

Accroître la capacité

# Série d'apprentissage professionnel

# M-12

M J 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

ÉDITION SPÉCIALE  
DU SÉCRÉTARIAT N° 35

## Quelques définitions

**Diversité :** Présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société.

**Équité :** Principe de traitement juste, inclusif et respectueux de toutes les personnes.

**Éducation inclusive :** Éducation basée sur les principes d'acceptation et d'inclusion de tous les élèves.

*(Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive, 2009, p. 92-93)*

## Une pédagogie sensible à la culture

### Promouvoir l'équité et l'inclusivité dans les écoles de l'Ontario

La *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (2009) encadre le développement d'un système d'éducation inclusif. Elle cerne les façons d'éliminer les préjugés et les obstacles qui nuisent au rendement et au bien-être des élèves et qui sont liés à l'appartenance ethnique, la race, les croyances, les structures familiales, la situation socioéconomique ou encore à l'orientation sexuelle, aux aptitudes et à la santé mentale. Elle est appuyée par la note Politique/Programme n° 119 publiée par le ministère de l'Éducation au printemps 2013 qui exige que tous les conseils scolaires de l'Ontario élaborent une politique sur l'éducation équitable et inclusive. Son but n'est rien de moins que d'offrir des possibilités d'apprentissage équitables à tous les élèves de toutes les écoles ontariennes.

Cette monographie souligne l'importance de reconnaître les multiples identités sociales de nos élèves et comment elles se situent par rapport au monde. Elle est conçue pour provoquer le dialogue et pour appuyer le personnel enseignant qui tente d'actualiser des stratégies et des politiques à l'appui de l'équité. Son objectif est d'approfondir la compréhension des pratiques d'enseignement visant à encourager l'engagement des populations d'élèves dont l'éducation, les atouts, les besoins et les intérêts sont très variés.

## La culture est une façon de connaître

La culture va bien au-delà de la compréhension typique de l'ethnicité, de la race et des croyances religieuses. Elle s'étend aux notions élargies de ressemblance et de différence, et se reflète dans les identités sociales multiples de nos élèves et dans leur façon de connaître et d'habiter le monde. Pour faire en sorte que tous les élèves

Avril 2014

ISSN : 1913 8482 (version imprimée)

ISSN : 1913 8490 (en ligne)

Division du rendement des élèves

La *Série d'apprentissage professionnel* a été créée par la Division du rendement des élèves pour soutenir le leadership et l'efficacité de l'enseignement dans les écoles de l'Ontario. Vous pouvez consulter les autres documents de la série à l'adresse <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Inspire/research/capacitybuilding.html>. Pour de l'information, envoyez un courriel à [Ins@ontario.ca](mailto:Ins@ontario.ca).

accompagner chaque enfant  
appuyer chaque élève

 Ontario

se sentent accueillis, acceptés et motivés à réussir dans une culture où les attentes en matière d'apprentissage sont élevées, les écoles et les classes se doivent d'être sensibles à la culture.

## La culture est une ressource d'apprentissage

Gloria Ladson-Billings (1994) a introduit le terme *enseignement culturellement pertinent* pour décrire l'enseignement qui intègre les connaissances de l'élève et ses expériences au foyer et dans la communauté dans le curriculum, de même que dans l'enseignement et les expériences d'apprentissage en classe. Trois principes essentiels sous-tendent cette pédagogie : (1) avoir des attentes élevées envers tous les élèves (2) aider les élèves à développer leur compétence culturelle et (3) guider les élèves dans le développement d'une sensibilité culturelle critique. Dans ce cadre centré sur l'élève, la singularité de chaque élève est non seulement reconnue, mais elle est encouragée.

D'autres théoriciens, dont Gay (2000) et Villegas et Lucas (2002), utilisent les termes *enseignement sensible à la culture* ou *pédagogie sensible à la culture* pour désigner un enseignement qui reconnaît que les modes d'apprentissage des élèves sont différents et parfois associés au milieu d'origine, à la langue, à la structure familiale et à l'identité sociale ou culturelle. Les théoriciens et praticiens de la pédagogie sensible à la culture ne se contentent pas de reconnaître la culture unique de chaque élève; ils la cultivent en vue de créer et d'encourager les conditions qui facilitent l'apprentissage (Brown-Jeffy et Cooper, 2011). Ils envisagent la diversité comme autant d'atouts chez les élèves; ils la canalisent pour enrichir les occasions d'apprentissage au lieu de la considérer comme une source de défis ou de lacunes propres à l'élève ou à une certaine communauté.

