

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PRISE EN CHARGE DES VALORISATIONS SOCIALES DANS L'ÉVALUATION DES
APPRENTISSAGES : UNE ANALYSE DE L'EXPERIENCE D'ENSEIGNANTS ISSUS DE
L'IMMIGRATION AU QUÉBEC.

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MADIENG KHARY DIENG DIOUF

DÉCEMBRE 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Il est vrai qu'à certaines occasions, il est d'usage de remercier. C'est une marque protocolaire à laquelle on ne déroge pas. Mais, il y'a dans ce monde des hommes et des femmes qui ne sont pas fait pour ces simagrées. Les remerciements que je fais à l'attention de mon directeur de recherche ne sont ni le fait du protocole, ni celui d'un usage. C'est plutôt un langage de reconnaissance adressé à un homme de science, un homme de bonté, un carrefour d'érudition et de valeurs qui me marquera toute ma vie. Merci pour tout ce que vous avez fait, Serigne Ben Moustapha Diédhiou pour que ce travail voit enfin le jour.

Mes remerciements vont également à l'endroit de mon co-directeur de recherche Mamadou Vieux Lamine Sané qui malgré la distance et les conditions de travail un peu difficiles, a continué à me pousser vers l'avant. Tes conseils et tes recommandations m'ont beaucoup aidé et pour cela, je te dis merci.

Merci aux membres de mon jury notamment Saidou Segueda et Dan Thanh Duong Thi pour avoir corrigé la première partie de ce travail. Ce qui m'a permis de gommer beaucoup d'erreurs et de me réajuster. Merci pour les conseils et les recommandations. Ils ont été d'un grand apport.

Je souhaite remercier également l'UQAM pour l'opportunité qu'elle m'a offert de suivre ce programme notamment tous mes professeurs avec qui j'ai travaillé dans la maîtrise en éducation. Les cours ont été d'une aide précieuse pour la réalisation de ce mémoire.

Je tiens à exprimer mes sincères remerciements à ma famille plus précisément ma mère Salimata Ndoye Niang qui est toujours là pour moi, mon épouse Ndèye Yacine Cissé qui m'épaulé et me soutient et à mes deux mamans Bintou Mbaye et Fat Diouf pour leurs encouragements

Mes remerciements vont aussi à l'endroit de Demba Ndiaye qui depuis ma tendre enfance, m'a toujours poussé à viser haut. Je te remercie pour le soutien sans faille et tes encouragements inconditionnels.

Je tiens à remercier aussi tous les enseignants et enseignantes qui ont participé à la recherche. Malgré les contraintes de temps, ils-elles ont toujours été présents-es et ont fait preuve d'une générosité incommensurable.

Je remercie mes frères Hady et Malang et ma sœur Ndèye Fatou pour les corrections et la relecture pendant toute la réalisation de ce mémoire. Merci de m'avoir accordé votre temps et votre énergie pour rendre ce travail beau à présenter.

L'amitié est un trésor de la vie. Les amis nous soutiennent et nous réconfortent pendant nos moments sombres. Sniper, Fall Douane, Souleymane Mbengue, Atif, Bass ainsi que tous mes gars de Mafia (Ladji, Badara, Cheikhouna, Gora, Ablaye, Diam's, Diba, Nigger) et de Littérature (Kaba, Ovg, Kebson, abdou et Aw), je dis merci pour le bonheur que vous apportez dans ma vie.

Je désire remercier deux sœurs à moi à savoir Aminata Samoura et Astou Wade pour le soutien et la disponibilité dont elles ont fait montre. Astou, j'espère que ce travail pourra aussi te servir de modèle en cas de besoin.

Je voulais terminer par remercier toute ma famille au Sénégal et celle qui est au Canada pour le soutien incommensurable qu'elle m'apporte. Merci d'être là pour moi.

DÉDICACE

*À la mémoire de mon défunt père, Gorgui Alioune
Diouf parti trop tôt. Je continuerai à te rendre fier
là où tu es.*

À mon adorable mère Salimata Ndoye Niang. Merci pour le soutien et les prières.

A mon épouse Ndèye Yacine Cissé, je te dis merci pour la compréhension et le soutien.

*A mes enfants Demba et Salimata, j'espère vous irez plus loin un jour afin de continuer à garder
allumer le flambeau de l'excellence.*

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	v
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 LES ENSEIGNANTS IMMIGRANTS ET L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AU QUÉBEC	4
1.1 Le cadre contextuel de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants au Québec.....	5
1.1.1 Un contexte de pénurie favorisant le recrutement des enseignants immigrants.....	5
1.1.2 L'importance des enseignants formés à l'étranger dans l'École québécoise.....	8
1.2 L'évaluation des apprentissages et ses conditions de mise en œuvre au Québec.....	11
1.2.1 Un aperçu de la politique d'évaluation des apprentissages au Québec	12
1.2.2 Les principales fonctions de l'évaluation	13
1.2.3 Les valeurs qui cadrent l'évaluation.....	16
1.3 La recension des écrits sur les défis de l'évaluation des apprentissages chez les enseignants immigrants.....	18
1.3.1 Les défis du cheminement d'insertion socioprofessionnelle.....	19
1.3.2 La reconstruction de l'expérience au travail	21
1.4 Le problème et la question générale de recherche	24
CHAPITRE 2 LE CADRE DE RÉFÉRENCE, CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	26
2.1 Le cadre conceptuel des valorisations de l'évaluation	26
2.2 Le choix d'une théorie de la socialisation professionnelle adossée au modèle d'apprentissage social de Bandura.....	29
2.2.1 La théorie de l'apprentissage social de Bandura	30
2.2.2 Les trois processus de l'apprentissage social	31
2.3 Le problème et la question spécifique de recherche.....	32
CHAPITRE 3 UNE APPROCHE DE RECHERCHE COLLABORATIVE	34
3.1 Le choix d'une recherche collaborative	34
3.2 Un modèle d'opérationnalisation de la démarche d'investigation sur le terrain	35

3.2.1 La cosituation	35
3.2.2 La coopération	36
3.2.3 La coproduction	37
3.3 Les participants	37
3.4 La démarche de collecte des données	39
3.5 La démarche d'analyse des données.....	41
CHAPITRE 4 PRESENTATION DES RESULTATS	42
4.1 Le rapport des EFE aux différentes valorisations de l'évaluation au Québec	42
4.1.1 Le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation formative doit être intégrée à la dynamique des apprentissages de l'élève	43
4.1.2 Le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant	45
4.1.3 Le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect des différences	46
4.1.4 Le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit être en conformité avec les programmes de formation et d'études	46
4.1.5 Le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit favoriser le rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation en cours d'apprentissage, augmentant ainsi sa responsabilisation	48
4.1.6 Le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans un contexte de collaboration entre différents partenaires tout en tenant compte de leurs responsabilités propres	49
4.1.7 Le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit refléter un agir éthique partagé par les différents intervenants	49
4.1.8 Le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit contribuer à l'amélioration de la qualité de la langue parlée et écrite de l'élève	51
4.1.10 Le rapport à la valorisation considérant que la reconnaissance des acquis doit permettre de reconnaître les compétences d'une personne, indépendamment des conditions de leur acquisition	53
4.2 Le processus de prise en charge des valorisations de l'évaluation	54
4.2.1 Phase de confrontation au changement en évaluation	54
4.2.1.1 Le choc de l'impossible mobilisation des pratiques d'évaluation connues	54
4.2.1.2 Le refus des pratiques d'évaluation attendues	58
4.2.1.3 L'imitation des pratiques d'évaluation sur fonds de résignation à faire comme les autres	60
4.2.2 Phase d'apprentissage des nouvelles normes de pratiques de l'évaluation	65
4.2.2.1 Recherche de réponses scientifiques ou empiriques aux questions qu'on se pose sur l'évaluation	65
4.2.2.2 La prise de conscience et l'adhésion progressive aux valeurs qui sous-tendent les façons de faire l'évaluation	68
4.2.3 Phase de transfert de la pratique	71
4.2.3.1 L'expérimentation de façons de faire l'évaluation apprises avec les autres collègues ..	71
4.2.3.2 L'intégration des nouvelles façons de faire l'évaluation dans leur répertoire de pratiques	73

CHAPITRE 5 DISCUSSION DES RÉSULTATS CONCERNANT LA PRISE EN CHARGE DES VALORISATIONS DE L'ÉVALUATION	76
5.1 La prise en charge des valorisations sociales de l'évaluation comme objet d'apprentissage collectivement négocié au sein d'une écologie professionnelle.....	77
5.1.1 La finalité d'aide à l'apprentissage de l'évaluation comme unité d'analyse des façons de faire l'évaluation des enseignants formés à l'étranger	77
5.1.2 L'éthique comme unité d'analyse des façons de faire l'évaluation des enseignants formés à l'étranger	79
5.2 S'approprier les valorisations sociales de l'évaluation comme exigence d'affiliation pour devenir « membre ».....	81
5.3 Liens de nos analyses avec le projet de recherche de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi, CRSH_2020-2022	85
CONCLUSION.....	88
RÉFÉRENCES.....	92
ANNEXE 1 : CERTIFICAT D'APPROBATION ETHIQUE.....	99

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Profil des six EFE participants à la recherche (dans Diédhiou, Duong Thi et Robichaud, 2022)	34-35
---	-------

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ADMEE : Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation

CIEREH : Comité Institutionnel d'Éthique de la Recherche avec des Êtres Humains

CRSH : Conseil de Recherches en Sciences Humaines

CSSDM : Centre De Services Scolaire De Montréal

EFE : Enseignants Formés à l'Étranger

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MESS : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale

MIDI : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

PDA : Progression Des Apprentissages

PFEQ : Programme de Formation de l'École Québécoise

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'intéresse à la prise en charge des valorisations sociales dans l'évaluation des apprentissages par les enseignants formés à l'étranger au Québec (EFE). S'appuyant sur un cadrage théorique qui puise à la socialisation professionnelle une théorie de l'apprentissage social inspirée des travaux de Bandura, ce mémoire documente l'ajustement de ces enseignants à l'écart de culture d'évaluation entre l'évaluation sanction connue dans leur pays d'origine et l'évaluation en aide à l'apprentissage valorisée au Québec. Ainsi, à partir d'une méthodologie qualitative, ce mémoire propose une analyse de l'expérience des enseignants formés à l'étranger face aux valorisations sociales qui cadrent l'évaluation des apprentissages au Québec, notamment dans leurs premières années d'intégration socioprofessionnelle. Les résultats montrent que l'apprentissage des valorisations sociales au cœur de l'évaluation peut prendre du temps et représenter un défi pour les enseignants formés à l'étranger. Nos résultats montrent également que la prise en charge de ces valorisations de l'évaluation des apprentissages s'inscrit au cœur d'un système d'interactions et d'apprentissages orientés vers la transformation des représentations et des pratiques d'évaluation des enseignants formés à l'étranger. En effet, en analysant l'intégration sous l'angle de l'écologie professionnelle, nous avons constaté que le réapprentissage de l'évaluation s'inscrit dans des relations d'interactions sociales et de négociation de significations qui croisent des représentations et pratiques d'évaluation inscrites dans des paradigmes différents, traduisant ainsi des écarts entre les cultures d'évaluation situées de part et d'autre. Aussi, considérant que le rapport de force joue peu en faveur des enseignants formés à l'étranger et en raison de leur situation de vulnérabilité, nos analyses reflètent que ces enseignants doivent faire des efforts en terme d'ouverture et de flexibilité, ceux-ci impliquant de renoncer à la personnalité de l'enseignant qu'ils ont été et à certains pouvoirs, représentations et pratiques d'évaluation qui ne rentrent pas en conformité avec les valorisations prônées dans le contexte des écoles au Québec. Nos résultats ont ainsi révélé le rôle fondamental de l'écologie professionnelle, les pairs en particulier, dans le réapprentissage des valorisations de l'évaluation au Québec.

Mots clés : Culture d'évaluation, écologie professionnelle, enseignants formés à l'étranger, évaluation des apprentissages, intégration socioprofessionnelle, théorie de l'apprentissage social, valorisations sociales de l'évaluation, vulnérabilité, recherche qualitative,

ABSTRACT

This thesis focuses on the consideration of social valuations in the evaluation of learning by teachers trained abroad in Quebec (TTA). Based on a theoretical framework which draws from professional socialization a theory of social learning inspired by the work of Bandura, this thesis documents the adjustment of these teachers to the gap in evaluation culture between the known sanction evaluation in their country of origin and the learning support assessment valued in Quebec. Thus, based on a qualitative methodology, this thesis offers an analysis of the experience of teachers trained abroad in the face of the social valuations that frame the evaluation of learning in Quebec, particularly in their first years of socio-professional integration. The results show that learning the social values at the heart of assessment can be time-consuming and challenging for internationally trained teachers. Our results also show that the management of these valorizations of the evaluation of learning is at the heart of a system of interactions and learning oriented towards the transformation of the representations and evaluation practices of teachers trained in the foreigner. Indeed, by analyzing integration from the angle of professional ecology, we noted that the relearning of evaluation is part of relationships of social interactions and negotiation of meanings which intersect representations and practices of evaluation inscribed in different paradigms, thus reflecting gaps between the evaluation cultures located on both sides. Also, considering that the balance of power plays little in favor of teachers trained abroad and because of their vulnerable situation, our analyzes reflect that these teachers must make efforts in terms of openness and flexibility, these implying renouncing the personality of the teacher that they were and certain powers, representations and evaluation practices which do not comply with the valuations advocated in the context of schools in Quebec. Our results have thus revealed the fundamental role of professional ecology, peers in particular, in relearning the valuations of evaluation in Quebec.

Keywords: evaluation culture, evaluation of learning, professional, ecology, qualitative research, social learning theory, social valuations of evaluation, socio-professional integration, teachers trained abroad, vulnerability,

INTRODUCTION

Ce projet de recherche porte sur la prise en charge des valorisations sociales dans l'évaluation des apprentissages chez les enseignants issus de l'immigration au Québec. Il propose une analyse comparative confrontant leur expérience d'évaluation dans leur pays d'origine avec les exigences d'ajustements auxquelles ils ont eu à faire face durant leur processus d'intégration socioprofessionnelle dans les écoles au Québec.

Comme on peut le remarquer à la lecture des écrits scientifiques, journalistiques ou professionnels, c'est devenu depuis quelques décennies une banalité de dire que le Québec est une terre d'immigration. Cette province canadienne attire des professionnels dans divers secteurs jugés névralgiques, en raison d'une pénurie de main d'œuvre, attribuable d'une part au départ à la retraite de plusieurs travailleurs, et d'autre part, au vieillissement de la population, et ce à l'échelle du Canada tout entier. À ce sujet, il faut souligner qu'en 2022, si l'essor démographique de la population du Canada estimée à plus de 39 millions (39.566.248) d'habitants, a alimenté beaucoup de débats, cette croissance démographique est en grande partie liée à l'immigration. Comme le confirme Luran Gigon (2023) qui prend appui sur les données de Statistiques Canada, le Canada a accueilli plus d'immigrants que prévu en 2022, avec une augmentation de plus de 145.000 migrants.

