

# Les apports de la perspective fraserienne pour comprendre les enjeux de justice sociale en éducation

Stéphanie Bauer, *Haute École Pédagogique du Canton de Vaud*

Myriam Radhouane, *Université de Genève*<sup>1</sup>

DOI : [10.51186/journals/ed.2021.11-1.e473](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e473)

## Résumé

Le concept de justice sociale semble de plus en plus prégnant dans les sciences sociales francophones. Dans cette contribution, nous avons choisi de mobiliser la théorie fraserienne relative à ce concept afin de mettre en perspective la question de la justice sociale en éducation. Nancy Fraser, en développant une définition ternaire du concept, nous permet de porter un regard sur les enjeux de distribution, de reconnaissance, mais aussi de représentation dans l'école. Ce travail théorique nous permet de mettre en lumière le potentiel de l'usage du concept de justice sociale en éducation, les interdépendances entre ses différentes dimensions, et ainsi de proposer un regard critique et complexifié sur les différentes politiques et actions éducatives visant à rendre l'école plus juste. En outre, nous étendons également notre réflexion à l'importance de la pensée critique comme outil du développement de la justice sociale dans les différentes strates des systèmes éducatifs.

**Mots-clés :** éducation inclusive, éducation multiculturelle, justice sociale, Nancy Fraser

## Abstract

The concept of social justice seems to be more and more prevalent in the French-speaking social sciences. In this contribution, we have chosen to mobilize a Fraserian theory to provide a critical perspective on the issue of social justice in education. Nancy Fraser's work, by elaborating a ternary definition of the concept of social justice, enables us to see issues related to distribution, recognition and representation in school. Her theoretical work highlights the potential of the use of the concept of social justice in education and the interconnections between its different dimensions, allowing us to propose a critical and complex look at the various educational policies and actions aiming at making the school more just. Moreover, we extend our analysis to the field of teacher education, questioning the critical views of teachers and teacher educators on inequalities.

**Keywords:** inclusive education, multicultural education, Nancy Fraser, social justice

---

<sup>1</sup> Les contributions des deux auteures sont équivalentes.

## **INTRODUCTION**

À l'heure où de nombreux systèmes éducatifs font le choix de politiques scolaires dites « inclusives », les questions d'équité et de justice sociale trouvent une place de plus en plus importante au cœur du débat scolaire. En mettant en évidence les obstacles à la réussite de tous les élèves, ces notions permettent d'éclairer les (dys)fonctionnements des systèmes éducatifs dans leur ensemble et d'interroger ce qu'est une école juste. Si les travaux scientifiques sur la notion de justice ne sont pas nouveaux, ils peuvent résonner aujourd'hui plus directement avec une actualité sociale mobilisant les notions de race, de genre, d'ethnicité, etc., à l'aune des discriminations et des inégalités.

Aussi, le concept de justice sociale semble de plus en plus présent dans les sciences humaines francophones. Son développement fait référence à différentes approches critiques, allant de l'école de Francfort à la théorie critique de la race. Il est éclairant pour comprendre les enjeux et les résistances de l'action scolaire dans son rapport à la diversité. Les travaux de Fraser (1995 ; 2000 ; 2007a ; 2008a ; 2009) sont particulièrement significatifs à cet égard, et ont donné lieu à de nombreux échos dans la littérature, dans le domaine de la philosophie et de la philosophie politique d'abord, mais aussi plus tard dans le domaine de l'éducation (Keddie, 2012 ; Olson, 2008 ; Pourtois, 2009). Dans cet article, nous allons mobiliser le cadre conceptuel développé par Fraser pour mettre en lumière différentes formes d'injustice dans les systèmes éducatifs, mais aussi différents points d'ancrage permettant de contribuer à rendre la sphère scolaire plus socialement juste.

Ce travail est organisé en trois temps. Le premier consiste en la présentation du concept de justice sociale tel que développé par Nancy Fraser. Le second temps mobilise ce cadrage théorique pour illustrer une transposition possible de la pensée de Fraser dans le contexte éducatif. Différentes recherches menées en sciences de l'éducation, en particulier dans le champ de la sociologie des inégalités et de l'éducation interculturelle, seront exploitées pour traiter les enjeux de distribution, de reconnaissance et de participation dans les systèmes scolaires. Enfin, le troisième temps nous permet de mettre en perspective le concept de justice tel que développé par Nancy Fraser avec l'outil que peut représenter la pensée critique dans le développement d'une école socialement juste. Ces trois temps composent une réflexion théorique, visant à illustrer une proposition d'usage d'un modèle philosophique pour comprendre des problématiques éducatives. De ce fait, l'usage du modèle de Fraser permet également un regard critique global sur les structures scolaires responsables de la formation et de l'émancipation des individus.

### **1. LA JUSTICE SOCIALE SELON NANCY FRASER**

De plus en plus présent dans les discours et les recherches, le concept de justice sociale a été, et est, discuté par différent-es auteur-es, notamment en philosophie politique et en

sciences sociales, et en particulier par les tenant-es de l'École de Francfort (Axel Honneth, Jürgen Habermas) et de la théorie critique (Nancy Fraser, Iris Marion Young). La théorie critique se donne pour objectif d'interroger les rapports de pouvoir structurant l'agir social. Se revendiquant de cette perspective, la philosophe Nancy Fraser a particulièrement contribué à la popularisation du concept de justice sociale en francophonie grâce à son ouvrage *Qu'est-ce que la justice sociale ?*, une traduction de ses articles phares sur la question (Fraser, 1992 ; 1995 ; 1998 ; 2000 ; 2003 ; 2004). En particulier, ses travaux interrogent les injustices sous trois angles interdépendants : la redistribution, la reconnaissance et la représentation.

