LES APPROCHES THÉORIQUES SUR LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE EN ÉDUCATION: DIVERGENCES ET CONVERGENCES

Maryse Potvin est politologue et sociologue de formation, et professeure titulaire en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). • **Maryse Potvin** is political scientist, sociologist and full professor of Education at the University of Quebec in Montreal (UQAM).

Julie Larochelle-Audet est doctorante en Fondements de l'éducation à l'Université de Montréal. • **Julie Larochelle-Audet** is a PhD student in Education at the University of Montreal.

RÉSUMÉ La formation initiale et continue des professionnels de l'éducation contribue largement à l'adaptation institutionnelle des milieux éducatifs à la diversité. Depuis quelques décennies, des cours sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle ont ainsi été intégrés dans de nombreux programmes de formation universitaire à l'enseignement dans de nombreux pays afin de développer les compétences nécessaires pour travailler en milieu pluriethnique et pour préparer leurs élèves à vivre dans une société pluraliste. Afin de contribuer à la réflexion sur ces compétences, une analyse comparative de la littérature nationale et internationale dans le champ de l'éducation à la diversité ethnoculturelle a été menée afin de dégager les types de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être essentiels sur la diversité qui, selon les théoriciens, devraient être développés en formation initiale et continue des maîtres (Potvin, Larochelle-Audet, Campbell et Kingué-Longuélé, 2014). Les résultats de cette recension analytique sont présentés dans cet article à partir des points de convergence et de divergence des différentes approches dans ce champ, que nous avons classifiés sous quatre grands vocables: les approches interculturelle ou multiculturelle, inclusive, d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains, les courants antiraciste et critique. En dépit de postulats et d'objectifs différents, il existe une convergence sur la nécessité de maîtriser une compétence autour de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels :

• Des savoirs multidisciplinaires: connaissances historiques et sur le monde actuel, reliées aux problèmes sociopolitiques, aux inégalités sociales et au fonctionnement des institutions (droits de la personne, obligations juridiques, démocratie, politiques publiques, inégalités, discriminations, équité, débats sociaux) ; compréhension des concepts et des processus sociologiques fondamentaux (mondialisation, immigration, rapports ethniques, identités et ethnicité, mécanismes d'inclusion-exclusion) ; connaissances des réalités sociales, migratoires, familiales, linguistiques, religieuses et des parcours des élèves issus de l'immigration et des minorités ; connaissances de l'adaptation systémique de l'école à la diversité ; rapport au savoir (critique, construit, intégré, réflexif).

• Des savoir-faire et savoir-être transversaux liés au Vivre-ensemble : attitudes et habiletés éthiques, critiques, réflexives, délibératives, et transformatives pour contrer l'exclusion, agir sur ses causes et obstacles, respecter les droits fondamentaux, les enseigner et les appliquer ; habiletés langagières (langue première et

seconde) ; compétences sociales et relationnelles liées aux capacités d'écoute, d'observation et d'action (empathie, coopérer, résoudre des conflits démocratiquement, négocier, intervenir dans un débat démocratique, communication interculturelle) ; *empowerment* et engagement pour contrer les inégalités ; savoir-faire pédagogiques et pratiques démocratiques, coopératives et participatives, qui reposent sur une capacité à être un modèle de justice et à créer un climat de classe et un curriculum inclusifs.

Toutefois, les approches inclusive et antiraciste convergent davantage dans leur regard critique face aux inégalités et dans leur objectif de transformation sociale pour lutter contre l'exclusion. Ces deux approches préconisent des principes d'action et des stratégies semblables : *1)* le développement du jugement critique et d'un *empowerment* pour les élèves et intervenants scolaires, *2)* la transformation des attitudes et comportements, des savoirs, pratiques et règles ayant des effets inégalitaires dans l'école et le système scolaire, *3)* des pratiques d'équité, d'inclusion, de justice sociale et d'imputabilité au quotidien au sein des institutions, dans les pratiques administratives, d'enseignement ou de gouvernance.

