nous convoquons dans cette étude n'ont pas été préalablement « produites » dans le cadre d'une investigation sur les droits de l'enfant, même si ceux-ci constituaient un des aspects importants de l'étude. Elles ont été recueillies dans le cadre d'une recherche sur la relation d'autorité en salle de classe dans une école primaire de Yaoundé. Dans le cadre de cette recherche, nous avons mené une enquête de type ethnographique à l'école publique d'Amvoé basé sur l'observation de deux classes (le CM1 et le CM2) ainsi que sur les entretiens avec la directrice, les enseignantes et douze élèves de ces deux classes.

L'école publique d'Amvoé est une école située en milieu populaire au nord de Yaoundé. C'est une école à double flux, c'est-à-dire qui fonctionne en régime de mi-temps. La forte demande scolaire dans certaines agglomérations a amené certains établissements à fonctionner à mi-temps. Un groupe d'élèves allant de 7 h 30 à 12 h 30, tandis qu'un autre prend le relai de 13 h à 17 h 30. Dans cette école, on dénombre quatre groupes scolaires, ayant chacun sa direction et son équipe enseignante. Ainsi, deux groupes ou deux écoles fonctionnent le matin et deux autres l'après-midi. On distingue le groupe 1A du groupe 1B, et le groupe 2A du groupe 2B. Cette configuration montre que ce sont quatre écoles qui partagent le même espace. Les mêmes salles de classe sont partagées entre deux écoles distinctes : une dans la matinée et une autre dans l'après-midi.

Notre investigation se focalise sur le groupe 1B. Quinze personnes participent aux entretiens semi-dirigés, dont deux enseignantes, la directrice, douze élèves, dont six du CM1 (équivalent à une cinquième année élémentaire) et six du CM2 (équivalent à une sixième année élémentaire), également réparties selon le genre. La recherche s'appuie aussi sur les notes d'observation, fruit de plus de cent heures de séances d'observation passées dans les deux classes.

En menant notre recherche dans une

école primaire, notre étude de cas prend la forme d'une étude de cas de type cas unique ou individuel. Par-là, il faut entendre un système restreint ayant ses composantes, ses interactions et des frontières naturelles (Pires, 1997 ; Karsenti et Demers, 2004) sur lesquelles portent la recherche. L'école publique d'Amvoé a ses composantes (la direction et les salles de classe, les enseignants, les élèves, les parents...) et ses interactions (celles de la direction envers les classes, au sein des classes, dans la cour de l'école...) et ses frontières (une école particulière en elle-même).

3. Les droits de l'enfant à l'école publique d'Amvoé

Les enseignantes d'Amvoé ne semblent pas être à leur aise à l'évocation des droits de l'enfant parce qu'elles sont conscientes que leurs représentations sont contraires à la Convention internationale sur cette question. Les réponses des élèves, quant à elles, tournent autour essentiellement des droits de base, probablement pour ne pas être en contradiction avec les représentations de leurs enseignantes notamment au sujet des châtiments corporels.

3.1. Méfiance des enseignantes

Les deux enseignantes et la directrice interrogées semblent partager l'idée selon laquelle les droits de l'enfant ont été pensés pour les enfants « des Blancs ». Par conséquent, il n'est pas possible, selon elles, de les respecter en contexte camerounais, du moins dans le quartier Amvoé.

3.1.1. Les droits de l'enfant une affaire des « Blancs »

C'est Madame Mathilde, l'enseignante du groupe en fin de scolarité élémentaire, qui formule clairement cette idée. D'abord, elle refuse de se prononcer sur la question des droits de l'enfant au cours de notre entrevue semi-dirigée. Plus tard, au cours d'une discussion informelle, elle revient sur le sujet et précise sa pensée sur les droits de l'enfant en avançant que ces droits sont pensés pour les enfants des « blancs »,

sous-entendant les Occidentaux. Elle précise, dans la foulée, la différence de niveau de vie entre les parents africains et leurs homologues occidentaux, différence qui justifie, selon elle, le non-respect des droits de l'enfant dans son milieu de vie. C'est le même argument utilisé par Madame Deboué, pour qui l'on ne peut pas respecter les droits de l'homme quand on n'a pas comblé les besoins de base. Dans sa réponse, on note un amalgame entre les droits de l'enfant, les droits de l'homme et la situation économique du Cameroun :

D'après les gens qui nous dirigent, notre pays est un pays pauvre très endetté [...] comment nous allons faire pour respecter les droits de l'homme alors que nous n'avons rien dans les poches ? On va faire comment ?

Lorsque le chercheur lui réplique que le Cameroun est signataire des conventions sur les droits de l'homme, Madame Deboué réplique que les membres du gouvernement qui signent ces conventions semblent agir pour des intérêts personnels ; pour le petit peuple qui n'a aucune retombée, cela n'a aucune importance.

Madame Deboué ne semble pas, elle-même, comprendre la finalité de la promotion des droits de l'enfant ou de l'homme en ce qu'ils promeuvent la dignité de la personne, quelle que soit sa condition sociale. Ce n'est pas parce qu'on est pauvre qu'on n'a pas droit à sa dignité. De plus, Madame Deboué semble voir dans les droits de l'enfant ou de l'homme un ensemble de privilèges qu'il faut accorder aux enfants ou aux citoyens des pays signataires d'une convention internationale. La signature d'une telle convention est censée rapporter de l'argent au Cameroun. Mais c'est le gouvernement en place qui semble le détourner, provoquant un accroissement de la pauvreté au sein de la population. Au niveau du Camerounais d'en bas, dont se réclame cette enseignante, la signature d'une convention internationale ne change

¹ Nom fictif comme tous les noms utilisés dans le cadre de notre enquête.

rien dans le quotidien. On peut dire plus spécifiquement que la CIDE ne change rien à la pratique des enseignantes d'Amvoé puisque celles-ci sont convaincues qu'on ne peut enseigner « au petit noir », comme elles le disent, sans utiliser les châtimets corporels qu'elles ont connus et utilisent encore aujourd'hui comme punitions.

3.1.2. « Le petit noir n'a des oreilles qu'aux fesses »

Cette maxime revient de façon surprenante dans les entretiens individuelles avec Madame Deboué et Madame Nlaté, la directrice de l'école. Madame Mathilde qui enseigne aux enfants en fin de scolarité élémentaire, cite plutôt le proverbe d'origine biblique, « qui aime bien, châtie bien ». Les deux pensées traduisent une même réalité, celle d'un contexte dominé par l'idée d'une sanction expiatoire. La première maxime est une métaphore pour dire que le noir ne peut comprendre que par les châtimets corporels. Les oreilles désignant la faculté d'entendre et par extension celle de comprendre, et les fesses désignant l'endroit, la partie du corps la plus couramment choisie pour administrer les châtimets corporels. Cette conviction sur les châtimets à l'école renvoie à une certaine tradition, tradition au sens de « culture professionnelle et d'origine culturelle de la pédagogie » (Morandi, 2001, p. 23). Ici, elle renvoie à la mémoire scolaire coloniale où les colonisateurs recouraient aux stéréotypes racistes et péjoratifs pour justifier l'usage des châtimets corporels appliqués aux élèves camerounais désignés uniquement par le pigment de la peau, « les noirs ». Finalement quel sens les enseignantes donnent-elles à la CIDE ? Elles voient dans la ratification de cette Convention un simple acte d'alignement à une volonté internationale.

3.1.3. Les droits de l'enfant comme acte d'alignement

Cette idée a été émise par la directrice d'école. À la question de savoir si elle pense que la CIDE peut s'appliquer dans les écoles camerounaises, Madame Nlaté

réitère plutôt l'efficacité, selon elle, des châtimets corporels, voire les privations de toute sorte, tel que retenir un enfant pendant la récréation ou demander à un élève de recopier de nombreuses fois un même texte.

La directrice semble juste réciter une leçon apprise lors de sa formation, mais sa conviction profonde est que les châtimets corporels sont plus efficaces que les autres punitions. D'ailleurs, c'est sur cette base qu'elle semble juger l'efficacité de ses deux enseignantes concernées par notre enquête. Pour elle, l'ordre semble davantage régner dans la classe de Madame Deboué que dans celle de Madame Mathilde parce que la première ne s'embarrasse pas de considérations sur les droits de l'enfant à l'inverse de la seconde qui est plus portée au respect de la personnalité de l'enfant. Pour la directrice, la seule méthode qui vaille est qu'il faut s'imposer. En d'autres mots, c'est l'enseignant(e) qui dicte sa loi aux élèves. Ceux-ci, à leur tour, ont un devoir de soumission. Alors que je les ai observées recourir aux châtimets corporels, la directrice, comme ses enseignantes, reconnaît paradoxalement que les châtimets corporels sont proscrits. Mais leurs élèves le savent-ils aussi ?

3.2. Un curriculum caché aux élèves ?

Les réponses des élèves de l'école publique d'Amvoé relatives aux droits de l'enfant révèlent une connaissance superficielle de leurs droits. L'évocation des droits de l'enfant pour les élèves de cinquième année renvoie essentiellement aux droits de base tandis que les élèves de sixième année y discernent un respect à la dignité de l'enfant, bien que leur quotidien n'en soit pas toujours le reflet.

3.2.1. Le CM1 et les droits de base

Le tableau 1 ci-dessous récapitule les droits de l'enfant tels que les conçoivent ou se les représentent les élèves du CM1. Chaque droit cité est associé à un article de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989) et au nom de l'élève qui l'a cité.

Droits de l'enfant	Noms des élèves
Droit à l'éducation (art. 28, 29, 30, 32)	Anatole, Lola, Paul, Vivianne
Droit à la santé (art. 24, alinéa 1)	Anatole, Lola, Vivianne
Droit à la vie (naissance) (art. 6, alinéa 1)	Anatole, Lola
Droit à un nom (art. 7 et 8)	Lola, Paul, Lucas
Droit aux parents (à l'amour des parents) (art. 14, alinéa 2)	Lola, Hermine
Droit à la carte d'identité, à l'acte de naissance (art. 7 et 8)	Paul, Lucas

Tableau 1 : Droits de l'enfant cités par les élèves du CM1

Les droits cités sont ceux dont la garantie ne dépend pas d'eux. Ce sont des droits de base, des préalables aux droits politiques que l'école est censée promouvoir. Ce qui retient néanmoins le plus l'attention, c'est qu'aucun élève n'a cité le droit à la protection contre les mauvais traitements dont fait explicitement écho l'article 19 de la CIDE. De plus, l'alinéa 2 de l'article 28 parle explicitement de la discipline scolaire en exhortant les États partis à prendre « toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention ». Ceci m'interroge d'autant plus que Madame Deboué reconnaît ne pas avoir le droit d'utiliser les châtimets corporels. Si les élèves ignorent que leur enseignante ne doit pas utiliser les châtimets corporels, c'est probablement en raison du fait que le sujet des droits de l'enfant est tu. C'est peut-être afin de continuer à utiliser les punitions corporelles, pourtant interdites par la Convention, que l'école ne semble pas enseigner aux élèves à revendiquer leurs droits ou à s'élever contre les mauvais traitements qu'ils subissent.

3.2.2. Le CM2 et l'intuition de la dignité de l'élève

Au CM2, l'évocation des droits de l'enfant par les élèves semble renvoyer aux mêmes schèmes de pensée que ceux des élèves

du CM1 comme en témoigne le tableau ci-après, sauf en ce qui concerne l'évocation de la dignité qui n'était pas mentionnée par les plus jeunes :

Droits de l'enfant	Élèves
Droit à l'intégrité physique (art. 19 et 28)	Thibault
Droit de manger ou d'être nourri (droit à la santé : lutte contre la malnutrition, art. 24 et 27)	Katia, Bernard, Jordanne
Droit de dormir (droit au repos, art. 31)	Katia
Droit de se mettre à l'aise (bien-être de l'enfant, art. 3)	Sandrine
Droit de respecter ses aînés	Sandrine
Droit à un nom (art. 7 et 8)	Nicaise
Droit de respecter ses supérieurs	Nicaise
Droit à l'intégrité psychologique (art. 19)	Bernard
Droit de jouer (activités récréatives, art. 23 et 31)	Bernard
Droit à la vie (art. 7 et 8)	Jordanne

Tableau 2 : Les droits de l'enfant selon les élèves du CM2

Le tableau 2 récapitule les dix types de droits de l'enfant cités par les élèves du CM2. À chaque type de droits, on trouve, entre parenthèses, la formulation exacte du droit ou de l'article correspondant dans la convention de 1989. Le langage des enfants n'étant pas précis dans la formulation des droits, j'y vois une référence lointaine par rapport aux discours environnants. En d'autres mots, le vocabulaire juridique est absent de leur univers immédiat; ils ne sont pas habitués à s'exprimer en termes de droits (j'ai droit à ou de...). « Le droit à l'intégrité physique » n'a pas été exprimé en ces termes par Thibault. Les termes qu'il a utilisés sont les suivants : « les droits de l'enfant c'est qu'on ne doit pas trop taper un enfant, l'enfant ne doit pas faire des punitions difficiles ». Ces propos renvoient à l'interdiction des châtimets et à la préservation de l'intégrité physique et

réfèrent aux articles 19 et 28, alinéa 2 de la *Convention*. De même, nous traduisons le droit d'être à l'aise formulé par Sandrine par « le droit au bien-être ». Cette élève exprime, à travers ses mots, une préoccupation liée à la vie familiale ou scolaire et à la promiscuité ou l'étroitesse de son cadre de vie.

Par ailleurs, certains droits cités par les enfants ne correspondent pas à des droits énoncés en tant que tels dans la Convention, mais plutôt à des devoirs exprimés en termes de droits. C'est le cas « du droit de respecter ses aînés » exprimé par Sandrine ou celui « de respecter ses supérieurs » exprimé par Nicaise qui ne sont rien d'autre que l'expression des rapports sociaux encore dominés par la gérontocratie où l'accent est mis sur les devoirs des cadets vis-à-vis des aînés ou des subordonnés vis-à-vis des supérieurs. Il s'agit d'une norme explicite de la société camerounaise qui veut que les cadets/les subordonnés s'effacent devant les aînés/les supérieurs. En face de ces derniers, les premiers n'ont souvent que des devoirs. Les droits des cadets/subordonnés sont censés être garantis par les aînés/supérieurs. Mais dans la réalité, ces droits sont perçus par les cadets/inférieurs comme des faveurs des aînés/supérieurs envers eux, ce qui ne laisse aucune place ni à la formulation objective ni à la revendication de tels droits. Le fait que les droits soient implicites, perçus comme des faveurs subjectives d'une catégorie de personnes vis-à-vis d'une autre et sans possibilité de revendication révèle un univers de coutumes et de traditions ou un éthos social particulier parallèle à un univers juridique caractérisé par la définition objective des droits et des devoirs des uns envers les autres.

Il convient également de remarquer le fait que trois élèves (Katia, Bernard et Jordanne) aient cité « le droit de manger ou d'être nourri » comme une préoccupation fondamentale dans leur milieu de vie, ce qui renvoie là aux besoins fondamentaux ou de base et qui rejoint les articles de la CIDE portant sur la santé et la nutrition.

En somme, les droits cités par les élèves du CM2 sont globalement des droits de base

tels que les avaient aussi cités les élèves du CM1. Aucun droit sociopolitique n'a été cité, ce qui est révélateur des rapports de pouvoir et du peu de processus démocratiques présents dans la société et à l'école. Un droit socioéconomique a été cité : « le droit au bien-être ». Un droit socioculturel, « le droit aux activités récréatives », a été mentionné. Les enfants du CM2 d'Amvoé ont une certaine idée des droits de leurs droits. Cependant, cette connaissance semble résulter d'une certaine posture intuitive par rapport à leur dignité et non le fruit d'un enseignement explicite et reçu à l'école comme en témoigne le caractère approximatif de leur discours sur le sujet.

Conclusion

Les droits de l'enfant sont encore largement l'affaire des ONG et des chercheurs présents sur le territoire camerounais qui sont informés de leur portée, de leur usage et de leur utilité dans la société. Les acteurs de premier ordre, comme les enseignants et les élèves, sont aux antipodes par rapport à ceux-là. Le peu que les enfants ou élèves en savent est encore filtré par les besoins d'affirmation et de pouvoir des enseignants. Il en résulte une représentation tronquée de ces droits qui consiste à les présenter comme un instrument ou une affaire de l'Occident. Dans le nouveau curriculum de formation des instituteurs, la Convention relative aux droits de l'enfant y est présentée comme instrument international de promotion de l'éducation dans le cadre du cours d'administration et de législation scolaires. Afin d'en accroître l'importance, il faudrait que cet enseignement cadre dans le programme de formation des futurs enseignants comme une matière à part entière. Une telle mesure nécessitera des informations et une bonne sensibilisation basées sur l'histoire et le sens philosophique des droits de l'enfant. Pour les enseignants déjà formés, des journées pédagogiques consacrées aux droits de l'enfant devront être instituées. De plus, avec l'introduction progressive dans le système éducatif camerounais de

« l'approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie » qui semble privilégier entre autres les compétences transversales, les activités pratiques et les études des cas (Bapès Bapès, 2014), l'enseignement des droits de l'enfant devra être abordé de façon plus pratique par l'entremise d'études de cas tirés de la vie familiale et scolaire au quotidien. C'est à ces conditions que les droits de l'enfant pourront dévoiler leur fécondité pédagogique dans le contexte camerounais et africain en général. En considérant les enfants comme les dépositaires de droit et donc comme des sujets de droit, la CIDE suggère un changement de représentation de l'élève qui affecte l'éducation à la citoyenneté : l'élève doit s'initier au lien juridique qui unit tous les membres (citoyens) d'une société démocratique. Cela suppose que les enseignants soient préalablement formés à une telle mission.

Référence bibliographique page 49

• **Angela AuCoin** : Depuis l'embauche de la professeure AuCoin à l'Université de Moncton en 2003, cette dernière consacre l'ensemble de ses activités de recherche et d'enseignement à préparer les enseignants et les enseignantes à la philosophie et aux pratiques reliées à la gestion de la diversité. En 2012, elle publie avec Gordon Porter, C. M., le dernier rapport provincial qui fait état de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick. Présentement, elle est membre régulière du Centre national sur l'inclusion scolaire et du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire.

• **Mireille Leblanc** est professeure au Département d'enseignement au primaire et de psychopédagogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Elle est aussi détentrice du doctorat en éducation à cette même université. Ses recherches et les cours donnés portent principalement sur l'inclusion scolaire. Ses domaines de spécialisation tournent autour des pratiques de collaboration et la pédagogie de l'inclusion scolaire. Elle est aussi membre du Centre national sur l'inclusion scolaire et du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire.

• **Andrée-Anne Vigneau** est une étudiante de quatrième année au programme de B.A. –B. Ed. (primaire) à l'Université de Moncton. Depuis 2013, elle a quitté les Îles-de-la-Madeleine, son lieu d'origine, afin de poursuivre ses études postsecondaires. Depuis, elle nourrit une passion grandissante pour le monde de l'enseignement.

Lever de rideau sur les différences : prémices d'un projet théâtral avec des jeunes de 15 à 18 ans

ANGELA AU COIN

Université de Moncton
Professeure à la Faculté des sciences de l'éducation



MIREILLE LEBLANC

Université de Moncton
Professeure à la Faculté des sciences de l'éducation



ANDRÉE-ANNE VIGNEAU

Université de Moncton
Étudiante



Résumé

L'univers scolaire contemporain reflète la pluralité des individus de la communauté néo-brunswickoise et présente une diversité riche et complexe animée par l'identité, la capacité et les choix personnels de ses membres. En ce qui a trait au droit à la

différence, il est de plus en plus valorisé en salle de classe. Toutefois, pour certains élèves, ces différences demeurent source de malheur. Par exemple, en raison de sa différence, un élève peut s'exposer à l'intimidation ou au rejet prolongé. Ces situations mènent parfois à un manque de motivation, à l'échec scolaire, et dans certains cas, au suicide. Reconnaisant que les défis sont de taille et qu'il faut agir pour accroître ce droit à la différence, quelles pistes d'actions doivent être mises en place pour transformer le rapport à la diversité et contrer l'intimidation au sein de la classe et de l'école? Cet article présente les prémices d'un projet théâtral participatif autour de la diversité humaine qui sera vécu par les membres d'une communauté scolaire francophone en région rurale du Nouveau-Brunswick.

