



# Rapport de recherche

## PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

### Récits de pratique à propos de la compétence interculturelle et inclusive : production d'un matériau inédit de formation

#### Chercheuse principale

Geneviève Audet, Université du Québec à Montréal

#### Cochercheuses

Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières

Sivane Hirsch, Université du Québec à Trois-Rivières

#### Autres chercheuses et chercheurs

Marie McAndrew, Université de Montréal

Serge Desgagné, Université Laval

#### Partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet

Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité

Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

Centre de services scolaire Chemin-du-Roy

Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle

#### Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

#### Numéro du projet de recherche

2019-OPZR-264344

#### Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

#### Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation (MEQ)

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche tient à remercier les enseignant.e.s qui ont accepté de partager leur expérience et qui nous ont fait confiance. Sans cet investissement, ce projet n'aurait jamais pu avoir lieu.

L'équipe de recherche tient également à remercier les partenaires qui ont aussi permis à ce projet de pouvoir prendre forme : le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys et le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, le Centre de services scolaire Chemin-du-Roy et la Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation.

Nous tenons enfin à remercier Justine Gosselin-Gagné et Rola Koubeissy qui ont toutes deux agi à titre de stagiaires postdoctorales dans ce projet et dont la contribution est inestimable.



**Chaire de recherche sur  
les enjeux de la diversité  
en éducation et en formation**

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
Université du Québec à Montréal



Université du Québec  
à Trois-Rivières



Fonds de recherche – Nature et technologies  
Fonds de recherche – Santé  
Fonds de recherche – Société et culture

## TABLE DES MATIÈRES

PARTIE A — LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE .....	4
PARTIE B — LES PISTES DE SOLUTIONS ET LEURS IMPLICATIONS .....	7
PARTIE C — LA MÉTHODOLOGIE .....	9
PARTIE D — LES RÉSULTATS.....	10
PARTIE E — LES PISTES DE RECHERCHE.....	17
PARTIE F — RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE.....	19
ANNEXE I .....	21
ANNEXE II .....	24
ANNEXE III .....	25

## **PARTIE A – LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

C'est maintenant plus du tiers des élèves québécois qui sont issu.e.s de l'immigration, de première ou de deuxième génération (MEQ, 2021). L'Île de Montréal continue à en recevoir la majorité, mais les banlieues ainsi que d'autres régions sont marquées par une croissance constante du nombre de ces élèves alors que leur présence était plutôt marginale jusqu'à tout récemment (Hirsch et al., 2021). Dans ce contexte de diversité croissante, le Gouvernement du Québec met de l'avant le rôle central de l'école dans la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (MEQ, 2001; MEES, 2017).

Toutefois, comme dans d'autres contextes, cette prise en compte par l'école québécoise suscite des défis complexes (Mc Andrew et Audet, 2010 ; Kanouté et Charette, 2018) et l'expertise développée par les enseignant.e.s à cet égard varie selon les contextes (Mc Andrew et Audet, 2020), tout comme la formation initiale à cet égard, qui est marquée par des disparités selon le programme auquel se destinent les futur.e.s enseignant.e.s ainsi que l'université qu'ils fréquentent (Larochelle-Audet et al., 2013).

En 2015, le Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIES), dirigé par Mc Andrew, a réalisé une méta-analyse regroupant des recherches menées depuis plus de 10 ans au Québec. Celle-ci a permis de documenter l'influence des dynamiques systémiques, sociales, scolaires, familiales, communautaires et personnelles sur la réussite éducative des élèves québécois.e.s issu.e.s de l'immigration (Mc Andrew et al., 2015). Parmi les dynamiques scolaires identifiées, on note que les pratiques enseignantes exercent une influence majeure sur la persévérance et la réussite scolaires, ainsi que sur le vécu socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration. On identifie également la formation des enseignant.e.s à œuvrer en contexte de diversité ethnoculturelle

comme un des éléments majeurs sur lequel investir des efforts soutenus. Trois pistes ont été ciblées à cet égard : (A) le développement d'une représentation complexe et non ethnicisante des élèves issu.e.s de l'immigration ; (B) une conscience aigüe du rôle des dynamiques systémiques et scolaires dans leur réussite ; (C) de même qu'une reconnaissance de l'apport des langues et des cultures d'origine et des relations école-famille-communauté.

La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998) et son évaluation (MELS, 2014) mettent elles aussi de l'avant la pertinence et l'acuité de former le personnel scolaire à « relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves » (MEQ, 1998, p. 32-33). Il s'agit d'ailleurs des deux volets ayant structuré la formalisation d'une « compétence interculturelle et inclusive » à l'intention du personnel enseignant (Potvin et al., 2015), celle-ci poursuivant deux finalités :

1. Préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire (*finalité de transformation sociale*);
2. Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenant.e.s, particulièrement celles des groupes minorisés (*finalité d'équité*).

Elle s'articule autour de six composantes — (1) Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination; (2) Adopter des attitudes, comportements et pratiques permettant de contrer les discriminations et faire respecter les droits de la personne dans une société pluraliste; (3) Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des apprenants en vue de soutenir leur réussite

éducative; (4) Développer chez les apprenants une capacité d'agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste, ainsi qu'une compréhension des inégalités et des droits de la personne; (5) Coopérer avec les familles, les communautés et les autres acteurs de l'école en tenant compte de leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires; (6) S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et à l'éducation interculturelle et inclusive (Potvin et al., 2015, p.40-45).