ABSTRACT The initial and ongoing training received by education professionals largely contributes to education communities' institutional adaptation toward diversity. In recent decades, courses on ethno-cultural diversity have been integrated world-wide into many teacher education programs. Education professionals gain the skills necessary to work in multi-ethnic environments and learn how to prepare their own students for living in a pluralistic society. To contribute to the debate on the nature of these skills, a comparative analysis was conducted on national and international literature on ethno-cultural diversity education, identifying what are the essential types of diversity-related general knowledge, know-how and knowledge of "how-to-be" (attitudes) that should, according to theorists, be developed during initial and ongoing teacher training (Potvin, Larochelle-Audet, Campbell and Kingué-Longuélé, 2014). From the analysis, a number of points of convergence and divergence emerged, which are organized into four thematic approaches in the following article: inclusive approaches, intercultural or multicultural approaches, democratic citizenship and human rights education approaches, and critical and anti-racist trends. Despite varying assumptions and goals, there is an agreement on the need to master certain essential knowledge, know-how and knowledge of "how-to-be".

• Multi-disciplinary knowledge: understanding history and current affairs related to socio-political problems, social inequalities, and the functioning of institutions (human rights, legal requirements, democracy, public policy, inequalities, discrimination, equity, social debates); understanding basic sociological concepts and processes (globalization, immigration, ethnic relations, identity and ethnicity, inclusion-exclusion mecha-nisms); understanding social, migratory, family, linguistic and religious realities and the paths followed by minorities and students with an immigrant background; understanding schools' systemic adaptations in response to diversity; relationship to knowledge (critical, constructive, integrated, reflective thinking).

• Interdisciplinary know-how and knowledge of "how-to-be" (attitudes) in order to live well together: ethical, critical, reflective, deliberate and transformative attitudes and skills to fight against exclusion, react to causes and obstacles, respect basic rights, and teach and implement those rights; linguistic skills (first and second language); social and relational skills demonstrated by the ability to listen, observe and take action (empathy, cooperation, democratic problem solving, negotiation, democratic debate, inter-cultural communication); empowerment and commitment to fight against inequalities; educational know-how and cooperative, participative and democratic practices that are based on the ability to be a model of justice and to create an inclusive curriculum and classroom environment.

Inclusive and anti-racist approaches, however, are more similar. They critically examine inequalities and their main goal is to fight against exclusion by effecting social transformation. Furthermore, the two approaches recommend similar action plans and strategies: *1)* developing critical thinking and empowering students and education personnel; *2)* transforming the attitudes and behaviours, knowledge, practices and rules that negatively impact equality in schools and across the school system; *3)* implementing day-to-day equity, inclusion, social justice and accountability practices within schools, and integrating them into administrative, educational and governance practices.

INTRODUCTION

La formation initiale et continue des professionnels de l'éducation contribue largement à l'adaptation institutionnelle des milieux éducatifs à la diversité. Depuis quelques décennies, des cours sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle ont ainsi été intégrés dans de nombreux programmes de formation universitaire à l'enseignement dans plusieurs pays (McAndrew, 2001) afin de développer les compétences nécessaires pour travailler avec efficacité et équité en milieu pluriethnique et pour préparer leurs élèves à vivre dans une société pluraliste. Au Québec, le ministère a établi des balises dans son Référentiel concernant les compétences professionnelles attendues au terme de tous les programmes de formation initiale en enseignement (MEQ, 2001). Afin de contribuer à la réflexion sur ces compétences, une analyse comparative de la littérature nationale et internationale dans le champ de l'éducation à la diversité ethnoculturelle a été menée afin de dégager les types de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être essentiels sur la diversité qui, selon les théoriciens, devraient être acquis au cours de la formation initiale et continue des maîtres (Potvin, Larochelle-Audet et Campbell, 2014). Les résultats de cette recension analytique sont présentés dans cet article à partir des points de convergence et de divergence des différentes approches dans ce champ.