Mots-clés

Diversité, rejet, intimidation, inclusion scolaire, projet théâtral, Popular Theatre Theory (PTT)

Abstract

The contemporary school environment reflects the plurality of individuals in New-Brunswick's community, and presents a rich and complex diversity driven by the capacity and personal choices of its members. The value of the right to difference is increasingly seen in the classroom. However, for some students, these differences remain a source of hardship. For example, because of his or her difference, a student may be bullied or rejected. These situations may lead to lack of motivation, school failure, and in some cases, suicide. Being aware of the significant challenges and of the fact that action is necessary in order to improve the right to difference, it is important to explore lines of action that are needed in order to transform our relation to diversity and counter bullying in the classroom and at school. This article presents an anticipated participatory theatre project around human diversity, which will be implemented by members of a rural Francophone school community in New Brunswick.

Keywords

Diversity, rejection, bullying, school inclusion, theatre project, Popular Theatre Theory

1. Introduction

Désigner quelqu'un de « différent » n'a rien de neutre (Lemieux, 1998) : soit la différence est perçue de façon positive et valorisée en son entier, soit elle devient un stigmate que l'individu doit assumer, camoufler ou essayer de transformer pour se faire accepter. Cette désignation de « différent » est trop souvent associée aux plus vulnérables de notre société qui se trouvent fréquemment exclus en raison de leur incapacité, de leur orientation sexuelle, de leur origine ethnique, de leur sexe, de leur religion ou de leur situation économique.

Aujourd'hui, la salle de classe contemporaine reflète la pluralité de sa communauté. Elle présente une diversité riche et complexe animée par l'identité, la capacité et les choix personnels de ses

membres. Dans ce contexte, les enseignants et les enseignantes sont invités à célébrer les différences individuelles des apprenants et des apprenantes en développant des pratiques d'enseignement offrant des situations d'apprentissage diversifiées et adaptées à leurs besoins (Booth et Ainscow, 2002; Mittler, 2005; Thomas, Walker et Webb, 1998; Vienneau 2006).

En ce sens, l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant, telle qu'adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1989, convient que l'éducation doit « favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques dans toute la mesure de leurs potentialités ». Rappelons cependant que si le droit à la différence est de plus en plus valorisé en salle de classe contemporaine (Prud'homme, Ramel et Vienneau, 2011), pour certains élèves, cette unicité ou ces différences demeurent source de « malheur ». Par exemple, être différent peut exposer un élève à l'intimidation et au rejet prolongé. Conséquemment, ces situations peuvent mener à un manque de motivation, à l'échec scolaire et, dans certains cas, au suicide (Bauman, Toomey et Walker, 2013).

Reconnaissant la pertinence et le besoin d'agir pour accroître ce droit à la différence, quelles pistes d'action doivent être mises en place pour transformer le rapport à la différence et contrer l'intimidation au sein de la classe et de l'école? En ce sens, la présente recherche propose un projet théâtral participatif autour du thème de la diversité humaine. Il sera vécu par les membres d'une communauté scolaire francophone située en région rurale du Nouveau-Brunswick. Cet article aborde les premiers pas de ce projet théâtral. Il présente d'abord le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick qui favorise le développement de fondements éducatifs solides en matière du droit à la différence. Par la suite, les principaux concepts inhérents au projet sont présentés, et un cadre théorique, déjà utilisé dans d'autres contextes, permet d'ancrer la méthodologie

utilisée dans ce projet théâtral et de mieux cerner le phénomène de l'intimidation. Enfin, la conclusion propose des pistes de réflexion et d'action qui permettent de démarrer le projet.

2. Le désir de combattre l'intimidation au sein de notre école

Le désir des membres de la direction de combattre l'intimidation au sein de leur école secondaire représente le coup d'envoi du projet théâtral qui rassemble élèves, enseignants et enseignantes, membres de la communauté artistique et chercheurs. La réalisation de ce projet nécessite qu'on s'attarde au contexte de l'inclusion scolaire du Nouveau-Brunswick dans lequel s'exprime, à des degrés divers, le droit à la différence.

2.1 Contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick

Depuis plus de trente ans, le système scolaire du Nouveau-Brunswick est reconnu sur la scène internationale et se distingue comme un pionnier de l'inclusion scolaire (Organisation de coopération et développement économique, OCDE, 1999; MacKay, 2006; Porter, 2014). Après l'époque de la ségrégation totale, les mouvements de normalisation et de l'intégration scolaire (1960-1990) ont précédé celui de la dé-normalisation et de l'inclusion scolaire (1990 à aujourd'hui) (Leblanc et Vienneau, 2011). Plusieurs facteurs ont transformé ce contexte éducatif au fil des années. Entre autres, les modifications législatives et les investissements financiers ont contribué à la valorisation de la différence dans les écoles du Nouveau-Brunswick.

D'abord, trois rapports ont mené à des actions concrètes. Le rapport Correa-Goguen (1983) préconise l'abolition de la *Loi sur l'enseignement spécial* et la fusion des deux systèmes d'éducation parallèles : le système régulier et le système de l'éducation spéciale. Le rapport MacKay (2006) sur l'inclusion scolaire propose, pour sa part, 95 recommandations visant à établir un meilleur système d'éducation au Nouveau-Brunswick. Plus récemment, le rapport

Porter et AuCoin (2013) fournit, entre autres, aux éducateurs et aux éducatrices une série d'actions concrètes qui doivent être réalisées afin de créer un milieu plus inclusif pour chaque élève.

Dans la foulée de la mise en œuvre des recommandations proposées par ces différents rapports, la *Loi scolaire* adoptée dès 1986 et reconduite avec des modifications mineures à l'intérieur de la *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick (1997) met l'accent sur deux éléments importants : le placement des élèves « exceptionnels » qui doit se faire en salle de classe ordinaire avec des élèves « non exceptionnels » et l'obligation de répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves. Le placement des élèves aux aptitudes variées d'un même groupe d'âge dans un milieu d'apprentissage commun et inclusif est aussi repris en 2013 lors de l'entrée en vigueur de la Politique 322 sur l'inclusion scolaire. Cette politique vise à établir les conditions qui permettent aux écoles publiques d'être plus inclusives.

À ces différents facteurs s'ajoutent des investissements financiers majeurs en matière d'inclusion. Effectivement, le gouvernement du Nouveau-Brunswick investit des sommes pour créer des écoles encore plus inclusives où chaque élève aurait sa place, et ce, même au sein des écoles secondaires où les pratiques inclusives sont moins présentes que celles rapportées dans les écoles primaires de la province (Porter et AuCoin, 2012). Dans ce désir renouvelé de créer un lieu où chaque élève aurait le droit de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel, le système scolaire de la province a également procédé à l'embauche de deux coordonnateurs provinciaux dont le mandat est de lutter contre l'intimidation et d'enseigner aux enfants et aux jeunes les valeurs de la diversité.

Malgré ces actions importantes visant l'accueil et la valorisation de l'unicité de chaque élève, les jeunes des écoles du Nouveau-Brunswick ne sont pas nécessairement à l'abri d'un rejet en raison d'une différence qui dérange et d'une

intimidation encore trop présente dans les écoles de cette province.

2.2 Des statistiques troublantes

En 2014, le rapport du Défenseur des enfants et de la jeunesse du Nouveau-Brunswick révèle que 58 % des jeunes de cette province rapportent avoir subi de l'intimidation à l'école. Ce chiffre grimpe à 62 % quand il s'agit de jeunes autochtones. Le rapport confirme aussi que les jeunes homosexuels et transsexuels sont victimes d'une discrimination criante par rapport aux autres groupes d'élèves. Il est de plus précisé que les droits des jeunes ayant un handicap ne sont pas toujours respectés au même titre que les droits de tout autre élève (Défenseur des enfants et de la jeunesse, 2014). Toujours en 2014, le Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick révèle que jusqu'à 68 % des élèves de la 6^e à la 12^e année d'une région rurale du sud de la province affirment avoir été intimidés dans leur communauté. Si les rapports statistiques enregistrent une croissance quant au nombre de jeunes victimes d'intimidation au sein de leur école (Statistique Canada, 2002; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008; Gilmore, 2010), ces statistiques, aussi importantes soient-elles, ne représentent qu'une portion de ceux et celles qui souffrent en silence en raison de leur différence.

La communauté dans laquelle se déroulera le projet de recherche à l'automne 2016 est située le long du littoral dans une région rurale francophone et minoritaire du Nouveau-Brunswick. À cette école, comme dans d'autres écoles de la province, plusieurs actions sont posées pour prévenir l'intimidation comme la « Journée du chandail rose », la création de murales qui reflètent la diversité des élèves ou la distribution de matériel promotionnel de la diversité. Malgré ces actions, il n'en demeure pas moins que l'intimidation est toujours présente à l'école. Bien réels et complexes, les obstacles pour réduire le phénomène de l'intimidation suscitent de nombreuses questions partagées entre les chercheurs et les membres de la

direction de l'école. Comment expliquer que le problème d'intimidation persiste malgré les programmes de prévention et de nombreuses mesures mis en place? Comment expliquer un taux encore élevé d'intimidation dans une province pourtant engagée depuis longtemps dans le mouvement de l'inclusion scolaire? Comment prévenir efficacement l'intimidation? Comment se fait-il que les journées de sensibilisation à l'intimidation ne mènent pas à l'apprentissage de savoir-être et savoir-faire durables? Il n'est pas simple d'apporter des éléments de réponse à ces questions, mais selon le Défenseur des enfants et de la jeunesse du Nouveau-Brunswick (2014), il est clair qu'il faut agir. Voilà qu'entre en jeu ce projet de théâtre visant à contrer l'intimidation.

3. L'intimidation : un problème lié au non-respect des droits de l'enfant

L'intimidation est un problème qui relie les droits de l'enfant et l'éducation. En effet, la *Loi sur les droits de la personne* du Nouveau-Brunswick interdit aux élèves de faire du harcèlement fondé sur la race, la couleur, l'origine nationale, les lieux d'origine, l'ascendance, la religion, [...] l'orientation sexuelle, l'incapacité physique et mentale, [...] et la condition sociale. Bien que devant les tribunaux les enfants et les jeunes qui présentent ces caractéristiques soient considérés égaux en droits, reste qu'en contexte scolaire, c'est justement cette différence qui les rend vulnérables et trop souvent victimes d'intimidation.

Le rejet associé à la différence n'est pas toujours provoqué délibérément par un agresseur qui cherche à causer un tort. Parfois, il provient de gestes inconsciemment posés, mais qui font tout aussi mal. D'après Bourdieu (1980), ces gestes, inconsciemment posés, proviennent en partie de nos représentations de la réalité. Ils sont « gravés dans la façon dont nous nous comportons et deviennent généralement une habitude difficile à modifier » (p. 63-72). À la lumière des écrits de cet auteur, nous croyons que pour combattre l'intimidation, il faut premièrement agir

sur les représentations des jeunes au sujet des différences. Afin de nous permettre d'agir sur les représentations du concept de la différence des jeunes, il faut d'abord définir les concepts de l'intimidation, de la diversité et de la dé-normalisation.

3.1 Le concept d'intimidation

Précisons les diverses visions du concept d'intimidation selon les écrits ministériels de trois provinces : le Nouveau-Brunswick, l'Ontario et le Québec. D'abord, notons que le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick ne propose pas de définition de l'intimidation. Ce concept est toutefois présenté comme un comportement inapproprié et inacceptable. La Politique 703, du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick portant sur le milieu propice à l'apprentissage et au travail, révisée en 2013, précise cependant que « le personnel scolaire et les élèves ont le droit de travailler et d'apprendre dans un milieu sécuritaire, ordonné, productif, respectueux et libre de harcèlement » (p. 6).

La Politique 144 du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013) donne des directives plus précises aux conseils scolaires sur la prévention et l'intervention en matière d'intimidation. La *Loi sur l'éducation* de l'Ontario (2013) définit l'intimidation comme un « comportement agressif et généralement répété d'un élève envers une autre personne [...] causant un préjudice, de la peur ou de la détresse [...] selon des facteurs tels que la taille, la force, l'âge, l'intelligence, le pouvoir des pairs, la situation économique, le statut social, la religion, l'origine ethnique, l'orientation sexuelle, la situation familiale, le sexe, l'expression de l'identité sexuelle, la race, le handicap ou les besoins particuliers » (p. 3-4).

Afin de responsabiliser davantage les différents milieux à l'égard de la violence et de l'intimidation à l'école, l'Assemblée nationale du Québec a adopté, en juin 2012, le projet de loi 56, qui visait à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école. La stratégie de mobilisation

afin de lutter contre l'intimidation et la violence à l'école s'articule autour du thème « L'intimidation, c'est fini. Moi, j'agis. ». Elle précise que l'intimidation est une forme de violence qui peut se présenter partout à l'école : dans les corridors de l'école, le terrain de jeu, en classe, dans la rue, etc.

Même si la lutte à l'intimidation est devenue prioritaire dans plusieurs systèmes scolaires, même si nous parlons de plus en plus des problèmes reliés à l'intimidation au sein des écoles et des communautés, ce concept demeure complexe et doit être défini en tenant compte spécifiquement du contexte dans lequel il est étudié (Smith, 2014). Dans le cadre de ce projet, nous nous inspirons des critères de Smith pour définir le concept d'intimidation. Ainsi, l'acte d'intimider est caractérisé par la répétition d'une forme d'agression qui peut être physique, verbale, directe, indirecte ou sur Internet et qui a lieu entre un agresseur qui possède un certain pouvoir et une victime qui fait habituellement partie d'un groupe vulnérable (Smith, 2014). En résumé, malgré des efforts de définition, ce concept peut prendre différentes formes, mais comme Smith (2014), nous retenons que l'intimidation peut être considérée comme un signe du rejet de la diversité.

3.2 Le concept de la diversité

À la lumière de la diversité qui compose nos sociétés, la salle de classe contemporaine reflète la pluralité de ces différences dont les capacités, l'orientation sexuelle, l'origine ethnique, le sexe, la religion, la situation socio-économique, la culture, la langue et le niveau de préparation aux apprentissages (Hutchinson, 2015). Dans ses *Principes directeurs pour l'inclusion*, l'UNESCO (2006) reconnaît que « les attitudes négatives face à la différence et la discrimination et les préjugés qui s'ensuivent dans la société sont un puissant obstacle à l'apprentissage » (p. 9). Fondé sur le droit à l'éducation pour tous, l'idéal d'une école et d'une société plus inclusives demeure toujours un processus inachevé qui place la communauté devant le défi de favoriser la pleine participation de tous les élèves à l'école et à la communauté

et de valoriser davantage la diversité. Si l'expérience scolaire doit bénéficier au plein épanouissement des élèves, elle doit mettre en valeur la diversité humaine. Selon Vienneau (2002), « le principe de la diversité constitue l'un des fondements de notre projet d'école à bâtir, d'une école qui soit à l'image d'une société ouverte, tolérante, qui accueille la différence et qui lui fait une place, d'une société qui favorise chez tous ses membres le développement d'un sens d'appartenance » (p. 268). Cette expérience peut seulement avoir lieu dans un contexte qui rend « normale » l'expression des différences individuelles ou qui dénormalise la norme.

3.3 Le concept de la dé-normalisation

Le concept de la dé-normalisation a été initialement présenté par Pekarsky en 1981 afin de sensibiliser aux effets néfastes de vouloir « normaliser » une personne en situation de handicap (AuCoin et Vienneau, 2015). Il rappelle que de constamment demander à un élève qui a un handicap de se conformer aux normes de la classe produit un effet qui peut nuire à l'épanouissement de la personne. Pekarsky (1981) suggère ainsi que la société nord-américaine s'engage dans un changement de paradigme pouvant permettre aux personnes de vivre pleinement leurs différences sans avoir à les modifier pour être acceptées en société. Le jour où la différence sera perçue comme une source d'enrichissement qui mérite d'être célébrée, la norme à atteindre ne sera plus « la normalisation » des humains vers une représentation répandue par le discours populaire. La norme deviendra l'acceptation des différences où l'expression de notre propre unicité sera non seulement encouragée, mais célébrée (AuCoin et Vienneau, 2015). Ce nouveau paradigme assure le fondement d'une société plus inclusive où la salle de classe visera la pleine participation de tous les élèves dans une vision démocratique et plurielle.

4. Cadre théorique

Le *Popular Theatre Theory* (PTT) est retenu comme cadre théorique pour le présent

projet de recherche. Issu du domaine des sciences sociales, ce cadre favorise l'étude de thèmes de nature possiblement personnelle et délicate (Ponzetti, Selman, Munro, Esmail et Adams, 2009). Selon cette perspective, le théâtre est une modalité de recherche à privilégier pour traiter des thèmes qui sont importants pour les élèves (VanEyke, 2013). Lorsque les participants se sentent interpellés par les personnages de la pièce, ils ont tendance à s'investir pour trouver une solution au problème. Plus spécifiquement, le PTT permet d'étudier collectivement une question de recherche, d'y trouver des causes possibles, d'explorer des pistes d'action et d'agir sur celles-ci (Bappa et Etherton, 1983; Boal, 1985; Kidd, 1989). Le théâtre comme modalité de recherche est privilégié, car il permet la réflexion et il amorce le dialogue autour de sujets délicats dans un contexte sécuritaire et contrôlé. Le PTT prend en compte le rôle de la communauté scolaire dans un processus participatif et démocratique. Les principes de ce cadre théorique reposent sur la littérature du théâtre populaire et communautaire (Boal, 1985) et ils s'associent particulièrement bien au processus d'étude centré sur la recherche participative.

4.1 Des projets porteurs d'espoir

De plus en plus d'éducateurs se servent du théâtre pour sensibiliser les élèves au sujet de thématiques de nature personnelle et délicate. Nous pensons à la promotion de relations sexuelles saines par le théâtre avec des jeunes d'une école secondaire canadienne où Ponzetti et ses collaborateurs (2009) ont évalué les retombées positives d'un tel projet. La majorité des élèves s'identifiaient aux personnages de la pièce et disent avoir été engagés dans le processus de discussion après la présentation de la pièce. De ce fait, après la présentation de la pièce, un outil de travail a été développé pour permettre aux enseignants et aux enseignantes de mieux accompagner leurs élèves en encadrant les discussions et en répondant aux questions parfois difficiles à résoudre.

Les résultats d'une autre recherche,

visant à explorer le niveau d'engagement et d'empathie des jeunes d'une école secondaire engagés dans un projet théâtral (Van Eyck, 2013), révèlent, entre autres, que l'effet anticipé du projet théâtral est d'une durée beaucoup plus longue et a tendance à provoquer un changement durable au niveau du comportement des élèves.

En 2012, une pièce de théâtre écrite et montée en Nouvelle-Écosse visait à susciter chez les jeunes de 15 à 18 ans un dialogue au sujet de la diversité. Depuis sa parution, la pièce *Vert la démocratie* a été jouée neuf fois en Nouvelle-Écosse et a été présentée à Rouen en France en mai 2015. Le scénario raconte l'histoire d'un jeune qui décide de porter une paire de souliers rouges au lieu de souliers verts que chaussent les gens de sa communauté. Des souliers verts qui causeront bien des problèmes à ce jeune en quête d'unicité!

Cette pièce sera jouée, à l'automne 2016, pour amorcer un dialogue au sujet de la diversité humaine. L'objectif général du projet de recherche sera de décrire l'expérience des jeunes (Denzin, 2003; Conquergood, 2006) qui participeront au projet théâtral *Vert la démocratie* (Gallant, 2012). Plus spécifiquement, nous chercherons à comprendre comment un rejet vécu au travers d'une situation fictive peut agir sur la représentation de la diversité des acteurs. Notre collecte de données s'effectuera principalement auprès des élèves-acteurs. Dans un premier temps, avant le début du projet, les élèves pourront communiquer leur représentation de la diversité et du rejet en répondant à des questions ouvertes et en utilisant une forme d'art de leur choix (dessin, poème, etc.). Dans un deuxième temps, pendant la pièce, des entrevues individuelles et de groupe permettront à ces mêmes élèves d'explicitier leur représentation de la diversité et du rejet et de s'exprimer sur leur expérience vécue pendant la pièce. Dans un troisième temps, pour mieux cerner l'évolution de l'expérience vécue et de la représentation de la diversité et du rejet, les élèves rempliront un dernier questionnaire et pourront participer à des

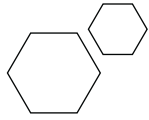
entrevues individuelles et de groupe. Enfin, dans un souci de triangulation des sources, pendant toute la durée du projet, un dialogue constant sera maintenu entre les chercheurs, le metteur en scène (membre de la communauté artistique) et les membres du personnel qui collaboreront à monter la pièce.