Dans le langage de formalisation d'un référentiel de formation, chacune des compétences se déploie en composantes ou en dimensions. Mais dans le langage de la pratique, la compétence est irréductible et s'incarne à travers un savoir-agir professionnel, ce savoir qu'un.e praticien.ne développe dans l'action, à travers les jugements posés sur les situations problématiques avec lesquelles il ou elle doit composer. Schön (1983; 1987) parle de ce savoir comme d'un « répertoire d'actions et de compréhensions qui s'enrichit avec l'expérience de la pratique », qui mène à développer son jugement en situation (Le Boterf, 2000), une « intelligence de l'agir » (Lantheaume, 2007). En puisant notamment à la notion de « sagesse pratique » d'Aristote (Aubenque, 1963), Champy (2009) développe quant à lui l'idée de « pratique prudentielle » qui se donnerait à voir lorsque des praticien.ne.s, confronté.e.s à des problèmes singuliers et complexes, se retrouvent face à l'incertitude et se voient alors dans la nécessité de déployer un savoir qui ne revient pas à appliquer des savoirs scientifiques ou théoriques.

C'est justement là le cœur de ce projet de recherche : permettre à des enseignant.e.s d'explicitier le savoir-agir professionnel qu'ils ont développé en contexte de diversité ethnoculturelle afin d'offrir une illustration des manières dont

la compétence interculturelle et inclusive se donne à voir dans l'action et ainsi proposer un matériau de formation à l'intention des futur.e.s enseignant.e.s ancré dans la réalité de la pratique. Le projet tire son originalité du fait qu'il a cherché à explorer les pratiques enseignantes dans divers contextes régionaux.

Ainsi, ce projet de recherche visait à :

**I)** documenter une compétence interculturelle et inclusive « en acte » par l'intermédiaire de récits de pratique d'enseignant.e.s;

**II)** élaborer, par une analyse de ces récits, une théorisation de cette compétence en acte;

**III)** produire, par ces récits de pratique théorisés, un matériau inédit de formation à l'exercice de cette compétence.

## **PARTIE B – LES PISTES DE SOLUTIONS ET LEURS IMPLICATIONS**

Ce projet de recherche répondait au besoin 8 de l'appel de propositions, relatif aux pratiques innovantes pour améliorer la capacité des futur.e.s enseignant.e.s à répondre aux besoins diversifiés de certains groupes d'élèves. Il a ciblé les étudiant.e.s en formation initiale et portait sur les élèves issu.e.s de l'immigration. À la lumière des récits de pratique recueillis, de la théorisation du savoir-agir proposée et de la mise en dialogue avec la compétence interculturelle et inclusive telle que formalisée (Potvin et al., 2015), nous sommes en mesure de formuler des recommandations à l'intention des formateur.trice.s universitaires, du ministère de l'Éducation et des chercheur.e.s.

## À l'intention des formateur.trice.s universitaires

**Recommandation 1. Développer un dispositif de formation à partir des récits de pratique recueillis et de la théorisation en agencements proposée.**

Puisque les récits abordent la finalité d'équité de la compétence interculturelle et inclusive, ce dispositif devrait :

**1.1. Favoriser, chez les étudiant.e.s, une réflexion quant à l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle en tant que pratique prudentielle, en s'appuyant sur les composantes qui ont été documentées dans les récits de pratique.<sup>1</sup>**

**1.2. Se pencher spécifiquement sur les trois zones où cette pratique prudentielle, par le biais de divers agencements sensibilité-vigilance, a été documentée à savoir, les relations, le soutien à l'apprentissage et la définition de son rôle professionnel.**

Puisque les récits n'abordent pas la finalité de transformation sociale de la compétence interculturelle et inclusive, ce dispositif devrait :

**1.3. Porter attention à favoriser chez les étudiant.e.s, partant de ces récits de pratique, une posture critique qui permet de reconnaître et d'éviter les risques associés à des pratiques centrées uniquement sur la finalité d'équité.**

**1.4. Aborder la mise en œuvre de la finalité de transformation sociale en mettant l'accent sur les composantes qui n'ont pas été documentées dans les récits de pratique.<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> (3) Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des apprenants en vue de soutenir leur réussite éducative; (5) Coopérer avec les familles, les communautés et les autres acteurs de l'école en tenant compte de leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires (Potvin et al., 2015, p.40-45).

<sup>2</sup> (1) Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination; (2) Adopter des attitudes, comportements et pratiques permettant de contrer les discriminations et faire respecter les droits de la personne dans une société pluraliste; (4) Développer chez les apprenants une capacité d'agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste, ainsi qu'une compréhension des inégalités et des droits de la personne; (6) S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et à l'éducation interculturelle et inclusive (Potvin et al., 2015, p.40-45).

Puisque les récits nous informent aussi sur les besoins de formation des enseignant.e.s en exercice, il faudrait :

**1.5. S'assurer que la formation continue à cet égard soit disponible dans l'ensemble des régions du Québec et qu'elle prenne en compte les spécificités des contextes d'exercice.**

#### À l'intention du ministère de l'Éducation

**Recommandation 2. Poursuivre l'offre de formation continue et d'accompagnement sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.**

**Recommandation 3. Continuer de soutenir la mise en œuvre de l'éducation interculturelle dans les milieux scolaires.**

#### À l'intention des chercheur.e.s

**Recommandation 4. Poursuivre la recherche sur la formation à la finalité de transformation sociale de la compétence interculturelle et inclusive.**

### PARTIE C – LA MÉTHODOLOGIE

Entendu comme la narration d'une situation-problème rencontrée par un.e enseignant.e (Desgagné, 2005), le récit de pratique permet simultanément l'accès au savoir-agir de l'enseignant.e et au sens qu'il ou elle donne à son agir dans et hors l'événement. Au total, 18 récits de pratique ont été recueillis au cours des années scolaires 2018-2019 et 2019-2020 auprès d'enseignant.e.s du préscolaire et du primaire exerçant sur l'Île de Montréal (n=11) et dans d'autres régions du Québec (n=7). Afin de reconstruire les récits de pratique, des entretiens inspirés de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2017) et de la méthode d'entretien compréhensif (Blanchet et Gotman, 1992) d'environ 60 minutes ont été réalisés. Ils ont ensuite été retranscrits, mis en forme, puis validés par leur narrateur.trice

respectif.ve. Les annexes I, II et III présentent respectivement un résumé de chacun des récits, les caractéristiques socioprofessionnelles des participant.e.s et les caractéristiques des récits et des élèves qui y sont mis.e.s en scène.