Cette recension de la littérature sur les fondements théoriques et les pratiques en formation initiale et continue du personnel scolaire à la diversité ethnoculturelle s'inscrit dans un projet plus large (Potvin et al, CRSH-2012-2014)[1], qui comporte plusieurs autres volets et qui vise à analyser la place qu'occupe aujourd'hui ce champ en éducation, ses approches et modèles, ses enjeux et ses défis, au Québec, mais également dans une perspective comparative interprovinciale et internationale.

La littérature recensée, à la fois abondante et se caractérisant par des courants éducatifs variés, a été classifiée sous quatre grandes approches (Potvin et Benny, 2013 ; Potvin et al., 2014) :

- L'approche interculturelle au Québec, ou multiculturelle au Canada et dans les pays anglo-saxons, qui vise à construire des rapports interculturels harmonieux.

- L'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains, qui contribue au développement du « vivre-ensemble » à partir du respect des droits, de valeurs communes et d'un engagement citoyen.

- L'éducation antiraciste et les approches critiques, transformatives, anti-oppression ou postcoloniale, qui combattent les oppressions et les inégalités dans une perspective systémique.

- L'approche inclusive, qui combat l'exclusion par des mesures d'équité et de pédagogie différenciée.

Pour chaque approche, environ une quinzaine d'ouvrages théoriques et une douzaine de travaux empiriques publiés depuis le début des années 2000 ont été analysés, pour un total de 125 documents. L'article ne dispose pas de l'espace nécessaire pour analyser tous ces courants dans le détail et dégage seulement quelques éléments de convergence et de divergences quant aux savoirs, savoir-faire et savoir-être définis par les théoriciens.

Bien que l'article s'articule autour de trois sections — les savoirs, savoir-faire et savoir-être recensés — il convient de rappeler leur nécessaire perméabilité dans la formation à l'enseignement et dans les compétences professionnelles. Si les savoirs sont plus faciles à définir — des connaissances de nature factuelle, théorique ou pratique qui portent sur des contenus variés — l'acquisition de savoir-faire nécessite une démarche plus complexe puisque l'étudiant doit s'appuyer sur des savoirs disciplinaires et des savoirs d'expérience pour déterminer l'intervention à entreprendre. Le savoir-être, qui concerne les attitudes, les habiletés relationnelles, l'éthique de la responsabilité (Zarafian, 1994) et des capacités réflexives et critiques, est plus générique, voire englobant, car il renvoie aux capacités de *« savoir quand, comment et jusqu'où agir »* dans un contexte donné (Ibid.). Ces dimensions s'imbriquent au sein d'une « compétence ».

CONVERGENCES ET DIVERGENCES SUR LES SAVOIRS

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

Les différentes approches induisent néanmoins certaines divergences quant aux manières dont sont discutés ces savoirs. D'un côté, les approches interculturelle et multiculturelle « traditionnelles » de même que l'éducation à la citoyenneté démocratique adoptent généralement une perspective moins critique au regard des inégalités et des

discriminations, notamment dans les milieux éducatifs. Ces approches négligent par ailleurs l'introduction et la valorisation des savoirs et des expériences des groupes historiquement exclus et des minorités opprimées dans le curriculum scolaire, ainsi que le développement d'un jugement critique à l'égard des savoirs dominants. D'un autre côté, les approches inclusive et antiraciste intègrent la transmission de ces savoirs dans une compréhension globale des rapports sociaux et politiques qui produisent et reproduisent des inégalités sociales structurelles et systémiques ainsi que diverses formes d'exclusion sociale et scolaire. Ces deux approches adoptent notamment un point de vue critique et analytique à l'égard de la construction sociale des différences ainsi que des processus et mécanismes d'exclusion/inclusion (Apple et Beane, 2007 ; Dei et Calliste, 2008 ; Sleeter, 2004). Elles préconisent le développement d'une compréhension holistique, intersectionnelle et systémique des facteurs, processus et pratiques qui affectent les droits de l'enfant au cours de leurs parcours socioscolaires et expériences spécifiques (immigration, guerre, langue, retard scolaire, etc.) (Potvin et Benny, 2013).