5. Conclusion

Le désir d'une direction d'école secondaire de vouloir combattre l'intimidation au sein de sa communauté scolaire nous incite à vouloir contribuer au mouvement vers des écoles plus accueillantes envers les différences individuelles des élèves. Nous croyons que le problème d'intimidation, qui se définit par des actes de violence et d'agression continus entre un agresseur qui possède un certain pouvoir et une victime qui fait habituellement partie d'un groupe vulnérable, est en fait une conséquence des perceptions que nous avons de l'Autre, de la personne ou du phénomène qui diffère de notre « norme ».

Le droit à la différence fait appel à un dialogue qui doit avoir lieu. Il lance une invitation à la conscientisation qui contribue à un changement de paradigme sociétal et qui permet de valoriser les différences humaines. Ce projet théâtral se veut mobilisateur, car il rassemble élèves, éducateurs, artistes, membres d'une communauté et l'équipe de chercheurs, mais avant tout, ce projet se veut transformateur parce qu'il agit sur la représentation de la diversité et du rejet que se font les participants et les participantes au projet. Nous souhaitons que cette transformation ait un impact positif sur le bien-être des enfants et des jeunes de notre région et qu'elle leur procure le droit à la différence! Il reste enfin à souhaiter que les prémices de ce projet théâtral permettent d'amorcer ou de poursuivre la réflexion sur le phénomène de la diversité et du rejet et que ce projet lève le rideau sur les différences et sur les moyens susceptibles de prévenir le rejet et l'intimidation.

Référence bibliographique page 50



Thomas Falkenberg is an associate professor in the Faculty of Education at the University of Manitoba, Canada. He is the editor and co-editor of five books, including *Sustainable Well-Being: Concepts, Issues, Perspectives, and Educational Practices* and the recently published *Handbook of Canadian Research in Initial Teacher Education*. He is also the editor of a special journal issue on *Philosophical Perspectives on Education for Well-Being*. More details about his research and academic background can be gleaned from <http://home.cc.umanitoba.ca/~falkenbe/index.html>.

Assessing Well-Being and Well-Becoming in Canadian Schools: Contributions of Children's Rights Perspectives

THOMAS FALKENBERG

Associate professor

**Faculty of Education,
University of Manitoba**



Abstract

This paper starts out with the claim that assessing Canadian students' well-being and their well-becoming in schools should be of importance to all those concerned for students' well-being. It then inquires into the question of what children's rights perspectives can contribute to the endeavour of developing tools for assessing students' well-being. For this purpose, the paper draws on two sources: the findings of a recently conducted Delphi study undertaken with Canadian experts on children's rights and on an inquiry into links between the literature on children's rights – particularly on the UN Convention on the Rights of the Child – and the literature on children's well-being.

Keywords

Child rights; well-being; well-becoming; Canadian schools.

Résumé

Cet article débute en affirmant que l'évaluation du bien-être des étudiants canadiens devrait être d'une importance accrue pour tous ceux qui en sont responsables. Par la suite, l'article traite de la question suivante : quelles perspectives du droit des enfants peuvent contribuer au développement d'outils pour évaluer le bien-être des étudiants ? Pour ce faire, l'auteur se base sur deux sources : les résultats d'une étude Delphi conduite avec des experts canadiens des droits des enfants ainsi que

ceux d'une enquête sur les liens entre la littérature au sujet des droits de l'enfant – en particulier la Convention relative aux droits de l'enfant de l'ONU – et la littérature courante sur le bien-être des enfants.

Mots-clés

Droits de l'enfant; bien-être; écoles canadiennes.

It should be of great concern for a nation and the world overall, how well children are doing (well-being) and how well they are prepared to live well (well-becoming)¹. Considering that children, at least in developed countries, spend about half of their waking hours in schools, students' well-being should be of great interest to those concerned for children. Furthermore, considering the developmental status of children, students' well-becoming in schools should also be of interest. Although the important role that schools can and do play for children's well-being has been acknowledged (Becete, Perrin, Schneider, & Blanchard, 2014; Munn, 2010), there is no systematic and comprehensive assessment of students' well-being and well-becoming in Canadian schools. The Pan-Canadian Assessment Program (O'Grady & Houme, 2014), the Pan-Canadian Education Indicators Program (Council of Ministers of Education, Canada, 2007), and the education report by the Canadian Index of Wellbeing (Guhn, Gadermann, & Zumbo, 2010) include only very few indicators and are primarily focused on achievement in selected subject areas. Overcoming such narrow domains in order to get a richer picture of students' well-being and well-becoming in Canadian schools can be achieved by drawing on

more comprehensive notions of well-being provided in the scholarly literature (see below). However, this scholarship is not the only possible source.

Children's rights research in Canada (e.g., Covell & Howe, 2001) and internationally (e.g., Franklin, 1995; Invernizzi & William, 2011) – especially since the development and ratification of the United Nation's Convention on the Rights of the Child (CRC) – has been concerned with children's "nurturance and self-determination rights" in the CRC (Ruck, Peterson-Badali, & Helwig, 2014), which many scholars have linked closely to children's well-being (see below).

The purpose of this paper is to inquire into the question of a role that a human rights perspective can play for assessing students' well-being and well-becoming in Canadian schools. To this end, the paper proceeds in three steps. The next section briefly discusses the relationship that relevant literature has identified between children's rights (CRC) and children's well-being². Then the findings of a study are presented. The study solicited the views of Canadian children's rights experts on the role of child rights perspectives on the assessment of children's well-being. The final section discusses the findings of the study in light of the reviewed literature to identify what children's rights perspectives

¹ As is common practice in the children's rights literature, "child" denotes anyone under the age of 18.

² Unless it is a specific focus of a discussion, from here on I will use the term well-being to also include well-becoming for the sake of easier reading, because the children's well-being literature usually does not make this distinction.

can contribute to a concern for assessing children's well-being in Canadian schools.

Children's Rights and Children's Well-Being

There are different disciplinary traditions which have all been contributing to the conceptualizing of human well-being (for a systematic discussion see Falkenberg, 2014): philosophy (e.g., Aristotle, trans. 1976; Griffin, 1986; Nussbaum, 2011; Sumner, 1996), psychology (e.g., Diener, 1984; Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999; Seligman, 2011), sociology (e.g., Veenhoven, 2008), and economics (Frey, 2008; Layard, 2005). As there are different conceptualizations of human well-being more generally, there are also different approaches to children's well-being, e.g., philosophically (White, 2011), psychologically (Gilman, Huebner, & Furlong, 2009), and more social-politically oriented approaches (Ben-Arieh & George, 2006). Children's well-being has been assessed at the international (e.g., Adams, 2013; OECD, 2009) and at different national levels (e.g., Bradshaw, 2011; Hanafin & Brooks, 2005) using approaches to well-being linked to the so-called child indicators research movement (Ben-Arieh, 2008). While some of these approaches are closely linked to the child rights movement, like the child indicators movement (Ben-Arieh, 2008, 2010a), others are less so. For instance, positive psychology does not seem to make any such link between well-being and a human rights perspective, as the lack of such a perspective in recent handbooks on positive psychology demonstrates (Gilman, Huebner, & Furlong, 2009; Lopez & Snyder, 2009).

For the purpose of this paper, it is not necessary to specify a particular approach to children's well-being, as the arguments put forward should apply regardless. As far as the children's rights perspective is concerned, I will draw exclusively on the literature around the CRC, because it articulates a concept of children's rights in "the most ratified human rights treaty in the history of human rights" (Doek,

2014, p. 193) and, thus, implies a certain level of commitment by, among others, the Canadian government, which will play a role in part of the argumentation presented here.

Based on the literature, four different perspectives on the conceptual relationship between children's rights and children's well-being can be distinguished. Each relationship implies a different role that a human rights perspective can play for assessing students' well-being in general and in schools in particular.

The first perspective considers children's well-being as being akin to "flourishing" and then focuses on the difference between well-being and rights as far as "state accountability" (Lundy, 2014, p. 2441) is concerned. In this case, children's rights are seen as foundational to children's well-being and that concept goes beyond what the concept of human rights captures. Bruyere and Garbarino's (2010) "ecological perspective on the human rights of children" might be an example of this first perspective, for which two reasons are provided. First, in terms of obligations they require, human rights have to be more "basic, because they require agreement and commitment by governments, while well-being – a concept that "has emerged largely from scholarly interest and activism in the area of optimum child development" (Lundy, 2014, p. 2442) – can represent expectations that are not restricted by political constraints as is the case for codified human rights. "Being loved" might be one example of a life quality included in the understanding of children's well-being, but such quality is generally considered to fall outside of the jurisdiction of the state and, thus, of codified human rights (Lundy, 2014, p. 2441). Second, human rights would also be considered to be more "basic" than well-being, because the life conditions identified by human rights based on the idea of human dignity apply to *all* human beings in the same way, while human well-being and flourishing involves an element of idiosyncrasy.

The second perspective does not see children's rights as conceptually foundational to a richer notion of children's

well-being, but rather sees the former as going beyond the latter. This perspective focuses on the "self-determination rights" that are codified in the CRC in addition to the "nurturance rights" that are also in the CRC (Ruck, Peterson-Badali, & Helwig, 2014). The self-determination rights include the right of children to being heard, to having a voice in matters that concern them. Lansdown (2001a) suggests that this particular right challenges a "welfare" approach to children's well-being, which acknowledges that children have needs for love, care and protection but does not acknowledge children as bearers of rights as, for instance, the CRC does (p.93).

The third perspective sees the notion of children's rights in the CRC as going beyond well-being in terms of content and scope. Here well-being is understood through *actually used measures of children's well-being*: "A direct comparison of the CRC and usual domains of well-being would suggest that its substantive rights are significantly broader in scope than those which are included [in] major international indices of well-being" (Lundy, 2014, p.2446).

The fourth perspective is widely held among scholars of children's well-being (e.g., Bradshaw, Hoelscher, & Richardson, 2007; Camfield, Streuli, & Woodhead, 2009), but also among some children's rights scholars (e.g., Doek, 2014): "a child's well-being can be defined as the realization of the child's rights and the fulfillment of the opportunity of the child to be all he or she can be in light of the child's abilities, potential, and skills" (Doek, 2014, p.205).

The next section reports on a recently completed study that had as part of its purpose to inquire into the views held by *Canadian* children's rights scholars and professionals on the relationship between children's rights and their well-being.

The Study

Study Purpose and Design

The purpose of the study was to solicit a consensus by a panel of Canadian children's rights experts on indicators for assessing

children’s well-being in general and in school in particular and on the role that a children’s rights perspective can or should play for such assessments. Consensus was sought from the panel on responses to the following five questions:

- **Question 1:** In your view, what are central indicators that should be used to assess the well-being of children in Canada?
- **Question 2:** In your view, what are central indicators for the well-being of students in the K-12 school system?
- **Question 3:** Consider the following statement: A *central* goal for K-12 schooling is to prepare students to be well and live well outside of school and after graduation. How important would such a goal for K-12 schooling be?
- **Question 4:** In your view, what role should the idea of human rights play for the concept of well-being?
- **Question 5:** In your view, what role should human rights play in assessing the well-being of students in schools in Canada?

The Delphi technique (Brown, 1968; Linstone & Turoff, 1975) was used for the study, as it has been developed as a “group facilitation technique that seeks to obtain consensus on the opinion of ‘experts’ through a series of structured questionnaires” (Hasson, Keeney, & McKenna, 2000, pp. 1009-1010). The first questionnaire solicits individual responses by panellists. For the second and possibly subsequent rounds, panellists are then asked to indicate their level of agreement with the responses provided in the previous round. “In its purest form, Delphis should continue until consensus is reached. However, in practice this rarely occurs due to time constraints and participant fatigue. Generally rounds are limited to between two and four” (Vidgen & Gallegos, 2011, pp. 5-6), although “more recent evidence appears to show that either two or three rounds are preferred” (Hasson et al., 2000, p. 1011). Recommendations for

defining group consensus vary from 51%, to 70% and 80% agreement among panellists on a particular response (Hasson et al., 2000, p. 1011).

Participants

The target population for this study (Canadian children’s rights experts) consisted of Canadian academic scholars linked to human and children’s rights research and Canadian professionals working in the field of children’s rights. Through an online search, 29 individuals were identified and invited to participate in the study. Thirteen of them responded to the first round of questions, and 11 of the 13 responded to the second round of questions. The academic scholars who participated in the study came from a range of disciplines, including education, political science, and social sciences; the professional human rights experts were linked to professional institutions or organizations, like bar associations and government-linked agencies.

Data Collection and Analysis

This particular Delphi study used two rounds of questionnaires. The first round solicited open-ended responses from each of the expert panellists to each of the five questions listed above. The responses were collated and in some cases clustered and a second questionnaire was created that invited the panellists – using a five-point Likert scale from “completely agree” to “completely disagree” – to express their level of agreement with each of the first-round responses to each of the five questions.

Quantitative descriptive statistics (mean and standard deviation) was used to analyze the second-round responses. The use of a five-point Likert scale for the second-round questionnaire required a variation of the usual type of consensus definition of a certain percentage of agreement by the panellists with a particular statement. For this study consensus among the expert panellists for an answer to one of the five questions was defined as a response statement to a question that has the two

following features: 1. the mean of the level of agreement with this statement is more than or equal to four (in the case of positively expressed statements) or less than or equal to two (in the case of negatively expressed statements); 2. The standard deviation (SD) of the answers to the question is less than or equal to 0.5, which means roughly that the average of the deviations of the responses from the mean is not more than half a point on the five-point scale. Furthermore, since mean and SD in a small sample like the one for this study are greatly impacted by outliers, the highest and lowest response for each of the statements were eliminated before determining panel consensus.

Findings

Question 1: The first question asked for central indicators for assessing well-being of children in Canada. Table 1 lists the five indicators with panel consensus.

Table 1

Central indicators for assessing the well-being of children in Canada

Mean	SD	Indicator
4.89	0.314	feeling of belonging to a family/community
4.78	0.416	physical and mental health
4.44	0.497	feeling and being safe
4.33	0.471	positive relationship with parents or care-givers
4.22	0.416	access to quality education

In light of the focus on the relationship between human rights and well-being in this study, it is interesting to note that the following three first-round statements did not find consensus across the panel relative to the consensus standard: “implementation of the rights and freedoms spelled out in the UNCRC” (mean = 4.44, SD = 0.685); “opportunities to be heard” (mean = 4.11, SD = 0.737), and “poverty” (mean = 4; SD = 0.667).

Question 2: The second question asked panellists about their agreement to suggested central indicators for assessing well-being of students *in the K-12 school system*. Table 2 lists the seven indicators that the panel agreed upon.

Table 2

Central indicators for assessing the well-being of students in the K-12 school system

Mean	SD	Indicator
4.56	0.497	feeling and being safe at school
4.44	0.497	positive school climate/ positive relationship with students and teachers
4.44	0.497	physical and emotional health/absence of neglect and abuse
4.38	0.484	support by teachers
4.11	0.314	being physically active each day
4	0.471	drop-out/graduation rates
4	0.471	poverty/hunger

Question 3: The third question asked the panellists for their degree of agreement with statements that panellists provided in the first round of the Delphi study in response to the following claim: A *central goal for K-12 schooling is to prepare students to be well and live well outside of school and after graduation*. Using the consensus standards established for this study, *the panel did not agree with any of the statements provided by individual panellists in response to the claim*. The two statements for which the panel came the closest to a consensus were: “This is indeed an overarching/central purpose/goal of public schooling” (mean = 4.11, SD = 0.737), and disagreement with the statement “as a goal for K-12 education this goal is not important at all” (mean = 1.56 (between disagree and strongly disagree), SD = 0.685).

Question 4. The fourth question asked the panellists about their view of the role of the idea of human rights for the concept of well-being. Table 3 shows the relationship between human rights and well-being that found consensus among the panellists. This relationship could be described as follows: human rights are a way toward and are also needed for well-being.

Table 3

The role of the idea of human rights for the concept of well-being

Mean	SD	Indicator
4.67	0.471	Respecting and facilitating the rights in the Convention will lead to child well-being; human rights are a way to achieving well-being. Human rights are a factor that determines well-being.

Question 5: While question four asked for the conceptual relationship between human rights and well-being more generally, question five asked the panellists about the role of human rights in assessing well-being of students in schools in Canada. Table 4 shows the clusters of linked statements that reflect panel consensus.

Table 4

The role of human rights in assessing the well-being of students in schools in Canada

Mean	SD	Indicator
4.63	0.484	1. Human rights identified in the CRC should play a central role in assessing the well-being of students in schools in Canada. The UN CRC should be used as a litmus test to measure children’s well-being. Human rights are hugely significant and should inform our understanding of well-being and assessing it. Rights and well-being go hand-in-hand.
4.56	0.497	2. An analysis of human rights should be a component of the well-being assessment. The well-being of students requires respect for their human rights. Human rights are necessary for well-being.

Children’s Rights and the Assessment of Students’ Well-Being in Canadian Schools

I will argue that the children’s rights perspective (built around the CRC) can play the role of providing (a) a potentially

richer picture of what needs to be assessed (a more holistic concept of well-being); (b) criteria for methodological appropriateness when assessing students’ well-being; and (c) the power of codified rights to the concern for assessing students’ well-being as part of evaluating “success of school education”. These three arguments will be developed in the following sections.

A More Holistic Concept of Well-Being of Students in Schools

The literature review has unpacked four perspectives on the conceptual relationship between children’s rights and children’s well-being. In particular the second and third perspectives provide a potentially richer, more holistic picture of children’s well-being for the purpose of assessing children’s well-being in schools. The literature relevant here draws on a range of articles in the CRC, particularly articles 28 and 29, which explicitly link children’s rights to children’s education.

Article 29 (particularly section 1) goes beyond the fundamental rights to education and equal opportunity and articulates expectations for the *quality* of education: “education of the child shall be directed to [...] the development of the child’s personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential” (Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR), n.d.). This section has

been referenced by scholars who make the case that core aspects of school education like the curriculum and teaching practices need to be judged with article 29 as a lens:

The key goal of education is the development of the child’s personality,

talents, and abilities (art. 29a). This implies, according to the CRC Committee, that the curriculum must be directly relevant to the child's social, cultural, environmental, and economic context and to her or his present and future needs, taking into full account the child's evolving capacities. . . .

The overall objective of education is to maximize the child's ability and opportunity to participate fully and responsibly in a free society. It should be emphasized that the type of education that focuses primarily on the accumulation of knowledge, which prompts competition and leads to an excessive burden of work on children, may seriously hamper the harmonious development of the child to the fullest potential of her or his abilities and talents. Education should be child-friendly, inspiring and motivating the individual child.

(Doek, 2014, pp. 210-211)

In the assessment of the Canadian Coalition for the Rights of Children (CCRC), article 29 of the CRC "receives too little attention in educational policy across Canada" (CCRC, n.d., p. 45), and the group, similar to Doek (2014), suggests that "pressure to prepare children for the workforce often shapes curricula, leaving less focus on development of the whole person (para. 29.1)" (CCRC, n.d., p.45).

While articles 28 and 29 of the CRC deal explicitly with children's educational rights, others are also relevant to children's school experiences. Article 12 of the CRC describes a child's "right to express [his or her own] views freely in all matters affecting the child, either directly or through a representative or an appropriate body" (OHCHR, n.d.). One implication of this perspective for assessing students' well-being in schools is that students' opportunities and abilities "to be heard" in their schools, which is a place that is primarily about what matters for them, needs to be assessed as one aspect or indicator of students' well-being

in schools. Article 3 of the CRC stipulates that "in all actions concerning children . . . the best interests of the child shall be a primary consideration" (OHCHR, n.d.). Howe and Cowell (2013) make the case that "education in the best interests of the child" – so the title of their book – addresses the *quality* of education with implications for core aspects of school education like the curriculum and teaching practices.