Partant de la notion de justice telle que développée par Rawls (1972), Fraser met, dans un premier temps, en lumière les enjeux de redistribution, qui font écho à un ordre économique. L'injustice économique peut être incarnée de différentes manières au sein d'une société. Par exemple, elle peut prendre la forme de « l'exploitation (voir les fruits de son travail appropriés par d'autres), de la marginalisation économique (être confinés à des emplois pénibles ou mal payés ou se voir dénier l'accès à l'emploi), ou du dénuement » (Fraser, 2005, p.16). Dans un deuxième temps, elle met en évidence les enjeux de reconnaissance, qui font, eux, écho à un ordre culturel (2005). Fraser dénonce alors l'injustice culturelle comme :

[...] le produit des modèles sociaux de représentation, d'interprétation et de communication, et prend les formes de la domination culturelle (être l'objet de modèles d'interprétation et de communication qui sont ceux d'une autre culture, et qui sont étrangers ou hostiles à la sienne propre), de la non-reconnaissance (devenir invisible sous l'effet de pratiques autoritaires de représentation, de communication ou d'interprétation de sa propre culture) ou de mépris (être déprécié par les représentations culturelles stéréotypiques ou dans les interactions quotidiennes). (p. 17)

La notion de reconnaissance est importante dans le débat autour de la justice sociale. Développée par des auteur-es comme Taylor (1992) et Honneth (2000)<sup>2</sup> particulièrement, elle amène une autre dimension à la compréhension de la justice en argumentant que cette dernière ne se limite pas à une simple distribution des biens et des ressources (la justice distributive), mais comprend également des enjeux de respect et de dignité.

Plusieurs auteur-es se sont exprimé-es, dont Fraser elle-même, pour critiquer les dérives de cette typologie binaire (comprenant distribution et reconnaissance) et entrevoir des voies d'interprétation pour les dépasser (Fraser, 2007b ; Olson, 2008). Les critiques sont essentiellement de deux ordres (Fraser, 2008b) : la réification culturelle et l'occultation des questions distributives. La réification renvoie à une dérive souvent observée de la reconnaissance de l'identité culturelle consistant à donner une vision figée et stéréotypée des

---

<sup>2</sup> Les débats entre les conceptions d'Honneth et de Fraser, particulièrement intéressants pour comprendre le développement de la problématique et l'évolution du modèle de Fraser, sont décrits chez Huttunen (2007), Olson (2008) et Pourtois (2009).

cultures ainsi « reconnues ». L'occultation de la question distributive est également une conséquence dénoncée par un déplacement du débat sur les questions uniquement culturelles. La réponse de Fraser à cette tension consiste à concevoir la reconnaissance comme une question de statut social, liant les dimensions socioéconomiques et culturelles, et mettant ainsi l'accent sur la manière dont les individus et groupes sociaux peuvent participer en société en surmontant les obstacles causés par une structuration inégalitaire des rapports sociaux et une réification des identités culturelles: « *the status model tailors the remedy to the concrete arrangements that impede parity* »<sup>3</sup> (Fraser, 2008b, p. 137). La notion de participation, en particulier de « parité de participation » (*participatory parity*) permet d'évaluer le degré de justice des formes de reconnaissance (Fraser, 1995 ; 1998 ; 2007a). Une participation équitable, juste, est une participation qui permet à chacun de pouvoir interagir en tant que pair et d'être reconnu comme tel.

L'importance des enjeux de participation implique une restructuration du modèle binaire en un modèle ternaire ; incluant une troisième condition à la justice sociale : la représentation. Il s'agit d'interroger la manière dont les institutions, l'État et les politiques permettent cette distribution des ressources, cette reconnaissance de statut et la participation au débat politique sur les conditions de production de la justice. Cette dimension de représentation permet plus directement d'interroger : « le cadre politique au sein duquel les revendications substantielles sont acheminées, discutées et acceptées ou rejetées » (Lapointe, 2020, p. 21). Elle devient nécessaire dans la mesure où l'espace de délibération politique est tout sauf juste, puisque caractérisé et défini par des rapports structureaux de domination. La représentation ne se limite pas à l'expression d'un point de vue, mais bien à un réel pouvoir d'agir ou de « prendre-part » quant aux modalités de construction, de régulation et de redistribution de la société. Ainsi, pour résumer, le modèle de justice sociale de Nancy Fraser identifie trois conditions à sa réalisation, et donc à la parité de participation :

- Des ressources économiques suffisantes,
- La reconnaissance d'un statut social et
- L'expression de voix politiques dans le débat et l'action sociale.

## **2. REDISTRIBUTION, RECONNAISSANCE ET PARTICIPATION : LES ENJEUX D'UNE ÉCOLE SOCIALEMENT JUSTE**

Si conceptuellement, il est intéressant de distinguer la justice sociale de son extension dans le champ de l'éducation, leurs liens sont indéniables puisque l'école et la société sont historiquement liées. Ainsi, la justice sociale en éducation interroge la société, ses acteurs/trices, ses enjeux et ses tensions, tout en mettant leurs interactions en jeu dans les contextes éducatifs.

---

<sup>3</sup> « Le modèle du statut adapte le remède (ou la réparation) aux dispositions concrètes qui font obstacle à la parité » (traduction des auteurs).

Pour certain-es auteur-es, retrouver les premières relations entre justice sociale et éducation nécessite de remonter jusqu'à l'Antiquité. Sans pour autant attribuer à Platon l'origine du concept de justice sociale en éducation, un lien entre éducation et libération peut être déjà aperçu dans l'allégorie de la Caverne ; en effet, certains individus retournent dans la caverne pour en libérer d'autres, « prisonniers » d'une conception erronée du monde (Boyles, Carusi & Attick, 2009). Faire écho à cette image, permet de mettre en évidence le lien important entre éducation et libération, que nous retrouverons plus tard chez de nombreux théoricien-nes de la justice sociale en éducation ou d'autres paradigmes pouvant s'y rapporter (nous faisons par exemple référence à Paulo Freire, ou Geneva Gay, qui, dans leur perspective, mettent en évidence l'importance de se détacher de certaines conceptions du monde ou du savoir).