CONVERGENCES ET DIVERGENCES SUR LES SAVOIR-FAIRE

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

Le premier groupe de savoir-faire repose sur le développement de cinq grands types de composantes : **critiques**, qui permettent d'identifier et de nommer les inégalités et les exclusions vécues par les élèves ; **éthiques, réflexives et de transformation** *(transformatives)*, afin de respecter les droits fondamentaux et de les appliquer ; **citoyennes et sociales**, qui sont liées aux capacités d'action dans une démocratie (vivre avec d'autres, coopérer, résoudre des conflits, négocier et intervenir dans un débat démocratique) ; **langagières, d'écoute, d'observation et de communication interculturelle**, notamment afin d'établir des liens collaboratifs avec les élèves, les familles et la communauté ; **de coresponsabilité et d'imputabilité** envers le développement du potentiel de tous les élèves.

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

Les approches inclusive et antiraciste se distinguent des deux autres approches par la mise en avant d'une perspective critique sur les savoir-faire visés. Au-delà des habiletés précédemment énumérées, elles soutiennent que les enseignants et futurs enseignants doivent développer des capacités : d'analyser les causes des inégalités et des exclusions et de trouver des solutions ; d'aborder ouvertement des questions controversées à propos des savoirs non hégémoniques, critiques et subversifs (pouvoirs, privilèges, domination, etc.) ; de dénoncer les discriminations et les pressions vers la conformité sociale et de déconstruire les notions de mérite et de *colorblindness* ; d'avoir des attentes élevées envers tous les élèves et de renforcer leur pouvoir d'agir (*empowerment*) ; d'identifier et d'éradiquer les pratiques discriminatoires et les normes et processus d'apparence neutre qui créent des inégalités, comme le classement (*tracking*), le profilage et les épreuves uniformes (*high-stakes testing*) ; de développer des indicateurs quantitatifs et qualitatifs de monitorage (*monitoring*), de soutien ou de suivi contextualisés pour chaque école (Cochran-Smith, 2004 ; UNESCO, 2009 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009).

Ces deux approches entendent tenir compte des « zones de vulnérabilité[2] » au regard de l'accès à l'éducation et à la réussite éducative (CSE, 2010), en raison de leur potentiel d'exclusion. Parmi ces zones de vulnérabilité, la littérature met en perspective : les difficultés et obstacles de nature « scolaire », comme le retard scolaire, le déclassement, la diversité des rythmes et des styles d'apprentissage, l'échec scolaire et le décrochage scolaire ; les besoins psychopédagogiques en lien avec les parcours migratoires, le statut de réfugié, la maîtrise de la langue d'enseignement, les conditions socioéconomiques, les difficultés d'apprentissage ; la transition entre les systèmes solaires ou les ordres et secteurs d'enseignement, par exemple entre le classe d'accueil et la classe ordinaire, etc.

CONVERGENCES ET DIVERGENCES SUR LES SAVOIR-ÊTRE

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

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

CONCLUSION : VERS UN PARADIGME COMMUN

Malgré des postures épistémologiques, idéologiques et pédagogiques différentes, cet article a montré que les quatre approches éducatives conceptualisées pour cette recension analytique – l'éducation interculturelle et multiculturelle, l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'éducation antiraciste et l'éducation inclusive – partagent un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires aux professionnels de l'éducation pour intervenir en milieu pluriethnique et pour préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste.