Pour ce qui concerne le Québec, les études montrent qu'un grand nombre des immigrants qui choisissent cette province pour des raisons économiques, s'orientent vers l'enseignement dans une perspective de continuité de carrière. Ces professionnels que nous appelons enseignants issus de l'immigration ou enseignants migrants, pour les différencier de ceux nés et formés au Québec, sont souvent confrontés à des difficultés d'intégration au marché du travail de façon large (Provencher, 2020), et celui de l'école en particulier (Duchesne, 2017). Pourtant, nous avons pensé que la pénurie d'enseignants au Québec, reconnue et clamée partout et sur toutes les tribunes, aurait été une opportunité pour une plus grande flexibilité des milieux pour faciliter l'intégration socioprofessionnelle des enseignants migrants.

Le choix de notre sujet viendrait pour l'essentiel d'une curiosité jamais satisfaite au sujet de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants issus de l'immigration. En partie, cela part du constat d'un décalage entre la volonté des enseignants issus de l'immigration de venir répondre à l'appel du Québec pour inverser la tendance de la pénurie de main d'œuvre dans le domaine de l'éducation, et les difficultés qu'ils rencontrent dans leur processus d'intégration dans les écoles. Ce choix est aussi guidé par le fait que les enseignants qui débarquent au Québec, en provenance des quatre coins du monde, viennent avec un solide bagage en enseignement (Diédhiou, 2018) ; ce qui aurait pu constituer un atout pour leur intégration. Nos premières lectures sur le sujet nous ont amené au constat que leur intégration socioprofessionnelle reste un défi majeur, notamment en raison de l'écart des réalités sociales entre leur pays d'origine et leur milieu d'accueil (Duchesne, 2017). Pour tenter de comprendre en profondeur les problèmes liés à cet écart de réalités sociales, nous avons choisi d'en examiner une facette importante, celle de l'évaluation des apprentissages, celle-ci confrontant souvent les enseignants avec des valorisations sociales partagées au sein de la communauté de façon plus large. Qu'est-ce qui arrive dans le cas des enseignants issus de l'immigration au Québec ? Comment composent-ils avec les valorisations de l'évaluation des apprentissages au Québec ?

Notons d'emblée que par valorisations nous entendons les valeurs, les représentations qui cadrent les façons de travailler et qui constituent au sens normatif les repères à partir desquels les partenaires de travail jugent de l'acceptabilité ou non d'une manière de faire l'évaluation dans leur contexte particulier (Diédhiou, 2018). Le choix de nous intéresser à la pratique de l'évaluation en situation de migration de travail et aux normes sociales qui la légitiment chez les partenaires scolaires, nous conduit à documenter un phénomène qui est non seulement d'actualité en recherche mais constitue une question sociale vive. Certes, de plus en plus de recherches sur les enseignants issus de l'immigration sont publiées à l'échelle internationale, mais peu apportent des réponses sur la manière dont ces enseignants s'y prennent pour regagner la légitimité professionnelle à partir de la confrontation aux valorisations sociales de l'évaluation, notamment dans des situations d'écart de cultures d'évaluation. C'est la lacune que tente de combler cette recherche.

Ainsi, à cette étape de notre cheminement, notre mémoire s'articule principalement autour de cinq chapitres. Le premier chapitre qui présente la problématique de la recherche met l'accent sur le cadre contextuel de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants issus de l'immigration et les

principes encadrant la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages au Québec. Ce chapitre propose aussi une recension des écrits qui éclaire l'état de la situation pour ce qui concerne la recherche en lien avec les pratiques d'évaluation des enseignants issus de l'immigration. Dans le deuxième chapitre, nous développons un cadre de référence mobilisant de façon complémentaire un cadre conceptuel centré sur les valorisations de l'évaluation et un éclairage théorique portant sur une socialisation professionnelle adossée à un modèle d'apprentissage social inspiré des travaux de Bandura. Nous faisons dans ce chapitre une brève présentation de Bandura et un rappel des trois processus qu'il dégage à propos de l'apprentissage social. Dans le troisième chapitre, nous présentons nos choix méthodologiques, notre projet s'inscrivant dans le contexte d'une recherche collaborative plus large, celle de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH_2020-2022). Nous présenterons donc brièvement l'approche de recherche collaborative et le modèle d'opérationnalisation de Desgagné (1998 ; 2007), mobilisé pour la démarche d'investigation sur le terrain, ainsi que la démarche d'analyse préconisée pour le traitement des données de notre recherche. Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats de la recherche à partir de la prise en charge des valorisations sociales des EFE, en lien avec l'évaluation des apprentissages. C'est à partir de ces trois axes majeurs à savoir la découverte, l'apprentissage et le transfert de la pratique que nous avons retracé le processus d'intégration des enseignants formés à l'étranger. Le cinquième chapitre fait état des fonctions de l'évaluation que les EFE doivent prendre en compte dans le but de ne pas balayer ou dévier les valorisations sociales qui accompagnent l'évaluation des apprentissages au Québec. Enfin dans la conclusion, nous revenons sur les différentes phases de la réalisation du mémoire mais aussi la raison pour laquelle nous avons porté notre choix sur ce sujet. Nous y mentionnons aussi les apports de notre recherche en la situant avec celle de Diédhiou (2018) mais aussi les forces que la recherche dégage ainsi que les limites que nous avons rencontrées et la projection vers des pistes de recherches à explorer à l'avenir.

CHAPITRE 1

LES ENSEIGNANTS IMMIGRANTS ET L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AU QUÉBEC

Ce chapitre présente une problématique autour de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants issus de l'immigration et des défis face aux conditions de l'évaluation des apprentissages au Québec. Il faut d'emblée souligner qu'au Québec les enseignants issus de l'immigration occupent des postes vacants au sein des Centres de services scolaires et interviennent dans un environnement multiculturel. Ils ont une importance considérable dans le système éducatif, car en plus de combler les postes vacants, ils sont également des modèles inspirants pour les élèves d'origine immigrante (Jabouin, 2018). Notons aussi qu'une fois que les enseignants issus de l'immigration sont en règle avec les normes¹ établies par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur pour la délivrance d'une autorisation provisoire d'enseigner (Gouvernement du Québec, 2020), l'une de leurs principales préoccupations reste la pratique de l'évaluation des apprentissages (Morrissette et Diédhiou, 2017). Au Québec, l'évaluation des apprentissages des élèves et dans différentes circonstances constitue une exigence professionnelle qui amène à se confronter à des valeurs sociales parfois méconnues et auxquelles il faut rapidement s'adapter au regard des exigences de l'intégration socioprofessionnelle.

Ce chapitre présente donc trois éléments importants à la compréhension du problème à l'étude : le cadre contextuel de l'intégration socioprofessionnelle des EFE ; les conditions de mise en œuvre de l'évaluation au Québec ; une recension des écrits sur les défis de l'évaluation des apprentissages chez les enseignants migrants. Finalement, ce chapitre se conclut avec la présentation du problème et de la question générale de recherche.

¹ Pour pouvoir enseigner au Québec, les EFE doivent disposer d'une autorisation d'enseigner. Cependant, il existe plusieurs types d'autorisations différentes les unes des autres et pouvant toutes être utilisées sous certaines conditions : <https://www.quebec.ca/gouvernement/travailler-gouvernement/metiers-education/enseignant-formation-generalejeunes-professionnelle-adultes/autorisation-enseigner/types-autorisation-enseigner>

1.1 Le cadre contextuel de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants au Québec

La présente section met en relief le cadre contextuel de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants au Québec, soit celui de la migration de travail occasionnant l'arrivée au Québec d'enseignants formés à l'étranger. En effet, en raison des départs à la retraite de plusieurs générations d'enseignants et des forts taux d'attrition des personnels enseignants en début de carrière, le Québec s'est retrouvé en situation de déséquilibre face à la prise en charge de la demande croissante d'encadrement des élèves et à l'exigence d'équilibrage des ratios d'élèves par enseignant. Ce contexte aurait ainsi favorisé le recrutement d'enseignants formés à l'étranger, notamment par le canal de l'immigration. Ainsi, comme on le verra, cette mise en contexte s'articulera autour de l'immigration comme cadre favorable à la mobilité d'un personnel enseignant d'origine étrangère vers le Québec et à l'importance de ce personnel dans la situation de pénurie que traverse la province depuis quelques années. Ce contexte permettra d'exposer les balises de la pertinence sociale de la présente recherche.

1.1.1 Un contexte de pénurie favorisant le recrutement des enseignants immigrants

Au Québec, le recrutement des enseignants formés à l'étranger constitue un levier important dans la prise en charge de la pénurie d'enseignants. En effet, les statistiques et autres chiffres mis de l'avant par les instances du ministère de l'éducation montrent qu'en 2018, la demande en enseignants au Québec se chiffrerait à près de 13000 postes dans le primaire et le secondaire alors que les effectifs des futurs enseignants en formation dans l'ensemble des universités du Québec seraient d'environ 9000 étudiants (Diédhiou, 2021). Pour Morrisette et Diédhiou (2023), il faut remarquer que malgré les efforts de l'ensemble des universités du Québec pour attirer plus de jeunes en formation initiale en enseignement, le nombre d'étudiants dans les baccalauréats en enseignement est encore inférieur à la demande des Centres de services scolaires. Il y aurait, en effet, près de 4000 postes à combler, ce qui amène Tardif (2020) à faire le constat suivant :

Au Québec, l'enseignement est une profession qui se vide par les deux bouts : elle se vide avant et après la formation. Selon les données du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), entre 1996 et 2018, le nombre de jeunes universitaires inscrits dans la formation à l'enseignement secondaire a chuté de 40 %. La chute est de 15 % au primaire. Or, si la formation à l'enseignement

n'attire plus, ce n'est pas à cause de sa longueur, mais à cause de la faible attractivité de la profession enseignante. (Tardif, 2020, p. 1)

En effet, dans les dernières décennies, les commissions scolaires, actuels Centres de services scolaires, de la métropole montréalaise ont été confrontées à des défis d'une grande importance notamment des enseignants qui quittent la profession pour des raisons multiples. À Montréal par exemple, plusieurs raisons seraient à l'origine de cette situation, entre autres, une population galopante, un nombre important d'enseignants suivant les mouvements vers les banlieues auquel s'ajouterait une bonne partie des diplômés du baccalauréat en enseignement qui renoncent au métier juste quelques années après leur formation et leur début d'insertion professionnelle en raison d'un métier devenu de plus en plus exigeant et complexe à exercer (Caza, 2019 ; Cloutier, 2018). Pour Caza (2019), si Montréal semble la zone la plus touchée par la pénurie d'enseignants, le risque est encore très élevé de voir ce problème s'étendre à l'ensemble de la province du Québec. Il s'y ajoute que la situation de pénurie aurait été aggravée par la pandémie de *Covid 19* qui a occasionné une forte pression de la demande en enseignants dans les écoles en raison du net ralentissement dans le traitement des dossiers d'immigration de plusieurs candidats, voire de potentiels futurs enseignants pour le Québec.

Cette situation placerait les centres de services scolaires dans l'obligation de déployer diverses stratégies pour attirer, recruter et maintenir un personnel enseignant proportionnellement à l'augmentation de leur population d'élèves. Il faut rappeler que si la dernière pénurie d'enseignants avait amené certains centres de services scolaires à se tourner vers l'Europe pour attirer plus d'enseignants et aussi à recruter des étudiants qui n'avaient pas encore fini leur Bac², leurs stratégies n'ont guère comblé le manque d'enseignants relevé dans les écoles. Ainsi, la forte conjoncture aurait conduit le Centre de services scolaires de Montréal (CSSDM), l'un des plus grands en importance au Québec, à exercer une pression sur le gouvernement Legault afin que les procédures d'immigration soient dépêchées pour pouvoir acter le recrutement d'enseignants de l'étranger. Par exemple, madame Bourdon, présidente du CSSDM, a déploré le long délai de traitement des dossiers et déclaré que c'est plus qu'un impératif d'avoir des enseignants qualifiés, même si 81 contrats avaient été décrochés en France en 2019 (Fortier, 2020). Ainsi, en réaction à

² Cette dernière situation aurait d'ailleurs bouleversé le fonctionnement des universités (enseignements, stages) qui se retrouveraient dans le contexte de la formation initiale avec des étudiants alternant leur formation à l'université avec de la suppléance et des contrats dans les écoles.

cette situation de crise, les autorités gouvernementales du Québec ont laissé aux centres de services scolaires une certaine marge de manœuvre avec une franchise appelée « tolérance d'engagement » et qui leur permettrait d'alimenter les écoles en enseignants. Rappelons qu'initialement au Québec, pour prétendre occuper un poste d'enseignant au primaire, au secondaire ou dans le service de l'éducation préscolaire, il faut disposer d'une autorisation d'enseigner conformément aux règles et délivrée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement. Cependant face à l'incapacité des centres de services scolaires à compenser les départs et à combler le gap causé par la pénurie, les établissements d'enseignement privés et les centres de services scolaires se voient autorisés une tolérance d'engagement³, en vertu des articles 25 et 50 de la loi sur l'instruction publique. Cette tolérance leur permettrait de recruter directement des enseignants qui ne disposent pas d'emblée d'une autorisation d'enseigner alors que cette dernière était jusque-là une obligation (MESS, 2008 ; MIDI, 2014). Aussi, pour accompagner les centres de services scolaires dans leurs efforts de recrutement d'enseignants étrangers, le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Jean-François Roberge a lancé, en janvier 2020, une plateforme en ligne pour attirer plus d'étrangers (enseignants et non enseignants) à venir enseigner au Québec. Ce site dénommé *Devenir Enseignant* fournit toutes les informations aux étrangers qui souhaitent immigrer au Québec et y devenir enseignants (Miekus, 2020). Pour le ministère de l'Éducation, cette démarche constituerait une opportunité de recrutement et une bonne méthode pour attirer plus d'enseignants dans le but de satisfaire la forte demande dans ce secteur et régler une bonne partie de ce problème dans le court, moyen et long terme.

En résumé, comme nous venons de le voir, au Québec, l'immigration apporte beaucoup de solutions dans plusieurs secteurs d'activités, notamment celui de l'enseignement dans lequel elle contribue à faire venir de l'extérieur, un nombre important d'enseignants immigrants (MIDI, 2016). Soulignons que si dans le contexte actuel de pénurie, recourir à ce personnel semble une impérieuse

³ Il est important de souligner que pour un employeur, son candidat n'est plus admissible si ce dernier a déjà bénéficié de quatre années de tolérance. Toutefois, leur expérience durant leur contrat n'est pas assimilable à la formation de base et ne pourra pas être sanctionnée du brevet ni d'une éventuelle autorisation d'enseigner. Le seul recours serait de suivre la formation pour disposer d'un statut légal (MESS, 2018 ; MIDI, 2014).

nécessité, il l'est aussi pour des raisons liées à leur apport qualitatif dans le dispositif scolaire québécois.

1.1.2 L'importance des enseignants formés à l'étranger dans l'École québécoise.

Le recrutement d'enseignants formés à l'étranger au Québec tient toute son importance du fait de leurs potentiels apports dans le système éducatif en général et pour les élèves d'origine immigrante en particulier. En effet, si le nombre d'élèves issus de l'immigration est en constante hausse au Québec (Bakhshaei, 2015), ce qui a d'ailleurs occasionné d'une part le recrutement d'enseignants immigrants, la majorité de ces élèves semble encore exposée à un taux important d'échec et de décrochage (Niyubahwe et al., 2019). Pour Benimmas et Kamano (2009), l'intégration scolaire de ces élèves implique qu'ils s'adaptent à un nouvel environnement en acceptant de manière sélective des comportements et des codes sociaux, en même temps qu'ils apprennent pour plusieurs une nouvelle langue. Ainsi, la présence d'enseignants auxquels ils s'identifient les aiderait à développer un sentiment d'appartenance à la société d'accueil et de s'y faire une place sans pour autant perdre leur identité ou nier leur culture d'origine.

