

# *Jeunes des minorités et écoles inclusives*

**MARYSE POTVIN, professeure agrégée  
Département d'éducation et formation spécialisées  
Université du Québec à Montréal**

**Présentation dans le cadre des midis InterActions  
CSSS de Bordeaux-Cartierville – Saint-Laurent-CAU  
Le 25 février 2014**

# PLAN

---

- ❖ Évolutions des pratiques et savoirs sur les jeunes issus de l'immigration
- ❖ Identifier quelques écueils et dynamiques préjudiciables
- ❖ Conditions et pratiques gagnantes d'une école inclusive
- ❖ Cibler la formation des professionnels de l'éducation à cet égard

# **Évolutions des pratiques et savoirs sur les jeunes issus de l'immigration**

La persévérance scolaire et l'intégration des immigrants sont devenues des priorités incontournables

- Plus de 61 % des élèves en 2012-2013 sont issus de l'immigration (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> générations) dans les commissions scolaires francophones de l'île de Montréal, et près de 50% n'ont pas le français comme langue maternelle. Plus de 20% avaient reçu ou recevaient des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.

Une prise de conscience récente de la nécessité d'études et d'interventions ciblées en faveur de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration

Nos valeurs ? Équité, inclusion, respect des droits.... Comment sont-elles actualisées pour les jeunes issus de l'immigration par l'école québécoise ?

# Constats de recherches récentes du GRIES

---

- ❖ Un aperçu des constats d'ensemble sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Les études à grande échelle de McAndrew, Ledent (2009, 2011, 2012 GRIES) montrent :
- ❖ Un profil de départ moins favorable que celui des élèves d'implantation plus ancienne
- ❖ Une situation plus positive des élèves :
  - De deuxième génération
  - Qui ont le français comme langue maternelle ou d'usage
  - Originaires du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord, de l'Europe de l'Est, de l'Asie de l'Est et de l'Asie du Sud-Est
- ❖ Plus négative pour les élèves des Antilles et de l'Amérique Latine

- ❖ Une performance et un cheminement scolaires supérieurs à ce que ces caractéristiques de départ laisseraient augurer :
  - Diplomation inférieure cinq ans après l'entrée au secondaire qui s'améliore significativement sur sept ans
  - Taux de décrochage net sensiblement équivalent
  
- ❖ Les principaux facteurs de risques :
  - avoir accumulé un retard supplémentaire deux ans après l'entrée au secondaire,
  - avoir été identifié comme EHDAA.
  - être arrivé en retard en secondaire 1.
  - Dans une moindre mesure, le fait d'être arrivé au Québec en cours de scolarité secondaire.
  - 68,9% des élèves arrivés en 1<sup>ère</sup> année du primaire diplôment au secondaire, versus 41,2 arrivés en cours de scolarité du secondaire chez les jeunes Noirs.
  
- ❖ L'essentiel des différences de réussite scolaire ne s'explique pas par des facteurs quantifiables (caractéristiques des élèves), d'où l'importance d'explorer, entre autres, les pratiques, processus institutionnels et interactions en milieu scolaire

# **Quelques écueils et dynamiques préjudiciables**

❖ La littérature internationale indique la présence de normes, de processus et de pratiques institutionnelles qui, bien qu'en apparence neutres, peuvent désavantager certains jeunes issus des minorités :

- L'évaluation et le classement (*tracking*) d'un ordre d'enseignement à l'autre (primaire-secondaire-FGA-cégep) ou d'un établissement à l'autre
- *Over-policing* ou *Under-protecting* - surévaluation ou sous-évaluation de leurs problèmes, ou de leur caractère conjoncturel
- Possibilités de déclassement, d'orientation vers des classes spéciales ou voies d'évitement
- Biais culturels ou linguistiques dans les instruments d'évaluation et lors des jugements professionnels



❖ Au Québec, ces enjeux se posent particulièrement pour :

- Les nouveaux arrivants allophones à l'accueil, surtout lorsqu'ils arrivent au secondaire vers 14-15 ans
- Les élèves de 16-24 ans qui vont terminer leur scolarité à l'éducation des adultes
- Les élèves des classes spéciales, en difficulté ou identifiés comme ayant des troubles de langage durant leur scolarité
- Les jeunes des minorités visibles

Pour les nouveaux arrivants allophones à l'accueil, l'imposition d'une norme monolingue en contradiction avec (Armand, 2013):