The children's rights discourse around these provisions makes clear that the *quality* of education in terms of educational purposes should play an important role in the assessment of student well-being. Thus, the CRC supports a more holistic approach to assessing student well-being in schools. Particularly the CRC's concern with *children's development* suggests that *well-becoming should be seen as an educational concern in schools*, where "well-becoming" refers to the development of students' internal capabilities (Nussbaum, 2011, p. 21) to being well as they live their lives as adults.

The children's rights experts on the study panel came to the consensus that human rights are a way toward and are also needed for conceptualizing well-being (see Table 4), a view shared by a number of children's rights scholars (e.g., Camfield, Streuli, & Woodhead, 2009; Mekonen & Tiruneh, 2014; Ruck, Peterson-Badali, & Helwig, 2014). As far as the assessment of student well-being in schools is concerned, the panellists also agreed that, in the words of one panellist, "the UN CRC should be used as a litmus test to measure children's well-being" (see Table 5). Thus, if the articles in the CRC are interpreted along the lines outlined above, the panellists suggest here that measuring students' well-being requires a more holistic approach. The panel's list of indicators for assessing student well-being in schools (Table 2) can be understood as an illustration of such holistic understanding of quality of school education.

What is noteworthy, however, is that as far as the purpose/goal of school education is concerned, there was no agreement

across the panel on well-being being a goal of school education (question 3). One explanation *might* be that, as Lundy (2014) points out, "child rights scholars have not engaged to the same extent with the concept of well-being [as the well-being movement has engaged with the concept of children's rights] – a fact that is undoubtedly linked to the lack of use of the term in the CRC itself" (p.2439). On the other hand, one can consider the assessment of students' well-being in school as being important without considering it as a goal or main objective of school education.

Equal Rights for and Giving Voice to Students: Methodology Matters

The literature on children's rights (with focus on the CRC) suggests also two important methodological matters concerning the assessment of students' well-being in schools: measuring well-being should be done in such a way that (a) equal opportunities and/or outcomes can be evaluated and (b) students are given a voice in *how* their well-being is assessed.

Regarding the matter of equal opportunity/outcome, articles 28 and 2 of the CRC are of particular importance. Article 28 proclaims children's right to education on the basis of equal opportunities (OHCHR, n.d.). A focus on equality can support the assessment of well-being in schools in Canada by insisting that it checks for equal educational opportunities across different groups. Article 2 is the right to non-discrimination as far as the application of children's rights is concerned. As Lundy (2014) suggests, this article's "main relevance to well-being has been identified as requiring attention to the inequality of certain disadvantaged groups and thus requiring disaggregation of data" (p.2443). The last point is particularly important, considering that, for instance, the influential child indicators approaches to assessing children's well-being tend to focus on national data for international comparison purposes and, thus, report on aggregated data (e.g., Ben-Arieh & George, 2006; Bradshaw, 2011; Brown, 2008).

Non-discrimination is one of the “CRC’s four core cross-cutting principles” (Lundy, 2014, p. 2442), and this right to equality is a particular contribution to the question how to assess well-being in schools, considering that current practices of assessing children’s well-being more generally (e.g., The Annie E. Casey Foundation et al., 2008; Government of Canada, 2011), and in schools in particular (e.g., Guhn, Gadermann, & Zumbo, 2010), tend to report aggregated data that would hide inequality of outcome and experience across different social groups rather than unpack those.

Regarding the matter of student voices, the above-mentioned article 12 is of particular importance. As Lundy (2014) points out, this article does not only imply students’ right to having a voice in matters concerning them, but also that “any process purporting to measure outcomes from a children’s rights perspective should comply with it by engaging with children from start to end in a meaningful way” (p.2444). In other words, assessing their well-being will need to involve students’ views on the matter. This point has been pushed further by other scholars (e.g., Lansdown, 2001b; McAuley, Morgan, & Rose, 2010; Villarán & Muñoz, 2014), whose interpretation of article 12 suggests that students should be involved in the development of the assessment instrument itself. The interpretation of this article by the children’s rights literature has led the child indicator movement to incorporate children’s voices and their subjective experiences when measuring their well-being (Ben-Arieh, 2010b; Ben-Arieh, Casas, Frønes, & Korbin, 2014, pp. 16-20; McAuley & Rose, 2014).

The panellists agreed that the CRC should be used as a litmus test to measure children’s well-being (Table 4), and depending on the interpretation of the CRC in the context of school education, it could imply agreement with the methodological implications drawn by the authors referenced above. The panellists also agreed that “access to quality education” is

one of the central indicators for children’s well-being in Canada. On the other hand, when panellists were asked about central indicators for well-being of students *in the K-12 school system*, equal opportunity/ outcome or having a voice in educational matters that concern them (which are probably all core matters in a school) did not make it on the list agreed upon.

CRC as Codified Rights

Currently, well-being – as conceptualized in any of the approaches referenced in this paper – does not seem to be a focus in the evaluations of school education by Canadian provincial governments, who have the legislative and executive authority over education. By linking the children’s rights with the well-being perspective, the power and demands of the CRC as a convention signed and ratified by the Canadian government can be brought to bear to the concern for student well-being in that nation’s schools and how “success” in school education is measured – although this power and demand of the CRC can leave a lot to be desired in Canada (Covell & Howe, 2001).

The children’s rights experts on the panel agreed that the UN CRC should be used as a litmus test to measure students’ well-being and that well-being requires respect for their human rights (Table 4). This role identified by the panellists for the CRC would bring indeed the power and demand of the CRC as a system of codified rights for children to bear to the concern for student well-being. On the other hand, the panellists could not agree on a common view on the question whether a central goal for K-12 schooling is to prepare students to be well and live well outside of school and after graduation. This disagreement qualifies the role that the panellists would see for children’s rights to contribute to the idea of using students’ well-being and their well-becoming *as a measure of the success of school education*, as suggested in the previous paragraph.

Conclusion

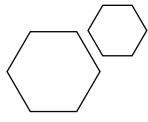
In this paper, I have outlined the way in

which the children’s rights literature, particularly around the CRC, can substantially contribute to the development of adequate assessment tools for student well-being in Canadian schools. The study reported on suggests that children’s rights experts strongly support this view. The focus of what is systematically assessed in assessing school education success needs to shift toward a greater attention to students’ well-being in Canadian schools, and the power of children’s rights can go a long way in making this happen.

Acknowledgement

The author wants to acknowledge and thank the Centre for Human Rights Research at the University of Manitoba (<http://chrr.info/>) for its financial support of the study reported upon in this paper.

Référence bibliographique page 51



Dr. Vincent Kazmierski is an associate professor in the department of Law and Legal Studies at Carleton University. He completed a B.A. and M.A. at McGill University, an LL.B at Dalhousie University Law School and an SJD at the University of Toronto, Faculty of Law. He has practiced as a lawyer in Toronto and served as law clerk to the Right Honourable Beverley McLachlin, Chief Justice of Canada. Dr. Kazmierski's research includes consideration of the ways in which laws facilitate or inhibit the inclusion of persons with intellectual disabilities in society.

From *Moore* to More: How the Social Model of Disability May be Applied to Build More Inclusive and Accessible Education Systems

**DR. VINCENT
KAZMIERSKI**

Associate professor

**Department of Law and
Legal Studies, Carleton University**



Keywords

education; disability; constitution; equality rights; social model of disability; education officials; inclusion; inclusive education; accessibility.

Résumé

Le présent article étudie l'arrêt *Moore v. Colombie Britannique (Éducation)* de la Cour suprême du Canada afin d'approfondir la réflexion sur les moyens par lesquels la Cour et les fonctionnaires responsables de l'éducation peuvent assurer l'avancement et la protection continue de l'accès à l'éducation pour les élèves ayant des handicaps. La deuxième partie décrit brièvement le modèle social du handicap et affirme que les « handicaps » rencontrés par des gens avec une déficience intellectuelle ou physique sont majoritairement causés par des obstacles sociaux qui rendent difficile l'inclusion. Ensuite, la troisième partie présente une discussion sur l'arrêt *Moore* puisqu'il s'agit du plus récent jugement de la Cour suprême du Canada traitant des requêtes quant à l'égalité de traitement des étudiants ayant des handicaps. Cette décision démontre que même si la Cour a adopté des aspects importants du modèle social du handicap, ils n'ont pas encore adopté le type d'approche systémique requise afin d'assurer l'égalité totale pour les jeunes handicapés qui veulent avoir le même accès à l'éducation. La partie III considère donc plusieurs moyens par lesquels les fonctionnaires responsables de l'éducation peuvent plus aisément adopter une approche basée sur le modèle social du handicap dans le but d'agir en cohérence

avec les fondements établis par la Cour afin d'établir un système éducatif plus inclusif et accessible.

Mots-clés

éducation, handicap; constitution, droits à l'égalité; modèle social du handicap; fonctionnaires responsables de l'éducation; inclusion, éducation inclusive; accessibilité.

I. Introduction

"...for students with learning disabilities... special education is not the service, it is the *means* by which those students get meaningful access to the general education service available to all of British Columbia's students..."

(*Moore v British Columbia (Education)*, (2012), paragraph 28, [*Moore SCC*])

This very simple statement from the judgment of Justice Rosalie Abella in the Supreme Court of Canada's 2012 decision in *Moore v British Columbia (Education)*, reflects a fundamental transformation in the way we think (and talk) about the protection of the rights of children with disabilities to access education. It confirms that the project of making our education programs, processes and institutions accessible to all students can no longer be viewed as a side project to be completed if the right conditions develop over time. Indeed it highlights that the fundamental importance of our education system mandates that increasing the accessibility of the system must also be accorded fundamental importance.

This transformation, which has been underway for decades, is not solely the

Abstract

This article uses an analysis of the Supreme Court of Canada's decision in the *Moore v British Columbia (Education)* case as a means to reflect on the ways in which both the Court and education officials may continue to protect and advance access to education for students with disabilities. Part II briefly describes the social model of disability, which asserts that the 'disabilities' encountered by people with physical or intellectual impairments most often result from socially constructed barriers to inclusion. Part III then moves to a discussion of *Moore*, which is the most recent Supreme Court of Canada case dealing with equality claims made on behalf of students with disabilities. This decision demonstrates that, while the Court has adopted important aspects of the social model of disability, it has not yet embraced the type of systemic approach required to achieve full equality for disabled children seeking access to education. Part III thus also considers a number of ways in which education officials can more fully embrace a social model approach in order to build on the foundation established by the Court to establish more inclusive and accessible education systems.

product of judicial fiat. Both educators and legislators have been responsible for important advances towards more accessible and inclusive education systems. However, the Court has provided important guidance along the way. In particular, through its gradual adoption of the social model of disability, the Court has shifted both the conceptual and legal frameworks according to which the equality of access to our education systems will be assessed.

This article uses the Supreme Court of Canada's decision in the *Moore* case as a means to reflect on the ways in which both the Court and education officials may continue to protect and advance access to education for students with disabilities. Part II briefly describes the social model of disability, which asserts that the 'disabilities' encountered by people with physical or intellectual impairments most often result from socially constructed barriers to inclusion. Part III then moves to a discussion of *Moore*, which is the most recent Supreme Court of Canada case dealing with equality claims made on behalf of students with disabilities. This decision demonstrates that, while the Court has adopted important aspects of the social model of disability, it has not yet embraced the type of systemic approach required to achieve full equality for disabled children seeking access to education. Part III thus also considers a number of ways in which education officials can more fully embrace a social model approach in order to build on the foundation established by the Court to establish more inclusive and accessible education systems.

II. The Social Model of Disability

The development of the social model of disability has transformed our understanding of disability over the past forty years. The social model is most often contrasted with the bio-medical model of disability. The biomedical conception of disability focuses on the biological characteristics of persons with disabilities and identifies the physical or mental limitations experienced by individuals as the primary source of

barriers to their full inclusion within society. In turn, the biomedical approach posits that the best way to address these disadvantages is by addressing the 'deficient' biological characteristics, either through treatment or cure.

In contrast to the bio-medical model, the social model of disability holds that the disadvantages suffered by persons with disabilities are often not the result of the particular physical or mental characteristics of individuals but rather the result of the way in which social norms, rules, behaviours and institutions are structured based on assumptions of 'normal' physical or mental attributes. In this way, the disadvantages suffered by persons with disabilities often result from the failure of society to take account of the different ways in which they function in everyday life (Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999; Malhotra, 2009; Wendell, 2002). Thus, for example, the social model contends that a person who requires a wheelchair for mobility and cannot enter a building without a ramp is disadvantaged as a result of the failure of the building owner to provide a ramp as opposed to the person's need to use the wheelchair.

The social model thus posits a number of challenges within the realm of elementary and secondary education. At its most basic level, it expects that students with disabilities receive individual accommodations necessary to ensure their access to the same educational opportunities available to other students. At a more systemic level, the social model challenges us to identify and eliminate systemic barriers to access for students with disabilities when setting priorities and designing specific education facilities and education programs as well as educating and training the people charged with operating and implementing the facilities and programs. It also suggests that the process of identification and elimination of barriers to access may be most effective if students with disabilities (and their parents) are actively involved as they are best placed to identify the barriers they face. More fundamentally, the social

model encourages us to reimagine the goals of our education systems and the ways in which our education systems might be used to achieve a more inclusive society.

Implementing a social model approach to promote access to education for all students can never be achieved exclusively through a legal strategy that focuses solely on formal rights claims. Building truly accessible and inclusive education systems, like building a truly accessible and inclusive society, must be a social project involving individuals, groups and institutions at all levels. Nonetheless, this social project can be greatly facilitated by legal rules and rulings that set expectations for accessibility and inclusion.

III. *Moore v British Columbia (Education) and Beyond*

Over the past two decades, the Supreme Court of Canada's approach to disability issues has adopted important elements of the social model of disability. In particular, the Court has acknowledged that many of the negative impacts suffered by persons with disabilities in Canada arise out of the way in which services and institutions have been structured based on assumptions reflecting "able-bodied" and "able-minded" norms (*Public Service Employee Relations Commission v BCGSEU*, 1999; *Superintendent of Motor Vehicles v Council of Human Rights*, 1999; *Council of Canadians with Disabilities v VIA Rail Canada Inc.*, 2007; *Eaton v Brant County Board of Education*, 1997; *Eldridge v Attorney General*, 1997).

The Supreme Court of Canada's most recent decision dealing with the rights of students with disabilities is its 2012 decision in the *Moore* case concerning Jeffrey Moore, a boy with dyslexia. In grade 2, Jeffrey received a full psycho-educational assessment and was designated a Severe Learning Disabilities student. A psychologist employed by his school District suggested that Jeffrey should attend the District's Diagnostic Centre as he required more intensive remedial programming than he had been receiving. The Diagnostic Centre was designed to provide more

intensive remedial assistance for students with Severe Learning Disabilities.

Unfortunately, the Diagnostic Centre was not available to Jeffrey as the District had decided to close the Centre in order to deal with budgetary issues. Jeffrey's parents, following advice provided by District officials, enrolled Jeffrey in a private school that specialized in teaching students with learning disabilities. Jeffrey's father filed a claim against School District No. 44 and the British Columbia Ministry of Education pursuant to s. 8 of the British Columbia *Human Rights Code* (1996) on the grounds that Jeffrey's right to services customarily available to the public had been violated.

The Human Rights Tribunal ("Tribunal") found that Jeffrey had been discriminated against by the District, which had failed to assess his learning disability sufficiently early and to provide the necessary remedial services to accommodate Jeffrey's learning disability once it closed the Diagnostic Centre (*Moore*, 2005). The Tribunal also found that there was systemic discrimination by the District against Severe Learning Disabilities students based on the underfunding of programs for these students and the closing of the Diagnostic Center. Finally, the Tribunal found that the Province systemically discriminated against Severe Learning Disabilities students, including Jeffrey, as a result of a number of problems with the administration of special education programs in the province, including caps on the block funding provided for certain programs, the failure to adequately fund the District and failure to monitor the District's activities.

The Tribunal ordered that the Moores be reimbursed the costs they paid for private schools for Jeffrey and awarded a further \$10,000 in damages for pain and suffering. The Tribunal also ordered a series of systemic remedies against the District and the Province¹. The Tribunal's order was overturned on a judicial review by the Supreme Court of British Columbia (*Moore*, 2008). The British Columbia Court of Appeal upheld the decision of the Supreme Court of British Columbia (*Moore*, 2010).

The Moores appealed to the Supreme Court of Canada.

In a unanimous decision written by Justice Abella, the Supreme Court of Canada allowed the appeal and restored the finding of discrimination made by the Human Rights Tribunal against the District. However, the Court found that the Province was not liable for the discrimination suffered by Jeffrey and that the Tribunal's systemic remedies against the District and the Province were too remote from the Moores' claim to be enforced. In the sections below, I will consider the way in which the decision dealt with several issues that must be addressed in order to build a more inclusive and accessible education system. These issues are: the defining of the benefits of education; the exercise of discretion by education officials in placement decisions and the exercise of discretion by education officials in budgetary decisions. I will close by briefly discussing the role of systemic remedies in addressing barriers to equal access to education.

1. Defining the goals of our education systems

The most contentious issue in the *Moore* case was whether the service being denied to Jeffrey should be defined as "special education" or "education" more generally. The District and the Province argued that the service Jeffrey received was "special education" and that the treatment Jeffrey received should be compared to the treatment received by other special needs students. Both Justice Dillon of the British Columbia Supreme Court and the majority of the British Columbia Court of Appeal accepted this argument. By doing so they accepted that the elimination of the Diagnostic Centre did not amount to discriminatory treatment of Jeffrey – essentially because the closing of the Centre impacted all students with Severe Learning Disabilities equally.

By contrast, the Tribunal found that the relevant service was "education in general". Justice Abella agreed (*Moore* SCC, 2012, para. 28), and noted that defining the

service at issue as "special education" would allow the District to eliminate all special education programs without being found to be discriminatory (para. 30). Justice Abella's decision in *Moore* effectively neutralizes attempts by school boards to insulate special education programs from discrimination claims on the basis that these programs are stand-alone services not available to the general student body as opposed to services that should be understood as the means to allow equal access to more general educational services (Brodsky, 2013).

While the recognition that the service denied to Jeffrey was access to general education marks an important clarification in the judicial discourse concerning access to educational services for disabled students, there is some concern that the impact of the decision may be limited as a result of the way in which Justice Abella defined "general education" (Paré, 2013). Not surprisingly, Justice Abella explicitly linked her construction of the scope of educational services to legislation and policy documents. She was careful to note that the determination of whether Jeffrey was denied 'meaningful' access to the general education available to the public was "informed by the mandate and objectives of public education in British Columbia during the relevant period" (*Moore*, SCC, para. 35).

Justice Abella referred to the preamble of the British Columbia *School Act* at the outset of her reasons. This preamble states that "the purpose of the British Columbia school system is to enable all learners to develop their individual potential and

¹ Including orders: a) that the Province change its approach to funding the accommodation of Severe Learning Disability Students and that it implements oversight mechanisms to ensure Districts comply with their legislative duties to meet the needs of these students; b) that the District establish mechanisms to ensure that its delivery of services to Severe Learning Disabilities students comply with legislative duties; and c) that the Tribunal remain seized of the matter to oversee the implementation of the remedies ordered. (*Moore* Tribunal, 2005, para. 57)

to acquire the knowledge, skills and attitudes needed to contribute to a healthy, democratic and pluralistic society and a prosperous and sustainable economy” (para. 5). She concluded that the preamble acknowledged that “the reason all children are entitled to an education, is because a healthy democracy and economy require their educated contribution” (para. 5). She also relied on a provincial educational policy document, the 1989 *Mandate for the School System* (British Columbia, 1989). In particular, Justice Abella focused on the fact that the 1985 Manual said that “...[s]pecial education shares the basic purpose of all education...” (para. 39).