Interroger la notion de justice sociale en éducation, sur la base du modèle de Fraser, permet la mise en évidence de plusieurs enjeux spécifiques relatifs à des formes d'injustices. Premièrement, le modèle met la lumière sur la distribution des ressources en éducation et la manière dont les systèmes mettent en œuvre des politiques et dispositifs visant plus de justice dans les parcours scolaires des élèves (accès, traitement, résultats et réussite). Deuxièmement, le cadre de Fraser permet d'interroger la reconnaissance des élèves, et *a fortiori* ceux des minorités dont l'identité ou les identités culturelles sont invisibilisées ou dévalorisées par les systèmes éducatifs. Enfin, la théorisation de la justice sociale selon Fraser permet de critiquer la capacité du système scolaire à assurer la réelle participation de l'ensemble de ses membres (acteurs/trices, usager-ères) dans une logique de transformation sociale et de déconstruction des obstacles à la justice pour tous/tes.

Notre article se situe dans une démarche similaire à celle adoptée par Tikly et Barrett (2011) et Keddie (2012) qui mobilisent le cadre théorique de la justice sociale selon Fraser pour analyser de manière critique deux objets : la problématique de la qualité en éducation dans les pays à bas revenus (Tikly & Barrett, 2011) et l'éducation indigène (Keddie, 2012). Dans notre cas, le modèle de Fraser sera discuté en tant que prisme de lecture des inégalités en éducation, telles que documentées dans le champ de la sociologie des inégalités et des approches interculturelles. En particulier, il sera discuté du point de vue de son « applicabilité et utilité pour comprendre et aborder les questions de justice en éducation » (Keddie, 2012, p. 165, notre traduction). De manière générale, il est nécessaire de rappeler que les travaux sur la justice sociale en éducation ne se limitent pas au modèle de Fraser dans la littérature. La question de la justice sociale est abondamment traitée, et cet article ne saurait rendre compte de l'exhaustivité des études sur le propos<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Voir par ex. North (2006), Gewirtz (1998), Cochran Smith (2010), Ayers, Quinn et Stoval (2009), Gorski (2008 ; 2009), Hackmann (2005), Bell (2007).

## 2.1. Enjeu de distribution des ressources éducatives

De nombreux travaux, notamment en sociologie de l'éducation, ont particulièrement discuté la notion de justice distributive dans les systèmes éducatifs (Dubet, 2004 ; Dubet & Duru-Bellat, 2004). En particulier, certain-es chercheur-es (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Bourdieu & Passeron, 1964 ; Dubet & Duru-Bellat, 2004 ; Felouzis, 2003) ont mis en exergue les inégalités structurelles qui ne permettent pas à tous les élèves d'avoir accès à une instruction de même qualité.

Face à ce constat, les politiques éducatives s'engagent vers ce que Fraser (2005) nommerait des « remèdes correctifs » : des remèdes permettant de pallier les inégalités de distribution de départ. En éducation, on trouve ces remèdes sous diverses formes. Les politiques de compensation des désavantages en étant les plus emblématiques. Ces dernières s'incarnent souvent par la distribution de ressources supplémentaires auprès de certains publics (élèves, familles) et/ou d'établissements scolaires considérés comme désavantagés. Ces remèdes correctifs s'expriment souvent par des soutiens financiers donnant lieu à des subventions aux établissements (par ex. un ratio élève/enseignant-e réduit), mais également par la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques (Barrère, 2013). Selon certaines études, il semblerait que ces politiques ne permettent pas nécessairement de garantir une qualité suffisante d'éducation pour tous les élèves en termes d'apprentissage (Meuret, 1994 ; Soussi, *et al.*, 2012). Deux raisons peuvent expliquer ces échecs. D'une part, ces actions ne remettent pas ou peu en cause les conditions structurelles limitant la justice (Sleeter & Grant, 2009). D'autre part, les effets pervers de ces dernières (en termes de stigmatisation et ségrégation, voir par ex. Felouzis, 2003) peuvent parfois dépasser les effets escomptés (CNESCO, 2016). Ce rapport du Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO, 2016) montre par exemple un effet de ségrégation de certains dispositifs éducatifs dans des filières spécifiques ainsi qu'une qualité moindre d'enseignement dans les établissements faisant partie d'un réseau d'éducation prioritaire en France. Bien entendu, il convient d'être prudent-es sur la portée de ces études, car d'autres recherches, plus contextualisées, nuancent le constat du contraste entre les écoles au bénéfice de ces politiques et celles qui ne le sont pas. Goigoux et Cèbe (2018) montrent en effet que la différence de qualité d'enseignement n'est pas si significative dans une étude comparant l'apprentissage des élèves en lecture au cours préparatoire (CP, élèves de 6 ans) en France. Ces résultats appellent donc à la nécessité d'une analyse plus approfondie et située du fonctionnement de ces remèdes correctifs afin d'en mesurer leur efficacité réelle<sup>5</sup>.

Néanmoins, la critique fraserienne des remèdes correctifs nous semble pertinente pour comprendre les limites des politiques éducatives de compensation des désavantages comme seule réponse aux inégalités. En effet, la seule focalisation sur ces remèdes agit comme une œillère qui occulte les rapports de pouvoir qui structurent l'agir scolaire et en

---

<sup>5</sup> Le numéro de la revue *Administration en éducation* de Bablet et Tobaty (2019) discute notamment de la question pour le cas français.

particulier l'expérience subjective des individus opprimés (Young, 1990 ; Power & Frandji, 2010 ; Tikly et Barrett, 2011). Par ce biais, elle renforce une perspective déficitaire, en survisibilisant les soi-disant manques à combler – chez les élèves et leur famille – plutôt que d'interroger les pratiques scolaires et institutionnelles qui les créent. L'idéal éducatif voudrait que tous les élèves puissent bénéficier de conditions égales, mais différenciées si nécessaire ; autrement dit un idéal qui reposerait sur un système permettant à tous d'accéder aux ressources éducatives et d'en disposer de la meilleure manière possible. L'école « socialement juste » permet l'émancipation et la transformation. Or, force est de constater que la plupart des enquêtes montrent à quel point le système éducatif est injuste, aussi bien en ce qui concerne les opportunités qu'ils offrent aux élèves (accès, qualité, diplomation, etc.) qu'en termes d'expérience de scolarisation (OCDE, notamment). C'est pourquoi la prise en compte des injustices, nécessite une compréhension plus systémique que permet le modèle fraserien, appelant ainsi à dépasser les seuls enjeux de redistribution pour interroger également ceux de reconnaissance et de représentation.