- ❖ Les modèles actuels en psychologie de l'apprentissage et en didactique des langues secondes
- ❖ La prise en compte des dimensions identitaires et socioaffectives liées à l'apprentissage des langues
- ❖ Les nombreuses études qui ont confirmé les effets positifs du plurilinguisme depuis les années 1960

❖ Pour tous ces groupes, des études récentes ont identifié les problèmes suivants, en région et à Montréal (Armand et De Koninck, 2012; Borri-Anadon, 2013; Potvin *et al.* 2010, 2013; CDPDJ, 2011):

- Prise en compte insuffisante des réalités migratoires, des besoins linguistiques et psychosociaux et des différences socioculturelles
- Absence de vision et de pratiques communes en matière d'évaluation des acquis et de classement, d'orientation et d'accompagnement
- Non-transmission des renseignements pertinents sur les antécédents scolaires de l'élève, d'un ordre d'enseignement à l'autre ou d'une région à l'autre

- Défis de l'identification des élèves en difficulté parmi la clientèle de l'accueil ou en FGA
- Faible remise en question des outils standardisés utilisés comme critère de validité
  - Des épreuves uniformes ou insuffisamment adaptées
  - Peu d'évaluations des élèves dans leur langue maternelle (et français langue seconde) ou de recours aux interprètes
  - Confusion entre tests de diagnostic et tests de classement
- Formation continue insuffisante des intervenants et des enseignants
- Incompréhension de nombreux parents et jeunes immigrants quant aux enjeux et modalités liés à l'évaluation, d'où sentiment d'injustice

## Exemples de pratiques systémiques d'exclusion et inégalitaires (jeunes des minorités visibles)

**Constats troublants du rapport CDPDJ 2011 sur la discrimination systémique à l'école pour certaines minorités visibles :**

- Plus de surveillance et de sanctions disciplinaires
- Plus de signalements à la DPJ par l'école
- Moins de gradation dans les sanctions
- Pas d'évaluation des sanctions et de la non-discrimination (et leadership en ce sens) par les directions d'école

- Moins de soutien, attentes moins élevées des enseignants
- Répercussions sur la démotivation, l'échec et l'abandon, le climat d'appartenance et de justice à l'école
- Disqualification des familles aux yeux des intervenants scolaires, culturalisation des difficultés relationnelles
- Filières de formation différenciée
- Plus de EHDAA chez jeunes Noirs (Caraïbes et Bermudes) que chez les autres minorités (MELS, 2006). Chez les créolophones (1<sup>ère</sup> génération) 17,7% de EHDAA contre 8,9% pour l'ensemble des élèves.
- Plus souvent classés « élèves à risque ». Critères flous, pas de statistiques sur ces jeunes et pas de suivis de trajectoire...
- Vont souvent finir leur secondaire au secteur des adultes (1<sup>er</sup> groupe en importance à la CSDM et CSPI parmi les 16-24 ans).

- **Impacts sur la confiance, l'appartenance...**
- L'Enquête canadienne sur la diversité ethnique de 2002: indicateurs (sur les inégalités et l'intégration sociale) deviennent plus négatifs avec le temps passé au Canada pour certaines minorités.
- Alors que les inégalités économiques diminuent au fil du temps (et d'une génération à l'autre), les perceptions et sentiments de discrimination augmentent.