The specific and explicit identification of the fact that special education shares the basic purpose of all education in ensuring that all students develop their full potential within the 1985 *Mandate* manual facilitated Justice Abella’s finding that the service to which Jeffrey was entitled was general education. However, it should not be assumed that this type of policy statement is necessary to sustain her conclusion that special education is the means necessary to allow students with disabilities to access the goals of the general education system. This constitutional imperative of equal access could not be derailed by the absence of a few words in a policy document. Thus, for instance, one possible governmental response to the *Moore* decision may be to seek to amend the wording of policy documents to identify more limited aspirations for special education in particular. Such actions, in my view, would prove both cynical and unproductive in the legal realm.

Beyond Moore

Justice Abella’s approach does beg the question, however, of how the Court will consider cases where the purpose of general education is more narrowly drawn. How will the Court treat cases where legislation or policy documents describe the purpose of general education strictly in terms of educational outcomes as opposed to more general considerations of individual

fulfillment, pluralism and democratic contribution? It is hoped that any such attempts to narrowly constrict the purpose of education programs would not allow school districts to escape the axiom that public education contributes to the broader goals of citizenship and social formation (MacKay & Burt-Gerrans, 2003, p. 102). More importantly, a full embracing of the social model of disability would challenge provincial education officials and legislators to assess the goals of provincial education systems to ensure that they recognize the importance of education in building a more inclusive society. In this way, the goals of the education system should aspire to promote ‘belonging’ as much as ‘contribution’ and should extend beyond the development of economically productive citizens to the building of a society where all members are valued and included (Rioux, 1994).

2. Discretion exercised by education officials when making placement decisions

While setting the proper goals for our education system provides an important framework for the way in which the system works, we must acknowledge that education officials at all levels are granted significant discretion in how to achieve those goals. There is little doubt that some deference is due to government and education officials in the setting of funding priorities, the development of educational policy and the administration of that policy in educational settings, including the classroom. Our education system could not function if every decision taken by government departments, school board officials, principals and teachers was subject to *de novo* review by the judiciary. That being said, there must be limits to the deference accorded to the decisions taken by education officials given the fact that those decisions must be taken within an equality-protecting paradigm, governed by human rights legislation, the *Canadian Charter of Rights and Freedoms* and the United Nations *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (MacKay & Burt-Gerrans, 2003).

The issue of how much deference to accord education officials was raised in the *Moore* case at a number of levels, including the deference that should be accorded to placement decisions and the deference that should be accorded to budgetary decisions. Justice Abella addressed the broad issue of deference when discussing the relevance of statements in educational policy documents, noting that such documents “tend to be aspirational in nature” and that a “margin of deference is, as a result, owed to governments and administrators in implementing these broad, aspirational policies” (para. 35). She also noted, however, that this deference was limited and a *prima facie* finding of discrimination would still follow “if the evidence demonstrates that the government failed to deliver the mandate and objectives of public education such that a given student was denied *meaningful* access to the service based on a protected ground...” (para. 36, emphasis in original).

Interestingly, the specific issue of *how much* deference should be accorded to the *placement* preferences of education officials did not have to be addressed in a meaningful way in *Moore* because numerous experts employed by the District identified that Jeffrey’s disability required intensive remediation that could only be provided through the Diagnostic Centre. As a result, Justice Abella concluded that the finding of *prima facie* discrimination was supported by the record before the Tribunal (para. 48).

The *Moore* case is thus very different than most other cases challenging placement decisions by school districts for two reasons. First, in most cases that reach the courts the parents of the child dispute the placement recommendations taken by the educational experts employed by the school board. Second, these cases often involve an attempt by the parents of a disabled child to ensure their child receives placement in a mainstream setting as opposed to a placement in a segregated setting such as the Diagnostic Centre in *Moore*. For example, in the other major Supreme Court of Canada case dealing with the education of

persons with intellectual disabilities, *Eaton v Brant County Board of Education* (1997), the parents of a twelve-year-old girl with cerebral palsy disputed the school board's decision to remove her from a mainstream placement and to place her in a segregated placement. Indeed, the juxtaposition between the facts in the *Eaton* case and those in the *Moore* case reflects a tension within the education rights discourse concerning whether the best approach to securing equal access to education always requires education in an inclusive setting or whether the provision of special education services outside of mainstream classrooms is to be preferred in certain circumstances (Paré, 2013; Anastasiou & Kauffman, 2011). A fully realized social model approach would certainly embrace the provision of educational services in the most inclusive and mainstream setting conducive to the needs and preferences of each student.

Beyond *Moore*

In light of the significant congruence between the view of educational experts employed by the District and the preferences of Jeffrey's parents, it is very difficult to assess how the findings of the *Moore* case will affect cases involving disputes between placement preferences of school board officials and those of the parents of children with disabilities. A social model approach to this issue would suggest that the preferences of students with disabilities (and their parents) should be given substantial weight since individuals living with a disability are uniquely placed to identify the barriers they face and the strategies that may be implemented to overcome these barriers (Barnes, 2007). At times, this may be complicated by the fact that, as noted by Mona Paré, the strategies preferred by parents of children with disabilities may differ depending on whether they are focused on their child's academic needs or their social needs (Paré, 2013, p. 75). Nonetheless, a social model approach suggests both that the purposes of education programs should be broadly conceived and that the value

placed by students and their families on non-pedagogical benefits of particular placements should be seriously considered when weighing placement options.

A more fully realized social model approach would also consider the ways in which the preferences of education experts are constructed within education systems built on assumptions of 'normalcy'. This would recognize that the current approach to inclusive education has been based on making adjustments to a framework of services that was designed to serve students *without* disabilities (Mackay & Burt-Gerrans, 2003, p. 81; Rioux, 1994, p. 135). A more fully realized social model approach would move beyond fine-tuning the existing system to critically examining the way in which the current design builds in exclusionary assumptions and would consider whether more inclusive approaches to education might be possible outside of the existing framework of services.

By more fully embracing the social model of disability, education officials might also consider the way in which the so-called 'failure' of integrated placements in cases like that of Emily Eaton may be linked to the failure to provide adequate supports for a student with a disability within mainstream settings (Pothier, 2006). This would not just include consideration of whether proper accommodations have been provided within the educational program through the placement decision or the Individual Education Plan of a particular student, for instance, but also whether mainstream teachers are provided with sufficient training to support students with disabilities in mainstream classrooms (MacKay, 2007; Arnett & Mady, 2010). Such an inquiry would assess the quantity and quality of pre-service and in-service training for teachers and other classroom service providers. The recent decision to expand teacher's college programs from one year to two years in Ontario certainly provides a significant opportunity to ensure that classroom teachers are better prepared to support initiatives to improve access to education through inclusive settings

(Brown, 2013; CBC news, 2013). A social model approach suggests that teacher education programs should ensure that graduating teachers have sufficient training to support inclusion of students with a wide variety of disabilities in mainstream settings.

3. Discretion exercised by education officials when making budgetary decisions

The issue of the discretion exercised by education officials also often arises in relation to budgetary allocations for special education programs (Mackay & Burt-Gerrans, 2003, p. 92). In *Moore*, this issue arose in relation to the argument advanced by the District that it was forced to close the Diagnostic Center due to extreme budgetary constraints. This argument was advanced as part of the District's attempt to counter the *prima facie* finding of discrimination by demonstrating that it had a *bona fide* and reasonable justification for its actions².

The District argued that its decision to close the Diagnostic Centre was reasonably necessary to deal with the budgetary crisis it faced at the time. Justice Abella acknowledged that the District faced significant budgetary constraints and that financial constraints may be a relevant consideration in determining whether there is a reasonable justification for an action that is found to be *prima facie* discriminatory. However, Justice Abella also

² Once a *prima-facie* case of discrimination has been proved, the respondent may defend their actions by demonstrating that there was a *bona fide* requirement for the discriminatory rule or placement. To succeed in this argument, the District had to show that: (1) it adopted the standard for a purpose or goal that is rationally connected to the function being performed; (2) it adopted the standard in good faith, in the belief that it is necessary for the fulfillment of the purpose or goal; and (3) the standard is reasonably necessary to accomplish its purpose or goal, in the sense that the defendant cannot accommodate persons with the characteristics of the claimant without incurring undue hardship.

noted that these financial considerations cannot be a determining factor. She wrote:

It is undoubtedly difficult for administrators to implement education policy in the face of severe fiscal limitations, but accommodation is not a question of “mere efficiency”, since “[i]t will always seem demonstrably cheaper to maintain the status quo and not eliminate a discriminatory barrier”... (para. 50).

Justice Abella concluded that the District’s reliance on its budgetary crisis could not provide sufficient justification for the discriminatory impact of its decision to close the Diagnostic Centre. She found that the Tribunal had properly determined that the District had decided to close the Diagnostic Centre further to purely budgetary factors without any consideration of how to accommodate students served by the Centre and without considering any alternatives to closing the Centre. Indeed, the evidence indicated that budgetary cuts were “disproportionately made to special needs programs” (para. 51). Thus, for instance, the District maintained funding for an Outdoor School while cutting the Diagnostic Centre. As such, it was clear that the decision to close the Diagnostic Centre, and the subsequent failure to provide Jeffrey with the remediation he required in order to access a meaningful education in the public school system, were unjustifiable (para. 52).

While Justice Abella upheld the Tribunal’s finding that the District had unjustifiably discriminated against Jeffrey, she rejected the finding that the Province should be held liable for the failure to accommodate Jeffrey’s access to education in the District. She found that it was the District that failed to accommodate the students affected by the closure of the Diagnostic Centre, not the Province (para. 54). This reluctance to attribute liability to the province reflects the significant deference accorded to provincial officials when exercising their discretion to allocate budget funds among social programs.

Beyond Moore

While the *Moore* decision clearly establishes that the failure of a school board to consider *any* alternatives to removal of educational services that are necessary to remedy a learning disability will undermine the board’s argument that the elimination of the services was ‘necessary’, it remains uncertain how the Court would have weighed the District’s decision to close the Centre if it had considered, but rejected, several other options (Charney & Craicer, 2013, p. 243).

Moore certainly establishes the outer limit of deference to the administrative decisions taken by school board officials. This suggests that it will not be acceptable to eliminate programs that support access to education for students with disabilities without a consideration of alternatives. I would argue that this would also apply to decisions concerning significant reductions to these programs or to other supports necessary to achieve meaningful access to education (Ross, 2015). Thus, for example, significant funding cutbacks for special education programs and the elimination of special education staff positions may be vulnerable to discrimination claims where education officials fail to consider alternatives to the reductions, particularly where cuts are “disproportionately made to special needs programs.” Certainly, a social model approach would suggest that ensuring that our education system is inclusive and accessible must be a core consideration in budgetary allocations. This may require that considerations of access and inclusion be built into all budgetary considerations as opposed to being limited to decisions concerning restricted budget envelopes dedicated to “special education”.

4. Remedies and Systemic Discrimination

I will close with a few brief comments concerning the reluctance of the Court to impose systemic remedies in *Moore*. As noted earlier, Justice Abella found that the systemic remedies awarded by the Tribunal were too remote from the scope of the

complaint to be sustained. Unfortunately, the scope of this article does not permit a detailed analysis of Justice Abella’s approach to the issue of systemic remedies in this case. However, it is important to note that the availability of systemic remedies is of utmost concern for those making claims for the equal treatment of students with disabilities within the education system (Birenbaum & Gallagher-Mackay, 2013; Paré, 2013). The *Moore* case amply demonstrates the ways in which the needs of students with disabilities may only be considered as an afterthought by school board officials, both in funding decisions and in the way in which the education system is structured. In *Moore*, the decision to eliminate a primary service available for students diagnosed with severe learning disabilities was made without either consideration of cuts to less important services provided to students who do not rely on special education services (such as the Outdoor School) or consideration of how the impact of cutting the services could be moderated. This abject failure to consider the needs of students with disabilities is a reflection of a deeper, systemic failure to fully integrate concern for the education of persons with disabilities into the basic assumptions upon which our education systems are structured.

Reframing the basic structure of education systems to include concern for the needs of *all* students at the outset would make it extremely difficult to consider cutting an educational service for students with disabilities without considering alternatives or ways to mediate the negative impact of such cuts. Of course, such a restructuring of education systems will be difficult to achieve. Unfortunately, the likelihood that provincial and local education officials will consider such a restructuring may be diminished due to the reluctance of the Supreme Court to apply systemic remedies in cases such as *Moore*.

IV. Conclusion

With its decisions in *Moore*, the Supreme Court has provided a strong foundation

for the advancement of the rights of students with disabilities to fully participate in our education systems. However, the Court's approach continues to be limited to imposing individual remedies that require minor changes to existing rules or practices in order to accommodate specific disabilities. It has not yet expanded to include a systemic reconsideration of the way in which ableist assumptions that underlie the larger structure of our current education systems and contribute to the exclusion of persons with disabilities within those systems can be eliminated.

For this reason, the building of fully accessible, inclusive education systems will depend on the willingness of education officials to go beyond *Moore* to more fully embrace the social model of disability as a guide to how to approach a wide range of decisions. Those decisions include how to identify and articulate the goals for elementary and secondary education systems, how to allocate funding to and within those systems, what types of programs to establish and support within the systems, where and how students should be placed and supported, and how students with disabilities and their parents should be included in the process of making all of these decisions. Ultimately, the decisions of education officials at all levels will determine whether our education systems build from *Moore* to become more accessible and inclusive.

Référence bibliographique page 52

- **Dr Gilles Julien :** Le Dr Gilles Julien a créé l'approche de pédiatrie sociale en communauté et fondé les premiers centres, dans les quartiers Hochelaga-Maisonneuve et Côte-des-Neiges, ainsi que la Fondation du Dr Julien qui les chapeaute. Son approche novatrice, basée sur le respect des droits fondamentaux de l'enfant, inspire des gens à travers le pays à se mobiliser pour le mieux-être des enfants vulnérables et à fonder à leur tour un centre de pédiatrie sociale à la couleur de leur communauté.

Les droits de l'enfant et le milieu scolaire

« ... pour les enfants, il n'y a ni raison ni excuse ». R.J. Ellory

DR GILLES JULIEN

Pédiatre social, PDG et directeur clinique

Fondation du Dr Julien



Résumé

Les droits fondamentaux des enfants sont multiples. Économiques, sociaux et culturels, ils impliquent entre autres le droit à l'éducation, à des conditions de vie décentes, à l'intégrité physique et l'accès aux meilleurs soins afin de favoriser le développement optimal chez l'enfant. Malheureusement, et malgré la ratification de la *Convention des droits de l'enfant* par la plupart des pays, ces droits sont trop souvent bafoués. L'approche de la pédiatrie sociale en communauté (PSC) est une pratique de proximité qui favorise le respect des droits de l'enfant auprès des populations vulnérables. La PSC implique avant tout l'enfant ainsi que tous ceux qui ont son intérêt à cœur. Elle offre non seulement un suivi médical préventif et curatif adapté à la réalité de chacun, mais aussi les ressources éducatives nécessaires pour le bien-être de l'enfant. Cet article présente les enjeux dans la sauvegarde des droits, les aspects de la collaboration avec le milieu scolaire ainsi que les retombées positives. On observe que les droits de l'enfant sont préservés grâce à la transparence et à la collaboration de chacun dans un plan d'action concerté. C'est à travers cette responsabilité partagée que l'on peut voir émerger le plein potentiel et le bien-être de l'enfant.

Mot-clés

Droits de l'enfant; pédiatrie sociale; développement global; éducation; vulnérabilité.

Abstract

Children have many fundamental rights. Economic, social and cultural rights include, among others, the right to education, to a decent standard of living, to physical integrity, and access to care in order to support the child's best possible development. Unfortunately, and despite the ratification of the *Convention on the Rights of the Child* by most countries, these rights are too often violated. The approach of community social pediatrics (CSP) emphasizes practice in close proximity, which encourages respect for children's rights among vulnerable populations. First and foremost, CSP involves the child and all those who care about his/her best interests. It offers preventive and remedial medical care adapted to the reality of each person, in addition to educational resources that are necessary for the child's well-being. This article presents issues related to the respect of rights, questions of collaboration with the school environment, as well as positive impacts. It can be observed that children's rights are protected thanks to transparency and everyone's collaboration in a concerted action plan. It is through this shared responsibility that we can see the child's full potential and well-being emerge.

Keywords

Child rights; social pediatrics; global development; education; vulnerability.

Introduction

Que ce soit en santé ou en éducation, nous avons une obligation d'agir afin que les droits de l'enfant passent de la théorie à la pratique. De prime abord, afin que les droits de l'enfant ne soient pas bafoués, le concept d'équité doit s'appliquer pour renforcer le bien-être et la réussite de tous les enfants dans nos pratiques professionnelles quotidiennes. Or il existe un outil de base essentiel qui peut être intégré facilement aux pratiques de tous les jours pour assurer cette équité par rapport au développement global des enfants : la *Convention internationale des droits de l'enfant*. Signée par la plupart des pays du monde, elle englobe les besoins fondamentaux des enfants ainsi que des déterminants de la santé. Ses 41 articles s'adressent particulièrement à tous ceux qui souhaitent cette équité et qui travaillent au bien-être des enfants. Le Canada a ratifié cette *Convention* depuis plusieurs années, mais elle se retrouve souvent « sur la tablette » malgré sa pertinence et sa justesse. D'ailleurs, plusieurs grandes problématiques portent atteinte à cette *Convention* et le milieu scolaire n'y échappe pas. Par exemple, l'article 27 de la *Convention* reconnaît la responsabilité des parents pour assurer le développement de l'enfant et leur besoin d'avoir l'aide appropriée pour assurer leur mieux-être. Donc, les parents ne devraient jamais être laissés-pour-compte et ils devraient avoir droit à toute l'aide possible. Toutefois, en milieu scolaire, les parents sont trop souvent exclus des discussions. Les acteurs du milieu scolaire finissent par présenter aux parents un PI (plan d'intervention) auquel ils n'ont pas participé et l'approbation risque d'être difficile. Pourtant, cette approbation éclairée est une prémisse qui permet aux parents l'appropriation de tout plan concernant leur enfant. L'école devrait être un milieu de vie qui agit en complémentarité avec le milieu familial et la communauté. Un enfant ne peut se définir ni réussir sans la contribution complémentaire de tous ceux qui l'entourent dans un modèle de respect intégral des parents, les premiers responsables du mieux-être de leurs enfants.

Or, il existe une approche qui requiert leur présence continue du début à la fin ainsi que leur mobilisation autant pour recenser l'information que pour décider du meilleur plan d'action pour l'enfant. De plus, cette approche implique l'enfant ciblant ainsi non seulement le respect des droits des parents, mais aussi ceux des enfants.

Dans le cadre de cet article, ce témoignage approfondira plus particulièrement la réflexion portant sur le respect des droits de l'enfant sous un angle médical et éducatif. Ainsi, je présenterai l'approche en pédiatrie sociale en communauté et extrapolerai sur l'implication du milieu scolaire au sein de cette pratique.

1. L'approche de la pédiatrie sociale en communauté : une approche sensible au respect des droits de l'enfant

D'abord, qu'est-ce que l'approche de la pédiatrie sociale en communauté? L'approche de la PSC consiste à « ramener le village » auprès de l'enfant pour soutenir son développement global, mais aussi à s'assurer que ses droits sont intégralement respectés. En effet, ce paradigme de la médecine sociale appliquée incite à prendre place au sein du milieu et à agir en proximité avec les enfants. Au cours des vingt-cinq dernières années, cette approche a permis d'assurer une plus grande équité par rapport au développement des enfants issus d'un milieu de grande vulnérabilité. Plus précisément, elle consiste à offrir aux enfants, qui souvent semblent être « tombés entre deux chaises », une gamme complète de services intégrés dans leur voisinage à partir d'une démarche diagnostique impliquant des professionnels de diverses compétences. Tous sont alors mis à contribution: professionnels du Centre de pédiatrie sociale en communauté (CPSC), parents et famille élargie, intervenants de différentes institutions de santé et services sociaux, écoles, voisinage, etc. Ensemble, nous travaillons en co-construction « avec » et « pour » l'enfant dans le but de favoriser son développement global. D'ailleurs, l'article 19 de la *Convention* parle de prévention et de protection dans un sens

large. La meilleure façon d'assurer la mise en œuvre de cet article, c'est de le faire « en village », en proximité et en confiance. Il faut que le voisinage se mêle du bien-être des enfants, que les intervenants des différents établissements se parlent et que l'école soit au centre de ce processus. Le mandat de l'éducation est une responsabilité partagée dont l'épicentre est l'école. Il est donc primordial d'agir en consortium avec l'école.