## **2.2. Enjeu de reconnaissance à l'école**

La seconde composante de la justice sociale selon Fraser est la reconnaissance. Pour l'auteure, le paradigme de la reconnaissance « cible plutôt les injustices qu'il comprend comme culturelles et qu'il pense comme le produit de modèles sociaux de représentation, d'interprétation et de communication : la domination culturelle, le déni de reconnaissance et le *mépris*<sup>6</sup> » (Fraser, 2004, p. 155). La reconnaissance touche notamment aux dimensions identitaires et culturelles et renvoie aux questions de respect, de dignité et de statut, dépassant ainsi les considérations pragmatiques de distribution de biens et de ressources du modèle distributif. Cette dimension de la justice amène à dénoncer ce que Fraser nomme dans sa définition de l'injustice culturelle, les formes de la « domination culturelle », de « l'invisibilisation » et du « mépris » exercées par une société sur certains de ses membres.

De prime abord, les origines historiques de la forme scolaire ont amené une certaine standardisation des pratiques d'enseignement conduisant à rendre illégitime toute caractéristique perçue comme un écart à la norme (Akkari & Radhouane, 2019). Ainsi, les identités culturelles des élèves ne correspondant pas au modèle hégémonique se voyaient censurées, ne rendant qu'un seul modèle de réussite possible : celui de l'assimilation. Aujourd'hui, même si les systèmes scolaires disent s'inscrire dans un paradigme inclusif d'ouverture et de promotion de la diversité, les pratiques d'enseignement actuelles ne sont pas complètement étanches à cet ancrage traditionnel (Ogay & Edelman, 2011 ; Ogay, 2017). Devant la difficulté de l'école à assurer sa mission d'égalité des chances et le peu de flexibilité dont elle fait preuve, les acteurs et actrices scolaires sont pris-es dans des tensions qui peuvent conduire à une posture d'invisibilisation de la différence culturelle (Bauer & Borri-Anadón, 2021). Cette posture se traduit par des attitudes d'évitement devant ce qui est perçu comme de potentielles sources de conflit ou par une compréhension de la justice

---

<sup>6</sup> Une notion empruntée à Axel Honneth (2002) que Fraser discute dans le chapitre 1 de son ouvrage (2005).

comme un « aveuglement » ou « *colorblindness* » où certain-es professionnel-les, en cherchant à promouvoir une égalité de fait entre les élèves, disent « ne pas voir » les différences (Blaisdell, 2005). Dans cet ordre d'idée, elles et ils participent ainsi à une non-reconnaissance (ou « mépris » chez Fraser) de la vaste expérience des élèves.

Aujourd'hui, de nombreux travaux, en particulier ceux de l'éducation multi ou interculturelle ont questionné la place et la valorisation des identités des élèves dans l'école (Akkari, 2007 ; Gay, 2010 ; Ladson-Billings, 1995). Concrètement, au regard de ces travaux, la reconnaissance peut prendre plusieurs formes : la reconnaissance des expériences, la reconnaissance des appartenances culturelles, la reconnaissance de la valeur des identités plurielles, la reconnaissance des histoires des groupes, de la diversité intra-groupe, des sources de connaissances variées (Sleeter & Grant, 2009). Intégrée aux pratiques scolaires, la reconnaissance relève d'un double processus de visibilité (mettre en évidence les identités invisibilisées) et de valorisation (y associer une valeur positive) qui permet de lutter contre l'homogénéisation et l'assimilation dans l'espace scolaire.

Néanmoins, si la reconnaissance représente un pas de plus vers une école socialement juste, il est important de mettre en lumière un obstacle important à sa réalisation : l'essentialisme ou la réification. Mis en évidence par Fraser, mais aussi bien documenté dans la littérature, il signifie réduire une identité ou une appartenance à quelques traits figés empêchant un individu de se définir par soi-même. Dans une tentative de valoriser les identités minoritaires, de les rendre visibles dans une école qui les ignore ou les gomme, le risque existe de stéréotyper les cultures ainsi représentées, de les folkloriser et de renforcer les différences entre les groupes, nuisant ainsi à un projet de société partageant des références communes (Gérin-Lajoie, 2011). L'emphase amenée sur un marqueur court en effet le risque de réduire la perception de l'expérience de l'individu, ou du groupe en question, aux stéréotypes véhiculés autour de ce même marqueur. Dans un rapport dialectique, la frontière entre la reconnaissance et l'assignation identitaire est fine (Bauer & Borri-Anadón, 2021). Ce risque appelle à une conceptualisation dynamique des identités et appartenances, de la même manière qu'il nécessite une critique explicite des rapports de pouvoir structurant l'agir social sans laquelle la visibilité de l'identité culturelle devient « sacralisée », rendant toute discussion à son égard impossible (Keddie, 2012).

Ainsi, les enjeux culturels et identitaires présentés ici soulèvent une tension entre reconnaissance et vivre-ensemble bien documentée par les travaux traitant de la diversité (Potvin, 2014 ; Potvin & Larochelle-Audet, 2016). Elle trouve des échos plus précisément dans les approches interculturelles (Akkari & Radhouane, 2019) et les approches autour de la citoyenneté démocratique (Audigier, 2000 ; Conseil de l'Europe, 2016), les « éducations à » (Collet, 2018 ; Fabre, 2014), l'éducation en vue d'un développement durable (UNESCO, 2014 ; 2017a) ou encore l'éducation multiculturelle pour la justice sociale et l'enseignement culturellement pertinent (Gay, 2010 ; Sleeter & Grant, 2009). Malgré leurs différences dans la manière de traiter la question (Potvin, 2014), ces approches se rejoignent sur la critique faite à l'école de sa capacité d'assurer sa mission transformative et émancipatrice. En particulier,



les auteur-es du multiculturalisme critique (Sleeter & Grant, 2009) promeuvent une *éducation pour la justice sociale* où il ne s'agit plus simplement de rendre les élèves – futur-es citoyennes – critiques et conscient-es, ou de valoriser les identités culturelles, mais permettre que les acteurs et actrices de l'école, et les élèves en particulier, puissent réellement agir sur la définition de leurs appartenances et de leur reconnaissance, ainsi que sur la transformation de leur environnement.