Vu sous cet angle, le recrutement d'enseignants formés à l'étranger permettrait aux écoles de profiter de leur bagage intellectuel voire linguistique dans la prise en charge des élèves d'origine immigrante (Niyubahwe et al., 2014). Schmidt et Janusch (2016) montrent que beaucoup d'enseignants formés à l'étranger sont souvent recrutés dans la profession enseignante pour l'encadrement et l'intégration des élèves issus de l'immigration. Leur présence serait associée à un impact positif sur le rendement scolaire des élèves immigrants.

Comme le soulignent plusieurs, particulièrement Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (2019), même si aucune étude corrélationnelle n'a montré que le rendement scolaire des élèves immigrants est plus positif avec les enseignants formés à l'étranger qu'avec les enseignants québécois, des travaux avancent que les élèves issus de l'immigration s'épanouiraient davantage dans un environnement scolaire où sont présents des enseignants formés à l'étranger et en nombre suffisant. En effet, considérés comme une ressource humaine précieuse pour combler les postes vacants, les

enseignants immigrants représenteraient environ 8% de l'effectif d'enseignants au préscolaire et primaire au Québec ; ce taux étant en constante hausse dans les établissements de la grande région métropolitaine de Montréal (Service Canada, 2016). En plus de leur importance en nombre, ces enseignants assumeraient un rôle important dans les écoles au Québec. D'une part, ils joueraient un rôle social très important dans l'intégration des élèves d'origine immigrante fortement présents dans les écoles au Québec (Niyubahwe et al., 2019). Ils leur servent de modèles d'inspiration et les aident à avoir une installation tranquille dans le territoire québécois. D'autre part, ils agissent au sein des établissements scolaires comme des médiateurs culturels voire ethniques entre les directions d'écoles et les parents d'élèves immigrants (Niyubahwe et al., 2014). Ils contribueraient à apaiser les relations entre ces divers acteurs en servant souvent d'interprètes entre l'école et certaines familles d'origine immigrante.

En résumé, comme on peut le noter, l'importance des enseignants formés à l'étranger dans le dispositif des écoles québécoises associée au contexte de pénurie d'enseignants actuel font de leur recrutement et leur intégration socioprofessionnelle une question sociale encore vive (Diédhiou, 2018).

Un bref aperçu des conditions qui régulent le droit d'enseigner au Québec

Pour dispenser des cours au Québec que ce soit au primaire, au secondaire ou dans le service de l'éducation préscolaire, il est obligatoire de remplir certaines conditions menant à l'obtention d'autorisations ou de brevet d'enseigner. Ainsi on note plusieurs catégories d'enseignants devant remplir des conditions différentes pour se conformer aux normes prescrites et être considérés légalement dans l'exercice de la profession enseignante. Par exemple, pour les enseignants titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada et précisément qui démarchent pour en obtenir une au Québec, ils devront suivre un certain nombre de procédures, dont celle de faire reconnaître leurs acquis. En effet, ces enseignants sont appelés à faire l'équivalence de leurs compétences auprès du ministère de l'immigration pour obtenir une reconnaissance de leurs qualifications afin de profiter pleinement de leurs droits. Pour les autres personnes qui veulent obtenir une autorisation d'enseigner délivrée par le ministère au Québec, ils doivent remplir une parmi les conditions suivantes :

Disposer d'un Brevet d'enseignement : il mène vers une autorisation permanente et est acquis après une formation en enseignement dans un programme donné.

Obtenir une autorisation provisoire d'enseigner : celle-ci permet à certains d'enseigner tout en continuant leurs études. Elle s'adresse particulièrement aux étudiants du baccalauréat en enseignement (formation des jeunes) qui ont complété leur deuxième année, aux étudiants à la maîtrise (formation générale) ou au baccalauréat (enseignement professionnel). Cependant il faudra avoir un contrat dans une commission scolaire et remplir certaines conditions pour détenir cette autorisation.

Avoir une autorisation provisoire de dispenser le service de l'éducation préscolaire : Cette autorisation concerne les étudiants qui ont un diplôme d'études collégiales ou en techniques d'éducation à l'enfance ou une formation équivalente et qui poursuivent un baccalauréat en éducation préscolaire et à l'enseignement du primaire. Ils pourront concilier leurs études et le travail sous réserve de remplir quelques conditions.

Disposer du permis probatoire d'enseigner : il est délivré aux personnes qui ont complété leur formation en enseignement à l'extérieur du Canada et qui est l'équivalent d'un programme en enseignement au Québec et ayant réussi le test de français.

Avoir une tolérance d'engagement : il s'agit d'une autorisation particulière que les centres de services scolaires demandent pour leurs enseignants qui sont non légalement qualifiés mais qui ont des contrats. Elle leur permet d'enseigner au primaire, au secondaire et au préscolaire. Ces enseignants n'ont pas d'autorisation d'enseigner. En effet, pour faire face à la pénurie d'enseignants qui secoue le Québec, les centres de services scolaires font appel à ces autorisations auprès du ministère qui leur permettent d'engager des enseignants qui n'ont pas de formation en enseignement. Par ailleurs, la tolérance d'engagement est seulement délivrée à l'employeur (centre de services scolaire) pour valoir ce que de droit.

Rappelons que de façon générale, pour obtenir le brevet d'enseignement, phase cruciale du cheminement pour s'intégrer pleinement dans le système scolaire québécois, les enseignants formés à l'étranger devraient compléter les 15 crédits de cours exigés par le Ministère de l'Enseignement des Loisirs et du Sport (MELS) (Morrisette et al., 2014). Il s'agirait, en effet,

d'une formation d'appoint supposée les aider à assurer la transition de leur savoir d'expérience acquis dans leurs pays d'origine pour l'adapter aux normes et prescriptions de l'enseignement en vigueur au Québec. Un des enjeux de cette formation d'appoint est l'évaluation des apprentissages.

1.2 L'évaluation des apprentissages et ses conditions de mise en œuvre au Québec

L'analyse des documents ministériels montre que le chantier concernant l'évaluation des apprentissages est vaste et la réflexion toujours continue pour faire de l'évaluation un véritable moteur de développement des compétences des élèves (Gouvernement du Québec, 2003, 2017, 2021). En effet, si la politique du ministère de l'Éducation conforte toujours sa vision d'une évaluation en aide à l'apprentissage et au service de la reconnaissance des compétences des élèves (Gouvernement du Québec, 2003, 2017, 2020, 2021), les pratiques et les représentations de l'évaluation sur le terrain semblent toujours à retravailler pour les adapter aux aléas et aux problématiques diverses et concrètes qui surviennent (ADMEE-Canada, 2014).

Au Québec, avec l'application des réformes entreprises par le ministère de l'Éducation concernant la formation générale des jeunes et la formation générale des adultes, l'évaluation des apprentissages est au cœur des changements avec comme objectif, la réussite de tous (Gouvernement du Québec, 2003). Le ministère de l'Éducation qui est l'auteur principal de ces réformes, vise à établir une conception globale de l'évaluation commune à la formation générale des jeunes, à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle en rapport avec les objectifs scolaires au Québec. Ainsi, au Québec, l'évaluation des apprentissages est au service de l'élève. Cet idéal autour d'une évaluation renouvelée et en soutien aux apprentissages, se pencherait plus vers un aspect pédagogique pour ainsi assurer, à l'élève, le développement et le repérage de ses compétences.

Aussi, pour soutenir les pratiques enseignantes, le ministère de l'Éducation a consacré plusieurs publications qui servent de balises pour encadrer la pratique de l'évaluation des apprentissages au Québec. Globalement, les documents de référence traitent de questions telles la politique d'évaluation des apprentissages en formation générale des jeunes, la réussite des élèves et en particulier les élèves vivant avec un handicap ou une difficulté d'adaptation de toute sorte (Gouvernement du Québec, 2003), les mesures et encadrements concernant les examens et plus

récemment les projections quant à l'usage du numérique en évaluation des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2021).

1.2.1 Un aperçu de la politique d'évaluation des apprentissages au Québec

La politique d'évaluation des apprentissages constitue un document de référence qui a pour but d'assister et informer les acteurs de l'éducation sur tout ce qui concerne l'évaluation et les modalités de sa mise en œuvre. Elle s'adresse autant aux enseignants et à l'administration, qu'aux élèves et aux parents qui sont aussi concernés par l'évaluation, afin de les aider à mieux s'imprégner de la vision de l'évaluation proposée par le ministère.

Au Québec, la mise en place d'une politique d'évaluation s'inscrit dans un contexte large de réflexions amorcées au début des années 1990 autour des finalités de l'éducation. Ces réflexions aboutissent en 1997 par la production d'un rapport présentant trois fonctions de l'éducation : l'instruction, la socialisation et la qualification. Ce rapport intitulé *Réaffirmer l'école* proposait aussi des modifications concernant l'évaluation et la perspective des enseignements. Ainsi, dès ce rapport, l'idée d'une politique pour l'évaluation des apprentissages est dans les airs, la culture de l'évaluation connaissant à cette période un essor considérable au Québec. Suivant l'Association canadienne d'éducation de langue française (2014), après la révision des orientations qui proviennent de l'école et publiée par le MEQ (1979), une première politique a vu le jour deux ans plus tard soit en 1981. Cette politique attribuait déjà aux différents acteurs de l'éducation des responsabilités différentes, l'évaluation étant alors considérée comme une responsabilité partagée et non monopolisée par l'enseignant.

Dans la politique d'évaluation de 2003, on relève des changements majeurs. En effet, autrefois basée sur la sanction en ce qu'elle permet à l'enseignant de vérifier si l'objectif de ses enseignements est atteint, l'évaluation est repensée dans une logique de soutien aux apprentissages. Elle est considérée comme un levier d'apprentissage inscrit dans une perspective de réussite éducative des apprenants (Gouvernement du Québec, 2003). Ainsi la politique d'évaluation des apprentissages de 2003 en propose la définition suivante : « *L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives* » (MEQ, 2003, p.3).

Il faut aussi souligner qu'au Québec, la politique de l'évaluation prône des valeurs essentielles comme la justice et l'égalité, d'où les principes d'une évaluation inscrite dans une perspective démocratisante et de réussite permettant à tous les élèves d'être évalués à des chances égales.

1.2.2 Les principales fonctions de l'évaluation

Au Québec, quand on parle d'évaluation des apprentissages, on fait généralement référence à trois types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative ou l'évaluation certificative. L'évaluation diagnostique aussi appelée pré-évaluation consiste à identifier, d'abord pour un enseignant, les acquis et les besoins de ses élèves afin de déterminer le support nécessaire à l'atteinte de ses objectifs. Ce modèle d'évaluation permet à l'enseignant de planifier son enseignement à partir de l'analyse des résultats des élèves. L'évaluation formative comme son nom l'indique accompagne l'apprentissage (activité) et permet à l'enseignant de soutenir les apprentissages des élèves à partir des incompréhensions ou des manquements relevés auprès d'eux. L'évaluation sommative ou certificative intervient en fin de processus d'apprentissage et a pour objectif de certifier l'apprentissage par l'attribution d'une note qui ne constitue pas une sanction encore moins une récompense.

Globalement, au Québec l'évaluation des apprentissages se fonde sur une conception basée sur des critères expliqués, valorisés et appliqués à partir de différentes orientations. Elle suit l'élève durant toute sa scolarité et lui permet de vérifier la progression de ses apprentissages et s'il a besoin ou non d'aide pour développer ses acquis. Suivant le ministère de l'Éducation, l'évaluation a principalement deux fonctions : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des acquis de compétences.

La fonction d'aide à l'apprentissage. Elle répond à l'objectif de soutenir l'apprentissage des élèves et correspond à la fonction formative de l'évaluation. Elle implique de l'enseignant qu'il procède, en cours d'apprentissage, à une vérification des apprentissages et un soutien continu des élèves en fonction des difficultés qu'ils rencontrent. Il peut à la lecture de la situation des élèves face à leurs apprentissages apporter des ajustements à son enseignement (*régulation de l'enseignement*) et des ajustements à l'apprentissage (*régulation de l'apprentissage*) ou mettre en place des approches d'intervention basées sur la différenciation. La différenciation permet de répondre aux besoins d'aide des élèves présentant des difficultés, notamment en leur proposant des mesures de soutien

adéquates pour les accompagner. Elle permet aussi de créer des conditions de travail appropriées pour soutenir l'apprentissage des élèves. En outre, pour arriver au but de soutenir les apprentissages, l'enseignant doit déployer un processus d'intervention en corrélation avec les forces et les faiblesses des élèves, en particulier leurs lacunes. Il peut par exemple mettre en place différentes stratégies interactives d'évaluation par observation, jugement et intervention pour attirer l'attention des élèves sur des apprentissages fondamentaux, essayer de garder les élèves concentrés et les inciter à montrer un engagement dans les activités organisées en classes. Par exemple, l'enseignant peut :

Faire part aux élèves de la portée pédagogique que visent les situations d'enseignement et d'apprentissage et ce qui les caractérise.

Rappeler et consolider les prérequis relatifs aux situations d'enseignement et d'apprentissage.

Adapter des techniques diverses dans le but de maintenir l'activité et l'engagement chez l'élève en élaborant des activités intéressantes.

Offrir des rétroactions précises et détaillées pour soutenir les apprentissages et surtout mobiliser cette rétroaction pour s'assurer que toutes les inquiétudes relatives aux situations d'enseignement et d'apprentissage sont prises en compte.

Revoir les méthodes de travail et le *feedback* pour souligner les forces et les faiblesses des élèves ; etc. (Gouvernement du Québec, 2020)

Bien que non exhaustive, cette liste de série d'actions en évaluation peut-être d'une grande importance pour comprendre l'ampleur de la tâche évaluative et son caractère exigeant lorsque l'objectif est d'en faire un levier pour l'apprentissage et le développement des compétences des élèves. Retenons que, ce qui est recherché dans la fonction d'aide à l'apprentissage, c'est la progression de tous les élèves.

La fonction de reconnaissance des compétences de l'évaluation. Elle a pour but de vérifier ou de rendre compte du niveau de développement des compétences de l'élève. Elle ne doit en aucun cas être assimilée ou comparée à l'évaluation sommative qui a une portée différente. À la fin d'une

activité d'apprentissage ou d'une formation suivie, l'enseignant peut faire recours à la fonction de reconnaissance des acquis de l'évaluation pour vérifier le niveau de compétences après un moment d'apprentissage. De ce fait, pour procéder à la vérification, l'enseignant peut se référer aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), de la Progression des apprentissages (PDA) et des cadres d'évaluation pour voir le niveau de satisfaction des exigences du programme. Ceci permet d'établir le bilan de tous les apprentissages et de déterminer s'il y a des besoins particuliers pour certains, c'est-à-dire des mesures de soutien spécifiques ou adaptées à des élèves en particulier. Cette fonction est également à l'origine des décisions relatives à la sanction des études. Le titre qui couronne une formation ou une fin de cycle d'études est attribué à l'élève après une décision prise à partir de jugements tirés sur les acquis. La reconnaissance des acquis est aussi importante car elle permet d'évaluer un élève fraîchement arrivé au Québec ou un autre qui avait arrêté les études et qui souhaite les reprendre. L'évaluation permet sur ce plan de vérifier les acquis des élèves avant de se prononcer sur leurs lacunes.