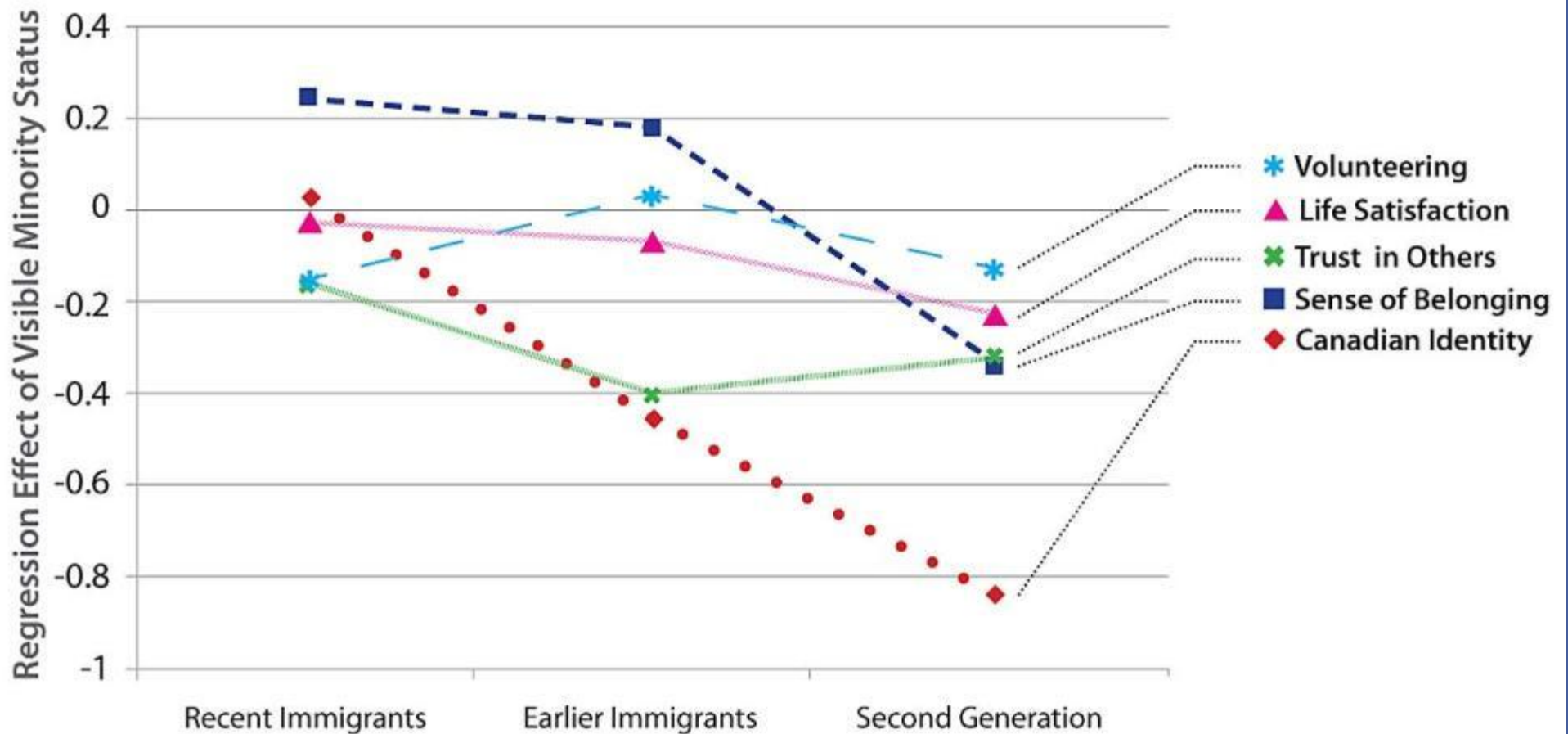
Reitz et Banerjee, 2007; présentation Reitz, Armchair Discussion, Métropolis, 11 juin 2009, extraits du livre Reitz et al., *Multiculturalism and Social Cohesion*, 2009.

Objective and Perceived  
Inequality by Origin,  
Immigration Cohort and  
Generation, 2002

	Immigrants		Second generation <sup>3</sup>	Third generation and higher <sup>4</sup>
	Recent <sup>1</sup>	Earlier <sup>2</sup>		
<i>IE income (mean \$)<sup>5</sup></i>				
White	-8,467.5	2,190.6	3,497.2	3,656.7
All visible minorities	-14,630.7	-1,535.2	-1.6	
Chinese	-16,500.8	1,523.3	4,670.0	
South Asian	-13,103.3	1,938.1	417.9	
Black	-15,872.1	-6,840.0	-3,782.8	
Other visible minorities	-13,726.9	-3,779.5	-1,680.3	
<i>Perceived discrimination (percent)</i>				
White	19.2	10.2	10.9	9.9
Visible minorities	33.6	35.5	42.2	
Chinese	35.4	30.9	34.5	
South Asian	28.2	34.1	43.4	
Black	44.8	47.7	60.9	
Other visible minorities	32.5	34.8	36.2	
<i>Perceived vulnerability (percent)</i>				
White	26.2	17.0	14.8	16.1
Visible minorities	41.8	37.8	27.0	
Chinese	40.8	32.3	20.2	
South Asian	40.7	39.9	28.4	
Black	49.8	44.5	37.2	
Other visible minorities	41.0	37.6	25.2	



**Chart 6. Effect of Visible Minority Status on Most Indicators of Integration Becomes More Negative Over Time**



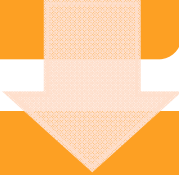
Source: Statistics Canada 2002 Ethnic Diversity Survey.