### **2.3. Enjeu de représentation : développer la participation paritaire dans l'espace scolaire**

La représentation est la dernière dimension de la justice sociale présente dans le cadre de Fraser. Ajoutée plus récemment à ce référentiel théorique, en réaction aux limites de la binarité du modèle de justice autour des dimensions de redistribution et de reconnaissance<sup>7</sup>, elle fait écho à un ordre politique qui définit les règles d'inclusion/exclusion quant à la participation politique et à la négociation, dans l'espace social, de ces mêmes dimensions de la distribution et de la reconnaissance (Fraser, 1998 ; 2007b ; 2008b). En d'autres termes, cette dimension soulève l'enjeu de la représentation dans les sphères de décision : tout le monde a-t-il une voix, et une voix reconnue comme légitime et permettant l'action ?

En éducation, cette question amène à interroger le partage du pouvoir et de l'*empowerment* des minorités. Allant de la sphère de la gouvernance des systèmes, à la manière dont les élèves agissent en classe, la participation paritaire peut représenter une grille de lecture pertinente pour l'analyse des rapports de pouvoir structurant l'agir scolaire. Elle représente un concept-clé des travaux sur la justice sociale en éducation (Bell, 2007) qu'on retrouve également dans le champ de l'inclusion scolaire (UNESCO, 2009 ; 2017b). En effet, le paradigme inclusif promeut une école juste, équitable, où tous les élèves peuvent réussir ; c'est également une école qui œuvre pour la transformation sociale, par et pour la participation (Prud'Homme, *et al.*, 2016). La participation est ainsi pensée comme une fin, mais également un moyen. Elle fait écho aux approches des capacités d'Amartya Sen (2000) et de Nussbaum (2012) interrogeant les conditions sociétales de promotion du pouvoir d'agir des individus. Selon la méta-étude de Larivière (2008), la participation sociale est constituée de trois caractéristiques : 1) une action de la part de l'individu ; 2) cette action apporte une contribution à d'autres personnes ; 3) elle se fait sur le plan personnel et sociétal. Elle implique non seulement une contribution de l'individu, mais également une reconnaissance de cette dernière par la société. Le concept de participation, tel qu'exprimé ici, va donc au-delà de la simple présence puisqu'il implique un pouvoir d'agir nécessitant une action réelle au sein de l'environnement.

À ce titre, différents leviers pédagogiques existent. L'enseignement culturellement pertinent (Gay, 2010 ; Ladson-Billings, 1995) permet de donner les clés aux élèves pour comprendre

---

<sup>7</sup> Par cette troisième dimension, Fraser a voulu répondre à la critique du modèle binaire qui pouvait laisser entendre qu'une politique de reconnaissance servait de compensation à une redistribution injuste des ressources.

puis agir sur le monde dans une logique d'*empowerment* ; l'enseignement coopératif (Johnson & Johnson, 1994 ; 2009) et l'enseignement équitable (Cohen & Lotan, 1995), mobilisés en contexte de diversité (Aronson & Bridgeman, 1979 ; Buchs, *et al.*, 2018 ; Sanchez-Mazas, *et al.*, 2019) nous semblent également pertinents pour développer la participation.

En éducation, le concept de participation permet de montrer les limites des actions éducatives se limitant à la redistribution ou à la reconnaissance, dans la mesure où ces dernières ne permettent pas réellement aux bénéficiaires de tirer parti de l'éducation reçue. Certains dispositifs de différenciation ont plus tendance à exclure les élèves du système ordinaire qu'à leur donner les clés de réussite : en privant les élèves du développement des capacités nécessaires à leur parcours scolaire, ils tendent à limiter leur autonomie propre, et donc leur pouvoir d'agir sur le monde (Kahn, 2015). Dans le même ordre d'idée, selon Potvin (2014), les approches interculturelles ou l'éducation à la citoyenneté, souvent mobilisées ponctuellement, sont inefficaces sans un réel système d'éducation flexible qui légitime les expériences diverses des élèves et leur permet de devenir des ressources pour l'apprentissage. À titre d'exemple, si les systèmes éducatifs contemporains disent valoriser les langues plurielles des élèves, force est de constater que leurs ressources linguistiques sont loin de toujours représenter un avantage dans les systèmes monolingues. À cet égard, la participation, dans l'analyse fraserienne que nous proposons, ne représente pas seulement une fin, mais également un moyen, car elle interroge également les conditions de production de la légitimité de la participation.

Au regard d'une lecture fraserienne des enjeux éducatifs de représentation, c'est en faisant participer une diversité d'acteurs et actrices impliqué-es en éducation dans les sphères de décision que l'école peut devenir juste. Toutefois, cette participation ne s'opérationnalise pas sans résistance, surtout lorsqu'elle a trait à la gouvernance de l'école. Certaines études montrent, en effet, les tensions vécues par les personnels scolaires face à l'injonction de participation, dans un système qui la rend difficile à mettre en place (Ainscow, *et al.*, 2006 ; Thehoaris, 2007). Ces constats appellent alors à une lecture plus précise des enjeux de reconfiguration des rapports de pouvoir lors des processus de changements en éducation. La participation scolaire, paritaire, comme condition à la justice sociale se heurte à l'organisation hiérarchique des systèmes scolaires et à leur mode de gouvernance. *In fine*, la participation sociale comme condition à la justice sociale permet d'interroger les systèmes éducatifs sur le processus de négociation du pouvoir au sein de ces derniers afin qu'ils servent des objectifs d'émancipation.