En résumé, on retiendra que l'évaluation a une double fonction : soutenir les apprentissages et valider le développement des compétences (Gouvernement du Québec, 2020 ; 2003). Ces deux principales fonctions de l'évaluation se définissent à partir de différents critères, et sont mobilisées, dans la pratique, selon une logique de complémentarité entre elles car chacune des deux participe spécifiquement à la réussite de tous les élèves. Plus précisément, si l'évaluation en aide à l'apprentissage est une occasion pour l'enseignant de situer chacun des élèves par rapport à un niveau défini afin de procéder à la régulation et à l'ajustement des acquis à partir de stratégies d'évaluation différentes ; la reconnaissance des compétences vise quant à elle à établir l'impact d'une formation sur le développement des habilités et la progression de l'élève. Ces fonctions de l'évaluation ont un noyau en commun, la réussite de tous les élèves. Pour le dire autrement, au Québec l'élève est évalué pour lui permettre d'apprendre plus, de progresser et de réussir ; l'évaluation visant la réussite du plus grand nombre. Cette évaluation n'est donc pas seulement conçue comme un moyen de contrôle des apprentissages pour déterminer si l'élève a besoin ou pas de soutien supplémentaire, mais surtout comme un levier de développement de ses compétences (Scallon, 2004). C'est d'ailleurs sur ce plan que le jugement professionnel de l'enseignant est une composante essentielle de la pratique enseignante (Lafortune et Allal, 2008), en ce qu'il valide la reconnaissance de l'enseignant en tant que professionnel qui réfléchit et agit (Gouvernement du

Québec, 2020) en fonction d'une lecture claire de la situation de l'élève et d'un objectif précis à atteindre (Morrisette, 2010).

1.2.3 Les valeurs qui cadrent l'évaluation

Dans le système scolaire québécois, six valeurs accompagnent et régissent l'évaluation. Les plus citées comme références et la base des revendications des acteurs sont celles de justice et d'égalité. En effet, tout le monde connaît l'importance de la justice partout où l'être humain concourt. En évaluation, la justice est considérée comme indispensable dans le cadre de la vérification des apprentissages. Elle implique d'attribuer aux élèves des droits qu'ils peuvent revendiquer si ces derniers sont oubliés ou bafoués lors d'une évaluation des apprentissages. Quant à l'égalité, elle correspond à une valeur qui vise à rappeler que les élèves doivent avoir des chances égales et doivent être mis dans les mêmes conditions lors de la réalisation d'une tâche évaluative. Une troisième valeur fondamentale qui s'ajoute aux deux premières par souci d'atteindre l'objectif de réussite du plus grand nombre est l'équité. En effet, si l'égalité est entièrement appliquée, on ne tiendrait plus compte des différences individuelles particulières entre les élèves dans une évaluation des apprentissages. En appliquant l'équité, l'enseignant peut mettre en œuvre la différenciation que prône le Renouveau pédagogique. La différenciation est un principe qui vise à soutenir tous les élèves dans une logique de réussite de tous. Ainsi quand on parle d'équité, c'est aussi par rapport aux élèves qui présentent des besoins particuliers et qui pourraient pourtant avoir de grandes chances de réussir s'ils sont soutenus convenablement. L'évaluation basée sur les valeurs fondamentales amène à soutenir les élèves en fonction de leurs besoins et à leur proposer un enseignement adapté à eux pour leur permettre d'avoir de meilleures chances de réussir.

À côté des valeurs dites fondamentales, on trouve les valeurs instrumentales qui donnent aussi de la légitimité aux pratiques d'évaluation. Ces valeurs concernent la *cohérence* qui implique un alignement entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. La rigueur assure la fidélité de l'évaluation, en visant plus de précision et d'exactitude. Elle exige la mise en œuvre de moyens pour recueillir des données pertinentes et en quantité suffisante pour prendre les décisions qui conviennent pour les élèves. Enfin la transparence, valeur instrumentale importante, permet de donner de la crédibilité à l'évaluation. Elle suggère d'informer l'élève sur l'objet, les normes et modalités de l'évaluation et requiert de lui donner une rétroaction lui permettant de se corriger.

Une évaluation ancrée dans une approche démocratisante de la réussite

Au Québec, l'évaluation occupe une place très importante pour la réussite des élèves. En effet, ici beaucoup de moyens sont mis à la disposition de l'élève pour lui assurer la réussite de sa scolarité et ceci passe par l'évaluation. L'enseignant dispose d'un certain nombre d'outils qui lui facilitent la communication et les interactions avec les élèves, mais également avec les parents. D'ailleurs, un outil comme Mozaïk permet à l'enseignant de mettre à jour les évaluations de ses élèves et aux parents d'être renseignés à temps sur le résultat de leur enfant. Il offre à l'enseignant également la possibilité de laisser des commentaires concernant les élèves. Ceux-ci peuvent être positifs ou négatifs. Ensuite, on peut citer Google Classroom qui est utilisé pour permettre à l'enseignant de déposer des travaux en ligne pour les élèves. Cette plateforme facilite le travail de l'enseignant qui peut travailler même à distance avec ses élèves. Il lui suffit juste de mettre le travail en ligne et chacun de ses élèves y accédera pour faire ses devoirs ou travaux. Une situation méconnue par les enseignants formés à l'étranger d'autant plus que ceux-ci étaient socialisés à une méthode où le mérite primait sur tout, c'est-à-dire les élèves les plus forts passent et les autres sont recalés. Une sorte de sélection dans laquelle la tendance est à l'élimination des plus faibles.

En plus de cela, même les élèves qui présentent des besoins particuliers, se voient offrir des chances de réussite. Ceci est dû aux politiques du ministère qui encadrent l'évaluation au Québec et qui rendent cela possible. En effet, ces élèves ont la possibilité d'être évalués selon leurs besoins (ordinateur, 1/3 de temps, etc.). Par exemple, en écriture, les élèves qui sont habiles et qui présentent des difficultés au niveau du son pour écrire un mot, travaillent sur leur ordinateur ; tandis que d'autres qui progressent moins vite bénéficient d'un tiers de temps pour terminer le travail.

Une fois arrivés au Québec, les enseignants formés à l'étranger découvrent une évaluation mise en œuvre en référence à une politique bien déterminée à accompagner les élèves vers la réussite. Aussi dans cette politique, il y a un certain nombre de considérations à prendre en compte surtout les valeurs, les orientations ainsi que les fonctions de l'évaluation. C'est dire que ces enseignants qui viennent de l'étranger se heurtent au cadrage dans lequel les gens font l'évaluation au Québec.

En résumé, s'il est reconnu que l'évaluation se déploie en cohérence avec des valeurs fondamentales et instrumentales, dans une logique où l'apprentissage est contenu dans le continuum du processus enseignement-évaluation (Scallon, 2005), dans le concret de la classe cela

tient dans les interactions entre enseignants et élèves (Morrissette et Compaoré, 2013). Aussi, on peut comprendre que si la politique du ministère de l'éducation concernant l'évaluation de manière générale est mise à la disposition de tous les enseignants (novices comme expérimentés), elle sert principalement de repère à une perspective démocratisante de la réussite. Celle-ci implique que l'évaluation se fasse avant tout selon des valeurs et des normes de justice, pour reconnaître des droits à chacun des élèves ; d'égalité, pour permettre à chaque élève de mettre en œuvre ses savoirs et ses compétences ; d'équité, pour prendre en compte toutes les situations qui impactent les apprentissages et cela afin que l'évaluation se fasse dans le respect du potentiel et des habiletés intellectuels et physiques de chacun des élèves (Gouvernement du Québec, 2003). Ainsi, si démocratiser la réussite c'est offrir des chances de réussite égales aux élèves, cela passerait par un travail de fond permanent concernant les bonnes stratégies d'évaluation et les valeurs à promouvoir dans les pratiques enseignantes.

On le voit donc, au Québec, l'évaluation des apprentissages constitue un levier important pour assurer une plus grande démocratisation de la réussite scolaire des élèves. Elle exigerait donc des enseignants formés à l'étranger une plus grande adaptation de leur bagage d'expérience en raison des prescriptions qui l'encadrent mais aussi des valorisations sociales qui façonnent sa conduite (Diédhiou, 2018). Dès lors, ce défi d'adaptation rehausse l'intérêt d'examiner la manière dont la question de l'adaptation du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger a jusque-là été abordée dans la recherche en éducation.

1.3 La recension des écrits sur les défis de l'évaluation des apprentissages chez les enseignants immigrants

La recherche sur les EFE s'est développée globalement autour de deux grandes thématiques : le cheminement d'insertion socioprofessionnelle et les défis qui le ponctuent ; la reconstruction de l'expérience au travail et les enjeux qui la caractérisent. Ces deux grands axes constituent la recension des écrits faits sur les défis de l'évaluation des apprentissages auprès des enseignants formés à l'étranger.

1.3.1 Les défis du cheminement d'insertion socioprofessionnelle

Dans la recherche en éducation, un nombre important de chercheurs se sont intéressés à des trajectoires d'insertion d'enseignants migrants, leurs travaux mettant en relief les défis qui jalonnent le parcours d'insertion.

Beaucoup d'auteurs se sont, en effet, penchés sur les difficultés, les contraintes, les incompréhensions et tous les types de tensions qui constituent les entraves à une insertion professionnelle plus apaisée (Jabouin, 2008 ; Mujawamariya, 2000, 2010). Par exemple, dans ses travaux, Mujawamaria (2010, 2000) s'est intéressée à l'intégration d'enseignants issus d'une minorité visible dont certains sont nés au Canada et d'autres originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne, et qui tous aspirent à la profession enseignante en Ontario. Les résultats de ses recherches montrent que même si l'intégration des minorités visibles dans la profession enseignante en Ontario francophone n'est pas encore réussie, les stratégies d'insertion professionnelle qui naissent de compétences interrelationnelles, des connaissances de la culture de l'école et des compétences professionnelles constituent les facteurs essentiels pour s'insérer professionnellement.

Toujours, dans ce même ordre d'idées, d'autres auteurs se sont aussi intéressés à l'insertion socioprofessionnelle de la population immigrée au Québec (Gagné, 1989; Niyubahwe, 2019; Niyubahwe et al., 2013; Piquemal et al., 2011). Ces auteurs mettent en évidence le rôle important des EFE en tant que ressources précieuses, autant pour combler les postes vacants que pour contribuer à l'éducation multiculturelle et à l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. Les résultats de leurs recherches montrent que malgré leur importance dans le dispositif scolaire des écoles, ces travailleurs immigrants vivent de réelles difficultés à s'insérer convenablement dans leur nouvel environnement de travail. Quelques difficultés telles la non reconnaissance de leurs qualifications antérieures, la méconnaissance des normes et prescriptions au cœur des programmes d'enseignement dont l'évaluation des apprentissages, le manque de confiance des parents dans leurs compétences à enseigner aux enfants, la complexité et la subtilité de l'enseignement dans une approche (socio) constructiviste et de relations de travail non hiérarchiques sont pointées comme des obstacles majeurs qui ponctuent le parcours d'insertion des EFE. Ces difficultés semblent pour plusieurs EFE des ralentisseurs de l'enthousiasme à exercer « le métier de leur rêve » ou du moins celui dans lequel ils se sentent plus compétents.

D'autres auteurs (Duchesne, 2018 ; Duchesne et Kane, 2010) ont axé leurs recherches sur les défis et enjeux de l'insertion professionnelle des EFE au Québec. Les résultats de leurs recherches ont montré que les EFE ne peuvent pas changer le contexte organisationnel qui prévaut dans l'école où ils sont en service. Duchesne et Kane (2010) argumentent que leur intégration à la communauté enseignante ne se fait pas toujours sans difficulté, en raison notamment des rivalités qui peuvent survenir lorsque les membres du groupe d'enseignants initialement en place s'inquiètent pour leur sécurité linguistique, de même que pour leur identité culturelle. Les travaux de Duchesne précités mettent ainsi en relief des tensions qui naîtraient au sein des équipes enseignantes avec l'arrivée de nouveaux collègues que les « résidants », ceux de la culture locale, estiment appartenir à un groupe « autre » ou « différent » du leur.

Un autre groupe d'auteurs, par exemple Jabouin et Duchesne (2018 ; voir aussi Gagnon et Duchesne, 2017 ; Niyubahwe, 2014), a orienté ses recherches sur l'expérience au travail et les stratégies d'insertion professionnelle des enseignants immigrants au Québec. Leurs recherches reflètent que les stratégies d'insertion professionnelle mises en œuvre par les EFE se fondent sur leurs efforts d'adaptation aux enjeux culturels et linguistiques. Ces chercheurs mentionnent que les centres de services scolaires qui recrutent les EFE peuvent leur offrir l'accompagnement d'un mentor afin de les aider à composer plus facilement avec les difficultés engendrées par le fait d'appartenir à une culture différente de celle à l'intérieur de laquelle ils évoluent. Considérant la nature et les exigences de la transition professionnelle dans un contexte de travail à l'identité culturelle marquée (forte), Jabouin et Duchesne (2018) soulignent que les EFE font face à des chocs qui se traduisent en termes de difficultés d'adaptation et d'intégration au nouveau contexte social et professionnel.

D'autres auteurs qui ont réalisé des recensions d'écrits retraçant le cheminement d'intégration socioprofessionnelle des EFE ont particulièrement examiné les dualités au cœur des processus de socialisation des enseignants qui arrivent nouvellement dans un nouveau contexte scolaire (Morrisette et al., 2014 ; Morrisette et Demazière, 2018a; Niyubahwe et al., 2018). Leurs recherches montrent qu'au-delà des expériences (positives comme négatives) qu'ils vivent dans leurs relations interpersonnelles, la pression à l'alignement dans la profession sur les normes sociales partagées qui cadrent la profession est parfois très forte. Ainsi, quand les EFE tentent d'y résister, leur travail est bloqué soit par les élèves qui contestent et chahutent, soit par les parents

qui interviennent et se plaignent auprès de la direction. Ces auteurs mettent ainsi en relief la faiblesse et l'étroitesse de la marge de manœuvre dont les EFE peuvent se prévaloir par rapport aux contraintes objectives de leur écologie professionnelle. Toutefois, les auteurs (Duchesne, 2017; Morrissette et al., 2016; Niyubahwe et al., 2014) qui ont examiné les stratégies d'accompagnement et d'acculturation durant l'expérience de transition professionnelle montrent que face aux chocs, aux défis et difficultés d'adaptation, l'accompagnement des EFE profiterait en grande partie de la contribution non négligeable des membres de la communauté d'accueil. L'implication et la collaboration avec celle-ci aideraient les EFE à mieux interpréter les situations qu'ils rencontrent dans leur travail.

1.3.2 La reconstruction de l'expérience au travail

D'autres chercheurs se sont davantage intéressés au façonnement du savoir d'expérience au travail et les enjeux qui caractérisent la reconstruction dans leur nouvel environnement de travail (Diédhiou, 2018 ; Duchesne et al., 2019; Morrissette et al., 2019; Morrissette et Demazière, 2018). Pour ces auteurs qui abordent l'intégration socioprofessionnelle dans le sens des interactions sociales et à partir d'une perspective (socio)constructiviste, le concours des membres de l'écologie professionnelle est un levier d'apprentissage et de développement professionnel qui transforment les obstacles en opportunités de reconstruction du bagage d'expérience.