Note: Regression effects for Canadian Identity, Trust in Others and Volunteering are based on logistic regression and represented as odds ratios; regression effects for Sense of Belonging and Life Satisfaction and standardized OLS coefficients.

# **Quelques pratiques gagnantes d'une école inclusive**

# Les principes d'une école inclusive

1. Prise en compte des réalités., des besoins différenciés et des droits des jeunes dans l'application de l'équité



2. Conception holistique et démarche systémique d'équité : faire de l'équité et de la justice sociale un projet institutionnel continu



3. Co-responsabilité et imputabilité de tous les acteurs



4. Performance des élèves et des écoles, d'où des indicateurs qualitatifs et quantitatifs et des attentes éducatives élevées pour chacun

# CONDITIONS GAGNANTES

---

1. Prendre en compte les besoins différenciés (cognitifs, affectifs, psychopédagogiques, psychosociaux...), les réalités, les acquis, les expériences et les droits des jeunes dans l'application de l'équité

- Réalités migratoires (conditions pré et post migratoires), familiales, traumas, deuils...
- Facteurs linguistiques, religieux, culturels, socioéconomiques
- Handicaps, styles et difficultés d'apprentissages
- Discriminations, exclusion, intimidation : statut majo-mino, rapports sociaux, historicité

Besoins transitoires ou permanents, particuliers et universels

# Des besoins particuliers et universels

- **Besoin de Confiance**

Sécurité, soutien  
lors transitions  
Estime de soi  
Ouverture à l'autre  
Attentes élevées,  
défis

- **Besoin de Reconnaissance**

Expériences  
Identités, langue  
Besoins  
Ses idées, projets  
Styles  
apprentissage  
Forces

- **Besoin d'Appartenance**

Se sentir utile  
Co-responsable  
Participation :  
discussion, décision  
Statuts égaux  
Buts communs

- **Besoin de Comprendre**

Langue  
Codes culturels  
Règles  
Consignes  
Buts  
Apprentissages  
signifiants  
Difficultés

# Les besoins sont liés aux droits des enfants....

- **Droit d'être qui ils/elles sont, sans discrimination**
- **Droit de donner leur point de vue et leurs idées**
- **Droit d'avoir leurs rêves et de se développer à leur plein potentiel**
- **Droit d'être entenduEs et d'être respectéEs par les adultes**

## À chaque besoin renvoie un droit de l'enfant...

**Convention internationale des droits des enfants (CIDE) et liens avec la Loi sur l'instruction publique (LIP) et la Charte :**

- 1) Droit à l'égalité et à la non-discrimination (CIDE art 2, 12, 13, 14) et art. 10 de la Charte (14 motifs)**
- 2) Droit à une infrastructure accessible et adéquate (LIP)**
- 3) Droit à des enseignants professionnels de qualité (CIDE et LIP)**
- 4) Droit à un environnement sûr, protecteur et non-violent (CIDE art. 3, 19, 31 à 37)**
- 5) Droit à une éducation appropriée (LIP art. 22)**
- 6) Droit à connaître ses droits (CIDE art. 28, 29, 40, LIP)**
- 7) Droit à exercer ses droits et à participer aux prises de décision (CIDE art. 4, 12-14, LIP, chap. 1 et art. 22)**

**etc.**

## **... et à chaque droit, une obligation des adultes .**

**Par exemple, article 22 de la LIP :**

**« Il est du devoir de l'enseignant:**

**1° de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié;**

**2° de collaborer à développer chez chaque élève le goût d'apprendre;**

**3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne;**

**4° d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves... », etc.**



## Pietro

A été séparé de sa famille, deuils de séparation,  
arrive à 14-15 ans,

Ne parle pas le Français, perd ses amis et ses repères, n'a pas  
choisi de venir au Québec

## Identifier les Besoins cognitifs, socioaffectifs, psychopédagogiques....

Prise en compte dès l'accueil du jeune et de sa  
famille par l'école, comprendre les consignes,  
le quartier, les règles scolaires, les méthodes  
d'apprentissage

Se faire des amis, climat coopératif,  
participer

Francisation, soutien dans les matières

## Stratégie d'intervention, pratiques

Encouragement, tutorat entre pairs, co-responsabiliser, l'impliquer  
dans les décisions et projets, communauté d'apprentissage

Ressources spécialisée, langue, approches coopératives,  
démocratiques, adapter approches pédagogiques, etc.

Résultats : sur le climat, bien-être, coopération, performance, empowerment,  
relations sociales, engagement...