La pédagogie sensible à la culture n'est pas centrée sur les célébrations culturelles ni conforme aux idées que l'on associe traditionnellement au multiculturalisme. Elle suppose une reconnaissance réfléchie, le respect et une compréhension de la différence et de sa complexité.

Les théoriciens décrivent trois dimensions de la pédagogie sensible à la culture :

1. la dimension institutionnelle
2. la dimension personnelle
3. la dimension pédagogique

La *dimension institutionnelle* englobe l'administration et la direction des systèmes scolaires ainsi que les valeurs articulées et véhiculées par les politiques et les pratiques des conseils scolaires. Elle souligne le besoin de porter un regard critique sur les processus d'éducation formels qui peuvent perpétuer des schémas particuliers de marginalisation. Le personnel enseignant a besoin de réfléchir aux schémas qui doivent être interrompus et changés.

La *dimension personnelle* comprend l'attitude des enseignants sensibles à la culture et les pratiques qui leur permettent d'appuyer le développement de tous les élèves. Non seulement ces enseignantes et enseignants sont-ils conscients de leur propre rôle, mais ils ont aussi une connaissance approfondie de leurs élèves et des modes d'apprentissage qui conviennent le mieux à chacun.

La *dimension pédagogique* comprend une bonne connaissance des apprenants et l'étude des pratiques qui créent une classe sensible à la culture.

Ces trois dimensions sont fondamentales pour établir une culture scolaire inclusive (Richards, Brown et Forde, 2006).

## Créer un meilleur milieu pour tous

[Traduction]

« L'inclusion, ce n'est pas introduire les gens dans un milieu qui existe déjà. C'est créer un milieu qui est nouveau et meilleur pour tous. »

(Dei et coll., 2000)

## Où en est l'Ontario?

Pour appuyer une pédagogie sensible à la culture, les dirigeants dans nos écoles encouragent la réflexion, abordent sans détour les questions complexes, trouvent des façons de mettre la communauté à l'honneur et appuient une authentique collaboration entre tous les intervenants.

Voici quelques questions que peuvent se poser les leaders scolaires.

*Que peut-on observer, entendre et ressentir dans une école où la réflexion est encouragée, où la communauté est à l'honneur et où une véritable collaboration unit le personnel enseignant, les élèves et les parents?*

*Que peut-on observer, entendre et ressentir dans une salle de classe inclusive où l'enseignement est sensible à toute la diversité des élèves?*

*Quelles informations complémentaires seraient utiles à l'exploration de la pertinence et de la sensibilité culturelles dans notre école?*

*Comment pouvons-nous travailler avec nos communautés pour aider chacune et chacun à apprécier l'importance d'un enseignement sensible à la culture?*

*Comment les élèves sont-ils touchés quand nous ne reconnaissons pas la complexité et la diversité culturelles?*

Partout dans la province, on croit fermement qu'il y a une forte corrélation entre le leadership au niveau de l'école et le rendement des élèves, et de nombreuses études le confirment. Selon Leithwood et coll. (2004), seul l'enseignement a plus d'influence que le leadership sur les résultats des élèves.

Bien que les directions d'école, à la différence du personnel enseignant n'aient pas un contact direct et quotidien avec les élèves, ils font une différence. Comme le souligne le Cadre de leadership de l'Ontario, il incombe aux leaders des écoles et du système scolaire de s'adapter aux communautés de plus en plus diverses de la province en veillant à ce que les écoles soient inclusives et ouvertes à la diversité, tant par le climat qui y règne que par le milieu d'apprentissage en classe.

La dimension institutionnelle de la pédagogie sensible à la culture souligne l'importance des politiques d'éducation et de l'organisation de l'éducation. À l'échelle de l'école, cela signifie être attentif aux priorités budgétaires de l'école, aux rapports entre les parents et la communauté et à l'impact du curriculum et de l'enseignement sur les conditions d'apprentissage des élèves et leurs expériences. Quoique l'Ontario soit mondialement reconnu comme chef de file en ce qui a trait à l'amélioration du rendement et du bien-être de ses élèves, il reste beaucoup à faire.