La méthode que nous avons développée en pédiatrie sociale en communauté, l'APCA (apprivoiser -partager -comprendre- agir), est issue d'une démarche scientifique rigoureuse qui place l'observation au premier plan pour ensuite pouvoir comprendre, analyser et entreprendre une action efficace. Concrètement, l'APCA permet l'apprivoisement et la proximité avec l'enfant, la famille et les intervenants afin que soient partagées ensemble les connaissances nécessaires à la formulation d'un plan d'action visant à appuyer l'enfant dans son développement optimal sur une trajectoire de succès et de bien-être. Plus particulièrement :

- Apprivoiser nous permet de nous mettre à niveau, de nous reconnaître comme personnes ayant ensemble la volonté d'aider l'enfant et de répondre à ses besoins globaux. Les familles sont souvent méfiantes et seule la confiance permet cette réunion essentielle au soutien de l'enfant.
- Partager toute l'information permet de recueillir les signes, les symptômes et les faits qui déterminent les difficultés ou le mal-être. Partager, non pas pour juger, mais bien pour mieux faire ensemble, en réussissant avec tous nos moyens réunis.
- Comprendre, c'est établir des hypothèses diagnostiques, mais c'est aussi trouver les causes et les racines des problèmes et des difficultés afin de développer un plan d'aide et de soutien authentique. Dans l'intérêt primordial de l'enfant, nous cherchons

tous ensemble à avoir accès aux outils essentiels à son développement.

- Agir quand la somme des indices et des opinions est réunie et qu'il y a consensus pour agir au mieux dans l'intérêt de l'enfant. Les intervenants, les parents, l'enfant, le voisinage et tous ceux qui ont l'intérêt de l'enfant à cœur s'impliquent et chacun définit son rôle dans un plan d'action. Dans ce processus, aucun enfant n'est laissé-pour-compte, car c'est « le village » qui définit les soins appropriés et qui s'assurera du mieux-être de l'enfant.

Ancrer sa pratique médicale dans l'APCA demande également de rester à l'affût des découvertes scientifiques. D'ailleurs, ces découvertes peuvent permettre de mieux respecter les droits de l'enfant reliés à son environnement.

2. Les droits de l'enfant sous un angle médical et social

Il est vrai que des iniquités découlent de l'environnement. Toutefois, en s'inspirant de découvertes scientifiques récentes sur le développement du cerveau, il est possible d'agir sur ces iniquités. Ces découvertes indiquent notamment que le cerveau de l'enfant, déjà durant la période fœtale, est en pleine reconnaissance de plusieurs signaux qui vont façonner la vie de l'enfant. Par exemple, les études sur l'impact de la musique pendant cette période sont parmi les plus remarquables de ces dernières années. Ainsi, la qualité de la stimulation in utero est au moins aussi importante que les facteurs liés à une saine alimentation de la mère et à l'exposition à un environnement sain. Ces derniers facteurs vont assurer l'intégrité physique, alors que la stimulation cérébrale permettra une plus grande maturation du cerveau lui-même garant de la performance de l'enfant. Puis se précisent, durant les cinq premières années de la vie, les capacités des enfants à utiliser de nouvelles informations, à rester attentifs, à contrôler leurs impulsions, à planifier, à suivre des règles et à faire des choix. Ces capacités, appelées fonctions

exécutives du cerveau, se développent tout au long de la croissance de l'enfant jusqu'à l'adolescence. Le jeune devrait être alors capable de résoudre des problèmes, d'avoir la capacité de se discipliner, lorsque nécessaire, d'exécuter plusieurs tâches, etc. (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011).

Les recommandations scientifiques ciblent donc la stimulation précoce. Différentes stratégies peuvent être adoptées pour favoriser cette stimulation. Entre autres, il est recommandé de faire la lecture à l'enfant, de développer un lien significatif avec des adultes sécurisants et d'avoir un environnement global exempt (le plus possible) de stress dit toxique. Ainsi, un environnement stimulant dès la naissance permettra d'accélérer le processus de maturation cérébrale pour qualifier l'enfant à une entrée scolaire réussie. De plus, les liaisons considérables permettront un attachement solide et une capacité de résilience favorisant le goût d'apprendre et la motivation nécessaire au succès scolaire. Toutes ces capacités sont nécessaires pour la réussite scolaire et leur développement dépend de l'interaction entre les expériences de stimulation de l'enfant et l'environnement dans lequel il grandit (stabilité émotionnelle, absence d'adversité ou d'expériences de stress cumulatives, etc.). La recherche scientifique est unanime : l'exposition d'un enfant à des expériences de stress toxique compromet le développement de ses capacités exécutives, et donc de sa réussite scolaire (Blair et Razza, 2007; Espey, McDiarmid, Kwik, Stalets, Hamby et Senn, 2004; Diamond, 2002; Posner et Rothbart, 2006). L'absence ou la réduction des stress toxiques liés à l'environnement physique et social permettront à l'enfant de développer plus facilement tous les outils nécessaires à la réalisation de ses rêves de vie.

En résumé, il est vrai que les bases médicales importantes pour un développement réussi concernent la génétique, l'intégrité et la santé physique et mentale. Toutefois, les bases sociales du développement réussi de l'enfant puisent

leurs racines dans les liens d'attachement solides, les processus identitaires et culturels et l'accès à des personnes significatives. En concordance avec ce que nous rapportent les études, une part relève aussi de la qualité de la stimulation, de la motivation, de l'éducation et de la résilience. La responsabilité du soutien de l'enfant est donc partagée et doit se faire en consensus avec le milieu éducatif. Ce consensus va de pair avec l'article 6 de la *Convention* portant sur la vie, la survie et le développement de l'enfant. Plusieurs des enfants qui fréquentent le Centre où nous exerçons se retrouvent en situation de survie au sein de leurs familles. La précarité dans tous les domaines de la vie ne favorise pas le succès de l'enfant. Mais lorsqu'en consensus, l'enseignant est encouragé à aimer l'enfant, quand le travailleur social soutient la mère ou le père en difficulté, quand le bénévole aide l'épanouissement des talents de l'enfant, quand nous réunissons plusieurs personnes pour prendre soin de l'enfant et pour combler quelques carences, alors tout est possible!

3. Les droits de l'enfant sous l'angle éducatif

En matière d'éducation, les capacités que développe l'enfant s'avèrent nécessaires à sa réussite scolaire. Toutefois, le développement de ces capacités peut être compromis et freiner la réussite scolaire d'un enfant dès le niveau préscolaire, et les difficultés peuvent se poursuivre tout au long de la scolarisation. D'ailleurs, au Québec, et probablement ailleurs au pays, nous sommes fortement interpellés par le manque de persévérance scolaire et les taux de décrochage importants, et ce, particulièrement dans les milieux plus vulnérables. Il n'est donc pas surprenant de constater que les taux de diplomation soient désastreux dans ces milieux. Ainsi, 30 % des jeunes québécois célèbrent leurs vingt ans sans avoir complété leur formation secondaire ou professionnelle, et ce pourcentage augmente considérablement chez les jeunes provenant des familles à faible revenu (Institut de la statistique

du Québec, 2014). Il existe donc un lien entre les taux de grande pauvreté et l'échec scolaire. Les causes et les conséquences de cette grande pauvreté peuvent être de l'ordre du manque de ressources, de l'exclusion, de l'environnement toxique, de l'exposition à la violence, du manque de soutien, de la perte de motivation, de la délinquance, etc. Ces causes et conséquences, qui peuvent mener à l'échec scolaire, relèvent de droits bafoués puisque ces événements auront un impact majeur sur la qualité de vie et le bien-être de l'enfant et sur le capital social global de notre société. Ainsi, le respect des droits de l'enfant et l'échec scolaire sont deux notions intimement liées. Devant ce constat, la plus grande équité n'est-elle pas d'avoir tous les outils pour réussir à l'école dès l'entrée scolaire jusqu'aux études supérieures, quelles qu'elles soient? Or, c'est loin d'être le cas.

4. Une approche qui relie les droits de l'enfant et l'éducation

En vue d'obtenir un consensus et une bonne efficacité de nos actions, la place de l'école est à la base de nos actions de pédiatrie sociale en communauté. L'équation est simple : d'une part, l'école a besoin d'un coup de pouce extérieur sous forme d'une expertise médico-sociale juridique offerte par la pédiatrie sociale; d'autre part, l'équipe de pédiatrie sociale a besoin des enseignants et du personnel professionnel de l'école (orthophonistes, psychologues, psychoéducatrices, orthopédagogues) pour préciser les diagnostics, engager un programme d'action conjoint et assurer des suivis adéquats. L'apprivoisement du milieu scolaire par des éléments externes n'est cependant pas nécessairement facile puisqu'il existe plusieurs barrières qui freinent un partenariat efficace : un milieu parfois fermé ou emprisonné dans ses normes et ses réformes constantes, une hiérarchie complexe qui empêche souvent l'enseignant et les professionnels d'en faire plus, des moyens constamment limités, des jeux de pouvoir obscurs, ou encore le manque d'intégration des parents dans la vie scolaire. La bonne nouvelle, c'est

que ces barrières sont franchissables et que lorsque la confiance s'installe, le pouvoir d'agir ensemble se révèle. En ce qui concerne les droits des enfants, ce partenariat est essentiel, car l'engagement des acteurs scolaires est nécessaire à la réalisation d'une intervention concertée. Si l'enfant a des difficultés à l'école, il faut préciser les causes. Il peut s'agir aussi bien d'un manque de motivation, d'un trouble d'attention, de difficultés d'apprentissage ou de sérieux motifs émotionnels. Qui d'autres que l'enseignante ou la direction d'école peuvent contribuer aussi efficacement avec nos équipes à la recherche d'informations et à la mise en place d'actions réparatrices?

L'école, dans nos quartiers, réfère au CPSC pour toutes sortes de difficultés. Par exemple, des enfants sont fréquemment référés pour des troubles du comportement, d'apprentissage ou d'adaptation, des inquiétudes par rapport à leur santé ou à leur développement, des soupçons de négligence ou d'abus, des conflits avec ou entre les parents. Puis, l'école accompagne l'enfant en clinique pour participer au processus. Les enseignants, les spécialistes, les conseillers en adaptation scolaire, et même la direction, deviennent des partenaires actifs. Nous partageons alors une information privilégiée, nous analysons ensemble les inquiétudes, les faits et les risques. Nous formons ensemble une expertise de pointe avec l'enfant et la famille à titre de partenaires à part entière. La cause commune qui nous rallie tous est de trouver les meilleurs moyens pour assurer le succès et le bien-être de l'enfant. Ce suivi conjoint de la trajectoire scolaire des enfants permet d'intervenir rapidement et de remédier à des situations difficiles. Dans l'intérêt de l'enfant et des parents, un partenariat efficace s'installe entre les intervenants scolaires et ceux du CPSC. D'ailleurs, des intervenants de l'école viennent régulièrement au CPSC; des intervenants du CPSC fréquentent assidûment l'école. Cela crée un amalgame de concertations et d'actions autour de l'enfant.

Le développement de projets conjoints

pour aller plus loin dans l'offre de services préventifs et curatifs aux enfants a souvent permis de décupler les actions auprès d'enfants qui vivent des difficultés particulières. En voici un bel exemple à l'origine d'une initiative d'une directrice d'école. Un programme de préparation à une entrée scolaire réussie a été expérimenté dans deux communautés pour dépister les enfants peu préparés à l'entrée scolaire avant même le début de l'école à quatre ans. Le dépistage se fait à l'inscription quelques mois avant l'entrée scolaire. Une évaluation conjointe précise les difficultés et les besoins des enfants. Un plan d'action est mis en branle pour accompagner les enfants et les familles. Une colonie de vacances « préparatoire » est offerte pour les quelques semaines avant le début de l'école. L'enseignante est mise au courant et devient partenaire du programme. Un suivi pendant l'année scolaire permet d'évaluer les progrès et d'ajuster le tir au besoin pour une entrée réussie. L'expérience a clairement démontré des bienfaits liés à une entrée scolaire mieux réussie, à une prise en charge plus efficace de la difficulté dès le début de la scolarisation et un suivi conjoint plus porteur.

Nous agissons également avec le milieu scolaire de différentes façons selon les besoins des enfants au fil de leur trajectoire scolaire. Il peut s'agir de camps éducatifs pendant l'été pour conserver les acquis durant cette période, d'un suivi particulier des enfants malades à cause d'un problème environnemental, de l'aide aux devoirs avec les organismes du milieu ou même d'un soutien éducatif spécialisé au Garage à musique en complément à celui des spécialistes de l'école. De plus, nous offrons un accès à des expertises diagnostiques complètes afin d'appuyer le milieu scolaire accueillant des enfants souffrant de troubles divers et nécessitant des actions adaptées à leurs besoins complexes. Plusieurs enfants en milieu défavorisé souffrent des conséquences d'un cumul de stress toxiques ou accumulent des troubles multiples associés. Les risques

d'échec et d'exclusion étant élevés pour ces enfants, il est impérieux d'agir vite et en toute connaissance de cause. Si l'article 3 de la *Convention* propose d'assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être, la pratique de la pédiatrie sociale en communauté y répond. En effet, l'équipe de pédiatrie sociale en communauté permet d'identifier les causes de plusieurs difficultés sur lesquelles on peut agir efficacement. Par exemple, le cumul des stress toxiques que produisent souvent les mauvaises conditions de vie est un phénomène sur lequel nous pouvons agir en prévention à partir du modèle du consensus. En ce sens, nous offrons expertise et accompagnement au milieu scolaire avec nos pédiatres, médecins, travailleurs sociaux et avocats, mais aussi avec l'aide sur place des art-thérapeutes, neuropsychologues, orthophonistes, ergothérapeutes et pédopsychiatres, etc. L'approche répond aussi à l'article 2 de la *Convention* qui fait état de la protection des enfants contre toute forme de discrimination. Or, en contexte scolaire, l'absence de ressources et le sous-financement qui s'accumulent d'année en année ne permettent pas de servir les enfants de façon optimale, malgré tous les efforts que mettent de l'avant les enseignantes et les directions. À titre d'exemple, en clinique, je pose toujours une question à propos de l'intimidation. Dans mon répertoire, au moins un enfant sur deux avoue être victime de paroles blessantes, de menaces intimidantes ou d'agressions physiques d'un ou de plusieurs autres enfants. La plupart disent en avoir parlé à un adulte et très peu me disent que cela a donné un résultat. Le problème n'est certes pas l'école, mais le problème y est associé puisque le lieu où se déroule le plus couramment l'intimidation est l'école (souvent la cour d'école) ou le trajet qui mène à l'école. L'affaire nous concerne donc tous et nous devons agir pour empêcher que ce phénomène ne traumatise trop d'enfants. De plus, chaque jour, nous observons dans notre Centre des droits bafoués

par différentes carences. Les diagnostics de troubles du comportement ou de troubles spécifiques des apprentissages se font souvent tardivement et les retards sont inacceptables. Les ressources manquent gravement de même que les outils technologiques pour favoriser la réussite scolaire des enfants en difficulté. C'est pourquoi l'approche de la PSC propose d'agir ensemble afin de changer le cours des choses directement dans la communauté.

5. Modèles d'action en pédiatrie sociale en communauté

5.1. Un exemple concret

Mélina (pseudonyme), une jeune fille de 10 ans, référée récemment à la clinique par son école pour des difficultés de comportement. Elle se présente avec ses parents, son enseignante et la psychoéducatrice qui assure son suivi à l'école. La travailleuse sociale du CLSC impliquée auprès de la famille est aussi présente à la rencontre.

En 2013, à 9 ans, elle a été transférée dans une classe de troubles d'apprentissage puisque ses résultats scolaires stagnaient. En raison d'un manque d'attention et de motivation, ses acquis scolaires sont de niveau de la première année primaire. Ces manquements seraient attribuables à des traumatismes migratoires. De plus, l'exposition chronique à la violence dans son pays d'origine en guerre et l'impossibilité de fréquenter l'école de façon régulière avant 2012 restent des facteurs à considérer. Elle accumule donc de grands retards. Cette année, malgré une classe mieux adaptée à ses besoins, elle a développé des problèmes de comportement sous forme d'opposition passive. De plus, elle compte plusieurs absences scolaires. Il est à noter qu'elle apporte à l'école des objets rassurants provenant de sa maison comme des toutous ou des « cahiers de bord » personnels. Elle recherche la présence des adultes, mais elle est incapable de socialiser adéquatement avec les enfants qu'elle repousse ou même agresse s'ils se font trop insistants. La mère rapporte aussi

l'apparition de nouveaux comportements oppositionnels à la maison. Depuis quelque temps, Mélina a également des difficultés de sommeil et des propos sombres, et même suicidaires. Par ailleurs, elle se montre serviable, apprend le français rapidement et s'occupe de sa petite sœur comme une vraie petite maman. La fillette est sociable et affirmée.

Sa famille a immigré en 2012 alors qu'elle avait six ans. Mélina fut d'abord inscrite en classe d'accueil pour assurer son adaptation et son apprentissage du français. L'année suivante, elle a pu intégrer une classe ordinaire de première année et elle a alors cessé de progresser. Il est aussi à noter que la famille vit de grandes difficultés d'adaptation et fait actuellement face à une menace de déportation. Le père travaille sans le déclarer, mais les moyens manquent. En 2012, peu de temps après la migration, un événement dramatique a secoué Mélina et sa famille. Un voisin a fait subir à l'enfant des violences et une possible agression sexuelle. Elle est depuis suivie par une psychologue.

L'examen physique est normal. Toutefois, Mélina se plaint de fréquents maux de tête après l'école. Et à ce propos, elle affirme être déçue de ses résultats. Sa lecture est de niveau première année primaire avec beaucoup de difficultés à suivre la séquence des mots et des syllabes. On la dit souvent dans la lune. D'ailleurs, je l'observe fréquemment hors contexte, le regard ailleurs, ne suivant pas toujours la conversation. Elle semble cependant avoir un très bon potentiel, car elle suit tout de même la conversation et s'en mêle à l'occasion pour commenter ou approuver une suggestion qui la concerne. Elle manifeste beaucoup d'intérêt à nos propositions visant à l'aider à réussir.

Nous sommes tous témoins des mêmes constats. On se trouve face à une jeune fille avec un parcours assez traumatique en commençant avec l'exposition à de grandes violences en bas âge, un parcours migratoire forcé et difficile, et plus récemment, à l'exposition à des « stressseurs » toxiques provoqués par un statut familial précaire,

des conditions de vie difficiles, une précarité et un isolement de la famille ainsi que la souffrance d'un autre traumatisme violent envers sa propre intégrité physique. S'ajoute à cela l'attente intenable et injuste d'une possible expulsion du pays d'accueil. Elle ressent clairement un grand mal de vivre et elle ne peut pas apprendre dans ce contexte.

En consensus, nous avons donc construit un plan d'action axé sur les besoins de l'enfant et sur le respect de ses droits. Un tel plan sur les enjeux prioritaires ne peut se faire qu'en équipe et avec la pleine participation de l'enfant et de la famille.

Plan d'action de Mélina

- Soutenir les nombreux potentiels de l'enfant : dessins, intérêt pour la mode et la musique (elle chante bien selon la mère) et aussi son désir de réussir malgré les difficultés rencontrées. Elle veut être dessinatrice de mode.

- L'intégrer à des activités « porteuses » en dehors des heures d'école y compris un soutien personnalisé pour s'adapter à son nouveau milieu. Nous recherchons donc une « Grande amie » bénévole pour l'accompagner dans son milieu et sa ville et pour lui servir de guide et de mentor. Nous l'inscrivons à un groupe de filles sur le développement de l'estime de soi après l'école dans nos locaux et à toutes autres activités à venir dans nos groupes.

- Mobiliser, avec un programme de parrainage, une famille de soutien pour accompagner cette nouvelle famille arrivée, mais non encore intégrée et en grande difficulté.

- S'assurer de ses capacités physiques. Un test de vision sera fait puisqu'elle a des maux de tête fréquents à l'école et beaucoup de difficulté à lire. On vérifiera aussi la possibilité d'un trouble d'attention sans hyperactivité ou encore d'un réel trouble d'apprentissage comme une dyslexie.