La démarche d'« analyse qualitative progressive des données » (Paillé, 1994) qui a été menée sur les récits de pratique a d'abord permis d'en extraire un *message livré* propre à chaque histoire. De ceux-ci, il a ensuite été possible de dégager différentes manières, pour les enseignant.e.s, de combiner à la fois ce qui nous a semblé relever d'une nécessaire sensibilité et une certaine vigilance par rapport aux élèves issu.e.s de l'immigration et aux familles. Dix *agencements sensibilité-vigilance* ont ainsi émergé de l'analyse, certains mettant davantage de l'avant le rapport à l'élève et d'autres le rapport à la famille. Ces agencements, issus des récits de pratique dont nous disposons, nous permettront d'avancer que la mise en acte de la compétence interculturelle et inclusive relève de l'exercice d'une pratique prudentielle dans trois zones : les relations, le soutien à l'apprentissage et la définition de son rôle professionnel.

## **PARTIE D – LES RÉSULTATS**

### **1. L'intervention pédagogique en contexte de diversité ethnoculturelle : constitution d'un recueil de récits de pratique**

En lien avec l'objectif 1, qui visait à de documenter l'intervention pédagogique en contexte de diversité ethnoculturelle par l'intermédiaire de récits de pratique, nous l'avons atteint en reconstruisant 18 récits de pratique avec des enseignant.e.s. Ces derniers rendent compte de situations réelles rencontrées en contexte de diversité ethnoculturelle et sont disponibles sur le site [Récits de pratique en contexte de diversité](#).

## **2. La compétence interculturelle et inclusive « en acte » : l'exercice d'une pratique prudentielle**

L'objectif 2 consistait d'abord à dégager le savoir-agir dont témoignent les récits, puis à mettre cette analyse en dialogue avec la compétence interculturelle et inclusive telle que formalisée (Potvin et al., 2015), permettant ainsi de théoriser cette compétence « en acte », telle qu'elle se déploie dans la réalité de la pratique.

### **2.1. Combiner sensibilité et vigilance dans l'action**

Nous présentons maintenant cette théorisation en 10 agencements sensibilité-vigilance (six par rapport à l'élève et quatre par rapport à la famille) ayant émergé de l'analyse des messages livrés dans les récits. Chacun d'entre eux est illustré par un extrait.

#### 2.1.1. Sensibilité et vigilance dans le rapport à l'élève : six agencements émergents

Ce sont les messages livrés de 12 récits qui ont permis l'émergence de six agencements liés au rapport à l'élève issu.e de l'immigration.

Marie-Christine, Stéphanie et Sophie, par exemple, éclairent l'importance *d'être sensible au vécu et au bagage des élèves, tout en faisant preuve de vigilance pour ne pas diminuer les attentes.*

« C'est en s'intéressant à qui [les élèves] sont et en reconnaissant leur bagage qu'on parvient à les faire cheminer [...] Quand ça ne fonctionne pas, il faut trouver d'autres chemins. Les moyens peuvent être différents, mais l'objectif demeure le même. » (Stéphanie, *Apprendre en français, c'est possible!*)

En ce qui a trait aux récits de Maggie et de Cynie, c'est l'importance *d'être sensible à construire une relation avec les élèves, tout en faisant preuve de vigilance pour ne pas attribuer aux élèves la responsabilité de celle-ci qui a émergé.*

« C'était la première fois que je faisais autant d'efforts pour ne pas abandonner [...], pour établir une relation avec [l'élève]. Ça a vraiment été un travail constant donc, j'étais fière de ne pas avoir abandonné. »

(Cynie, *L'importance de bâtir un lien avec mes élèves, indépendamment de la relation avec les parents*)

Les récits de Gigi et de Mélanie illustrent quant à eux l'importance d'être sensible à soutenir les élèves, tout en faisant preuve de vigilance pour respecter leurs rythmes.

« On n'a pas besoin de sortir nos cartes de crédit et de leur acheter quelque chose. [...] Il y en a qui ont vécu des choses vraiment difficiles avant d'arriver donc, il faut d'abord les stabiliser et après mettre l'accent sur le "scolaire" ». (Gigi, *Un parcours ardu*)

Claire et Sarah, en misant toutes deux sur le rôle que joue la formation à la diversité à cet égard, avancent la nécessité d'être sensible aux histoires des élèves, tout en faisant preuve de vigilance quant à la manière d'interpréter leurs comportements et leurs attitudes.

« C'était dans mes premières années de francisation au primaire, et j'ai vu qu'on ne s'est pas questionné, on a juste appliqué une intervention [comme on l'aurait fait pour n'importe quel élève] [...] sans faire preuve de jugement. » (Claire, *Il voulait simplement jouer*)

Rose et Simone soulignent quant à elles la pertinence d'être sensible aux possibles traumatismes des élèves, tout en faisant preuve de vigilance quant à la manière de soutenir leur résilience.