## Les dirigeants comme catalyseurs

[Traduction]

« La direction d'école est le catalyseur sans lequel il est peu probable que de bonnes choses se produisent. »

(Leithwood et coll., 2004)

# L'attitude des enseignants sensibles à la culture

Les enseignants sensibles à la culture partagent des aptitudes et des compétences communes. Ils ont une attitude qui leur permet de travailler de façon créative et efficace pour soutenir tous les élèves dans divers contextes. Leurs caractéristiques, telles que décrites par Villegas et Lucas (2002), font l'objet des prochaines pages.

## Caractéristique 1 : sensibilité socioculturelle

Des travaux de recherche réalisés au Canada, dont ceux de Dei et coll. (2000), concluent toujours que « l'appartenance à la classe moyenne blanche confère certains privilèges sociaux » [traduction], et que l'exclusion de ce groupe est assortie de défis. Selon Gay (2002) et Dei et coll. (2000), ce serait parce que la société est influencée par les normes établies par le groupe dominant. Les enseignants sensibles à la culture comprennent le rôle qu'ils jouent dans le contexte social, historique et politique actuel. En s'interrogeant sur leurs propres attitudes, comportements et croyances, ils apprennent à composer avec les formes de discrimination qui influencent le vécu des élèves et des familles de nombreuses façons.

L'autoréflexion est à la base de l'examen et de l'identification de ses propres préjugés. Ce processus critique englobe la compréhension des questions qui touchent le partage du pouvoir et des privilèges, et le rapport entre le pouvoir et l'expérience sociale personnelle. L'autoréflexion nous permet aussi de reconnaître comment se construit notre identité sociale et de réfléchir à la façon dont la société influence les identités et leur place au sein de la société. C'est ce que signifie posséder une sensibilité socioculturelle.

## Caractéristique 2 : attentes élevées

Notre façon de percevoir les aptitudes des élèves exerce une influence considérable sur leur rendement et leur bien-être (Ladson-Billings, 1994, 2001, 2011). Historiquement, on a

### Caractéristique 1 : sensibilité socioculturelle

Conscience de l'influence qu'exercent les structures socioculturelles sur les expériences et les opportunités individuelles.

### Caractéristique 3 : désir de changer les choses

Se percevoir comme un agent de changement à la recherche d'une plus grande équité.

### Caractéristique 2 : attentes élevées

Se montrer positif et valorisant envers les élèves issus de tous les milieux.

trouvé que certaines identités sociales, surtout celles associées aux handicaps, à la race et à la situation socioéconomique, peuvent constituer un risque pour les élèves (Dei, 1997; Portelli, Viber et Shields, 2007).

Les enseignants qui sont sensibles à la culture se montrent positifs et valorisants envers les élèves et leur aptitude à apprendre et à réussir à l'école. Ils démontrent un respect sincère pour les élèves et leurs familles et croient fermement à leur potentiel. Ils considèrent les identités sociales des élèves comme des atouts et non comme des lacunes ou des barrières.

**Caractéristique 4 :  
méthode  
constructiviste**

Comprendre que les apprenants construisent leurs propres connaissances.

**Caractéristique 5 :  
connaissance  
approfondie des élèves**

Connaître la vie des élèves et de leurs familles. Savoir comment chaque élève apprend le mieux et où il ou elle en est dans son apprentissage.

**Caractéristique 6 :  
pratiques  
d'enseignement  
sensibles à la culture**

Concevoir et construire l'enseignement en fonction des acquis des élèves pour élargir leur réflexion et leur apprentissage.

**Caractéristique 3 : désir de changer les choses**

Les enseignants qui sont sensibles à la culture estiment qu'une éducation équitable et inclusive est le fondement d'un niveau de rendement élevé (Ladson-Billings, 2001 ; Gay, 2004). Il faut voir dans les schémas qui perpétuent un faible rendement scolaire au sein de certains groupes, tels que ceux des élèves qui ont des besoins particuliers ou qui sont issus de milieux défavorisés, la conséquence d'obstacles systémiques et institutionnels profondément problématiques. Les enseignants sensibles à la culture s'engagent à introduire le changement social en travaillant pour lever les obstacles et créer des conditions d'apprentissage qui profitent à l'ensemble des élèves (ministère de l'Éducation, 2009).

**Caractéristique 4 : méthode constructiviste**

Les enseignants sensibles à la culture donnent vie au curriculum en prenant pour point de départ les expériences différentes de tous les élèves. Ainsi, ils intègrent l'apprentissage inspiré du contexte local à l'enseignement quotidien et aux processus d'apprentissage.