## 2. Développer une vision systémique des processus et pratiques équitables

- Approche globale et intégrée, adaptation de l'ensemble des dimensions du système (de l'accueil des familles à l'évaluation des acquis...)
- Agir sur les transitions ou les « ponts » entre systèmes/ ordres d'enseignement
- Suivre, retenir, soutenir et accompagner les apprenants dans leur parcours vers la réussite

### 3. Co-responsabilité

### 4. Monitoring : des indicateurs quantitatifs et qualitatifs pertinents, de diagnostic, de suivi et de résultats

- Autant pour les services/pratiques que pour les parcours des jeunes
- Attentes élevées, objectifs de performance et de qualité
- Coresponsabilité et imputabilité de tous les acteurs

### 4. Formation initiale et continue du personnel scolaire et spécialisé

- Effectuer des « diagnostics », adapter les pratiques, agir sur les « zones de vulnérabilité »

# **Cibler la formation des professionnels de l'éducation à cet égard**

# Des pratiques d'équité

Piliers de l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle (Delors UNESCO 1996)

Savoirs

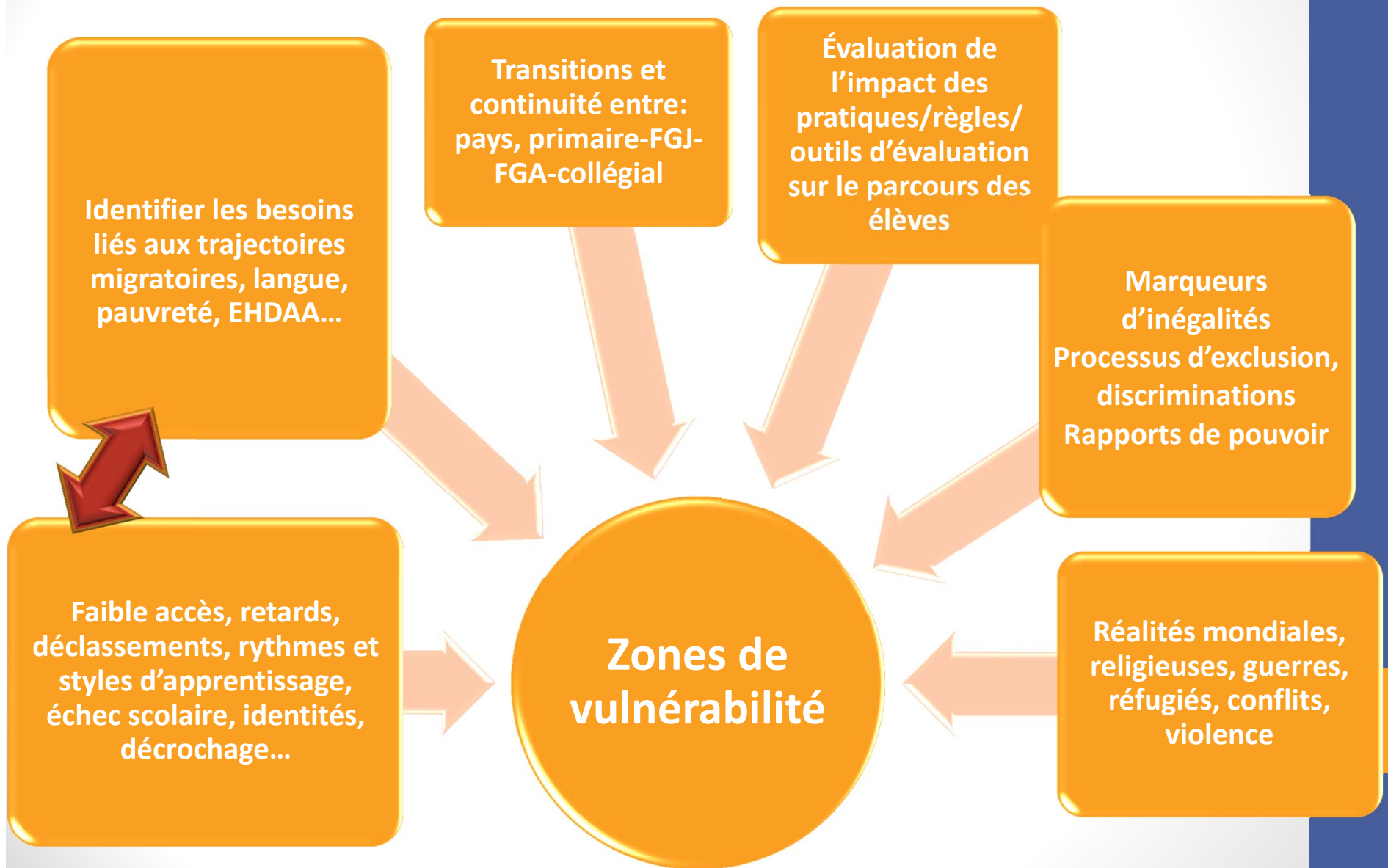
Savoir Vivre  
Ensemble

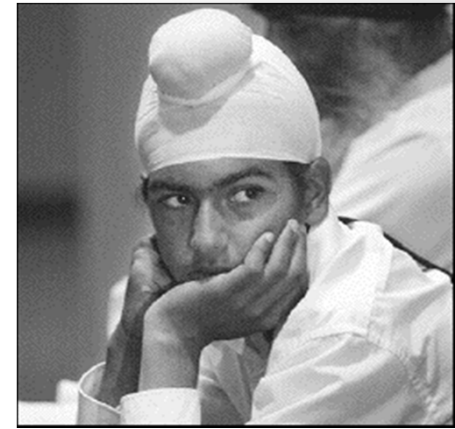