L'éducation inclusive relie les approches à travers le paradigme de l'équité (Potvin 2013). Toutefois, les approches inclusive et antiraciste convergent davantage dans leur regard critique face aux inégalités et dans leur objectif de transformation sociale pour lutter contre l'exclusion. Plusieurs théoriciens antiracistes ou issus des autres courants critiques ou transformatifs se réclament aujourd'hui de l'éducation inclusive, qui intègre, selon eux, les fondements démocratiques de l'éducation globale, aux droits et à la citoyenneté. L'éducation inclusive repose nettement, comme l'approche antiraciste, sur une démarche de prise de conscience critique et transformative des acteurs, puis de mise en œuvre de moyens d'équité. Ces deux approches partagent aussi un même système explicatif, selon lequel les rapports sociaux (de race, classe, genre ou autres) génèrent des inégalités sociales souvent interreliées (intersectionnalité des rapports d'oppression). Elles convergent également vers trois stratégies principales : *1)* la transformation des attitudes et comportements, des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires dans l'école et au sein du système scolaire ; *2)* les pratiques d'équité, d'inclusion et de justice sociale au quotidien au sein des institutions, dans les rapports intergroupes, les relations interpersonnelles, les pratiques administrative, d'enseignement ou de gouvernance et les services ; *3)* le développement du jugement critique et d'un empowerment pour tous les élèves et intervenants scolaires, qui constituent des acteurs de changement dans leurs milieux (Potvin et McAndrew, 2010). L'éducation inclusive combine quatre grands principes d'action essentiels, étroitement imbriqués les uns aux autres dans leur actualisation au sein des structures et des pratiques, et partagés par les auteurs critiques : *1)* des pratiques qui reposent sur les besoins différenciés des élèves, leurs « capabilités » et leurs droits dans la mise en œuvre de l'équité ; *2)* l'adoption d'une vision holistique et systémique afin de faire de l'équité et du respect des droits un projet institutionnel continu (UNESCO, 2009) ; *3)* la (co) responsabilité et l'imputabilité de tous les acteurs, incluant les jeunes, envers la réussite éducative et l'actualisation du potentiel de tous les élèves ; *4)* des attentes éducatives élevées et la performance des élèves et des écoles, qui nécessite le développement d'indicateurs (*monitoring*) pour les milieux de pratique (Potvin, 2013).

Dès lors, l'éducation inclusive marque un important changement de paradigme en matière d'égalité des chances : il ne s'agit plus seulement d'un objectif d'égalité d'accès ou de traitement, mais d'égalité de résultats, d'acquis et de succès éducatifs (Potvin, 2013). Le regard critique n'est pas uniquement centré sur la « performance » de l'élève mais surtout sur celle de l'école, ses acteurs et les moyens d'équité mis en œuvre à partir des besoins différenciés et des droits des élèves pour développer leurs « capabilités » (Nussbaum, 2012). Ce renversement nécessite de « partir des besoins » et des droits des élèves pour ajuster les services ou pratiques d'un système afin de faire réussir tous les élèves, notamment les plus vulnérables. Ces principes concernent toutes les actions relatives aux trois grands mandats de l'école : transmission des savoirs, socialisation à des valeurs communes, qualification professionnelle. Dès lors, ils touchent tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés ou développés à l'école, à tous les niveaux d'action (Potvin, 2013): gouvernance, politiques et programmes, curriculum, services éducatifs ou complémentaires, pratiques administratives, spécialisées et pédagogiques, relations avec les familles et la communauté, climat, respect des droits, participation, démocratie scolaire, activités scolaires ou parascolaires et formation continue des acteurs.

Le cadre heuristique des principaux savoirs, savoir-faire et savoir-être dans ce champ permet de clarifier le rôle et les compétences visées par la formation initiale des enseignants sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et montre toute la pertinence du développent d'indicateurs précis qui permettront non seulement de mieux évaluer la maîtrise de ces compétences des enseignants en stage et tout au long de leur pratique, mais aussi la performance des écoles à cet égard.