### **3. DÉVELOPPER LA PENSÉE CRITIQUE : UNE RETOMBÉE AUTANT QU'UN PRÉALABLE À UNE ÉCOLE SOCIALEMENT JUSTE**

#### ***3.1. La pensée critique pour développer la participation***

Souvent, et nous le verrons plus loin dans cette partie, la question du développement d'une école socialement juste va de pair avec le développement de la pensée critique. Des penseur-es comme Freire (1983) ont mis en évidence la nécessité d'un processus de *Conscientisation*, autrement dit de prise de conscience quant à l'environnement dans lequel un individu vit, les oppressions qui la/le composent et sa propre position vis-à-vis de celles-ci. Ainsi, la clé d'une école juste, pour Freire (1983), est sa capacité à permettre aux élèves d'apprendre à lire le monde, ce qui signifie, entre autres, y décoder les oppressions. À cet égard, des champs comme la pédagogie anti-raciste et la théorie critique ont fait de la remise en question des normes oppressives de l'agir social le centre de leur réflexion (Gillborn, 2005 ; 2006). Ces approches visent à « assurer une compréhension historique expérientielle et critique des rapports de pouvoir et de domination » (Potvin & Larochelle-Audet, 2016, p. 112). D'autres auteur-es ont également interrogé les enjeux d'esprit critique en abordant notamment la question des contenus d'enseignement et/ou la place accordée aux élèves dans la transmission des savoirs. À titre d'exemple, Gay (2010) développe une analyse de la manière dont les contenus d'enseignement peuvent être des ressources pour soutenir la reconnaissance des élèves, mais sont aussi parfois des sources d'invisibilisation des minorités. Elle dénote de nombreux effets négatifs sur les performances scolaires des élèves dont la représentation à l'école est biaisée ou peu existante. Le rôle des curricula n'est donc pas à négliger, car ils peuvent devenir des outils de participation (Hackman, 2005), dans la mesure où non seulement ils peuvent assurer la représentativité des minorités, mais où ils permettent de développer des compétences en termes d'action sociale. Ladson-Billings (1995), quant à elle, indique que les élèves doivent pouvoir être amené-es à développer une « conscience sociopolitique leur permettant de critiquer les normes culturelles, valeurs, mœurs et institutions qui produisent et maintiennent des inégalités sociales » (notre traduction, p.162). L'objectif de cette conscience critique étant de pouvoir mettre en cause des ordres sociaux inégaux (Ladson-Billings, 1995) et par là développer sa capacité à agir et donc à participer.

Au regard de ces quelques éléments, les pédagogies visant le développement du pouvoir d'agir et de l'esprit critique (pédagogie anti-raciste, critique, multiculturelle pour la justice sociale, enseignement culturellement pertinent, pédagogie coopérative, etc.) s'inscrivent dans une logique de justice sociale, en ce sens où elles peuvent développer, chez les élèves, des connaissances et compétences leur permettant d'analyser le monde et d'en développer une compréhension nécessaire à l'action sociale (Sleeter & Grant, 2009).

Si le développement de la pensée critique est nécessaire pour faire des élèves des acteurs et actrices du changement social conscient-es des inégalités qui les concernent ou concernent autrui, celle-ci peut-être une ressource pour que le corps enseignant, lui aussi, puisse en prendre conscience et réfléchir ainsi à la place qu'ils et elles occupent dans la société. En effet, comme vu dans la section 2, certain-es chercheur-es s'inscrivant dans le courant du multiculturalisme critique ont utilisé le concept de « *colorblindness* » (Blaisdell, 2005) pour dénoncer une posture enseignante ancrée dans la bienveillance, mais peu propice à la compréhension des inégalités. En souhaitant « ignorer » les différences de couleur entre les élèves, les enseignant-es ne peuvent pas reconnaître et ainsi comprendre leurs expériences subjectives, et cette réflexion peut s'étendre aux enjeux de genre, d'appartenance sociale, etc. Ainsi, l'un des défis pour rendre l'enseignement socialement juste est celui de porter un regard analytique sur les inégalités et prendre conscience de leurs potentiels effets sur le cheminement scolaire d'un-e élève.

Cette prise de conscience permet donc de reconnaître les identités culturelles et ainsi participer à leur valorisation ainsi qu'à leur légitimation dans l'espace scolaire (Gay, 2010) ; ce qui induit un changement dans la structure même de l'école notamment en sa capacité d'ouverture à l'altérité, et ainsi de dépasser le risque d'essentialisation en articulant la question de l'identité à celle du statut. De cette manière, la reconnaissance sert de révélateur des biais de l'institution scolaire pouvant invisibiliser ou essentialiser les appartenances. Elle met également en lumière la manière dont les inégalités liées à la distribution ou à la participation peuvent influencer le rapport des élèves aux savoirs, à la structure scolaire, à l'institution de manière générale. Analyser les inégalités est alors une manière d'entrer dans la compréhension subjective de l'expérience scolaire des élèves ; et ainsi d'enrichir la compréhension, en classe, du curriculum réel (soit l'expérience formatrice effective des élèves (Perrenoud, 1993)) des (par les) expériences personnelles du monde social et politique.

### **3.2. Entrer dans les inégalités ou comment s'inspirer d'une posture inconfortable**

Certains travaux mettent en évidence la nécessité, au sein de la formation des enseignant-es de traiter des inégalités. Parmi eux, existent des études allant dans le sens d'une prise de risque identitaire, c'est-à-dire l'inclusion de sa propre personne dans la compréhension globale des inégalités et des injustices. Ainsi, l'oppression ne devient plus un fait observable, mais un objet vivant dans lequel chacun-e est impliqué-e (Gorski, 2013). Se développe alors une posture inconfortable, voulue comme un tremplin vers l'action pour le changement (Zembylas, 2015 ; Zembylas & Papamichael, 2017). Pourtant, implication ne veut pas dire responsabilité : différentes places peuvent exister autour d'une oppression ; celle de la lutte, de l'ignorance, de l'opprimé-e. La posture inconfortable, au regard de la difficulté qu'elle suppose (Zembylas, 2015 ; Zembylas & Papamichael, 2017), peut alors être nuancée sans pour autant renoncer aux enjeux qu'elle sous-tend.