« Mais si moi dans mon travail, je ne suis pas capable d'entendre ces choses-là [les histoires traumatiques des élèves], les enfants vont être pris avec ça toute leur vie. Ce qui ne s'exprime pas s'imprime. À quelque part, c'est notre rôle. » (Simone, *Ce qui ne s'exprime pas s'imprime*)

Enfin, avec son récit, Alexandre met en évidence l'importance d'être sensible à soutenir l'élève nouvellement arrivé.e, tout en faisant preuve de vigilance quant aux autres responsabilités à assumer.

« Quand tout a été placé, vers la mi-septembre, je me suis dit que j'allais avoir du temps pour m'occuper de la petite Veronica. En même temps, je me sentais un peu incompetent. [...] [J]'avais toujours l'impression de m'occuper moins d'elle que de mes autres élèves. » (Alexandre, *Un petit lâcher prise pour ne pas se brûler à long terme*)

### 2.1.2. Sensibilité et vigilance dans le rapport à la famille : quatre agencements émergents

Ce sont les messages livrés de sept récits qui ont permis l'émergence de quatre agencements liés au rapport à la famille des élèves issu.e.s de l'immigration.

À l'aide de leurs récits respectifs, François, Marie-Ève et Sophie mettent de l'avant la nécessité d'*être sensible à créer une relation avec les familles, tout en faisant preuve de vigilance pour préserver leur intimité.*

« Une autre chose qui a été importante pour moi, pendant cette année-là, c'est d'accepter de ne pas tout savoir. [...] Il fallait que je respecte le fait que les parents ne veuillent pas tout dévoiler sur leur histoire; ne pas être intrusive. » (Marie-Ève, *Apprendre à s'approprier mutuellement*)

Marjo et Véronique, dans le même ordre d'idées, insistent sur la nécessité d'*être sensible aux réalités des familles, tout en faisant preuve de vigilance pour ne pas brusquer les choses.*

« Il ne faut pas toujours calculer ses minutes; il faut faire attention parce qu'on travaille avec des familles qui ont beaucoup de vécu. Ce ne sont pas des dossiers. » (Véronique, *Le contrôle de l'accent*)

Plus largement, Laurie invite quant à elle à *être sensible aux « cultures » des élèves et des familles, tout en faisant preuve de vigilance pour ne pas généraliser.*

« J'ai choisi de raconter cette histoire pour démystifier les immigrants. [...] Je n'essaie pas nécessairement de les changer. Chaque culture est différente. Il ne faut pas mettre tous les immigrants dans le même panier. » (Laurie, *Une situation qui m'a touchée*)

Lily, de son côté, souligne l'importance d'*être sensible aux difficultés linguistiques que peuvent rencontrer les familles allophones, tout en faisant preuve de vigilance pour ne pas baisser les bras dans l'établissement d'une communication avec elles.*

« À partir de ce moment, nous avons décidé de communiquer même si on ne parle pas la même langue. [...] Je me rends compte que même

si les parents ne parlent pas français, il faut trouver un moyen de communiquer. C'est la meilleure façon de savoir ce qui se passe pour un enfant. » (Lily, *On leur en apprend, mais ils nous en apprennent aussi*)

## **2.2. La compétence interculturelle et inclusive en acte comme une pratique prudentielle**

Cette théorisation en agencements sensibilité-vigilance, à partir des messages livrés par les participant.e.s à l'aide de leur récit, éclaire une compétence interculturelle et inclusive en acte. Ces différentes manières, pour les enseignant.s, de combiner une nécessaire sensibilité et une certaine vigilance dans l'action nous apparaît rendre compte de l'exercice d'une pratique prudentielle par ces dernier.ère.s.

En effet, abordés sous l'angle du savoir-agir professionnel dont ils témoignent, les récits mettent en évidence que les enseignant.e.s, à travers la situation racontée, font montre d'une activité prudentielle (Champy, 2009). La théorisation en agencements présentée dans la section précédente permet de rendre compte de diverses manières dont cette prudence s'exerce et peut se décliner, c'est-à-dire en combinant à la fois une nécessaire sensibilité et une certaine vigilance par rapport aux élèves issu.e.s de l'immigration et aux familles.

Un regard transversal sur l'ensemble des agencements nous permet également d'avancer que, dans les récits dont nous disposons, cette prudence s'exerce dans trois zones. Dans une première zone, on retrouve cinq agencements qui témoignent d'une *prudence à exercer dans les relations* qu'on établit avec les élèves ou avec les familles, qu'on pense, entre autres, à être sensible à leurs réalités tout en étant vigilant à ne pas brusquer les choses. Dans une deuxième zone, deux autres agencements nous semblent davantage relever d'une *prudence à exercer dans le soutien à l'apprentissage*. Pensons ici, par exemple, à être sensible au bagage de l'élève, mais tout en ayant les mêmes attentes envers lui.

Et finalement, dans une troisième zone, trois autres agencements amènent vers une *prudence à exercer quant à la manière de définir son rôle professionnel* auprès des élèves issus de l'immigration et leurs familles, un peu comme si les enseignant.e.s, dans leurs récits, réaffirmaient les frontières de leurs responsabilités telles qu'ils et elles les envisagent. Pensons par exemple à Rose et à Simone qui, tout en étant sensibles aux possibles traumatismes des élèves, souhaitent soutenir leur résilience.