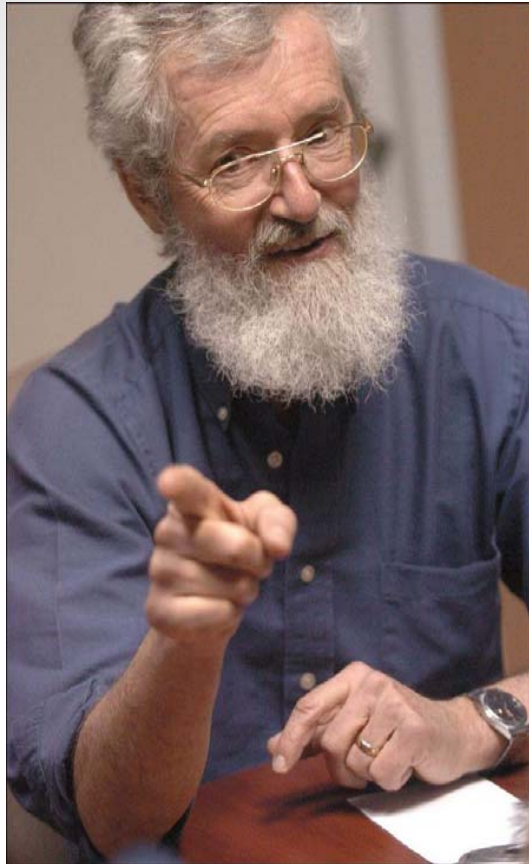
Savoir-être

Savoir-faire

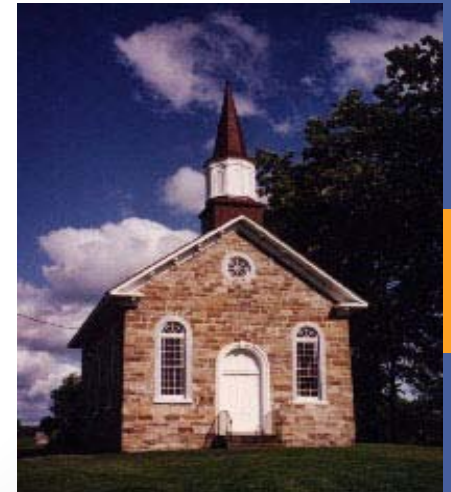


# DES SAVOIRS POUR AGIR SUR LES ZONES DE VULNÉRABILITÉ





**Les débats publics et  
les médias ont des  
impacts sur les élèves  
et les rapports  
intergroupes**



# **Le projet inclusif implique des orientations, des pratiques d'équité et une capacité des acteurs à développer des compétences pour :**

- **Contrer l'exclusion, agir sur les obstacles**
- **Tenir compte de la diversité des besoins des enfants**
- **Respecter les droits fondamentaux et les appliquer**
- **Mettre en œuvre des moyens. Équité = moyens déployés pour atteindre l'égalité d'accès et de succès/résultats**



# Savoir-faire, pratiques d'équité

- **Adapter les services et pratiques en fonction des besoins, droits, expériences, réalités et dynamiques**
- **Savoir utiliser des balises : la LIP, le Programme, la Charte...**
- **Savoir utiliser des contenus différents et faire des liens interdisciplinaires pour des apprentissages intégrés**
- **Développer des compétences transférables: jugement critique, capacité d'agir, coopérer pour prendre des décisions, médiateurs pacifiques...**