Mettre de futurs-es enseignant-es, face aux contradictions de l'existence, face aux oppressions de certains groupes, face aux inégalités dans lesquelles nous avons un rôle à jouer peut être extrêmement difficile. D'une part, à la manière dont Zembylas (2015) le souligne, la posture inconfortable peut être difficile à vivre pour les futur-es enseignant-es. Elle nous semble également difficile à tenir pour le formateur ou la formatrice. Rassurer, ne pas accuser, faire comprendre la complexité de nos interactions avec les injustices est une tâche peu aisée pour tout acteur/trice de la formation des enseignant-es. Il semble que cette tâche implique également un travail réflexif personnel des formateurs/trices. La peur que nous soulevons ici, est celle de tomber dans l'accusation, sans, d'une part avoir la force nécessaire pour tirer les enseignant-es en formation vers l'action et, d'autre part, risquer l'hypocrisie en ne se faisant que la voix du champ de la justice sociale en isolant sa dimension active.

## CONCLUSION

Si le concept de justice sociale prend de plus en plus de place dans l'espace francophone, en comparaison à son usage important dans les contextes anglophones, il nous est apparu important de le définir, et pour ce faire, de se baser sur les travaux de Fraser. En effet, son œuvre permet à la fois de définir la justice sociale comme une fin, mais également comme un moyen. Il représente un cadre d'analyse pertinent des interactions sociales, politiques, culturelles et économiques. En déployant ce cadre dans l'espace scolaire, une analyse de l'école est possible dans une interrogation de son rapport à la diversité. Le concept de justice sociale et ses trois dimensions développées par Fraser permettent d'interroger les mesures d'équité sous l'angle de la distribution, la question des stéréotypes ou de la présence de différentes voix dans les curricula sous l'angle de la reconnaissance, et enfin la participation scolaire sous l'angle de la représentation. Il donne ainsi à voir une lecture critique de certains choix politiques et pédagogiques, notamment celui des politiques compensatoires et mesures d'équité qui ne permettent pas de renverser la perspective déficitariste du rapport à la diversité, et permet d'envisager les « manques » comme des forces et des leviers pour l'action (Bauer, *et al.*, 2019). Prolongeant cette visée transformative, le modèle de Fraser permet également de conceptualiser une éducation *pour* la justice sociale, c'est-à-dire une approche de formation et de transformation, permettant non seulement de développer la conscience critique, mais également de pouvoir rendre les professionnels capables de « rompre et changer » les systèmes d'oppression (Bell, 2007, p. 2). Ainsi, la justice sociale devient une finalité des systèmes éducatifs, mais elle représente également un moyen de les transformer.

Néanmoins, comme le souligne Keddie (2012), le caractère mouvant du fonctionnement de nos sociétés impose un renouvellement continu du débat sur la justice sociale, sur son sens et son opérationnalité. Les enjeux deviennent parfois difficiles à débusquer ou sont au

contraire portés sur des étendards ostensiblement visibles, sans que le temps ni l'espace ne soit octroyé pour une réflexion étayée et nuancée. Dans ce contexte, le rôle de l'éducation comme espace sécurisé de formation et de discussion pluraliste, mérite d'être rappelé, au risque de desservir son ambition de justice sociale<sup>8</sup>.

## RÉFÉRENCES

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International journal of inclusive education*, 10(4-5), 295-308.
- Akkari, A. (2007). Les impasses de l'école multiculturelle et de l'école Républicaine dans une perspective comparative. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29(3), 379-398.
- Akkari, A., & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles de l'éducation : entre théorie et pratique*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and social psychology bulletin*, 5(4), 438-446.
- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique* (Rapport n+DGIV/EDU/CIT 2000 23). Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle.
- Ayers, W., Quinn, T. M., & Stovall, D. (2009). *Handbook of social justice in education*. New York, NY & London: Routledge.
- Bablot, M., & Tobaty, A. (2019) (Eds). L'éducation prioritaire, une politique publique contre les inégalités ? [Numéro entier]. *Administration et éducation*, 64(4), 5-143.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.855>
- Bauer, S., & Borri-Anadón, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice*, 10(2), 13-23.
- Bauer, S., Borri-Anadón, C., & Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17-38.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. *Teaching for diversity and social justice*, 2, 1-14.
- Blaisdell, N. (2005). Seeing every student as a 10: using critical race theory to engage white teachers' colorblindness. *International journal of educational policy, research, & practice*, 6(1), 31-50.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.

---

<sup>8</sup> Afin de garantir le respect des principes éthiques de la revue, cet article a été évalué à l'aveugle par les pairs, dans un processus supervisé par le rédacteur en chef.