Ce sont là autant d'éléments qui, mis ensemble, nous permettent de rendre compte de manières dont la compétence interculturelle et inclusive « en acte » se déploie et qu'en ce sens, elle relève de l'exercice d'une pratique prudentielle au sens où l'entend Champy (2009) qui se décline dans trois zones. En effet, les récits que nous avons recueillis et que nous avons analysés nous amènent dans cette partie indéterminée de la pratique, celle où l'application de savoirs théoriques ne convient plus, et nous donnent accès au savoir-agir professionnel d'enseignant.e.s qui ont été confronté.e.s à des situations singulières. Ce savoir-agir contenu dans les récits, nous l'avons éclairé en tentant de rendre compte de la complexité et de la richesse de ce qu'ils et elles font au quotidien. Voyons maintenant en quoi les récits de pratique pourraient être réinvestis en formation.

### **3. Des récits de pratique qui rendent compte d'une pratique prudentielle : potentiel pour la formation des futur.e.s enseignant.e.s**

Les récits de pratique initient les futur.e.s enseignant.e.s à la réalité de l'intervention pédagogique en contexte de diversité ethnoculturelle en offrant des exemplifications pratiques. En lien avec l'atteinte de l'objectif 3 et à partir de la mise en dialogue des agencements sensibilité-vigilance avec la compétence interculturelle et inclusive formalisée (Potvin et al., 2015), nous discutons maintenant le potentiel de tels récits pour la formation initiale des enseignant.e.s.

Un premier rapprochement entre les agencements dégagés et les finalités de la compétence interculturelle et inclusive nous permet de constater que ces derniers s'inscrivent tous dans la deuxième finalité, celle d'équité, qui a trait à la prise en compte des réalités et des expériences des élèves issu.e.s de la diversité ethnoculturelle (Potvin et al., 2015, p.12-13). Un deuxième rapprochement, cette fois avec les composantes de la compétence, nous amène à remarquer que deux d'entre elles sont interpellées par l'ensemble des agencements sensibilité-vigilance dégagés : la troisième, qui renvoie à l'adoption d'attitudes et de pratiques qui reconnaissent la diversité des expériences et des réalités des élèves issu.e.s de l'immigration, et la cinquième, relative notamment à la collaboration avec les familles en tenant compte, ici aussi, de leurs expériences et de leurs réalités. Ainsi, par les situations qu'ils mettent en scène et les messages livrés qu'ils illustrent, les récits de pratique dont nous disposons sont susceptibles de soutenir la formation des étudiant.e.s au regard de la finalité d'équité de la compétence interculturelle et inclusive, plus spécifiquement sur deux de ses composantes.

Il nous est également possible de faire un rapprochement entre les récits de pratique et les pistes de formation ciblées comme prioritaires par la méta-analyse de Mc Andrew et al. (2015). En effet, par les situations qu'ils mettent en scène et les messages livrés qu'ils illustrent, la plupart des récits recueillis peuvent favoriser, chez de futur.e.s enseignant.e.s, le développement d'une représentation non ethnicisante des élèves issus.e.s de l'immigration (piste A) de même que la reconnaissance de l'apport des relations école-famille-communauté (piste C).

Une formation à partir de ces récits de pratique, qui plonge les étudiant.e.s dans la réalité de la pratique prudentielle d'enseignant.e.s en exercice, pourrait ainsi s'avérer particulièrement pertinente et féconde pour les sensibiliser aux

enjeux de l'intervention pédagogique en contexte de diversité ethnoculturelle, tels que vécus dans la pratique. En amenant les étudiant.e.s à se positionner de manière critique par rapport aux interventions pédagogiques mises en œuvre dans ces récits, une telle formation pourrait également permettre aux futur.e.s enseignant.e.s. d'être initié.e.s à la finalité de transformation sociale de la compétence interculturelle et inclusive et aux composantes qui lui sont associées, qui renvoient à la reconnaissance des rapports de pouvoir et des inégalités. Une telle démarche pourrait également contribuer à les conscientiser au rôle des dynamiques systémiques et scolaires dans la réussite éducative des élèves issu.e.s de l'immigration (piste B), autant d'éléments qui n'ont pas émergé de notre analyse des récits. Toutefois, il s'agit là d'une piste qui doit être complétée par une formation spécifique sur cette finalité et sa mise en œuvre, dans laquelle devront être abordées les limites potentielles des pratiques d'équité (Borri-Anadon et al., 2021).

Ainsi, il nous apparaît qu'une formation à partir des récits de pratique recueillis est susceptible d'améliorer leur capacité à répondre aux besoins diversifiés des élèves issu.e.s de l'immigration, tel que le précisait l'appel de propositions auquel répond ce projet de recherche.

## **PARTIE E – LES PISTES DE RECHERCHE**

Les récits de pratique dont nous disposons ouvrent vers différentes possibilités d'analyse et de recherche. Ainsi, il y aurait lieu de poser un regard plus ciblé sur les récits en s'intéressant à une composante en particulier, comme les relations école-famille (composante 5) ou les pratiques qui prennent en compte la diversité des expériences et des réalités (composante 3), ou encore en ciblant des thématiques, comme le classement des élèves ou l'enseignement de thèmes

sensibles. Il y aurait également lieu de pousser l'analyse des pratiques enseignantes en fonction des contextes régionaux, puisque, dans la théorisation en agencements que nous proposons ici, la moitié d'entre eux (5/10) ont émergé à partir de récits hors Montréal uniquement. Certains enjeux sont-ils spécifiques à des contextes hors Montréal? Les situations rencontrées et les manières de composer avec celles-ci sont-elles différentes?