Des travaux qui s'inscrivent dans cette perspective, on retrouve ceux de Diédhiou (2018) voir aussi Morrissette et Diédhiou (2017), qui ont examiné la reconstruction des savoir-évaluer des EFE et analysé la manière dont leur bagage d'expérience est réinvesti dans les écoles montréalaises car ils ne sont pas toujours opératoires au regard des normes et prescriptions qui cadrent l'évaluation des apprentissages au Québec. Ainsi, contraints de réajuster leur savoir-évaluer pour se conformer aux valorisations partagées, les EFE mobiliseraient différentes stratégies adaptatives dont en particulier celui de l'abandon des manières d'évaluer contestées et celui d'ajustement des manières d'évaluer transférables au nouveau contexte de travail. Pour Diédhiou (2018), il y a au cœur du processus de reconstruction du savoir-évaluer des EFE une démarche d'apprentissage professionnel qui semble pousser par les contraintes et sanctions des partenaires scolaires (les parents et les élèves), et par les conseils et soutiens qui viendraient des collègues. Et d'ailleurs, de l'analyse des trajectoires de reconstruction du savoir-évaluer des EFE que Diédhiou (2018) a pu retracer, des éléments de normes et de conventions qui structurent le code du travail en matière d'évaluation des

apprentissage au Québec, cette contribution éclaire donc des rapports de force autour des processus adaptatifs qui façonnent la reconstruction du savoir-évaluer, c'est-à-dire une « lutte » pour contrôler, au sens de Abbott (1998, 2003), la juridiction de l'évaluation des apprentissages.

D'autres auteurs ont aussi orienté leurs recherches sur l'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger, ce personnel négociant sa place dans la culture enseignante au Québec (Duchesne et al., 2019 ; Morrissette et Demazière, 2018 ; Morrissette et Diédhiou, 2017). Les résultats de leurs recherches montrent que lorsque l'enseignant n'a pas de statut régulier dans une école, il doit compter sur lui-même. En effet, les EFE se heurtent à des conventions professionnelles auxquelles ils n'étaient pas socialisés et qu'ils peinent à comprendre. C'est le cas pour l'évaluation en aide à l'apprentissage dont certaines modalités telles la différenciation et les mesures d'accommodement, peuvent facilement entrer en conflit avec les représentations de l'évaluation portée par les EFE. Ainsi, pour éviter des conflits qui pourraient leur porter préjudice, les EFE s'engagent à négocier leur place au sein de leur écologie professionnelle en faisant évoluer leur culture de l'évaluation, c'est-à-dire leurs manières de penser et de mettre en œuvre l'évaluation des apprentissages.

Dans d'autres recherches, les auteurs, par exemple Morrissette et al, (2019 ; voir aussi Changkakoti et Broyon, 2013 ; Provencher et al., 2016), ont travaillé sur la confrontation des EFE aux conventions professionnelles de l'enseignement dans leur milieu d'accueil. Ces auteurs montrent que la reconstruction du savoir d'expérience, dont celle du savoir-évaluer, se joue dans des tensions entre culture professionnelle et personnelle. Ils reflètent aussi que c'est dans les espaces de travail que s'exposent et s'opposent les conventions professionnelles avec d'un côté, celles acquises dans le pays d'origine et qui ne sont plus opératoires et de l'autre celles du milieu d'accueil qui s'imposent comme les principes qui régulent et légitiment l'expérience au travail. La reconstruction du savoir évaluer ne peut donc se faire sans la prise en compte de ces repères normatifs (Morrissette et Diédhiou, 2017).

Duchesne (2008) ainsi que Niyubahwe (2019) et Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (2013) ont orienté leurs recherches sur le rôle des conceptions de l'éducation et les contributions des EFE auprès des élèves issus de l'immigration. Leurs recherches montrent que si les EFE font face à des difficultés d'adaptation au rôle professionnel durant leurs premières expériences ils arrivent tout de même à dépasser le choc de la réalité. Ce faisant, une fois que cette phase cruciale de leur intégration socioprofessionnelle est dépassée, les EFE réapprennent peu à peu le métier,

développent des stratégies et arrivent à modifier leurs approches pédagogiques et à développer un rapport positif au système éducatif de leur pays d'accueil. Également, ils découvrent que le rôle traditionnel de l'enseignant tel qu'ils l'ont connu antérieurement, soit celui d'un maître expert de sa matière, autoritaire et imposant le respect aux élèves, à leurs parents comme à la communauté, ne cadre pas avec le modèle d'enseignants souhaités dans leur nouvel environnement scolaire qui appelle à des relations de collaboration plus étroites en plus de favoriser la réussite de l'enfant. Pour ces chercheurs c'est surtout lorsqu'ils embrassent le rôle attendu que les EFE assument pleinement une fonction de médiateur culturel entre l'école et les parents et de modèle inspirant pour les élèves d'origine immigrante. Le rôle de modèle tenu par les EFE avait d'ailleurs capté l'attention de plusieurs chercheurs qui, à la suite de McAndrew (2015), ont mis en évidence les impacts spécifiques sur l'intégration psychosociale et les aspirations scolaires des élèves issus de l'immigration.

Globalement, on voit que les auteurs se sont davantage intéressés aux difficultés d'intégration socioprofessionnelle. Cela dénote de la dominance d'une perspective déficitaire dans le traitement de la question de l'intégration socioprofessionnelle des EFE. Aussi, sur le plan méthodologique, on constate que dans la majorité des recherches, on a plutôt recours à des entretiens individuels qui ont été les plus utilisés comme stratégie de cueillette de données ; l'écologie professionnelle étant très peu mobilisée alors qu'elle contribue à divers processus d'interaction à la reproduction et au maintien des normes et valorisations qui cadrent les pratiques professionnelles dans les métiers de relations tel l'enseignement (Tardif, 2012). Par ailleurs, il faut aussi souligner qu'une lecture transversale des productions scientifiques sur la question de l'intégration socioprofessionnelle des EFE montre que les auteurs se sont très peu intéressés à la question de l'évaluation des apprentissages, alors que celle-ci est déterminante dans le système éducatif québécois, dans lequel elle est considérée comme un levier pour la démocratisation de la réussite pour tous les élèves (Diédhiou, 2021). Se situant dans le prolongement des travaux de Morrissette et Diédhiou (2017), et ceux de Diédhiou (2018) qui s'intéressent à la reconstruction du savoir-évaluer des EFE en situation de migration de travail, notre recherche examinera la prise en charge des valorisations sociales dans l'évaluation des apprentissages chez les EFE qui s'intègrent dans les écoles montréalaises. Bien que pertinentes, les perspectives des auteurs sont normatives et déficitaires dans le sens qu'elles mettent peu en relief la manière dont les enseignants formés à l'étranger s'y prennent pour s'ajuster à leur contexte de travail et comment ils apprennent et adaptent ces normes

dans leur quotidien avec les élèves. Cette recherche s'inscrit donc dans la continuité de la plus récente tendance, celle de Morrissette et Diédhiou (2017) qui examine et documente la façon dont les enseignants formés à l'étranger construisent leurs savoir-évaluer.

1.4 Le problème et la question générale de recherche

Comme le mentionnent Morrissette et Diédhiou (2017), l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants se joue aussi dans un contexte d'écarts culturels concernant le point de vue des représentations de l'évaluation et des pratiques qui en découlent. Dans leurs pays d'origine, les enseignants formés à l'étranger ont connu une évaluation sanction axée sur la méritocratie, la réussite de l'élève alors qu'au Québec, ils doivent se conformer à une évaluation en aide à l'apprentissage portée par une conception démocratisante de la réussite (Diédhiou, 2018). Ce faisant, malgré la formation d'appoint censée les accompagner dans leur processus d'intégration et d'adaptation à l'environnement scolaire, les enseignants formés à l'étranger éprouvent toujours des difficultés à adapter leur savoir d'expérience en évaluation au contexte québécois. En effet, la majeure partie des enseignants formés à l'étranger sont socialisés à une évaluation où s'applique la sélection sociale qui vise à écarter les élèves les moins performants et accompagner les plus forts (ceux qui ont réussi). Cependant au Québec, la place de l'importance de la finalité de l'évaluation est l'apprentissage. De ce fait pour pouvoir répondre aux normes prescrites par le Québec en matière d'évaluation, il faut abandonner une bonne partie de la méthode acquise dans leur pays d'origine (Diédhiou, 2018), du fait de la confrontation à une nouvelle façon de concevoir le triptyque enseignement, apprentissage et évaluation, notamment avec l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage.

Dès lors, le défi d'adaptation rehausse l'intérêt d'investiguer la question du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger en contexte d'intégration socioprofessionnelle, d'abord en raison de la complexité de l'évaluation des apprentissages dans un contexte où l'enseignement se veut avant tout un métier hautement interactif d'une part, mais aussi du rôle social très important que ces enseignants joueraient au Québec auprès des élèves et des familles d'origine immigrante, si leur intégration socioprofessionnelle se déroule convenablement d'autre part (Doray et Lessard, 2016). Ces constats nous amènent à formuler notre question générale de recherche comme suit :

Comment les enseignants formés à l'étranger s'y prennent-ils face aux différences de culture d'évaluation entre le contexte de leurs pays d'origines où ils ont éprouvé et validé leur savoir-évaluer dans une logique d'évaluation sanction et leur nouveau contexte de travail au Québec qui insiste sur une évaluation en aide à l'apprentissage ?

CHAPITRE 2

LE CADRE DE RÉFÉRENCE, CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente le cadre de référence retenu pour notre recherche, soit le cadre conceptuel des valorisations de l'évaluation inspiré de *La politique d'évaluation des apprentissages du Québec* (MÉQ, 2003) et une théorie de la socialisation professionnelle adossée au modèle d'apprentissage social de Bandura. Comme nous l'avons souligné plus haut, dès leurs premières expériences dans les classes, les enseignants formés à l'étranger sont mis à l'épreuve dans un contexte totalement différent de ce qu'ils ont connu et ce, même s'ils arrivent avec une expertise déjà consolidée dans leur pays d'origine. L'introduction de certaines valeurs et normes à leurs pratiques pédagogiques demeurerait donc obligatoire. Aussi, prenant appui sur les travaux de Morissette et Demazière (2018) qui montrent que ce processus d'incorporation des conventions du métier de leurs pays d'accueil cadre dans un modèle d'apprentissage par socialisation, nous avons retenu pour le présent mémoire une théorie de la socialisation professionnelle adossée à un modèle d'apprentissage social inspiré des travaux de Bandura.

2.1 Le cadre conceptuel des valorisations de l'évaluation

Comme souligné précédemment, notre travail de recherche mobilise un éclairage conceptuel centré sur les valorisations qui cadrent l'évaluation des apprentissages au Québec (Gouvernement du Québec, 2003). Ces valorisations correspondent à des mesures contenues dans la politique d'évaluation et qui se définissent en termes de valeurs fondamentales et de valeurs instrumentales, mais aussi en termes de principes qui guident la pratique de l'évaluation.

Pour mettre en valeur la politique d'évaluation des apprentissages, un certain nombre de mesures ont été prises pour accompagner et organiser ce processus. Ainsi pour atteindre l'objectif visé par le ministère, à savoir la réussite de tous les élèves, ou du moins du plus grand nombre tout en maintenant les principes de base qui régissent l'évaluation, des conditions d'appui ont été identifiées pour favoriser la réussite des élèves. Ces orientations sont certes nombreuses – on en compte une dizaine – mais, selon le Gouvernement du Québec (2003), trois d'entre elles sont à retenir, parce qu'elles sont au cœur des autres : l'évaluation intégrée à l'apprentissage, le jugement professionnel de l'enseignant et la conformité aux programmes de formations et d'études.

L'évaluation en cours de formation doit être intégrée à la dynamique des apprentissages de l'élève.

Le but de l'évaluation doit toujours tourner autour de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle ne doit jamais être une fin en soi. L'évaluation en aucun cas ne doit être séparée de l'apprentissage car l'un ne peut pas aller sans l'autre, d'où leur complémentarité. Ainsi les moyens nécessaires pour soutenir les élèves seront réunis. Elle est une étape importante dans le processus d'apprentissage, car elle permet à l'enseignant de réguler son enseignement et à l'élève de se réajuster.

L'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant. S'il y a un certain nombre de règles à respecter pour évaluer, l'enseignant ne peut pas juste s'en tenir à les appliquer. Il y a des circonstances où il doit s'y faire avec son jugement professionnel également basé sur des informations pertinentes et justifiables.

L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect des différences. On sait que les élèves apprennent avec différentes façons et présentent également des compétences inégales. Dans ces situations, l'enseignant doit faire appel à la différenciation pédagogique aussi bien dans son enseignement que dans ses évaluations. Ceci permet de tenir compte des écarts particuliers notés entre certains élèves.

L'évaluation des apprentissages doit être en conformité avec les programmes de formation et d'études. Dans toute sorte d'évaluation, on doit noter une certaine conformité aux programmes de formation et d'études afin de répondre aux normes prescrites par le ministère. Ces programmes qui sont au centre de l'intervention pédagogique agissent aussi bien sur l'apprentissage que sur l'évaluation.

L'évaluation des apprentissages doit favoriser le rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation en cours d'apprentissage, augmentant ainsi sa responsabilisation. Sachant que l'apprentissage est un processus qui suit l'élève, le responsabiliser et le rendre indépendant au fur et à mesure peut créer des conditions d'apprentissages réussies. Donc l'évaluation n'est pas contrôlée par l'enseignant. Elle est inclusive en ce qu'elle est une responsabilité partagée avec l'élève. Ce dernier, pour un apprentissage pertinent, peut faire recours à l'auto-évaluation ou même à l'évaluation par ses pairs.

L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans un contexte de collaboration entre différents partenaires tout en tenant compte de leurs responsabilités propres. Si la responsabilité de l'évaluation est partagée entre différents partenaires, elle doit cependant se faire dans le respect des normes établies. De ce fait, les directions d'école doivent quant à elles valider les méthodes d'évaluation que les enseignants leur présentent. Les centres de services scolaires ont la responsabilité de vérifier si les écoles ou centres de formation utilisent les épreuves imposées par le ministère pour évaluer l'apprentissage des élèves. Au primaire et au secondaire, les épreuves de fin de cycle peuvent être imposées. Quant au gouvernement (MELS), il s'occupe de la sanction des études couronnée par la délivrance d'attestation ou de certificat.

L'évaluation des apprentissages doit refléter un agir éthique partagé par les différents intervenants. La pratique de l'évaluation doit se faire autour de certaines bases éthiques en accord avec les partenaires scolaires. L'évaluation des apprentissages est une étape significative pour l'élève dans la mesure où elle détermine son sort, à savoir son envie de continuer ses études ou même de penser à son avenir. Une évaluation adossée à l'éthique admet à l'élève d'avoir une idée quant à ses apprentissages mais aussi lui permet d'être évalué sans discrimination et dans la confidentialité de ses résultats.