- Boyles, D., Carusi, T., & Attick, D. (2009). *Handbook of Social Justice in Education*. New York, NY & London: Routledge.
- Buchs, C., Margas, N., Cazin, C., Ramírez, M., & Fratianni, S. (2018). Favoriser l'équité dans les classes caractérisées par une forte diversité linguistique : recours aux activités plurilingues dans une perspective coopérative. *Éducation et Francophonie*, 46(2), 249-269. <https://doi.org/10.7202/1055571ar>
- CNESCO. (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris : CNESCO.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. *Second international handbook of educational change* (pp. 445-467). Dordrecht: Springer.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1995). Producing Equal-Status Interaction in the Heterogeneous Classroom. *American Educational Research Journal*, 32(1), 99-120. <https://doi.org/10.2307/1163215>
- Collet, I. (2018). Dépasser les « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes*, 31(1), 179-197.
- Conseil de l'Europe. (2016). *Compétences pour une culture de la démocratie. Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses. Série Pestalozzi n°4*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste? *Revue française de pédagogie*, 146(1), 105-114.
- Fabre, M. (2014). Les 'Éducations à' : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36, 1-13. <https://doi.org/10.4000/edso.875>
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue Française de Sociologie*, 44(3), 413-447.
- Fraser, N. (1992). Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. In C. Calhoun (Ed.), *Habermas and the Public Sphere* (pp. 56-80). Cambridge/London: MIT Press.
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "postsocialist" age. *New left review*, 112, 68-68.
- Fraser, N. (1998). *Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, participation*. (Discussion Papers). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH.
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New left review*, 3, 107-118.
- Fraser, N. (2003). Institutionalizing democratic justice: Redistribution, recognition and participation. In S. Benhabib, & N. Fraser (Eds.), *Pragmatism, Critique, Judgment: Essays for Richard J. Bernstein* (Vol. 139, pp. 125-148). Cambridge: MIT Press.
- Fraser, N. (2004). Transnationalizing the public sphere. In M. Pensky (Ed.), *Globalizing Critical Theory* (pp. 37-47). Totowa, NJ: Rowman & Littlefield.
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 1(23), 152-164.

- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Paris : La Découverte.
- Fraser, N. (2007a). Feminist politics in the age of recognition: A two-dimensional approach to gender justice. *Studies in Social Justice*, 1(1), 23-35.
- Fraser, N. (2007b). Identity, exclusion, and critique: A response to four critics. *European Journal of Political Theory*, 6(3), 305-338.
- Fraser, N. (2008a). Reframing Justice in a Globalizing World. In K. Olson (Ed.), *Adding Insult to Injury/Nancy Fraser Debates her Critics*, (pp. 271–294). London: Verso.
- Fraser, N. (2008b). Rethinking recognition: Overcoming displacement and reification in cultural politics. In K. Olson (Ed.), *Adding insult to injury: Nancy Fraser debates her critics*. London: Verso.
- Fraser, N. (2009). Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world. New York: Columbia University Press.
- Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : La Découverte/Maspero.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: theory, research and practice* (2nd ed.). New York' NY: Teachers College Press.
- Gérin-Lajoie, D. (2011). Multicultural education: nothing more than folklore? *Canadian Issues/Thèmes Canadiens*, (1), 24-27.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484.
- Gillborn, D. (2005). Anti-racism: from policy to praxis. In Z. Leonardo (Ed.), *Critical pedagogy and race*. Cambridge: Blackwell.
- Gillborn, D. (2006). Critical race theory and education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27(1), 11-32.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2018). L'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire est-il vraiment de moindre qualité en éducation prioritaire ? In B. Fouquet-Chauprade, & A. Soussi (Eds.), *Pratiques pédagogiques et éducation prioritaire* (pp. 153-182). Berne : Peter Lang.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 515-525.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: an analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and teacher education*, 25, 309-318.
- Gorski, P. (2013). Consumerism as Racial and Economic Injustice: The Macroaggressions that Make Me, and Maybe You, a Hypocrite. *Understanding and Dismantling Privilege*, 4(1), 1-21.
- Hackman, H. W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109. <https://doi.org/10.1080/10665680590935034>
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Éditions du Cerf.
- Huttunen, R. (2007). Critical adult education and the political-philosophical debate between Nancy Fraser and Axel Honneth. *Educational Theory*, 57(4), 423-433.



- Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 39-49. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0039>
- Keddie, A. (2012). Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. *Critical Studies in Education*, 53(3), 263-279. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.709185>
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34(3), 159-165.
- Lapointe, P.-A. (2020). *La théorie critique de Nancy Fraser*. Québec, QC : Les cahiers du CRISES.
- Larivière, N. (2008). Analyse du concept de la participation sociale : définitions, cas d'illustration, dimensions de l'activité et indicateurs. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 75(2), 114-127.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 109, 41-64.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of "social justice" in education. *Review of educational research*, 76(4), 507-535.
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris : Flammarion.
- Ogay, T. (2017). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL)* (rapport final à l'intention du Fonds National Suisse de la Recherche). Fribourg : Université de Fribourg.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : L'incontournable dialectique de la différence culturelle. In A. Lavanchy, A. Gajardo, & F. Dervin (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris : L'Harmattan.
- Olson, K. (2008). *Adding insult to injury: Nancy Fraser debates her critics*. London: Verso.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (2ème édition, pp. 61-76). Paris : ESF.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, (1), 185-202.
- Potvin, M., & Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. In M. Potvin, M.-O. Magnan, & J. Larochelle-Audet (Eds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (pp. 110-127). Montréal, QC : Fides Education.
- Pourtois, H. (2009). La reconnaissance: une question de justice ? Une critique de l'approche de Nancy Fraser. *Politique et Sociétés*, 28(3), 161-190.
- Power, S., & Frandji, D. (2010). Education markets, the new politics of recognition and the increasing fatalism towards inequality. *Journal of Education Policy*, 25(3), 385-396.
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Sanchez-Mazas, M., Buchs, C., & Perregaux, C. (2019). De la reconnaissance des langues à la reconnaissance par les langues: acquis de la recherche et pistes pédagogiques. In A. Heine (Ed.), *Psychologie interculturelle en pratiques* (pp. 135-146). Bruxelles : Mardaga.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender* (6th ed.). New York, NY: Wiley.
- Soussi, A., Nidegger, C., Dutrévis, M., & Crahay, M. (2012). Un réseau d'enseignement prioritaire dans le canton de Genève : quels effets sur les élèves? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 178, 53-66.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and 'The Politics of Recognition': An Essay by Charles Taylor*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tikly, L., & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3-14.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion scolaire*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2014). *UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017a). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d'apprentissage*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2017b). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Zembylas, M. (2015). Pedagogy of discomfort and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163-174.
- Zembylas, M., & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural education*, 28(1), 1-19.

Open Access Publications - Bibliothèque de l'Université de Genève  
Creative Commons Licence 4.0