Aussi, notons que 14 récits sur 18 mettent en scène des élèves de sexe masculin qui, si l'on se fie à leur pays d'origine ou à celui de leurs parents avec toutes les limites que cela comporte, ont en commun d'appartenir à une minorité visible. Considérant que plusieurs recherches québécoises ont documenté le fait que les garçons issus de l'immigration cumulent souvent plusieurs vulnérabilités sociales et scolaires (CDPDJ, 2010 ; De Koninck et Armand, 2012 ; Lafortune, 2012), il sera pertinent de se pencher sur ce que ces récits, au-delà du message livré, révèlent à cet égard.

Enfin, documenter l'effet d'un dispositif de formation à partir de récits de pratique en formation initiale sur le développement du jugement professionnel des futur.e.s enseignant.e.s, ainsi qu'en examiner le potentiel en formation continue d'enseignant.e.s. en exercice dans différents contextes régionaux nous apparaissent des pistes de recherche à prioriser.

## PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

Aubenque, P. (1963). *La prudence chez Aristote*. Paris : Presses universitaires de France.

Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

Borri-Anadon, C., Audet, G et Lemaire, E. (2021). Regards d'acteurs scolaires quant à l'engagement en faveur d'une culture d'équité dans des écoles secondaires québécoises dans le cadre du numéro spécial *Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires* [dossier thématique]. *Recherches en éducation* (44).

Champy, F. (2009). *La sociologie de professions*. Paris : PUF.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes « racisés »*. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences. Direction de la recherche, de l'éducation-coopération et des communications.

De Koninck, Z. et Armand, A. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration des élèves issus de l'immigration*. Rapport remis au MELS.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hirsch, S., Borri-Anadon, C, Gélinas, K., Guizani, W. (2021). « S'intéresser aux spécificités régionales pour mieux prendre en compte la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique ». Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2<sup>e</sup> édition) (pp. 37-47). Anjou : Fides Éducation.

Kanouté, F. et Charette, J. (dir.) (2018). *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : Pratiquer le vivre-ensemble*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs et souffrance. *Éducation et sociétés*, no 19, 67-81.

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *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.

Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.

Mc Andrew, M. et Audet, G. (2010, printemps). 30 ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilan et défis. *Nos diverses cités*, 7, 129-135.

Mc Andrew, M. et Audet, G. (2020). L'immigration et la diversité ethnoculturelle dans les écoles québécoises : les grands encadrements, les programmes et les débats. Dans F. Lorcerie, A. Manço, M. Potvin et M. Sanchez-Mazas (dir.) *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.29-45.

Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Audet, G., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : bilan d'une décennie de recherches et d'interventions au Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Ministère de l'Éducation (MEQ) (1998). *Une école d'avenir : La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (MEQ) (2001). *Programme de formation à l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Politique de réussite éducative *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEQ) (2021). *Portail informationnel*. Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle, système Charlemagne.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998)*. Rapport d'évaluation.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, vol.23, p.147-180.

Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Beck, I. A., Cividini, M., ... Chastenay, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Montréal : Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.

Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In Centre de recherche sur la formation (CNAM) (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 147-169). Paris : Presses universitaires de France.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basics Books

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey Bass.

Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Éditeur.

## ANNEXE I

Pseudonyme	Titre du récit	Résumé du récit
Cynie	<i>L'importance de bâtir un lien avec mes élèves, indépendamment de la relation avec les parents</i>	Sean Michael est un élève de 3e année (2e cycle du primaire), né au Québec. Sa mère est antillaise, en provenance de Saint-Vincent, mais n'est pas nouvellement arrivée. Sean Michael est l'aîné d'une fratrie de trois enfants ; sa langue maternelle est l'anglais. Selon l'enseignante, il éprouve des difficultés sur le plan scolaire et comportemental. Elle voudrait travailler avec sa mère pour le soutenir, mais celle-ci ne collabore pas.
François	<i>La patience et la foi</i>	Lee est un élève d'origine chinoise de six ans. Il est arrivé au Québec depuis trois mois avec ses parents. Son frère de huit ans fréquente la même classe d'accueil que lui, au 1 <sup>er</sup> cycle. Son enseignant remarque rapidement qu'il éprouve de la difficulté sur le plan social, comportemental et scolaire. Il fait appel aux parents pour soutenir l'intégration et la réussite de Lee ; ceux-ci acceptent de collaborer.
Gigi	<i>Un parcours ardu</i>	Jonathan est un élève de 5 <sup>e</sup> année (3 <sup>e</sup> cycle du primaire) francophone et d'origine congolaise. Il est arrivé à l'âge de neuf ou dix ans, laissant sa mère derrière lui pour rejoindre son père au Québec. À son arrivée au Québec, Jonathan a été directement intégré en classe ordinaire. Il éprouve des difficultés et son enseignante a le sentiment qu'il est victime de négligence. Elle décide de signaler la situation à la Direction de la protection de la jeunesse.
Maggie	<i>Apprendre à lâcher prise</i>	Maggie enseigne la musique depuis sept ans. Pour la première fois, elle travaille dans un milieu multiethnique. Maggie est déstabilisée par le comportement de plusieurs des élèves de ce groupe de 6e année (3e cycle du primaire), qu'elle identifie comme étant d'origine arabe. À son avis, ces derniers sont réfractaires à tout ce qu'elle propose. Elle se demande comment les engager et susciter leur intérêt.
Marjo	<i>Trouver sa place et s'émanciper</i>	Xu Chuan est un élève né en Chine. Il est l'aîné d'une fratrie de trois enfants. À son arrivée, il a intégré une classe d'accueil en maternelle et, rapidement, son enseignante a remarqué qu'il éprouvait des problèmes au niveau sociocomportemental. Elle fait appel à ses parents et à des collègues pour travailler en collaboration dans le but de soutenir l'intégration sociale et scolaire de Xu Chuan.
Marie-Christine	<i>Une arrivée difficile</i>	Juan est un élève arrivé au Québec depuis deux ans. Il est en classe ordinaire, en 1 <sup>re</sup> année (1 <sup>er</sup> cycle du primaire), malgré qu'il ait l'âge d'être en 2 <sup>e</sup> année. Il a un petit frère qui ne fréquente pas encore l'école. Le parcours migratoire de la famille a été difficile. Elle est venue du Venezuela par voie terrestre, un périple semé d'embûches. L'enseignante de Juan trouve qu'il s'oppose beaucoup, de façon passive ou agressive. Elle se demande comment intervenir auprès de lui.
Marie-Ève	<i>Apprendre à s'approprier mutuellement</i>	Georges est un élève de classe d'accueil du préscolaire. Il est né en Afrique et est arrivé au Québec très récemment. Sa famille semble démunie sur plusieurs plans. Georges, ses parents et sa fratrie ont vécu dans plusieurs camps de réfugiés avant d'arriver au Québec. Son enseignante soupçonne qu'il ait été témoin de violence et qu'il en ait vécu directement. Il agit lui-même de façon agressive auprès de ses