L'évaluation des apprentissages doit contribuer à l'amélioration de la qualité de la langue parlée et écrite de l'élève. Dans cette orientation, la qualité de la langue est mise en avant attestant que l'élève doit constamment recevoir un soutien de son enseignant pour bonifier ses compétences langagières et ceci à travers différentes évaluations. Ainsi pour les élèves qui viennent d'arriver au Québec et ceux qui ont un réel problème avec la langue, il faudra asseoir des politiques d'intervention de l'enseignement et de l'évaluation et les contextualiser pour leur permettre de se mesurer aux attentes.

L'évaluation en vue de la sanction des études doit rendre compte de l'acquisition des compétences et ainsi garantir la valeur sociale des titres officiels. L'élève qui satisfait aux exigences du ministère, verra sa scolarité sanctionnée d'une reconnaissance par la délivrance d'une attestation, d'un diplôme ou d'un certificat. Cependant, il revient au MELS la tâche d'octroyer aux élèves qui franchissent le seuil de la réussite ces différents titres.

La reconnaissance des acquis doit permettre de reconnaître les compétences d'une personne, indépendamment des conditions de leur acquisition. On entend ici que l'école n'est pas le seul endroit où l'apprentissage peut avoir lieu, où l'élève peut acquérir des compétences ou des acquis. Cette orientation est intégrée à la politique dans le but d'occuper une fonction semblable à celle de l'évaluation c'est-à-dire de participer à la réussite de tous les élèves.

2.2 Le choix d'une théorie de la socialisation professionnelle adossée au modèle d'apprentissage social de Bandura

Notre travail de recherche retient une théorie de la socialisation professionnelle adossée au modèle de l'apprentissage social tirée aux travaux d'Albert Bandura (1925-2021). Pour ce qui concerne la socialisation professionnelle, les travaux en sociologie des groupes professionnels, notamment ceux de Demazière et Gadéa (2009), mettent en relief l'importance de la socialisation comme modèle d'apprentissage au travail. En effet, les acteurs qui intègrent le monde professionnel sont souvent confrontés à des défis particuliers, notamment des normes et valorisations nouvelles qui impliquent qu'ils adaptent leurs conduites, leur agir professionnel aux exigences de leur écologie professionnelle pour se donner des chances d'acquérir une qualité de membre à part entière. Ce faisant, la socialisation en tant que processus d'apprentissage serait une composante de l'intégration socioprofessionnelle dans un milieu donné impliquant l'assimilation des valeurs et des normes partagées qui cadrent l'agir professionnel.

Pour Dubar (2015) la socialisation professionnelle est en soi un processus de construction des identités sociales et professionnelles qui placent « l'interaction et l'incertitude au cœur de la réalité sociale (...) définies comme confrontation entre des logiques d'actions foncièrement hétérogènes » (p. 79). Considérant que dans un contexte de travail donné les acteurs se socialisent certes par un processus d'intériorisation de normes et de valeurs, voire des conventions qui permettent de les définir comme des êtres socialement identifiables, Dubar rejette les thèses qui postulent que les individus doivent se conformer à la culture du groupe et reproduire sans réfléchir les traditions culturelles qui le caractérisent. Pour lui (Dubar, 2015), bien que les individus se confrontent à des positions de pouvoirs, leurs processus de socialisation ne peuvent se réduire à une dimension unique de conformisme. La socialisation apparaîtrait donc comme un acte social qui au sens de Mead (1933, cité par Dubar, 2015, p. 91) « implique l'interaction de différents organismes, c'est-à-dire l'adaptation réciproque de leurs conduites d'élaboration du processus social ».

Dans le domaine de l'enseignement, la socialisation professionnelle permettrait à un nouvel enseignant de disposer des différentes compétences lui permettant d'accomplir pleinement l'exercice de son métier au travers d'un processus d'interaction social avec des agents socialisateurs (Dubar ; 2015). Pour Martineau et Presseau (2007), par exemple, la socialisation professionnelle renvoie à tous les éléments qui permettent de s'acclimater à un nouvel environnement de travail en prenant en compte des aspects culturels et ou identitaires. La recherche montre également que dans un contexte de migration de travail, les enseignants qui quittent leur pays d'origine sont soumis à une socialisation professionnelle dans le nouveau pays qui détermine leur intégration dans leur nouvel environnement de travail (Morrissette et Demazière, 2018). Cette socialisation serait caractérisée par des processus d'assimilation et d'accommodement en lien avec une question de viabilité des savoirs expérientiels (Demazière, Morrissette et Zune, 2019).

2.2.1 La théorie de l'apprentissage social de Bandura

Nous l'avons souligné, notre travail de recherche retient une théorie de l'apprentissage empruntée aux travaux d'Albert Bandura (1925-2021), notamment sa théorie d'apprentissage social encore appelée théorie sociale cognitive. En effet, cette théorie examine la façon dont un individu adopte et adapte de nouveaux comportements en s'inspirant de son environnement social immédiat et des autres acteurs avec qui il interagit (Dowd et *al.*, 2005). Considérant la théorie de l'apprentissage social comme un modèle d'apprentissage par modification et ajustement des conduites inopérantes dans un contexte donné, nous pensons qu'elle permettra de comprendre comment, dans le milieu scolaire québécois, les enseignants formés à l'étranger acquièrent de nouvelles connaissances et compétences en lien avec les exigences de leur contexte de travail. En termes d'organisation de cette section, nous commençons par présenter Bandura avant de mettre en relief la manière dont sa théorie de l'apprentissage social structure les modes de socialisation des individus à partir d'un postulat de cognition qui pose que les individus apprennent et ajustent leurs conduites au fil des expériences de la vie.

Qui est Albert Bandura ?

Issu d'un père polonais et d'une mère ukrainienne, Bandura a fait ses études universitaires en psychologie en Colombie Britannique où il obtient son Bachelor en 1949 suivi d'un doctorat en 1953. Nommé professeur à l'Université de Stanford, Bandura a été également président de

l'Association Américaine de Psychologie et a remporté plusieurs distinctions à travers le monde avant de décéder le 26 juillet 2021.

Considéré comme l'un des pionniers de la recherche sur l'apprentissage social, Bandura fait partie des figures marquantes du XX^e siècle. Inspiré par les courants behavioriste et cognitiviste, Bandura est reconnu pour avoir documenté de nouvelles modalités d'apprentissage en lien avec des processus cognitifs et sociaux. Ses recherches intégrant ces deux modalités comme composantes de l'apprentissage l'ont amené à conceptualiser ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui le courant sociocognitif. Ce courant qui théorise l'apprentissage social s'articule autour d'un postulat d'interaction entre trois éléments : personne, comportement et milieu. En effet, ce chercheur canadien a très tôt orienté ses réflexions sur la liberté dans l'apprentissage et mis en relief les limites des connaissances magistrales. Pour Bandura, si les savoirs que l'on retrouve dans la plupart des livres de classe peuvent être dépassés en termes d'objets d'apprentissages pertinents, on ne saurait se passer de l'apprentissage social, celui-ci reposant pour partie sur l'auto-direction, considérée comme un levier d'apprentissage et d'accès à des ressources utiles et opératoires dans les situations de la vie.

2.2.2 Les trois processus de l'apprentissage social

Pour expliciter sa théorie de l'apprentissage social, Bandura met en exergue trois processus fondamentaux sur lesquels l'apprentissage s'articule : un processus vicariant, un processus de symbolisation et un processus d'autorégulation.

Le processus vicariant : Ce processus reflète que l'apprentissage social peut être influencé par trois éléments : l'expérience, l'action et l'observation. Pour Bandura (1971, cité par Brigitte Guerrin, 2012), l'observation est un médium pertinent pour décoder les conduites souhaitées dans un contexte donné. Cette observation de la manière dont les autres opèrent fournirait les informations nécessaires pour poser l'action qui convient. Aussi appelé apprentissage par modelage, le processus vicariant renseigne donc sur la façon dont l'individu s'ajuste aux comportements considérés comme la norme dans son environnement social.

Le processus de symbolisation : Ce processus porte surtout sur les représentations mentales, c'est-à-dire la manière dont les individus traitent les informations qu'ils reçoivent. Il s'agirait d'un

processus de définition des situations dont le but est d'aider à comprendre les significations en arrière-plan et les actions à poser. Dans le cadre de l'apprentissage social, ce processus est d'importance, puisqu'il influence les manières de s'ajuster en contexte.

Le processus d'auto-régulation : Ce processus orienté vers l'action s'articule autour de trois dimensions : l'auto-observation, le jugement et l'auto-réponse. Suivant Bandura, l'auto-régulation n'est pas un acte mécanique d'imitation et de reproduction de gestes ou de conduites considérés adéquats, mais plutôt une logique d'actions soutenues par la réflexivité. En d'autres mots, dans le contexte d'un apprentissage social, les individus en situation d'auto-régulation agiraient suivant une perspective cadrée sur l'efficacité, c'est-à-dire la mise en place des actions qui peuvent entraîner la satisfaction et le contrôle de celles qui peuvent produire des effets indésirés.

2.3 Le problème et la question spécifique de recherche

Les travaux de Morrisette et Demazière (2018) ont montré que les enseignants formés à l'étranger ont connu au Québec un processus de « socialisation par imposition et obligation » du fait qu'ils sont contraints d'ajuster leurs pratiques pour ne pas entrer en collision avec un ensemble de règles et de pratiques déjà trouvées sur place et dont les plus connues restent le droit accordé aux élèves et l'attitude des parents. À cela s'ajoute un problème d'écart culturel matérialisé par les différences de races, de couleur de peau et d'origine. Les travaux de Wang (2003), auprès des enseignantes chinoises servant à Sherbrooke, ont soulevé l'écart entre ces enseignantes et les autochtones (élèves, parents, collègues), cet écart impliquant un processus de socialisation. La socialisation reflèterait ainsi un changement et des ajustements qui prennent forme à partir d'apprentissages spécifiques cadrés sur les exigences de la pratique professionnelle. Nous avons, avec les travaux de Bandura, souligné que cet apprentissage se dessinerait suivant trois processus : un processus vicariant, un processus de symbolisation et un processus d'autorégulation. Ces considérations nous amènent à structurer trois questions spécifiques de recherche :

Quelles sont les valorisations sociales qui façonnent la socialisation des enseignants formés à l'étranger à l'évaluation des apprentissages au Québec ?

Comment ils les apprennent, c'est-à-dire les découvrent, les adoptent et les adaptent au travers de leurs interactions sociales quotidiennes avec leurs partenaires scolaires ?

Comment ils les prennent en compte dans leurs pratiques d'évaluation quotidiennes ?

CHAPITRE 3

UNE APPROCHE DE RECHERCHE COLLABORATIVE

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche portant sur *le transfert interculturel du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger au Québec* et dans lequel nous intervenons à titre d'auxiliaire de recherche (Diédhiou, Robichaud et Duong-Thi, CRSH 2020-2022). Cette recherche vise à documenter les processus de reconstruction et d'ajustement des pratiques d'évaluation des enseignants formés à l'étranger dans le contexte des écoles québécoises. Pour ce faire les chercheurs à la base de ce projet adoptent un modèle de recherche collaborative qui s'inscrit en toute logique dans les approches de recherches dites participatives. La méthodologie du présent mémoire s'inscrit donc dans la dynamique de recherche collaborative du projet de Diédhiou et ses co-chercheuses en faisant le choix d'analyser l'expérience des enseignants formés à l'étranger au sujet de la manière dont ils prennent en charge les valorisations sociales dans la reconstruction de leur savoir-faire en matière d'évaluation des apprentissages au Québec.

3.1 Le choix d'une recherche collaborative

Comme annoncé précédemment, notre recherche s'inscrit dans un projet plus large de recherche collaborative (Diédhiou, Robichaud et Duong-Thi, CRSH 2020-2022). Ce choix serait guidé par une volonté de reconnaissance de la compétence des acteurs à rendre compte de leurs expériences et à se servir de la recherche comme « zone interprétative » (Wasser et Bresler, 1996) pour leur apprentissage collectif. Suivant plusieurs, notamment Desgagné (1997, 1998, 2007) et Morrissette (2012), la recherche collaborative se définit comme un modèle d'investigation qui préconise deux processus interconnectés : un premier dit de recherche parce qu'étroitement lié avec la production des données scientifiques ; un deuxième dit de formation parce qu'il correspond à la phase de développement professionnel au cœur de la démarche de recherche. En effet, en situant ce modèle de recherche dans une épistémologie qui reconnaît et valorise les savoirs de terrain au travers du rapprochement du monde de la recherche avec le monde de la pratique, Morrissette et Diédhiou (2015) mettent de l'avant le principe de symétrisation des positions dans le maillage des expertises situées de part et d'autre entre chercheurs et praticiens. Pour le dire autrement, ces chercheurs reconnaissent qu'il n'y a pas de supériorité d'une expertise sur une autre dans le rapport entre les chercheurs et les praticiens, mais plutôt une complémentarité, les chercheurs apportant

leur expertise méthodologique et les praticiens leur expertise de terrain sur l'objet de préoccupation mutuelle. En ce sens, la recherche collaborative reconnaît aux praticiens, c'est-à-dire ceux qui exercent le métier sur le terrain, le titre de coproducteurs de savoirs en raison de leur implication négociée à toutes les phases de la recherche, de la négociation du contrat collaboratif à la production et à la validation des savoirs issus de la recherche (Diédhiou, 2018). Pour Dubet (1994), le modèle de recherche collaborative se valide au travers d'un principe de « double vraisemblance » c'est-à-dire de production de savoirs reconnus pertinents tant pour l'avancement des connaissances scientifiques (monde de la recherche) que pour l'amélioration des pratiques professionnelles (monde de la pratique).

3.2 Un modèle d'opérationnalisation de la démarche d'investigation sur le terrain

Pour conduire la recherche sur le terrain, le projet dans lequel ce mémoire prend place a mobilisé le processus de recherche collaborative conceptualisée par Desgagné (1997, 1998). Il s'agit en effet, d'une démarche de co-construction des savoirs qui, en respect du principe dit de recherche *Avec* les acteurs (Lieberman, 1987), invite les praticiens à s'engager dans la recherche suivant un processus d'exploration d'un objet de préoccupation mutuelle en trois étapes : *cosituation*, *coopération*, *coproduction*.

3.2.1 La cosituation

Dans le cadre de notre recherche, elle prend place dans la démarche générale de recrutement des participants et de négociation du contrat collaboratif. Durant cette phase de la recherche que nous avons conduite nous-même à titre d'auxiliaire de recherche et conformément aux recommandations du comité éthique (Approbation du CIEREH : 4722_e_2020 du 7 décembre 2020), un appel à candidatures a été envoyé à différentes structures scolaires et associatives qui ont en leur sein des enseignants formés à l'étranger. Nous avons ensuite eu un entretien téléphonique avec chacune des personnes qui ont manifesté leur intérêt à participer à la recherche pour leur partager les buts et objectifs de cette recherche, les modalités méthodologiques de sa conduite, sa durée, leur implication et leurs droits et libertés.

Après cette première phase de négociation avec l'auxiliaire de recherche, une deuxième phase de négociation qui a regroupé les participants dans une rencontre avec le chercheur principal (Diédhiou) a permis de négocier l'ensemble du protocole de collaboration et de clarifier toutes les

questions qui étaient en suspens. Cette phase de cosituation a ainsi permis de s'entendre sur un calendrier annuel de cinq rencontres pour des entretiens de coanalyse en profondeur (Janvier 2021, Février 2021, Mars 2021, Avril 2021, Juin 2021).