Les méthodes constructivistes encouragent l'apprentissage basé sur le questionnement. Elles encouragent les élèves à poser des questions et à acquérir des connaissances, motivés par leur curiosité naturelle et leurs expériences. L'acquisition de connaissances est réciproque parce que les élèves participent à la création et au développement d'expériences d'apprentissage, pour eux-mêmes et pour leurs pairs. C'est ainsi que l'apprentissage devient pertinent et accessible à tous les élèves de la classe, car ceux-ci se reconnaissent dans le curriculum.

**Caractéristique 5 : connaissance approfondie des élèves**

Il est important pour les enseignants de reconnaître que les parents, les familles et les personnes qui en ont la garde connaissent leurs enfants mieux que quiconque (West-Burns, 2010). Pour mieux connaître leurs élèves, les enseignants sensibles à la culture s'efforcent donc de forger des liens solides avec leurs familles. Ils cultivent un respect mutuel entre le foyer et l'école et adoptent une méthode d'enseignement et d'apprentissage collaborative.

Bien connaître non seulement la matière, mais aussi les élèves en tant qu'apprenants individuels, permet aux enseignants d'intégrer les expériences vécues à l'apprentissage quotidien dans la salle de classe. En s'inspirant des expériences des élèves, les enseignants peuvent intégrer leurs connaissances dans le curriculum pour le rendre plus intéressant et pour que les élèves se reconnaissent dans l'apprentissage en classe (Villegas et Lucas, 2002).

## Caractéristique 6 : pratiques d'enseignement sensibles à la culture

D'abondantes études nationales et internationales se penchent sur les stratégies pédagogiques adaptées à la culture. Deux éléments sous-tendent ces stratégies : avoir des attentes élevées en matière d'apprentissage tout en reconnaissant et en honorant les forces que les élèves tirent de leurs expériences et de leur culture familiale et qu'ils contribuent au milieu d'apprentissage de la classe. Villegas et Lucas (2002, p. 27) ont observé que les enseignants sensibles à la culture « tirent parti de ce qu'ils savent de leurs élèves pour leur ouvrir la voie à l'apprentissage » [traduction]. Les expériences d'apprentissage sont conçues pour être pertinentes et authentiques, et elles permettent aux élèves de se reconnaître dans l'apprentissage au quotidien en classe. Ceci communique aux élèves et à la communauté que les expériences et les connaissances des élèves, des parents et de la communauté ont de la valeur et qu'elles contribuent à l'apprentissage à l'école.

**Les enseignants sensibles à la culture peuvent se poser les questions suivantes :**

*Quelles questions faut-il se poser pour examiner ses propres préjugés en ce qui concerne la sensibilité à la diversité et à la culture?*

*Comment pouvons-nous amorcer avec le personnel de l'école une discussion sur les façons d'améliorer d'une façon plus intentionnelle la sensibilité à la culture?*

*Comment pouvons-nous intégrer les expériences de vie particulières de nos élèves à l'enseignement quotidien et aux processus d'apprentissage?*

## L'enseignement efficace est important!

La qualité de l'enseignement et l'expertise de l'enseignante ou l'enseignant compensent largement les situations difficiles que certains élèves introduisent dans la salle de classe (Callins, 2006; Willis et Harris, 2000). L'enseignement efficace maintient aussi la rigueur académique qui est essentielle à un encadrement sensible à la culture; les attentes élevées doivent être assorties de soutiens adaptés pour construire un nouvel apprentissage (Gay, 2002; Ladson-Billings, 2000).

Nous proposons ici quelques stratégies pour mettre en place un cadre éducatif sensible à la culture. Elles sont tirées des études réalisées par Jeff Kugler et Nicole West-Burns (2010) :

- Élaborer en prenant le curriculum comme point de départ et en reconnaissant comment celui-ci, de façons informelles et subtiles, définit ce qui est valorisé dans nos écoles et la société.
- Adopter l'approche de l'apprentissage par l'enquête pour former des apprenants engagés et autonomes. Aider les élèves à orienter leur apprentissage en intégrant leur identité et leurs connaissances préalables à leurs expériences au foyer et dans la communauté.
- Faire appel à une variété de ressources, y compris aux partenaires communautaires, pour veiller à ce que le milieu d'apprentissage et le

### Apprenez à connaître vos élèves.

[Traduction]

« Apprenez à connaître vos élèves. Comment s'identifient-ils et de quelle communauté sont-ils issus? Quels types de supports imprimés, visuels et sonores et quels types d'expériences les motivent? »

(Toulouse, 2013)

matériel pédagogique soient accessibles à l'ensemble des apprenants et à ce que le fonctionnement quotidien de la classe reflète la vie des élèves et de la communauté. Choisir des ressources, du matériel et des livres qui présentent à la fois des perspectives locales et globales.