		pairs, un comportement qui l'inquiète. Il éprouve aussi des difficultés scolaires, mais ne semble pas avoir de trouble d'apprentissage.
<b>Mélanie</b>	<b><i>Prendre le temps de s'adapter</i></b>	Oumar est un élève d'origine sénégalaise de deuxième année, au 1er cycle du primaire. Il vient tout juste d'arriver au Québec avec sa mère afin de rejoindre son père, déjà installé ici depuis deux ou trois ans. Au début, l'intégration d'Oumar se passe bien, mais l'enseignante remarque peu à peu qu'il éprouve des difficultés en lien notamment avec les disparités entre le système scolaire qu'il a connu auparavant et celui du Québec.
<b>Sophie</b>	<b><i>Un parcours migratoire à connaître</i></b>	Inaya est une élève du préscolaire d'origine rwandaise; elle est au Québec depuis quelques mois. Selon l'enseignante, l'élève ne réagit pas à ses tentatives d'entrer en contact avec elle et ne semble pas vouloir prendre part aux activités qu'elle propose en classe. Contre toutes attentes, elle développe une certaine aversion à l'endroit d'Inaya qu'elle juge de façon négative.
<b>Stéphanie</b>	<b><i>Apprendre en français, c'est possible!</i></b>	Mohamed est un élève de sixième année (3e cycle du primaire) d'origine syrienne. À son arrivée, il a fréquenté une classe d'accueil pendant un an et demi puis il est allé au régulier. Son enseignante éprouve de la difficulté à entrer en contact avec lui; elle pense que ses difficultés sociales et scolaires émanent notamment du fait qu'il n'a pas été classé dans le bon niveau. Elle pense que cette situation le frustre et le démotive.
<b>Véronique</b>	<b><i>Le contrôle de l'accent!</i></b>	Jalil est un élève de maternelle né au Québec; ses parents sont d'origine marocaine. Selon son enseignante, il éprouve certaines difficultés au plan socio comportemental. Jalil semble très perfectionniste, anxieux et sensible, des aspects de sa personnalité avec lesquels l'enseignante a de la difficulté à composer. Au départ, la relation avec les parents n'est pas facile à construire elle non plus.
<b>Alexandre</b>	<b><i>Un petit lâcher-prise pour ne pas se brûler à long terme</i></b>	Alexandre, un enseignant qui cumule plusieurs années d'expérience, accueille Veronica dans sa classe, à la rentrée. Cette dernière, d'origine cubaine, ne parle pas français. Elle avait d'abord été classée en 6e année, mais pour des raisons administratives, elle s'est retrouvée en 5e année. Alexandre déplore que Veronica ait été accueillie à l'école sans protocole ni préparation. L'enseignant se sent également coupable de manquer de temps et de ressources pour soutenir sa nouvelle élève.
<b>Claire</b>	<b><i>Il voulait simplement jouer</i></b>	Bassem est un enfant de six ou sept ans qui a vécu dans un camp de réfugiés avant d'arriver au Canada pendant l'été. À la rentrée, il est placé dans une classe ordinaire de 1re année. L'élève, qui ne parle pas français, n'a jamais mis les pieds dans une école auparavant. Claire lui offre ainsi du soutien linguistique en dehors de la classe. On reproche à Bassem d'avoir des difficultés sociales et de comportement, et rapidement, on le retire des récréations.
<b>Lily</b>	<b><i>On leur en apprend, mais ils nous en apprennent aussi</i></b>	L'histoire racontée est celle de Karim, un enfant arrivé au Canada alors qu'il était encore bébé. Contrairement, à sa mère, celui-ci parle bien français. Ainsi, il fréquente une classe ordinaire de 1re année. Lily, son enseignante, raconte que Karim prétend que sa mère le frappe et qu'elle refuse qu'il mange le matin. De plus, Lily constate que l'élève n'a jamais de collation et qu'il demande à manger à l'école. De plus, Karim semble souvent fatigué quand il est en classe.