3.2.2 La coopération

Dans le cadre de notre recherche, cette étape commence dès les premiers entretiens individuels qui nous ont permis de solliciter des participants le choix de certains épisodes de leur expérience pratique et de leur vécu en vue des entretiens de co-analyse qui devaient se tenir en groupe. Ainsi, dans la recherche collaborative et aussi tel que nous l'avons mise en œuvre, il s'est agi de déployer des activités de réflexions et de discussions critiques autour de différentes situations vécues au travers des différentes façons de mettre en œuvre l'évaluation des apprentissages dans les contextes de leur pays d'origine et au Québec. Considérée comme un moment riche en ce qu'il renvoie aux échanges et aux interactions entre praticiens et chercheurs, cette phase de coopération a permis de faire expliciter des valorisations au cœur de l'évaluation des apprentissages, des positionnements qui traduisent des divergences en termes de culture d'évaluation, des confrontations et des conflits évités par les conseils bienveillants de certains membres de l'écologie professionnelle, des chocs et des faux pas négociés à partir d'une posture de vulnérabilité et au final des apprentissages réalisés par le canal des situations vécues.

Globalement la phase de coopération a été un moment de riches échanges, l'équipe de recherche se saisissant de toutes les subtilités du questionnement pour interroger et croiser les expériences et les points de vue des enseignants formés à l'étranger qui ont participé au projet de recherche. Cette phase qui a été conduite par le chercheur principal que nous avons accompagné à toutes les rencontres a aussi été pour nous une occasion de formation méthodologique sur les enjeux et défis de la symétrisation des positions en situation de maillage des expertises. Nous y avons appris comment répondre à la demande de validation de la pratique formulée par un participant dans le respect des frontières de l'expertise de chacun. Par exemple à l'interpellation du participant qui dit : *« moi je l'ai fait comme ceci mais je ne sais pas si c'est normal ; est-ce que c'est comme cela que je devais agir ? »*, le chercheur répond en interpellant le groupe et cela après une appréciation qui valorise l'expérience rapportée : *« c'est intéressant ce qu'il vient de nous partager ; que pensez-vous de ce qu'il y a lieu de faire dans ce genre de situation ? Comment ça s'est passé dans votre cas et comment avez-vous agi ? »*

Pour résumer, l'étape dite de coopération correspond véritablement à la constitution des données de la recherche. Il s'agit ici d'un moment d'échange et d'explicitation autour de l'expérience vécue, mais aussi de prise de recul critique pour l'analyser et en tirer les enseignements nécessaires qui servent autant le projet de recherche que la formation et le développement professionnel des participants.

3.2.3 La coproduction

Suivant la conceptualisation de Desgagné (1997, 1998, 2007), la dernière étape du processus de recherche collaborative correspond à un moment de validation des données collectées et de partage des savoirs qui en émergent avec les participants à la recherche. Ce dernier processus qu'il appelle coproduction est une étape non négligeable, en ce sens qu'elle permet de répondre de façon plus concrète à l'exigence de « double vraisemblance » (Dubet, 1994). Dans le cadre de notre recherche, ce processus correspond effectivement au moment de la production des analyses et de la mise en forme des données obtenues puis de leur présentation aux enseignants formés à l'étranger lors du dernier entretien collectif. Durant cette phase, la validation s'est faite au travers justement de l'écoute des différentes observations des participants qui ont globalement souligné qu'ils se retrouvaient dans les exemples présentés et soulignaient qu'elles étaient conformes à l'expérience qu'ils ont vécue. Cette période a été aussi l'occasion de repréciser certains éléments, par exemple l'alignement ou l'abandon, pour marteler leur importance dans le processus d'intégration socioprofessionnelle, mais également une occasion pour nuancer certaines observations qui ont été faites à partir d'une posture de contestation de la légitimité d'une pratique d'évaluation donnée.

3.3 Les participants

Comme nous l'avons mentionné plus haut, notre recherche s'inscrit dans un projet plus large de Diédhiou et ses collaboratrices (Diédhiou, Robichaud et Duong Thi, CRSH 2020-2022). Ainsi, nous avons retenu les participants de ce projet, ceux-ci ayant été sélectionnés à partir des 4 critères suivants :

- Être âgé de plus de 19 ans
- Avoir de l'expérience professionnelle dans son pays d'origine (par exemple avoir enseigné plus de 2 ans dans une école)
- Avoir un ou des contrats en enseignement au Québec
- Avoir 2 à 5 ans d'expérience d'enseignement au Québec.

La démarche de recrutement des participants nous a été confiée par le chercheur principal puisque nous assumions dans le cadre de ce projet un rôle d'auxiliaire de recherche. Ainsi, nous avons pu recruter, conformément aux exigences du projet, six enseignants formés à l'étranger. Pour tenir compte des exigences éthiques et éviter de divulguer des informations qui permettraient de retracer les participants, un système d'anonymat a été appliqué et chacun des participants s'est vu attribuer un nom fictif. Le tableau ci-dessous extrait d'une des publications de l'équipe de recherche présente les caractéristiques de ces six participants :

Tableau 1. Profil des six EFE participants à la recherche (dans Diédhiou, Duong Thi et Robichaud, 2022)

	Noms fictifs	Région d'origine	Formation et diplôme reconnu	Poste actuel au Québec	Expérience hors Québec	Expérience au Québec
P R I M A I R E	Bakar	Afrique centrale	Maîtrise en didactique du français	Titulaire de 6 ^e année du primaire	15 ans au lycée	5 ans
	Bianca	Europe de l'Est	Bacc. en littérature française	Titulaire classe d'accueil au primaire	11 ans au secondaire	5 ans
	Fatima	Afrique de l'Ouest	Bacc. enseignement au primaire	2 ^e Contrat 5 ^e année du primaire	3 ans au préscolaire + 5 ans au primaire	3 ans

S E C O N D A I R E	Alfa	Afrique de l'Ouest	Bacc. enseignement du français	Contrat français 4 ^e et 5 ^e année du secondaire	6 ans au lycée	4 ans
	Bilal	Afrique du Nord	Maîtrise en didactique des maths	Contrat maths 3 ^e et 4 ^e année du secondaire	12 ans au lycée	3 ans
	Nadia	Afrique du Nord	Maîtrise en linguistique	Contrat anglais 2 ^e et 4 ^e année du secondaire	6 ans au lycée	3 ans

Globalement, on doit souligner que les participants proviennent pour l'essentiel de l'Afrique (deux proviennent de l'Afrique de l'Ouest, deux du Maghreb et un dernier participant d'Afrique centrale). Seule une des participantes provient de l'Europe de l'Est. Précisons que ces enseignants formés à l'étranger ont tous exercé dans leurs pays d'origine avant d'immigrer au Québec et qu'ils ont accepté de participer volontairement au projet de recherche.

3.4 La démarche de collecte des données

Pour la démarche de collecte de données, nous avons procédé à des entretiens de plusieurs types : un entretien individuel à orientation biographique, un entretien d'explicitation et un entretien de groupe de coanalyse.

Entretien à orientation biographique. Suivant Demazière (2011), le recours grandissant aux méthodes d'entretien biographique va de pair avec l'intérêt croissant pour les perspectives interactionnistes. Cette méthode de collecte de données se distingue par le fait qu'elle place les expériences vécues et les points de vue des acteurs au cœur de la démarche d'investigation. Pour Demazière (2011), les approches biographiques ont cette spécificité d'être surtout « *attentives aux points de vue des acteurs et à leurs propres manières de définir les situations qu'ils rencontrent, de produire le sens des épisodes de leur vie, d'interpréter les activités dans lesquelles ils sont engagés* » (p. 62). Dans le cadre de ce projet, c'est donc un entretien à orientation biographique qui a été

conduit avec chacun des six enseignants. Cet entretien a porté sur leurs pratiques d'évaluation dans le pays d'origine. Chacun des enseignants a été invité à raconter les conditions relatives à son choix de métier, sa formation à l'enseignement et ses manières habituelles de faire l'évaluation. L'accent a été mis sur la nature de ces évaluations, leur fréquence, leurs objectifs, le sens qui leur est accordé, leur impact sur la carrière des élèves et la leur, leur valeur sociale et l'image du type d'enseignant qu'elles véhiculent dans le pays d'origine. Ce premier entretien a permis d'élaborer les manières d'évaluer routinières de chacun des enseignants formés à l'étranger dans son pays d'origine, avant d'arriver au Québec.

Entretien d'explicitation. Développé par Vermersch (1994), l'entretien d'explicitation renvoie à un ensemble coordonné de stratégies d'écoute et de techniques de relances. Il est modulé suivant une logique *questions-reformulations-silences* qui vise à faciliter et accompagner la mise en mots de l'expérience vécue par la personne interviewée. Suivant Coquelin (2012), l'entretien d'explicitation se focalise plus sur l'action que l'émotion avec une dimension vécue particulière de celle-ci. Il est aussi mieux focalisé sur la dimension de la procédure de l'action par rapport à des aspects conceptuels, généraux ou des aspects que l'interviewer imagine ou invente. Dans le cadre de cette recherche, un entretien d'explicitation d'une durée moyenne de 90 minutes a été conduit avec chacun des six participants. L'entretien d'explicitation réalisé avec les six enseignants formés à l'étranger fait le point sur l'expérience de leurs pratiques d'évaluations des apprentissages dans le pays d'accueil. Cet entretien a permis d'engager avec chacun des six enseignants, une explicitation des situations et incidents critiques vécus dans la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages au Québec.

Entretien collectif de coanalyse. Selon Morrissette (2011), l'entretien de groupe est une pratique d'enquête qui s'est développée dans le domaine des sciences appliquées. Toutefois elle s'est popularisée en raison de sa pertinence dans le monde de la recherche universitaire et en éducation particulièrement. En effet, considéré comme une stratégie de collecte de données en recherche, l'entretien de groupe mise sur les points de vue croisés de différents acteurs concernés par un problème à l'étude. Il permet ainsi de mettre à jour des situations porteuses d'enseignements en termes de divergence de perspectives, de points de vue et de pratiques, de découvrir voire décoder des normes partagées ou des valorisations en tension, de révéler une culture à partir des interactions et des échanges de groupe. Dans le cadre de cette recherche, cinq entretiens collectifs ont été conduits. Ces entretiens ont permis aux enseignants formés à l'étranger de coanalyser les situations

vécues et qui ont façonné la reconstruction de leur savoir-faire et de leurs pratiques d'évaluation en situation de travail.

3.5 La démarche d'analyse des données

Les données collectées ayant déjà été enregistrées (sur bande audio) et transcrites, notre travail d'analyse prendra appui sur la méthode de traitement des données mobilisée par Morrisette (2010) puis Diédhiou (2014 ; 2018) à l'appui des travaux de Demazière et Dubar (1997) sur les postures du chercheur en lien avec la parole des acteurs. En effet, dans leurs travaux, Demazière et Dubar (1997) ont dégagé trois postures du chercheur par rapport à l'action langagière des participants à une recherche : la posture illustrative, la posture restitutive et la posture analytique.

La première dite illustrative, renvoie à celle du chercheur qui s'appuie sur la déclaration des acteurs pour soutenir ses explications. La deuxième appelée *restitutive* voit le chercheur avoir une confiance totale dans la parole des acteurs qu'il juge transparente et porteuse de sens. Enfin pour la troisième dite *analytique*, le chercheur considère que la parole des acteurs doit nécessairement être interprétée. En ce qui concerne notre recherche, nous optons pour une posture hybride c'est-à-dire restitutive et analytique pour le traitement des données.

CHAPITRE 4

PRESENTATION DES RESULTATS

Comme on le verra, à leur arrivée au Québec, ces EFE se heurtent à des pratiques d'évaluation qu'ils ne valident pas d'emblée, mais avec lesquelles ils doivent composer, pour se conformer aux prescriptions et exigences de la pratique de l'évaluation dans leur pays d'accueil.

L'analyse des résultats obtenus concernant la prise en charge des valorisations sociales en lien avec l'évaluation des apprentissages des enseignants formés à l'étranger, a permis de dégager trois grands mouvements dans leur processus d'ajustement : un premier la phase de découverte, un deuxième l'apprentissage et un troisième le transfert de la pratique. Donc à partir de ces trois grands axes, nous aborderons comment les EFE ont découvert les façons d'évaluer du pays d'accueil, comment ils ont appris à faire l'évaluation de la même manière que leurs autres collègues et enfin, comment ils ont réussi à transférer certaines de leurs pratiques acquises dans leur pays d'origine. Tout ceci pour arriver à accepter définitivement ce qui se fait au Québec en matière d'évaluation allant même parfois jusqu'à établir certaines comparaisons avec des pratiques du pays d'accueil ou même trouver une certaine légitimité de défendre ces façons de faire nouvellement découvertes.

4.1 Le rapport des EFE aux différentes valorisations de l'évaluation au Québec

Les enseignants formés à l'étranger débarquent au Québec avec un gros bagage intellectuel en enseignement puisque dans leur pays d'origine, ils ont reçu une formation sanctionnée d'un diplôme qui atteste la reconnaissance de cet acquis. Cependant au Québec, ils découvrent une pléthore de valeurs qui cadrent l'évaluation des apprentissages auxquels ils doivent s'adapter pour assurer leur intégration socioprofessionnelle. De ce fait, puisqu'ils sont dans un nouvel environnement avec des valeurs sociales différentes en matière d'évaluation, ils doivent dans leurs évaluations, ajuster leur savoir-faire et s'adapter à travers leurs interactions sociales pour façonner leur socialisation.