- Concevoir le curriculum comme étant souple et adaptable au vécu des élèves afin que ceux-ci se reconnaissent et reconnaissent leurs vies dans les occasions d'apprentissage au quotidien.
- Connaître et enrichir les connaissances préalables, les intérêts, les forces et les styles d'apprentissage des élèves, et en faire le fondement des expériences d'apprentissage en classe et à l'école.
- Veiller à ce que l'apprentissage inspire toute une gamme d'apprenants et encourage l'exploration d'une variété de perspectives, de styles d'apprentissage et de sources de connaissance.
- Différencier l'enseignement et offrir un large éventail de méthodes et d'occasions pour permettre aux élèves de démontrer ce qu'ils ont appris, en veillant tant à la rigueur académique qu'à la diversité des ressources accessibles à tous les apprenants.
- Veiller à développer la sensibilité socioculturelle des élèves par des méthodes d'apprentissage qui accentuent une éducation inclusive et accueillante pour examiner les questions d'équité sociale et intervenir de façon critique.

Voici quelques questions qui font réfléchir aux caractéristiques d'un curriculum sensible à la culture :

*Comment définissons-nous les occasions d'apprentissage pertinentes et authentiques dans le contexte de notre école?*

*Comment pouvons-nous aider les élèves à orienter leur apprentissage en intégrant leur identité et leurs connaissances préalables à leurs expériences au foyer et dans la communauté.*

*Comment pouvons-nous atténuer les points de vue dominants du curriculum pour mieux comprendre les contributions des différents milieux et les intégrer dans l'apprentissage?*

## Adopter une méthode fondée sur les acquis

[Traduction]

« Les connaissances dérivées des expériences personnelles et culturelles sont au cœur de l'apprentissage des enfants. Ne pas en tenir compte c'est empêcher les enfants d'accéder au processus de construction des savoirs. »

(Villegas et Lucas, 2002, p. 25)

## L'approche culturelle de l'enseignement

L'approche culturelle de l'enseignement qui est présentée en détail dans *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario – Cadre d'orientation et d'intervention* (2009), poursuit des objectifs similaires à ceux de la pédagogie sensible à la culture, puisqu'elle vise essentiellement à intégrer la culture francophone dans l'enseignement pour mettre l'élève en contact avec cette culture tout au long de ses études et lui permettre d'y participer activement et pleinement. L'application de l'approche culturelle de l'enseignement fait partie intégrante de la tâche assignée au personnel scolaire des écoles de langue française en Ontario, en particulier le personnel enseignant. C'est en effet à l'enseignante et l'enseignant qu'incombe au premier chef la responsabilité de proposer à l'élève des référents de la culture francophone d'ici et d'ailleurs comme objets d'études dans toutes les matières du curriculum pour soutenir les apprentissages prescrits. Selon cette approche, les activités et le matériel d'apprentissage à l'appui du curriculum doivent refléter la diversité de la communauté francophone de l'Ontario et de la société ontarienne dans son ensemble.

## Se préparer à enseigner à l'ensemble des élèves

Les personnes qui mettent en pratique une pédagogie sensible à la culture soulignent Ladson-Billings (1995, p. 160) « s'engagent à habiliter non seulement la personne, mais aussi la collectivité » [traduction] de sorte que leur méthode d'enseignement entraîne le changement pour tous les membres de la société. En tant qu'enseignants, nous devons être prêts à enseigner à tous les élèves et nous engager à les préparer à la réalité d'une société canadienne diversifiée et globale. Le cheminement vers l'équité et l'inclusivité dans les écoles ontariennes habilite tous les intervenants du milieu d'apprentissage. Une telle approche valorise et reconnaît le capital culturel que nos élèves contribuent quotidiennement à la classe. Ce cheminement nous rapproche aussi de l'objectif de l'Ontario qui est d'offrir chaque jour et à chaque élève des occasions d'apprentissage pertinentes et authentiques.