<b>Sarah</b>	<b><i>La mission que je me suis donnée</i></b>	Sarah est enseignante de francisation. Elle raconte l'histoire d'un élève, Samuel, originaire de la République centrafricaine. Cet élève de maternelle est jugé très négativement par son enseignante titulaire. Sarah découvre que Samuel parle très bien français et qu'il est victime de préjugés. Elle se donne alors comme mission de lui venir en aide afin de développer son potentiel.
<b>Simone</b>	<b><i>Ce qui ne s'exprime pas s'imprime</i></b>	Simone est enseignante en classe d'accueil. Au moment de l'histoire qu'elle raconte, elle cumule 12 ou 13 ans d'années d'expérience. Cette année-là, l'équipe-école se prépare à la venue d'élèves d'origine syrienne ayant vécu la guerre. Simone décide alors d'aborder ce sujet sensible avec ses autres élèves à l'aide d'un livre. Elle a alors la bénédiction de la direction ainsi que de la psychologue de l'école. L'activité suscite différentes réflexions et réactions chez les élèves qui s'identifient à l'histoire racontée, et prend une tournure inattendue.
<b>Rose</b>	<b><i>Chaque élève a une petite place dans mon cœur</i></b>	Rose raconte l'histoire de Boris, un élève qui est né au Cameroun et qui parle français. Ce dernier, qui est arrivé dans la classe au début de l'année, a tendance à prendre des objets qui ne lui appartiennent pas. Rapidement, l'enseignante demande à rencontrer le père de Boris qui lui apprend qu'il n'est pas le père biologique de l'enfant et qu'il a de la difficulté à l'éduquer, surtout depuis l'arrivée au Canada. Cette rencontre permet à l'enseignante de mieux comprendre d'où vient son élève et dans quel contexte il vit.
<b>Laurie</b>	<b><i>Une situation qui m'a touchée</i></b>	L'histoire qui est racontée concerne deux élèves d'origine arabe : un Marocain et un Syrien. Laurie, une enseignante d'espagnol et d'anglais, est elle-même immigrante d'origine argentine. Lors d'un événement spécial à l'école, du popcorn est distribué aux participants. À sa grande surprise, les deux élèves dont il est question lui en offrent, sans s'être consultés. Laurie est touchée par ce geste qui lui rappelle la relation qu'elle entretenait avec ses élèves lorsqu'elle était enseignante en Argentine.

## ANNEXE II

Caractéristiques socioprofessionnelles des enseignant.e.s participant.e.s						
Pseudonyme	Sexe	Années d'expérience en enseignement	Âge	Génération d'immigration	Lieu de naissance	Langue maternelle
Cynie	F	6	29	2G	Canada	créole
François	H	14	48	1G	Maroc	arabe
Gigi	F	35	61	3G+	Canada	français
Maggie	F	33	63	3G+	Canada	français
Marjo	F	30	61	1G	Pologne	polonais
Marie-Christine	F	20	42	3G+	Canada	français
Marie-Ève	F	10	33	3G+	Canada	français
Mélanie	F	15	43	3G+	Canada	français
Sophie	F	20	45	3G+	Canada	français
Stéphanie	F	21	44	3G+	Canada	français
Véronique	F	24	45	3G+	Canada	français
Alexandre	H	10	33	3G+	Canada	français
Claire	F	6	33	3G+	Canada	français
Lily	F	10	35	3G+	Canada	français
Sarah	F	13	40	3G+	Canada	français
Simone	F	17	42	3G+	Canada	français
Rose	F	33	54	3G+	Canada	français
Laurie	F	21	42	1G	Argentine	espagnol

### ANNEXE III

Caractéristiques des récits et des élèves							
Titre du récit	Niveau scolaire	Région	Nom de l'élève	Sexe	Lieu de naissance	Génération d'immigration	Langue maternelle français ou anglais
<i>L'importance de bâtir un lien avec mes élèves, indépendamment de la relation avec les parents</i>	3e année	MTL	Sean Michael	M	Québec	2G	Oui
<i>La patience et la foi</i>	Préscolaire	MTL	Lee	M	Chine	1G	Non
<i>Un parcours ardu</i>	5e année	MTL	Jonathan	M	Congo	1G	Oui
<i>Apprendre à lâcher prise</i>	6e année	MTL	—	—	—	—	—
<i>Trouver sa place et s'émanciper</i>	Préscolaire	MTL	Xu Chuan	M	Chine	1G	Non
<i>Une arrivée difficile</i>	1re année	MTL	Juan	M	Vénézuéla	1G	Non
<i>Apprendre à s'apprivoiser mutuellement</i>	Préscolaire	MTL	Georges	M	Afrique	1G (réfugié)	Non
<i>Prendre le temps de s'adapter</i>	2e année	MTL	Oumar	M	Sénégal	1G	N/D
<i>Un parcours migratoire à connaître</i>	Préscolaire	MTL	Inaya	F	Rwanda	1G	N/D
<i>Apprendre en français, c'est possible!</i>	6e année	MTL	Mohamed	M	Syrie	1G (réfugié)	Non
<i>Le contrôle de l'accent!</i>	Préscolaire	MTL	Jalil	M	Québec	2G	N/D
<i>Un petit lâcher-prise pour ne pas se brûler à long terme</i>	5e année	Hors MTL	Veronica	F	Cuba	1G	Non
<i>Il voulait simplement jouer</i>	1re année	Hors MTL	Bassem	M	Syrie	1G (réfugié)	Non
<i>On leur en apprend, mais ils nous en apprennent aussi</i>	1re année	Hors MTL	Karim	M	N/D	1G	Non
<i>La mission que je me suis donnée</i>	Préscolaire	Hors MTL	Samuel	M	République centrafricaine	1G	Non
<i>Ce qui ne s'exprime pas s'imprime</i>	Accueil	Hors MTL	—	—	—	1G	Non
<i>Chaque élève a une petite place dans mon cœur</i>	Préscolaire	Hors MTL	Boris	M	Cameroun	1G (réfugié)	Non
<i>Une situation qui m'a touchée</i>	Primaire (3e cycle)	Hors MTL	—	M	Maroc et Syrie	1G	—