NOTES

[1] Cette étude s'inscrit dans un projet sous la direction de Maryse Potvin, financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH, subventions de développement Savoirs, 2012-2014): L'enseignement sur la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation dans les universités: développement du champ théorique et pratique, au Québec et dans une perspective comparative. Il associe 9 cochercheuses: Françoise Armand, Corina Borri-Anadon, Mireille Estivalèzes, Fasal Kanouté, Bronwen Low, Marie-Odile Magnan, Marie McAndrew, Irène Rahm, Marilyn Steinbach. Plusieurs de ses volets bénéficient aussi de l'appui financier de la Direction des Communautés Culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), et nous tenons à remercier ces organismes pour leur soutien.

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

RÉFÉRENCES

APPLE, MICKAEL W. ET JAMES A. BEANE. Democratic schools (2nd ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2007.

BANKS, JAMES A., CHERRY A MCGEE BANKS, CARLOS E CORTÉS, CAROLE L HAHN, MERRY M MERRYFIELD, KOGILA A MOODLEY, STEPHEN MURPHY HIGEMATSU, AUDREY OSLER, CARYN PARK ET WALTER C PARKER. Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age. Seattle, WA: Center for Multicultural Education, University of Washington, 2005.

Center for Urban Schooling. Equity Continuum: Actions for Critical Transformation in Schools and Classrooms. Toronto: OISE/Université de Toronto, 2011.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE), Gouvernement du Québec. Rapport sur l'état des besoins en éducation, un défi de société. Montréal: CSE, éditeur officiel du Québec, 2010.

COCHRAN-SMITH, MARILYN. Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education. New York: Teachers College, 2004.

DEI, GEORGES JERRY SEFA. ET AGNES CALLISTE (dir.). Power, knowledge and anti-racism education a critical reader. Halifax, N.-É.: Fernwood Pub, 2008.

FREIRE, PAULO. Education for critical consciousness. New York, NY: Seabury, 1973.

GAY, GENEVA. . Culturally responsive teaching: Theory, research and practice. NY: Teachers College Press, 2010.

LAROCHELLE-AUDET, JULIE, CORINA BORRI-ANADON, MARIE MCANDREW ET MARYSE POTVIN. La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif. Montréal: CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, 2013. www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf

MCANDREW, M. Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2001.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Gouvernement de l'Ontario. Comment tirer parti de la diversité: Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2009.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Québec: MEQ, 1998.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) . La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences générales. Québec: MEQ, 2001.

NIETO, S. The light in their eyes: Creating multicultural learning communities. NY: Teachers College Press, 2009.

NUSSBAUM, MARTHA C. Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste? Paris: Collection Climats, éditions Flammarion, 2012.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) . Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Paris: UNESCO, 2009.

POTVIN, MARYSE. L'éducation inclusive et antidiscriminatoire: fondements et développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Dans Marie Andrew, Maryse Potvin et Corina Borri-Anadon (dir.), Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat (p. 9-26). Montréal: Presses de l'Université du Québec, 2013.

POTVIN, MARYSE ET MARIE MCANDREW. L'éducation à l'égalité et à l'antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal. Dans Gina Thesée, Nicole Carignan et Paul Carr (dir.), Les faces cachées de l'interculturel (p. 163-185). Paris: L'Harmattan, 2010.

POTVIN, MARYSE ET JOSIE-ANNE BENNY. L'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire québécois. Montréal: UNICEF Canada, février 2013. www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/potvin-benny-2013.pdf (Version anglaise: Children's Rights Education in Canada: The Quebec educational system. Toronto: UNICEF-Canada http://rrscanada.files.wordpress.com/2013/09/literature-review.pdf)

POTVIN MARYSE, JULIE LAROCHELLE-AUDET, MARIE-ÈVE CAMPBELL. L'éducation interculturelle, inclusive, antiraciste et à la citoyenneté. Recension analytique de la littérature sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Rapport final à la Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Montréal, 2014, à paraître.

SLEETER, C. E. Preparing white teachers for diverse students. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre (Eds.). Handbook of Research in Teacher Education: Enduring Issues in Changing Contexts, 3rd ed. (pp. 559-582). Routledge, 2004.

ZARAFIA, P. « Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions ». Reuil Malmaison, Editions Liaison, 1994, 2e édition.