- Renforcer son état psycho-émotif avec l'aide de notre musicothérapeute qui assurera un suivi en lien avec la psychologue et la psycho-éducatrice.

- Favoriser la motivation et la persévérance scolaire en adaptant les méthodes en classe et au parascolaire.

- Référer à notre équipe légale pour s'assurer que toute l'aide possible soit apportée afin d'améliorer les conditions de vie et atténuer le risque de déportation de la famille.

- Assurer tous ensemble le succès de l'enfant et le suivi de ce plan d'action intégré par des communications régulières entre tous les participants à ce projet commun.

6. Des programmes ancrés dans le respect des droits de l'enfant

6.1. Le Projet Alliance droit et médecine sociale

Me Hélène Sioui Trudel a mis sur pied une approche juridique au sein de la Fondation Dr Julien pour compléter l'expertise médecine-travail social. L'approche de pédiatrie sociale en communauté comprend donc essentiellement trois volets complémentaires : médecine-droit-travail social. Le droit fait intégralement partie de la pédiatrie sociale en communauté. Ce volet vise à dépister les droits bafoués des enfants et à agir sur leur respect intégral. L'avocat peut être présent en clinique lorsqu'indiqué : il offre conseils et soutien aux enfants et aux familles. Il peut aussi agir en médiation pour diminuer les stress toxiques ou leurs impacts sur la santé et le développement des enfants. La médiation s'applique autant pour améliorer les conditions de vie de l'enfant à la maison ou à l'école (les moisissures qui affectent la santé), que pour assurer des besoins de protection pour l'enfant qui vit de l'intimidation à l'école. Elle s'applique aussi pour guider vers les meilleures interventions quant aux comportements ou aux apprentissages visés. Tous les droits sont pris en compte. Il s'agit d'une façon unique de mieux servir les enfants et d'atteindre une plus grande équité au registre des droits des enfants en situation de vulnérabilité.

6.1.1. Le cercle de l'enfant

L'article 12 de la *Convention* permet à l'enfant de s'exprimer librement. Nous écoutons tellement peu les enfants que leur parole n'est pas souvent entendue. Pourtant, ils ont tant à dire. En pédiatrie sociale, nous mettons l'enfant au premier plan. En clinique, il a le droit de choisir sa place et parfois même son docteur. Des lieux de paroles sont offerts avec des bénévoles, des intervenants ou des art-thérapeutes. Moi-même, je m'adresse d'abord à l'enfant, je me réfère à lui pour l'écouter ou pour valider mes hypothèses ou mes craintes; je veux connaître les causes de ses échecs, de ses

peines et de ses colères. C'est le premier intéressé et le premier répondant quand il est question de son bien-être. C'est à ce droit que répond le Cercle de l'enfant, « La grande médiation ». Il s'agit d'une version intensive de soutien à l'enfant lors de problématiques complexes. Créée par Me Trudel, elle permet de dénouer des impasses en réunissant dans un cercle toutes les personnes qui ont l'intérêt de l'enfant à cœur : parents, famille élargie, voisinage, intervenants de différents milieux, et acteurs du milieu scolaire. Le Cercle sert intégralement à l'enfant. D'abord, il offre les outils à l'enfant pour se préparer à la discussion et lui donne un espace dans lequel il a toutes les chances de se faire entendre haut et fort. Il peut lui-même inviter des personnes de son choix pour y assister. La rencontre permet de bien préciser les besoins globaux, les droits bafoués et les préoccupations des participants. Le plan d'action qui en découle se fait en consensus et chaque personne aura un rôle dans son actualisation.

6.1.2. Le Garage à musique

Le Garage à musique est un autre projet novateur qui vise à rendre disponibles aux jeunes de 0-20 ans le puissant outil de développement qu'est l'apprentissage de la musique, mais aussi le soutien scolaire spécialisé pour les jeunes en difficulté et le suivi en pédiatrie sociale, et ce, dans un modèle de co-intervention en un même lieu. Le Garage sert tout autant un bébé dans un processus d'initiation à la musique qu'un enfant du primaire en milieu défavorisé, ou qu'un jeune décrocheur qui souhaite se remettre en piste. Une forte proportion de jeunes du Garage vit différentes difficultés de développement, de santé, d'apprentissage et d'adaptation ou des détresses psychologiques importantes. Les jeunes suicidaires se retrouvent dans la musique et bâtissent des outils pour consolider les possibilités de s'en sortir. Des jeunes souffrant de dyspraxie apprennent le violon ou le violoncelle pour améliorer leur motricité et leur calligraphie. Des classes entières d'élèves du primaire viennent faire

de la musique avec leur enseignante comme outil de motivation et de persévérance. D'autres, en troubles d'apprentissages, viennent chercher une expertise pointue pour compléter le soutien déjà amorcé à l'école. Le Garage implique plus de trois cents enfants par semaine dans différentes activités complémentaires qui font déjà une immense différence. Il est devenu un milieu de vie formateur efficace pour nombre d'enfants exclus ou s'excluant eux-mêmes. On retrouve aussi au sein du Garage un comité de jeunes sur les droits des enfants. Le Garage à musique est un incubateur de jeunes en quête de succès et un lieu par excellence pour développer des outils variés pour appliquer la *Convention*.

Conclusion

Bien que l'approche de la pédiatrie sociale en communauté permette d'intervenir dans le respect des droits de l'enfant tout en liant le domaine médical au domaine éducatif, social et juridique, nous vivons dans une époque difficile par rapport au rôle de l'école dans sa communauté. Le manque de valorisation de l'éducation, l'absence de priorisation touchant l'enseignement et les nombreuses compressions budgétaires affectant le milieu scolaire en général nuisent grandement au succès scolaire des enfants dans le système public en particulier. Les enfants de milieu appauvris en sont les principales victimes sans contredit. Plusieurs droits sont bafoués quotidiennement en milieu scolaire, malheureusement, mais il faut aussi agir pour le bien-être et la réussite des enfants, et surtout, ne pas baisser les bras. Nous devons tous revoir la *Convention internationale des droits de l'enfant*, nous l'approprier et en discuter avec les enfants.

Puis, nous devons rappeler à tous que les droits impliquent toujours des devoirs. D'ailleurs, le devoir de l'effort est une condition essentielle au succès scolaire. Ce succès est aussi relatif au soutien et à l'encouragement. La famille et le milieu doivent se mobiliser dans ce sens. C'est une question de respect et de responsabilité commune.

L'importance de ne pas agir seul ou en vase clos est fondamentale. L'école doit donc s'ouvrir sur le milieu pour l'influencer, mais surtout pour le mobiliser faute de ne pas pouvoir compter sur les gouvernements. Reprendre en main nos écoles et y jouer un rôle directif et encourageant en y insérant les meilleures pratiques, voilà une proposition porteuse en ces temps difficiles. Pour ce faire, l'ouverture vers le milieu, l'appriovissement des familles et l'implication communautaire sont incontournables pour arriver à une véritable démocratisation des écoles.

Nous sommes tous conscients du poids qui repose sur le dos des enseignantes. Il est impossible d'agir seul en la matière. Tous les adultes impliqués dans la vie de l'enfant devraient se positionner autour de lui pour suivre efficacement sa trajectoire de santé et d'éducation. Donc, l'information devrait être partagée et les actions devraient être concertées quand il s'agit de l'intérêt de l'enfant.

Il faut également considérer que le droit à une éducation de qualité implique plusieurs étapes de base; que ce soit la stimulation précoce au niveau préscolaire ou la préparation à l'entrée scolaire réussie. Les ressources éducatives de qualité, la stimulation adéquate à la petite enfance et la préparation à l'entrée à l'école devraient être obligatoirement accessibles au sein de tous milieux scolaires dignes de ce nom, surtout en ce qui concerne les enfants avec des troubles d'apprentissage précis.

Finalement, il faut se rappeler que chaque enfant est né avec un don et souvent même plusieurs. Entouré du « village », il suffit de faire fructifier ce don pour assurer le succès de tous les enfants.

Référence bibliographique page 53

Référence bibliographique

Bibliographical References

Nathalie Bélanger,
Mona Paré et
Joannie St-Pierre

Page 01 – 07

Albanese, Patrizia (2016), *Children in Canada Today*, Don Mills, Ontario, Oxford University Press

Anderson-Levitt, Katherine (2005). The schoolyard gate: schooling and childhood in global perspective. *Journal of social history*. no summer, p. 987-1006.

Ariès, Philippe (1960/1975). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* Paris, Éditions du Seuil.

Convention relative aux droits de l'enfant, Haut Commissariat des Nations Unies aux Droits de l'Homme, consulté le 24 mars 2016 : <http://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Cunningham Hugh (1995) *Children and Childhood in Western Society since 1500*. London, Longman.

James, Allison et PROUT, Alan (Eds.) (1990), *Constructing and reconstructing childhood*. London, Falmer press.

Freeman, Michael (2006) *The Future of Children's Rights*. *Children and Society* Vol 4 (4) pp. 277-293.

Mayall, Berry (2008). *Sociologies de l'enfance dans Repenser l'éducation du jeune enfant* sous la direction de Gilles Brougères et Vandenbroeck. Bruxelles, PIE. Peter Lang, p. 77-102.

Mayall, Berry (2002). *Towards a sociology for childhood* Buckingham, Open University Press.

Paré, Mona (2013). Refining the Test for Discrimination in the Context of Special Education: *Moore v British Columbia*. *Journal of Law and Equality* vol 10, p. 79-92.

Paré, Mona et Bélanger, Nathalie

(2014). La recherche de l'inclusion scolaire à travers les recours offerts aux familles : perspective comparative canadienne dans un contexte francophone minoritaire. *Canadian Journal of Law and Society/Revue Canadienne Droit et Société*. Vol 29 (3), p. 327-344.

Renaut, Alain (2002). *La libération des enfants*. Paris, Calmann-Levy.

Sirota, Régine (2012). L'enfance au regard des sciences sociales Revue en ligne *AnthropoChildren*, 1-20.

Sirota, Régine (2006), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Woodhead, Martin. (2008). Le développement du jeune enfant. Une affaire de droits, In Gilles Brougères et Vandenbroeck. (Eds) *Repenser l'éducation du jeune enfant*, PIE. Peter Lang, p. 139-161.

Eric Plaisance

Page 08 – 14

Barton, L., Armstrong, F. (2007). *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht : Springer.

Barreyre, J.Y. et Bouquet, B. (2008). *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*. Paris : Bayard.

Blanc, P. (2011). *La scolarisation des enfants handicapés*. Rapport au Président de la République, mai 2011.

Chauvière, M. (1980). *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*. Paris : Éd. Ouvrières.

Chevallier, J. (2003). Lutte contre les discriminations et État-providence. Dans Borrillo, D. (dir.), *Lutter contre les discriminations* (p. 38-54). Paris : La Découverte.

Clet, B., Jaubert, G., Robelet, M. (2013). La (dé) construction politique des associations gestionnaires d'établissements, *Terrains et travaux, revue de sciences*

sociales, 23, 39-76.

Conseil d'État, 8 avril 2009, n° 311434.

De Anna, L., Plaisance, É. (2014) Inclusive Education and 'Special Pedagogy': the Italian Approach, *ALTER, Revue européenne de recherche sur le handicap*, 8(2).

Grévin, A. (2013), *Droit du handicap et procédures*. Héricy : Éd. du Puits Fleury.

Loi no 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation de la refondation de l'école de la République. LFr 2013.

ministère de l'Éducation nationale. *Repère et références statistiques*. (2013). Récupéré du site du ministère : <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

Nations Unies. (2006). *Convention internationale des droits des personnes handicapées*. Récupéré du site de l'organisme : <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>

Piveteau, D. (2014). « Zéro sans solution » : *Le devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture pour les personnes en situation de handicap et leurs proches*. Rapport.

Plaisance, É. (2009). *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*, Paris : Autrement.

Renaut, A. (2003). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris : Bayard - Calmann-Lévy.

Rolland, P. (2015). Faut-il craindre le gouvernement des juges ? *Sciences humaines*, 266S, 36-39.

Scolarisation des enfants et adolescents handicapés (1999), *Rapports de l'inspection générale de l'éducation nationale, Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 42. Récupéré du site du bulletin : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo991125/MENE9902455C.htm>

Toubon, J. (2015). *Le défenseur des droits 2005-2015. 10 ans d'action pour la défense des droits des personnes handicapées*. Paris : Le défenseur des droits.

Tribunal administratif de Cergy-Pontoise, ordonnance no 0408765,

ref.12 décembre 2008.

Tribunal administratif de Cergy-Pontoise, ordonnance n° 1307736, ref.7 octobre 2013.

Dr Katherine Covell

Page 14 – 18

Amrein-Beardsley, A. (September, 2007). Recruiting expert teachers into hard-to-staff schools. *Phi Delta Kappan*, 89 (1), 64-67.

Andover Vision (2011) *Historic day for Charter*. Retrieved March 20, 2014] from www.andoveradvertiser.co.uk/news/8918720.print/

Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D., & Reschly, A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.

Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33, 481-508. doi: 10.1353/hrq.2011.0019;

Berends, M., Bodilly, S., & Kirby, S. (2002). *Facing the Challenges of Whole School Reform*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Brabeck, M. M., & Rogers, L. (2000). Human rights as a moral issue: Lessons for moral

educators from human rights work. *Journal of Moral Education*, 29 (2), 167-183. doi:10.1080/03057240050051747

Covell, K. (2014). Awareness, learning and education in human rights. In A. Mihr, & M. Gibney, (Eds.) *SAGE Handbook of Human Rights*. Ch 45: pp. 821-839, Sage Publishers

Covell, K. (2013). Children's human rights education as a means to Social Justice. A Case Study from England. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 2(1), 35-48.

Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40 (1), 39-51. doi: 10.1080/03057640903567021

Covell, K., & Howe, R. B. (2011). *RRR in Hampshire County. RRR and Resilience Report*. Retrieved from

www.hants.gov.uk/Hampshire-rrr-resilience-full-report-2011.doc.

Covell, K., & Howe, R. B. (2008). *Rights, Respect and Responsibility: Final Report on the County of Hampshire Rights Education Initiative*. Retrieved from www.hants.gov.uk/education/childrensrights/

Covell, K., & Howe, R. B. (2007). *Rights, Respect and Responsibility: Report on the Hampshire County Initiative*. Retrieved from www.hants.gov.uk/education/childrensrights/

Covell, K., Howe, R. B. & McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13 (2), 117-132. doi: 10.1177/1365480210378942

Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, J. K. (2008). If there's a dead rat, don't leave it. Young children's understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38 (30), 321-339. doi:10.1080/03057640802286889

Covell, K., Howe, R. B., & Polegato, J. L. (2011). Children's human rights education as a counter to social disadvantage. A case study from England. *Educational Research*, 53 (2), 193-206. doi: 10.1080/00131881.2011.572367

Covell, K., McNeil, J. K., & Howe, R. B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing Student engagement. A children's rights approach. *School Psychology International*, 30 (3), 282-290. doi: 10.1177/0143034309106496

Elmore, R. (1995). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1-26.

Finn, J.D., & Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221-234.

Fredricks, J., & Eccles, J. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: are there developmental benefits for African American and European American Youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 37 (9), 1029-1043. doi: 10.1007/s10964-008-9309-4

Fredricks, J., & Eccles, J. (2006). Is extracurricular participation associated with

beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42 (4), 698-713. doi:10.1037/0012-1649.42.4.698

Fullan, M. (2007) *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Furlong, M.J., Whipple, A.D., St Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.

Goodman, D. (2000). Motivating people from privileged groups to support social justice. *Teachers College Record*, 102 (6), 1061-1086. doi:10.1111/0161-4681.00092

Hargreaves, D.H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 487-503.

Helwig, C. Arnold, M.L., Tan, D., & Boyd, D. (2003). Chinese adolescents reasoning about democratic and authority-based decision-making in peer, family, and school contexts. *Child Development*, 74, 783-800.

Howe, R. B., & Covell, K. (2013). *Education in the best interests of the child: A children's rights perspective on closing the achievement gap*. Toronto: University of Toronto Press.

Howe, R. B., & Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5 (2), 91-102.

Howe, R. B., & Covell, K. (2005). *Empowering Children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.

Jennings, G. (2003). An exploration of meaningful participation and caring relationships as contexts for school engagement. *The California School Psychologist*, 8, 43-52.

Jimerson, S.R., Campos, E., & Greif, J.L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.

Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B.D., & Li, Z. (2010). Do school

bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? *Canadian Journal of School Psychology*, 25 (1), 19-39.

Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualizing article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Education Research Journal*, 33 (6), 927-942.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43 (3), 267-281. doi: 10.1002/pits.20149

Pancer, S. M., Pratt, M., Hunsberger, B., & Alisar, S. (2007). Community and political involvement in adolescence: What distinguishes the activists from the uninvolved. *Journal of Community Psychology*, 35 (6), 741-759. doi: 10.1002/jcop.20176

Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N., & Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable and pattern centered approaches. *Journal of Social Issues*, 64 (1), 135-155. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00552.

Print, M., Ugarte, C., Naval, C., & Mihr, A. (2008). Moral and human rights education: the contribution of the United Nations. *Journal of Moral Education*, 37 (1), 115-132. doi:10.1080/03057240701803726

Tibbits, F. (2005). Transformative learning and human rights education. Taking a closer look. *Intercultural Education*, 16 (2) 107-114. doi:10.1080/14675980500133465

Tibbits, F. (2002) Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education. Special Issue on Education and Human Rights*, 48 (3-4): 159-71.

UN Committee on the Rights of the Child (2001). *Committee on the Rights of the Child. General Comment No.1. The aims of education*. (UN/CRC/GC/2001/1), Geneva: United Nations United Nations. (2011). *UN Declaration of Human Rights Education and Training (UNDHRET)*. Retrieved from www.hrea.org/A_HRC_RES_16/1

Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, & H. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York: Teachers College Press.

Siméon Essama Owono

Page 19 – 24

Abé, C. (2008). Les nouvelles figures de l'entrepreneuriat au Cameroun. Les acteurs de la traite des enfants. *Cahiers de l'APAD*, 29-30. Récupéré le 9 novembre 2011 du site de Cahiers de l'APAD : <http://apad.revues.org/4008>

Abega, S. C., Abé, C. et Mimche, H. (2007). Le trafic des enfants au Cameroun : étude d'une forme d'abus des « cadets sociaux ». *Sociétés et Jeunes en Difficulté*. Récupéré le 3 octobre 2011 du site de Sociétés et Jeunes en Difficulté : <http://sejed.revues.org/index353.html>.

Ayissi, A., Maia, C., & Ayissi, J. (2002). Droits et misères de l'enfant en Afrique. Enquête au cœur d'une invisible tragédie. *Études*, 397(10), 297-309.

Bapès Bapès, L. (2014). Préface. In Ministère des enseignements secondaires. Programmes d'études officielles des Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG).

Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Droits de l'Homme. Convention relative aux droits de l'enfant, 1989. Récupérée du site <http://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 209-233). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Mbassa Menick, D. (2002). Les abus sexuels en milieu scolaire au Cameroun, résultats d'une recherche-action à Yaoundé. *Médecine Tropicale*, 62(1), 58-62.

Mbassa Menick, D. et Ngho, F. (2003). Séroprévalence de l'infection à VIH chez les enfants victimes d'abus sexuels au Cameroun. *Médecine Tropicale*, 63, 155-158.

Mbassa Menick, D., Dassa, K. S., Kenmogné, J. B. et Abanda Ngon, G. (2009). Mineures exploitées sexuellement à des fins commerciales. Etude multicentrique prospective au Cameroun. *Médecine Tropicale*, 69, 91-96.

Meirieu, P. (2002). *Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu ?* Genève : Éditions du Tricorne.

Morandi, F. (1999). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris : Nathan.

Morelle, M. (2006). Les enfants des rues, l'État et les ONG : qui produit l'espace urbain ? Les exemples de Yaoundé (Cameroun) et d'Antananarivo (Madagascar). *Afrique contemporaine*, 217(1), 217-229.