## Développer :

- **Des approches réflexives, critiques et transformatives**
- **Des pratiques démocratiques, coopératives, participatives, transformatives, autour de buts communs**
- **Des attentes élevées envers tous les élèves/relever des défis/valorisation**

# Développer

- Communauté d'appartenance et d'apprentissages mutuels: égalité de statut, buts communs, co-coaching/mentorat
- Créer un écosystème de compétences : entre élèves parents, collègues, communauté.
- Apprentissages qui « parlent » aux jeunes, permettent de comprendre le monde et indiquent les buts de leurs efforts
- Être un exemple de justice et d'utilisation de son pouvoir, un leader/agent actif et engagé envers la justice et l'égalité
- Refuser le silence. Milieu sécuritaire et sain.
- Régler l'intimidation, le racisme, les discriminations



# Savoir-être

- **Empathie : se mettre à la place de ...**
- **Conscience de soi, de sa position sociale, de son autorité, de ses repères culturels et des effets de ses pratiques/décisions**
- **Conscience des autres (droits et besoins), valoriser les forces**
- **Donner l'exemple**
- **Interdépendance, co-responsabilité, décisions partagées**
- **Favoriser l'imputabilité et la transparence vs l'occultation**
- **Pensée critique, questionner ses *a priori*/préjugés (normal vs anormal)**
- **Empowerment : confiance, éliminer la peur d'intervenir, d'être remis en question**
- **Écoute, flexibilité et adaptabilité des pratiques**

# Les compétences visées par le Référentiel ministériel

## Compétences des enseignants:

- ✓ **C1, regard critique sur ses origines et pratiques culturelles ;**
- ✓ **C2, communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession d'enseignant-e.**
- ✓ **C3, considérer les représentations et différences sociales et choisir des approches didactiques variées**

- ✓ **C9 : coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.**
- ✓ **C12, agir de façon éthique et responsable, sans discrimination et en situant les problèmes moraux;**
- ✓ **C13 à l'UQAM: s'approprier la réalité pluriethnique de la société; se sentir concerné dans ses actions pédagogiques; développer les compétences de l'éducation interculturelle**

# **La grille d'évaluation pratique de la compétence 13 : composantes et indicateurs**

- **Évaluation des futurs enseignants en stage à l'UQAM : des liens directs avec les contenus du cours ASC-2047**
- **Les composantes et sous composantes de la compétence 13**
- **Les indicateurs par niveaux (sensibilisation, consolidation, maîtrise)**
- **Les liens avec les autres compétences**
- **Des exemples concrets de situations**

# Les composantes et sous-composantes de la compétence 13

## COMPOSANTE 1. TENIR COMPTE DES RÉALITÉS VÉCUES PAR LES ÉLÈVES DES MINORITÉS ET RÉPONDRE À LEURS BESOINS

- A. Prendre en compte les réalités migratoires et familiales des élèves des minorités et répondre à leurs besoins.
- B. Prendre en compte les réalités linguistiques des élèves et répondre à leurs besoins.
- C. Prendre en compte les réalités ethnoculturelles des élèves et répondre à leurs besoins.

## **COMPOSANTE 2. INSTAURER UN CLIMAT D'ÉQUITÉ ET PRÉPARER LES ÉLÈVES À VIVRE DANS UNE SOCIÉTÉ PLURALISTE**

- **A. Susciter un sentiment d'équité, de confiance, de reconnaissance et d'appartenance commune chez tous les élèves.**
- **B. Développer chez les élèves une capacité d'agir dans une société démocratique et pluraliste.**