Voici quelques façons d'envisager les prochaines étapes du cheminement vers l'équité :

*Sur quoi le dialogue à l'école va-t-il mettre l'accent?*

*Comment un processus de questionnement chez le personnel peut-il contribuer à ce dialogue?*

*Si nous mettons en œuvre des stratégies précises à l'appui d'un mode d'enseignement sensible à la culture, comment allons-nous évaluer leur incidence sur l'apprentissage et le rendement des élèves?*

## Bibliographie

BROWN-JEFFY, S., et J. E. COOPER. « Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature », *Teacher Education Quarterly*, hiver 2011, p. 65-84.

CALLINS, T. « Culturally responsive literacy instruction », *Teaching Exceptional Children*, nov./déc. 2006, p. 62-65.

DEI, G.J.S. *Meeting equity fair and square*. Allocution prononcée lors de la conférence sur le leadership organisée par la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario (FEEEO), le 28 septembre 2006 à Mississauga en Ontario.

DEI, G.J.S. *Reconstructing drop-out: A critical ethnography of the dynamics of black students' disengagement from school*, Toronto : University of Toronto Press, 1997.

DEI, G.J.S., I. M. James, L. L. Karumanchery, S. James Wilson et J. Zine. *Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling*, Toronto : Canadian Scholar's Press, 2000.

GAY, G. « Beyond Brown: Promoting equality through multicultural education », *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 19, n° 3, printemps 2004, p. 193-216.

GAY, G. « Preparing for culturally responsive teaching », *Journal of Teacher Education*, vol. 53, n° 2, mars/avril 2002, p. 106-116.

GAY, G. *Culturally responsive teaching: Theory, practice, & research*, New York, NY: Teachers College Press, 2000.

KUGLER, J., et N. WEST-BURNS. « The CUS Framework for Culturally Responsive and Relevant Pedagogy », *Our Schools, Our Selves*, vol. 19, n° 3, printemps 2010.

LADSON-BILLINGS, G. « Asking the right questions: A research agenda for studying diversity in teacher education », dans A. BALL, A. et C. TYSON (éd.), *Diversity in teacher education* (p. 383-396), Lanham, MD: Rowman et Littlefield, 2011.

LADSON-BILLINGS, G. *Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms*, San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

LADSON-BILLINGS, G. « Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy », *American Educational Research Journal*, vol. 32, n° 3, 1995, p. 465-491.

LADSON-BILLINGS, G. *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*, San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

LEITHWOOD, K., K. SEASHORE LOUIS, S. ANDERSON et K. WAHLSTROM. *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*, New York, NY: The Wallace Foundation, 2004.

PORTELLI, J.R., A. B. VIBERT et C. SHIELDS. « Toward an equitable education: Poverty, diversity and students at risk: The national report », Toronto: OISE/Université de Toronto, 2007.

RICHARDS, H.V., A. BROWN et T. B. FORDE. « Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy » Buffalo State College/ NCCREST, 2006.

TOULOUSE, P. « Encourager la réussite en littératie chez les élèves des Premières nations, métis et inuits », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, n° 45, juin 2013.

VILLEGAS, A.M., et T. LUCAS. « Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum » *Journal of Teacher Education*, vol. 53, n° 1, janvier/février 2002, p. 20-32.

WILLIS, A.I., et V. HARRIS. « Political acts: Literacy learning and teaching » *Reading Research Quarterly*, vol. 35, n° 1, 2000, p. 72-88.

**Ministère de l'Éducation de l'Ontario**  
*Comment tirer parti de la diversité – Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (2009)

*Le Cadre de Leadership de l'Ontario – Guide à l'intention des leaders scolaires et des leaders du système pour la mise en application du Cadre de leadership de l'Ontario, Révisé*, (2013)  
*Stratégie ontarienne en matière de leadership Ressources pour bâtir la capacité de leadership afin d'améliorer le rendement et le bien-être des élèves* (2012)

*Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario – Cadre d'orientation et d'intervention* (2009)

**Nouvelle publication du ministère de l'Éducation**

*Vers une discipline progressive sans préjugés à l'école, Guide de ressources à l'usage des leaders scolaires et des leaders du système* (2013) <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/discipline.html>

Élaboré en collaboration avec la Commission ontarienne des droits de la personne, ce guide vise à encadrer les dirigeants des écoles et du système scolaire pour qu'ils puissent promouvoir une discipline progressive sans préjugés et mettre en œuvre des pratiques de prévention et d'interventions précoces en vue d'encourager un comportement positif chez les élèves.