Morelle, M. (2008). Les enfants de la rue à Yaoundé (Cameroun) et à Antananarivo (Madagascar). *Autrepart*, 45(1), 43-57.

Ngoh, F. (2000). La maltraitance au Cameroun. Dans T. Agossou (dir.), *Regards sur la maltraitance en Afrique* (p. 181-186). Paris : Karthala.

Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, L. Groulx, R. Meyer, & A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.

Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris : Calmann-Lévy.

Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*, Paris : Editions Flammarion.

**Angela AuCoin,
Mireille Leblanc et
Andrée-Anne Vigneau**

Page 24 – 28

Assemblée nationale du Québec (2012). *Projet de loi n° 56 visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*. Québec, Québec : Assemblée nationale du Québec.

AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). Inclusion scolaire et dé-normalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans

N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. (3^e éd., p.63-86). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec. 63-86.

Bappa, S. et Etherton, M. (1983). Popular theatre voice of the oppressed. *Commonwealth*, 25(4), 55-57.

Bauman, S., Toomey, R. B. et Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying and suicide in high school students. *J Adolesc*, 36(2), 341-350.

Boal, A. (1985). *Theatre of the oppressed*. New York: Theatre Communications Group.

Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol, England : Centre for Studies on Inclusive Education.

Bourdieu, P. (1980). L'identité de la représentation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35(1), 63-72.

Bureau du Défenseur des enfants et de la jeunesse. (2014). *Le Rapport sur l'état de l'enfance 2014. Les droits de l'enfant à 25 ans*. Fredericton, Nouveau-Brunswick.

Conquergood, D. (2006). Rethinking ethnography: Towards a critical cultural politics. Dans D. S. Madison et J. Hamera (dir.), *Sage handbook of performance studies*. Thousand Oaks, California: Sage. 351-365.

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008). *Le taxage au Canada : L'effet de l'intimidation sur l'apprentissage*. Récupéré du site de Carnet du savoir : http://www.cclcca.ca/pdfs/LessonsInLearning/2008/36-03_20_08-F_cs.pdf

Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick (2014). *Coup d'œil sur ma communauté. Région de Bouctouche, Richibucto et Saint-Louis de Kent*. Fredericton, Nouveau-Brunswick : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.

Correia, C. L. et Goguen, L. (1983). *Rapport final de l'étude concernant la Loi sur l'enseignement spécial au N.-B.* Fredericton, Nouveau-Brunswick : Ministère de l'Éducation.

Denzin, N. (2003). *Performance ethnography: Critical pedagogy and*

politics of culture. Thousand Oaks, California : Sage.

Gallant, P. (2012). *Vert la démocratie*. Chéticamp, Nouvelle-Écosse : Conseil des arts de Chéticamp.

Gilmore, J. (2010). *Étude : Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs*. Produit n°81-004-X au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ontario. Récupéré du site de Statistique Canada : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004x/2010004/article/11339-fra.htm>

Hutchinson, N. L. (2015). *Inclusion of exceptional learners in Canadian schools* (5e éd.). Toronto, Ontario: Pearson.

Kidd, R. (1989). Popular theatre, conscientisation, and popular organization. *Courrier*, 33(21).

Leblanc, M. et Vienneau, R. (2010). Le modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 161-188). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lemieux, R. (1998). Sur le sens d'être minoritaire. Dans B. Ouellet et R. Bergeron (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada*. Moncton, Nouveau-Brunswick : Éditions de l'Acadie.

MacKay, W. A. (2006). *Relier le soin et les défis : utiliser notre potentiel humain. L'inclusion scolaire : étude des services*. Fredericton, Nouveau-Brunswick. Récupéré du site du Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick : <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-f.asp>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Politique 144 Prévention de l'intimidation et intervention*. Toronto, Ontario : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2013). *Politique 322 Inclusion scolaire*. Fredericton, Nouveau-Brunswick : Ministère de l'Éducation et du Développement

de la petite enfance, Secteur services aux élèves.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2013). *Politique 703 Milieu propice à l'apprentissage et au travail*. Fredericton, Nouveau-Brunswick : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, Secteur services aux élèves.

Mittler, P. (2005). The global context of inclusive education: The role of the United Nations.

Dans D. Mitchell (dir.), *Contextualising inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (p. 22-36). Oxfordshire, England : Routledge.

Organisation des Corporations du Développement Économique (OCDE). (1999). *L'insertion scolaire des handicapés : des établissements pour tous*. Paris.

Organisation des Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Récupéré le 10 octobre 2015 du site des Nations Unies : <http://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>.

Pekarsky, D. (1981). Normalcy, exceptionality and mainstreaming. *Journal of Education*, 164(4), 320-334.

Ponzetti, J. J., Selman, J., Munro, B., Esmail, S. et Adams, G. (2009). The effectiveness of participatory theatre with early adolescents in school-based sexuality education. *Sex Education*, 9(1), 93-103.

Porter, G. L. (Dir.). (2014, automne). UNESCO celebrating excellence in education for people with disabilities. *Education Watch*, 5(2), 1.

Porter, G. L. et AuCoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles. Rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick*. Fredericton, Nouveau-Brunswick : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.

Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche action-formation*. (thèse

de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Canada) Récupéré d'Archipel, l'Archive de publications électroniques de l'UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>

Prud'homme, L., Ramel, S. et Vienneau, R. (2011). Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action. Dans L. Prud'homme, S. Ramel et R. Vienneau (dir.), *Valorisation de la diversité en éducation : défis, contextes et pistes d'action*. *Éducation et francophonie*, 39(2), 1-5.

Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying*. Los Angeles, California: Sage.

Statistique Canada. (2002). *Tableau 110-0120 – Les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire 2002, réponses des étudiants à la question : À quelle fréquence as-tu commis ces actes d'intimidation ou de harcèlement contre un élève ou des élèves à l'école au cours des derniers mois de cette façon ?, aux 4 ans*, CANSIM.

Thomas, G., Walker, D. et Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London, England: Routledge.

VanEyck, P. (2013). *Play-building: Creating a Documentary Theatre Performance in a High School Setting* (Master's thesis). Dominican University of California, San Rafael.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 255-284.

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformations des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Thomas Falkenberg

Page 29 – 34

Adams, P. (2013). *Child well-being in rich countries: A comparative overview*. Florence, Italy: UNICEF Office of Research – Innocenti.

The Annie E. Casey Foundation et al. (2008). *Growing up in North America: Child Well-Being in Canada,*

the United States, and Mexico. Baltimore, MD: The Annie E. Casey Foundation. Retrieved from the Annie E. Casey Foundation website: www.aecf.org.

Aristotle (1976). *The ethics of Aristotle: The Nicomachean ethics*. (J.A.K. Thomson, Trans.; rev. ed.). London: Penguin.

Becete, F. J. G., Perrin, G. M. Schneider, & Blanchard, C. (2014). Effects of school on the well-being of children and adolescents. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspectives* (pp. 1251-1305). Dordrecht, The Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-90-481-9063-8_9

Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, 1, 3-16.

Ben-Arieh, A. (2010a). From child welfare to child well-being: The child indicators perspective. In Kamerman, S. B., Phipps, S., & Ben-Arieh, A. *From child welfare to child well-being: An international perspective on knowledge in the service of policy making* (9-22). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Ben-Arieh, A. (2010b). Developing indicators for child well-being in a changing context. In C. McAuley & W. Rose (Eds.), *Child well-being: Understanding children's lives* (pp. 129-142). London: Jessica Kingsley Publishers.

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. In A. Ben-Arieh, R. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (pp. 1-27). Dordrecht, The Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-90-481-9063-8_9

Ben-Arieh, A., & George, R. M. (2006). *Indicators of children's well-being: Understanding their role, usage and policy influence*. Dordrecht: The Netherlands: Springer.

Bradshaw, J. (Eds.). (2011). *The well-being of children in the UK*. Bristol, UK: Policy Press.

Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European

Union. *Social Indicators Research*, 80, 133-177. doi: 10.1007/s11205-006-9024-z

Brown, B. (1968). *Delphi process: A methodology used for the elicitation of opinions of experts*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Retrieved from <http://www.rand.org/pubs/reports/R1283.html>

Brown, B. V. (Ed.). (2008). *Key indicators of child and youth well-being: Completing the picture*. New York: Lawrence Erlbaum.

Bruyere, E., & Garbarino, J. (2010). The ecological perspective on the human rights of children. In S. B. Kamerman, S. Phipps, & A. Ben-Arieh (Eds.), *From child welfare to child well-being: An international perspective on knowledge in the service of policy making* (pp. 137-154). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Camfield, L., Streuli, N., & Woodhead, M. (2009). What's the use of "well-being" in contexts of child poverty? Approaches to research, monitoring and children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 17, 65-109. doi: 10.1163/157181808X357330

Canadian Coalition for the Rights of Children (CCRC). (n.d.). *Right in principle, right in practice: Implementation of the convention on the rights of the child in Canada*. Retrieved from the CCRC website: <http://rightsofchildren.ca>

Council of Ministers of Education, Canada (CMEC) (2007). *Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program 2007*. Ottawa: Statistics Canada.

Covell, K., & Howe, R. B. (2001). *The challenge of children's rights for Canada*. Waterloo, ON: Wilfrid Laurier University Press.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.

Doek, J. E. (2014). Child well-being: Children's rights perspective. In A. Ben-Arieh, R. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (pp. 187-217). Dordrecht, The Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-90-481-9063-8_9

Falkenberg, T. (2014). Making

sense of Western approaches to well-being for an educational context. In F. Deer, T. Falkenberg, B. McMillan, & L. Sims (Eds.), *Sustainable well-being: Concepts, issues, and educational practices* (pp. 77-94). Winnipeg, MB: ESWB Press. Retrieved from www.ESWB-Press.org

Franklin, B. (Ed.). (1995). *Handbook of children's rights: Comparative policy and practice*. London: Routledge.

Frey, B. S. (2008). *Happiness: A revolution in economics*. Cambridge, MA: MIT Press.

Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (Eds.). (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.

Government of Canada (2011). *The well-being of Canada's young children*. Retrieved from www.dpe-agje-ecd-elcc.ca/eng/ecd/well-being/sp_1027_04_12_eng.pdf

Griffin, J. (1986). *Well-being: Its meaning, measurement and moral importance*. Oxford: Clarendon Press.

Guhn, M., Gadermann, A. M., & Zumbo, B. D. (2010). *Education: A report of the Canadian Index of Wellbeing (CIW)*. Waterloo, ON: Canadian Index of Wellbeing. Retrieved from the CIW website: <https://uwaterloo.ca/canadian-index-wellbeing>

Hanafin, S., & Brooks, A. M. (2005). *Report on the development of a national set of child well-being indicators*. Dublin: The National Children's Office.

Hasson, F., Keeney, S., & McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing*, 32(4), 1008-1015.

Howe, R. B., & Covell, K. (2013). *Education in the best interests of the child: A children's rights perspective on closing the achievement gap*. Toronto: University of Toronto Press.

Invernizzi, A., & Williams, J. (Eds.). (2011). *The human rights of children: From visions to implementation*. Farnham, UK: Ashgate Publishing.

Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: The foundations of hedonic*

- psychology. New York: Russell Sage Foundation.
- Lansdown, G. (2001a). Children's welfare and children's rights. In P. Foley, J. Roche, & S. Tucker (Eds.), *Children in society: Contemporary theory, policy and practice* (pp. 87-97). Houndmills, UK: Palgrave.
- Lansdown, G. (2001b). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence, Italy: UNICEF.
- Layard, R. (2005). *Happiness: Lessons from a new science*. London: Penguin Books.
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (1975). *The Delphi method: Techniques and applications*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (Eds.). (2009). *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Lundy, L. (2014). United Nations Convention on the Rights of the Child and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspectives* (pp. 2439-2462). Dordrecht, The Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-90-481-9063-8
- McAuley, C., Morgan, R., & Rose, W. (2010). Children's views on child well-being. In C. McAuley & W. Rose (Eds.), *Child well-being: Understanding children's lives* (pp. 39-66). London: Jessica Kingsley Publishers.
- McAuley, C., & Rose, W. (2014). Children's social and emotional relationships and well-being: From the perspective of the child. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspectives* (pp. 1865-1892). Dordrecht, The Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-90-481-9063-8
- Mekonen, Y., & Tiruneh, M. (2014). Implementation of the convention on the rights of the child and its effect on child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspectives* (pp. 2463-2501). Dordrecht, The Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-90-481-9063-8
- Munn, P. (2010). *How schools can contribute to pupils' well-being*. In C. McAuley & W. Rose (Eds.), *Child well-being: Understanding children's lives* (pp. 91-110). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR) (n.d.). *Convention on the rights of the child*. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- O'Grady, K., & Houme, K. (2014). *Pan-Canadian Assessment Program 2013: Report on the pan-Canadian assessment of science, reading, and mathematics*. Toronto: Council of Ministers of Education, Canada. Retrieved from the CMEC website www.cmec.ca
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009). *Doing better for children*. Author. Retrieved from <http://www.oecd.org/social/family/doingbetterforchildren.htm>
- Ruck, M. D., Peterson-Badali, M., & Helwig, C. C. (2014). Children's perspectives on nurturance and self-determination rights: Implications for development and well-being. In A. Ben-Arieh, R. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (pp. 2537-2559). Dordrecht, The Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-90-481-9063-8_9
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Sumner, L. W. (1996). *Welfare, happiness, and ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Veenhoven, R. (2008). Sociological theories of subjective well-being. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 44-61). New York: The Guilford Press.
- Vidgen, H., & Gallegos, D. (2011). *What is food literacy and does it influence what we eat: A study of Australian food experts*. Brisbane, Queensland, Australia: Queensland University of Technology.
- Villarán, A. C., & Muñoz, M. M. (2014). Child participation, constituent of community well-being. In A. Ben-Arieh, R. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (pp. 2503-2536). Dordrecht, The Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-90-481-9063-8_9
- White, J. (2011). *Exploring well-being in schools: A guide to making children's lives more fulfilling*. London: Routledge.

Dr. Vincent Kazmiersk

Page 35 – 41

- Anastasiou, D. & Kauffman, J.M. (2011). A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education. *Exceptional Children* 77:3, 367-384.
- Arnett, K. & Mady, C. (2010). A critically conscious examination of special education within FSL and its relevance to FSL teacher education programs. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 19-36.
- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (1999). *Exploring Disability: A Sociological Introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Barnes, C. (2007). Disability Activism and the Struggle for Change: Disability, Policy and Politics in the UK. *Education, citizenship and social justice*, 2(3), 203-221.
- Birenbaum, J. & Gallagher-Mackay, K. (2013). From Equal Access to Individual Exit: The Invisibility of Systemic Discrimination in Moore. *Journal of Law & Equality*, 10, 93-112.
- British Columbia, (1989). *Mandate for the School System*, OIC 1280/89.
- British Columbia (Ministry of Education) v Moore*, 2008 BCSC 264, 81 BCLR (4th) 107.
- British Columbia (Ministry of Education) v Moore*, 2010 BCCA 478, 12 BCLR (5th) 246.
- British Columbia (Public Service Employee Relations Commission) v*

- BCGSEU*, [1999] 3 SCR 3, 176 DLR (4th) 1.
- British Columbia (Superintendent of Motor Vehicles) v British Columbia (Council of Human Rights)*, [1999] 3 SCR 868, 181 DLR (4th) 385.
- Brodsky, G. (2013). *Moore v British Columbia*: Supreme Court of Canada Keeps the Duty to Accommodate Strong. *Journal of Law & Equality*, 10, 85-92.
- Brown, L. (2013). Ontario teachers' colleges get sweeping new curriculum. *The Toronto Star*. Retrieved [June 5, 2013] from http://www.thestar.com/news/queenspark/2013/06/05/ontario_teachers_colleges_get_sweeping_new_curriculum.html
- Canadian Charter of Rights and Freedoms*, Part I of the *Constitution Act, 1982*, being Schedule B to the *Canada Act 1982* (U.K.), 1982, c. 11, s. 15 (*Charter*).
- CBC news. (2013). Ontario to overhaul teachers' college, halve admissions Retrieved [June 5, 2013] from <http://www.cbc.ca/news/canada/toronto/ontario-to-overhaul-teachers-college-halve-admissions-1.1320533>
- Charney, R.E. & Craicer, S. (2013). *Moore v British Columbia: A Good IDEA? Supreme Court Law Review* (2d), 63, 229-259.
- Council of Canadians with Disabilities v VIA Rail Canada Inc*, 2007 SCC 15, [2007] 1 SCR 650.
- Eaton v Brant County Board of Education*, [1997] 1 SCR 241, 31 OR (3d) 574.
- Eldridge v British Columbia (Attorney General)*, [1997] 3 SCR 624.
- Human Rights Code*, RSBC 1996, c 210, s 8.
- MacKay, A.W. (2007). Connecting Care and Challenge: Tapping Our Human Potential. *Education & Law Journal*, 17(1), 37-104.
- Mackay, A.W. & Burt-Gerrans, J. (2003). Inclusion and Diversity in Education: Legal Accomplishments and Prospects for the Future. *Education & Law Journal*, 13, 77-103.
- Malhotra, R. (2009). The Implications of the Social Model of Disablement for the Legal Regulation of the Modern

Workplace in Canada and the United States. *Manitoba Law Journal*, 33, 1–40.

Moore v British Columbia (Education), 2012 SCC 61, [2012] 3 SCR 360.

Moore v British Columbia (Ministry of Education), 2005 BCHRT 580, 54 CHRR D/245.

Paré, M. (2013). Refining the Test for Discrimination in the Context of Special Education: *Moore v British Columbia*. *Journal of Law & Equality*, 10, 71–84.

Pothier, D. (2006). *Eaton v Brant County Board of Education*. *Canadian Journal of Women and Law*, 18, 121–142.

Rioux, M. (1994). Towards a Concept of Equality of Well-Being: Overcoming the Social and Legal Construction of Inequality. *Canadian Journal of Law & Jurisprudence*, 7, 127–147.

Ross, S. (2015). TDSB passes budget that slashes 50 special-ed jobs. *The Globe and Mail*. Retrieved [March 12, 2015] from <http://www.theglobeandmail.com/news/toronto/tdsb-passes-budget-that-slashes-50-special-ed-jobs/article23416383/>

United Nations *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, GA Res 61/106 (2007) (UNCRPD).

Wendell, S. (2002). *The Rejected Body: Feminist Philosophical Reflections on Disability*. New York: Routledge Publishing.

Dr Gilles Julien

Page 41 – 47

Blair, C. et Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive function and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663.

Center on the Developing Child at Harvard University (2011). Building the Brain's "Air Traffic Control". *System: how early Experiences shape the Development of Executive Function : Working paper 11*. Récupéré du site <http://www.developingchild.net>

Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood :Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In

D.T. Stuss & R.T. Knight (eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp.466-503). New York: Oxford University Press.

Espey, K., McDiamid, M. Kwik, M. Stalets, M. Hamby, A & Senn, T. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 465–486.

Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Droits de l'Homme. *Convention relative aux droits de l'enfant*, 1989. Récupérée du site <http://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Institut de la statistique du Québec (2014). *Faible revenu et inégalité de revenu*, Gouvernement du Québec, p1-124.

Posner, M.I. & Rothbart, M.K. (2006), *Educating the human brain* (1st Ed.) Washington DC, American Psychological Association.

Revue d'éducation

La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est une publication thématique semestrielle de la Faculté d'éducation.

© 2016 Université d'Ottawa, Faculté d'éducation.

La reproduction non autorisée du contenu, en tout ou en partie, est interdite.

Rédacteur en chef

Stéphane Lévesque, vice-doyen à la recherche
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Rédactrice invitée

Nathalie Bélanger, Ph. D.
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
Mona Paré, Ph. D.
Faculté de droit - Section de droit civil,
Université d'Ottawa

Abonnement

La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est offerte gratuitement en format PDF au www.education.uOttawa.ca.

La Revue est une initiative du vice-doyen à la recherche.

ISSN# 1925-5497

Pour les questions ou commentaires, s'adresser à :

Anne-Sophie Ducellier
Gestionnaire, marketing et communications
Faculté d'éducation
anne-sophie.ducellier@uOttawa.ca
Tél. : 613-562-5800 poste 4941
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa ON Canada K1N 6N5
www.education.uOttawa.ca



uOttawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education