*Voir la grille de co-évaluation avec les indicateurs*



## COMPOSANTE 1. TENIR COMPTE DES RÉALITÉS DES ÉLÈVES DES MINORITÉS ET RÉPONDRE À LEURS BESOINS

### A. Prendre en compte les réalités migratoires et familiales des élèves des minorités et répondre à leurs besoins.

Niveau	Indicateurs	Stage 1		Stage 2		Stage 3		Stage 4	
		AE	E	AE	E	AE	E	AE	E
Sensibilisation	1. Je m'informe sur la présence des élèves des minorités dans ma classe (nouveaux arrivants ou d'implantation plus ancienne) *								
	1. Je m'informe sur les parcours migratoires et l'adaptation des élèves immigrants ou réfugiés, et de leur famille (par exemple trajectoires multi-pays, éclatement/réunification familiale, traumatismes, deuils, etc.)								
	1. Je m'informe sur la fréquentation scolaire dans le pays d'origine, les retards scolaires des élèves en raison de la migration et leur degré de connaissance de l'école québécoise.								
	1. Je m'informe sur la connaissance du système scolaire du Québec et la maîtrise de la langue d'enseignement par leurs parents, et je prends conscience des défis qu'ils ont à relever lorsqu'ils sont en contact avec l'école.								
	1. Je m'informe des moyens instaurés par le milieu scolaire pour développer la collaboration école-famille-communauté (services de traduction, agents de liaison, intermédiaires communautaires, information sur le système scolaire).								
Consolidation	1. Si nécessaire, j'oriente et accompagne les élèves vers les services répondant à leurs besoins et je collabore avec eux.								
Maîtrise	1. J'adapte les outils de communication que j'utilise avec les parents, dans leur forme et leur contenu.								

### B. Prendre en compte les réalités linguistiques des élèves et répondre à leurs besoins.

Niveau	Indicateurs	Stage 1		Stage 2		Stage 3		Stage 4	
		AE	E	AE	E	AE	E	AE	E
Sensibilisation	1. Je m'informe sur la présence d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français dans ma classe.*								
	1. Je m'informe des défis vécus par les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français (relations sociales, identité, estime de soi, apprentissages ou autres).								
	1. Je m'informe des services offerts par l'école aux élèves dont la langue								

# CONCLUSION : LES DÉFIS

## De la « prise de conscience » à l'appropriation puis à l'implantation de l'approche inclusive dans les milieux éducatifs : un processus continu, qui pose des défis

- **Le premier défi : s'imposer comme cadre de référence global, susceptible d'orienter les analyses ou les actions des milieux**
  - **Projet social et éducatif qui doit s'inscrire dans une politique ministérielle alliant réussite éducative, persévérance, lutte contre la pauvreté, l'intimidation et les discriminations**
  - **Combattre le travail en silos, sur pauvreté, immigration, handicaps, pour assurer les suivis/ la continuité dans l'accompagnement.**
  - **Processus *continu* d'affirmation, de mise en oeuvre, d'imputabilité.**
  - **Vision systémique des inégalités, processus et pratiques qui les génèrent, de leurs effets sur la réussite et des moyens pour combattre**

- **Le second défi concerne la compréhension de l'équité dans les milieux scolaires, dans ses liens avec les besoins et les droits des enfants.**
  - **Augmenter la capacité du système et des acteurs à identifier et tenir compte de la diversité des besoins d'apprentissage (formation continue, accompagnement, recherche-action)**
  - **Adopter une définition élargie de la réussite éducative et soutenir les apprenants tout le long de leur formation**
  - **Assurer une continuité des services dans une perspective d'éducation tout au long de la vie.**
  - **D'adopter des indicateurs de diagnostic, de suivi et de résultat, dans une logique d'imputabilité**

# Renverser certaines conceptions chez les acteurs scolaires

- La compréhension des enjeux liés à la diversité des élèves fait parfois défaut chez les intervenants.
- Encore vue comme phénomène de rattrapage, demandant des mesures compensatoires
- Parler d'inégalités, exclusion : déstabilise le climat ou la cohésion, est confrontant, conflictuel, culpabilisant.
- Difficulté de nommer, négation de certaines réalités
- Perceptions que certaines formes de discriminations :
  - ✓ *Sont des phénomènes du passé ou d'ailleurs*
  - ✓ *Se réduisent aux préjugés ou comportements individuels, aux dérapages/violences isolés*
  - ✓ *Se règlent par des interventions ponctuelles, individuelles, ou de « gestion de crise »*

## Pour en savoir plus...

- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture) (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, UNESCO.
- POTVIN, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. McAndrew et M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.). *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, p. 9-26.
- POTVIN M. et BENNY J. A. (2013). *Children's Rights Education in Canada : A Particular Look at the Québec School System*. Toronto : UNICEF-Canada, mars 2013. En ligne :  
<http://rrscanada.files.wordpress.com/2013/09/literature-review.pdf>
- POTVIN M. et BENNY J. A. (2013). *L'éducation aux droits de l'enfant au Canada : portrait du système scolaire québécois*. Montréal : UNICEF Canada, mars. En ligne :  
[www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/potvin-benny-2013.pdf](http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/potvin-benny-2013.pdf)