4.1.1 Le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation formative doit être intégrée à la dynamique des apprentissages de l'élève

L'évaluation formative semble une dimension importante de l'évaluation des apprentissages que de nombreux enseignants formés à l'étranger découvrent au travers de leurs confrontations avec les exigences de l'enseignement au Québec. En effet, dans la mesure où au Québec l'évaluation répond à une double exigence, dont en priorité celle d'aide à l'apprentissage, plusieurs des enseignants formés à l'étranger qui ont participé à notre recherche se sont dit surpris par la place qui lui est accordée dans les situations de travail et de développement de compétences des élèves. C'est ce que déclare Fatima :

Dans mon pays l'évaluation formative c'est un choix ; tu es libre de la faire si tu juges que c'est pertinent ; et pour plusieurs enseignants comme moi, on se disait que c'est une perte de temps ; ici au Québec c'est une obligation ; "tu ne peux pas développer les compétences sans passer par une évaluation formative" ; c'est ce que je me suis fait dire par mon conseiller pédagogique dans une discussion où on a parlé de ma façon d'enseigner et de l'importance de l'évaluation formative pour favoriser les apprentissages. (Entretien individuel)

Les propos de Fatima laissent comprendre le contraste qu'il y a entre la conception et la place accordée à l'évaluation formative dans son pays d'origine et celles qui prévalent au Québec. En effet dans son pays d'origine elle bénéficie d'une liberté de choix quant à la mise en œuvre de l'évaluation formative, alors qu'au Québec elle constitue un incontournable. Alfa souligne à ce propos les conséquences qui viendraient d'une non-utilisation d'une évaluation formative dans son enseignement :

Ici, me dit ma collègue Jeanne, si tu enseignes ta leçon comme au pays, ce sera la catastrophe à l'évaluation ; sans évaluation formative avant l'évaluation sommative, tu vas te retrouver avec plus de la moitié de ton groupe en échec ; ... et là, bonjour les problèmes avec les parents. (Entretien individuel)

Ces précisions de Alfa sont symptomatiques des enjeux autour de l'évaluation et notamment celle formative étroitement liée à la démarche d'accompagnement des élèves vers la réussite. En effet, les propos de Alfa témoignent des conséquences drastiques de la non-utilisation de l'évaluation formative, sur le plan des apprentissages et de la réussite des élèves d'une part, mais aussi sur le

plan des rapports avec les parents d'autre part. On comprend donc la position de Nadia qui déclare s'être imprégnée des référents normatifs qui encadrent l'évaluation des apprentissages au Québec et de son alignement sur les façons de faire des collègues qui l'ont précédée dans les classes : « *je n'ai pas eu à me poser mille questions ; ici j'ai vite compris que c'est très important l'évaluation formative ; je voyais mes collègues en faire et j'ai fait pareil ; par la suite j'ai compris comme plusieurs que ça favorise la motivation des élèves.* » (Entretien individuel). Le rapport de Nadia à l'évaluation formative témoigne d'une évolution dans sa vision de l'évaluation, comme on peut le lire à d'autres endroits de l'entretien tenu avec elle :

Avec l'évaluation formative, les élèves sont moins anxieux ; on les sent plus motivés et disposés à faire des essais ; la peur de l'erreur n'est plus là ; et c'est ce que j'ai trouvé formidable ; les élèves font des erreurs et nous on s'en sert pour mieux les aider ; c'est une autre façon de voir l'évaluation que j'ai trouvée intéressante ; parce que les élèves sont encouragés et rassurés et l'enseignant peut faire tout le travail d'accompagnement de l'élève à partir des erreurs individuelles et collectives. (Entretien individuel)

Cette vision de l'évaluation est aussi partagée par les EFE qui estiment eux aussi que l'évaluation doit toujours accompagner les apprentissages pour que l'enseignant puisse savoir si les élèves ont bien maîtrisé ses enseignements. C'est une relation donc où on met tout à sa disposition pour soutenir la réussite des élèves. C'est ce que Alfa essaie d'expliquer à travers ces propos « *La seule différence étant qu'ici ce que j'ai constaté c'est que la notion d'aide à la réussite est plus présente. Dans le pays d'où je viens, j'évalue, je donne les notes et ça s'arrête là, je ne cherche pas à repêcher systématiquement ceux qui ont « coulé » comme on le dit, qui n'ont pas réussi* » (Alfa, entretien individuel). C'est-à-dire qu'aussitôt après un cours, l'enseignant doit vérifier si ses élèves ont compris par le biais d'une évaluation où il les guide et accompagne vers la réussite, contrairement à ce qu'ils faisaient dans leur pays d'origine. Donc au Québec, on met l'accent sur une valorisation de l'évaluation formative qui suggère fortement un alignement des pratiques d'évaluation dans une perspective visant à soutenir les élèves dans leurs apprentissages.

Globalement, si plusieurs des enseignants formés à l'étranger ont souligné l'écart qu'il y a avec leur pays d'origine quant à l'importance accordée à l'évaluation formative, ils n'hésitent pas tout de même à aligner leurs manières de faire l'évaluation avec les valorisations prônées en la matière

au Québec. Sur ce plan, ils adoptent pour l'essentiel une posture plus compréhensible vis-à-vis de la fonction d'aide à l'apprentissage de l'évaluation.

4.1.2 Le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant

L'évaluation ne s'arrête pas seulement à donner une note à partir d'une grille d'évaluation pour expliquer et justifier celle-ci. En effet, l'enseignant peut utiliser son jugement professionnel pour juger de la recevabilité ou non d'un travail. Au Québec, cette valeur est très importante et est convoquée par les enseignants pour régler certaines situations en contexte d'évaluation. De ce fait, on offre à l'enseignant des possibilités variées mais légitimes pour évaluer le travail d'un élève, en passant par le jugement professionnel. Ici, il s'agit, à partir de son propre jugement, d'évaluer ses élèves. Les EFE ne sont pas en reste puisqu'eux aussi, dans la prise en charge des valorisations sociales, font recours à ces manières d'évaluer du pays d'accueil. Comme le montre cet extrait de Nadia :

J'ai arrêté de faire des évaluations sommatives, car j'ai compris que c'était d'évaluer la capacité de mémorisation des élèves. Je fais beaucoup d'évaluations formatives. Je fais aussi des évaluations de compétence. Les élèves partagent à la fois avec moi et savent très bien que lorsque je fais un exercice, ce n'est pas parce que je veux évaluer leur capacité de mémoire, mais plutôt à titre indicatif. Où en suis-je dans mes explications et où êtes-vous dans votre compréhension ? Si je réalise que mon examen n'était pas au bon niveau, dépendamment du résultat, c'est moi qui peux décider si on le met au recyclage ou pas, pour ensuite changer mon approche et ma stratégie pour expliquer une partie. J'évalue les élèves pour leur apprendre. C'est ce que je leur répète toujours. Je n'apprends jamais pour évaluer. Cela met les élèves à l'aise et ils n'ont plus peur du mot « examens » ou des évaluations. Ils savent qu'ils ont toujours des chances, jusqu'à ce qu'ils maîtrisent ce que l'on veut leur passer comme information. (Nadia, entretien individuel)

Dans ce récit, elle étale une illustration parfaitement de la notion de jugement professionnel de l'enseignant en contexte de travail cette fois-ci. C'est-à-dire même ceux qui n'ont pas utilisé cette stratégie dans leur pays d'origine, en l'occurrence les EFE, s'en servent au Québec car d'après les

propos de Nadia, c'est une méthode qui nous permet d'être plus proche de l'élève et de savoir s'il est capable de réussir une évaluation. D'après cet extrait, on comprend que l'enseignant est quand même habilité à apporter un jugement sur ses propres élèves dans une situation d'évaluation donnée.

Ce jugement reste légitime aux yeux de tout le monde puisqu'il se fait avec éthique et professionnalisme.

4.1.3 Le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect des différences

Quand les EFE débarquent dans les classes au Québec, ils rencontrent une clientèle variée avec des catégories d'élèves qui ne présentent pas les mêmes besoins. De ce fait, il appartient à lui l'enseignant de prendre en compte ces différences dans le cadre de l'évaluation des apprentissages afin de permettre à certains élèves de se mettre à niveau et de pouvoir faire leur évaluation.

Si certains élèves sont autonomes et n'ont pas besoin de beaucoup d'aide pour faire correctement leur évaluation, d'autres présentent des difficultés de compréhension, d'écriture ou d'autonomie à faire la leur. Dans ce cas, l'enseignant doit adapter l'évaluation selon le besoin de chaque catégorie dans la classe pour permettre à tout un chacun d'avoir des chances de réussir. Selon Fatima, c'est une grande « différence » par rapport à ce qu'elle avait connu dans son pays d'origine et que cette situation l'a beaucoup « marquée » car « *Les enfants avaient le droit d'avoir du matériel de manipulation et on demandait de ne pas enlever les visuels. Ils avaient droit à de l'aide, comme une calculatrice. Parfois, quand une question n'était pas comprise, je devais réexpliquer et donner un exemple* » (Fatima, entretien individuel). Ces propos de Fatima montrent que les EFE, dans leur contexte de travail actuel, prennent en compte des différences entre les catégories d'élèves et les accompagnent vers la réussite selon le besoin de chaque catégorie. A cet effet, entre tiers de temps, matériel de manipulation, reformulation ou modification complète d'une question d'évaluation, les EFE s'imprègnent de cette façon de faire afin de convoquer toutes les fonctions que remplit la notion d'évaluation des apprentissages au Québec,

4.1.4 Le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit être en conformité avec les programmes de formation et d'études

Comme l'ont fait remarquer tous les participants, au Québec, l'évaluation des apprentissages au primaire comme au secondaire doit toujours se faire en conformité avec les

programmes de formation. Également, de nombreuses balises accompagnent ces programmes, indiquant ainsi les attentes à la fin de chaque cycle. Toutefois, si les EFE trouvent logiques ces encadrements, il n'en demeure pas moins que leur mobilisation cohérente dans la conduite de la tâche enseignante les déstabilise grandement. D'abord, plusieurs affirment ne pas trop comprendre s'ils doivent suivre la structuration que proposent « *les manuels reconnus conformes à la progression des apprentissages* » (Nadia, Entretien collectif 2), et donc « *donner comme évaluation les exercices et travaux proposés dans ces manuels, par exemple Les inséparables (Français) et Les irréductibles (Mathématiques)* » (Nadia, Entretien collectif 2). Ensuite, d'autres soulignent qu'ils ne savent pas, s'ils doivent ou non recomposer eux-mêmes leur propre planification des apprentissages et de l'évaluation en s'autorisant de puiser dans des documents qu'ils jugent pertinents pour enseigner les différentes matières (Fatima, Entretien collectif 2). Une chose reste certaine c'est qu'au terme du processus de tergiversation qui a caractérisé les premières expériences dans les écoles québécoises, plusieurs des EFE se sont tournés vers leurs collègues pour comprendre les recommandations en lien avec les questions qu'ils se posent. Ils ont ainsi appris que l'évaluation doit essentiellement tourner autour des apprentissages de l'élève mais aussi des éléments du programme considérés comme nécessaires à voir en fonction de l'année d'étude : « *Ici, tu as un programme à dérouler qui peut comprendre les mêmes notions, par exemple en 5^{ème} et 6^{ème} année du primaire, mais les attentes ne sont pas les mêmes. Cela veut dire que tu peux enseigner le même contenu mais tu ne sanctionnes pas de la même façon car les attentes sont différentes* » (Alfa, entretien collectif 2). Ainsi, plusieurs ont compris qu'il fallait suivre le programme de formation de l'école québécoise pour ne pas dépayser les élèves en sortant du contexte dans lequel ils doivent être évalués. Il faut donc suivre la progression des apprentissages qui a une influence sur l'évaluation des apprentissages. Les enseignants formés à l'étranger doivent prendre en charge cette valorisation dans le cadre de l'évaluation des apprentissages de leurs élèves comme le montrent ces propos de Bilal « *Ici, j'ai appris qu'une évaluation n'est pas indépendante. L'évaluation est faite dans un certain milieu et dans un contexte bien déterminé. Je crois que tous les éléments qui entourent l'élève à ce moment-là doivent être présents pour évaluer l'élève* » (Entretien individuel). L'expérience de Bilal ainsi que celle dont ont témoigné les autres participants montrent que c'est durant leur intégration socioprofessionnelle qu'ils ont appris à prendre en compte cette valorisation propre au pays d'accueil. Ils ont souligné à ce propos, qu'au Québec, les élèves sont capables de réagir face à une situation d'évaluation dans laquelle l'enseignant demande par exemple des notions qui ne sont enseignées en classe. Les conséquences

peuvent être aussi grandes qu'on ne le pense, notamment avec l'implication des parents qui surveillent les résultats d'apprentissage de leurs enfants.

4.1.5 Le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit favoriser le rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation en cours d'apprentissage, augmentant ainsi sa responsabilisation

Les enseignants ont tendance à laisser à leurs élèves, une certaine autonomie pour qu'ils puissent créer leurs propres conditions de travail et de réussite. Des enseignants comme Bianca nous parlent d'« *évaluation participative* » qu'elle utilise en contexte de travail québécois en tant qu'enseignant formé à l'étranger, pour trouver plus de « motivation » chez ses élèves. Elle avance par la suite : « *je leur dis toujours que si tu participes en classe, à la fin, je vais te donner des pourcentages à l'examen sommatif du chapitre. L'élève sait que s'il participe et va au tableau, il est motivé de faire ses affaires* » (Nadia, entretien individuel). Cette valeur qui consiste à motiver les élèves pour qu'ils s'impliquent et jouent un rôle majeur dans les activités d'évaluation / d'apprentissage est au cœur des pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves au Québec. Parallèlement, Nadia aussi essaie d'emprunter le même chemin à partir d'« *une question accrocheuse pour les motiver* » en essayant de faire travailler ses élèves, pour qu'ils s'investissent eux aussi dans ce processus. C'est dans cet extrait qu'elle illustre parfaitement ses propos :

Avec un texte informatif, j'écris le titre du texte au tableau et je leur dis : « Dites-moi, la feuille qui est cachée avec ma main, cela pourrait-il être un titre de narration ou un titre informatif ? » Je cherche l'intention de la lecture. Je veux qu'ils prennent la feuille parce qu'ils sont avides de chercher une information. J'utilise le tableau SVA. Puis, on peut en discuter et là je pousse à trouver ce dont ils ont besoin. Une fois le texte en main, ils lisent avec patience parce qu'ils veulent savoir les choses. Ce n'est pas automatique et ce n'est pas une évaluation comme des machines. (Nadia, entretien individuel)

En somme, on comprend parfaitement que cette valeur de l'évaluation en contexte québécois permet de pousser les élèves à participer plus activement à leur apprentissage, de prendre une certaine responsabilité vis-à-vis des efforts qu'ils déploient pour provoquer des situations de réussite. Ainsi, les EFE en voient une stratégie qui marche et qui peut aider à encadrer et à pousser les élèves d'être plus impliqués dans les activités faites avec l'enseignant afin de se responsabiliser davantage.

4.1.6 Le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans un contexte de collaboration entre différents partenaires tout en tenant compte de leurs responsabilités propres

Les EFE ont souligné qu'au Québec, la mise en œuvre de l'évaluation doit se faire selon les responsabilités de chaque partie et le respect des règles également. Que ce soient les centres de services scolaires, les directions d'écoles ou le ministère, chacun s'emploie à bien assurer le rôle qu'il joue dans le système scolaire. Malheureusement, n'ayant pas connu ce type d'organisation, les EFE se trouvent à s'ajuster et parfois à s'expliquer par rapport à leur manque de collaboration avec leurs partenaires de travail :

C'est une règle non écrite, que l'on découvre directement dans l'exercice du métier. Par exemple il y a une plateforme comme ClassDojo dans laquelle je dois écrire aux parents et déposer les planifications des apprentissages et des évaluations de chaque semaine ; il y a aussi Mozaik où je peux déposer les résultats des élèves ; c'est avec tous ces outils que se fait la collaboration en plus de l'agenda de l'élève. Donc si tu n'as pas travaillé dans ce système ici, tu peux facilement te perdre et manquer à tes obligations professionnelles. (Bianca, entretien individuel)

L'expérience rapportée par Bianca semble largement partagée par les EFE puisqu'ils n'ont pas forcément travaillé dans ce genre de système éducatif dans leur pays d'origine. En plus, comme ils l'expliquent, chez eux, c'est l'enseignant qui détient le pouvoir absolu, il contrôle tout ce qui tourne autour de l'évaluation. Cette hiérarchie n'existe pas au Québec car même dans la mise en œuvre de l'évaluation, il y a un contexte qui fait que les différents partenaires doivent collaborer selon leurs responsabilités.

4.1.7 Le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit refléter un agir éthique partagé par les différents intervenants

Les EFE ont souligné qu'au Québec, on prône une évaluation se déroulant avec la prise en charge de certaines valeurs comme l'éthique. En effet, comme le mentionnent plusieurs d'entre eux, la dimension éthique de l'évaluation ne les a pas interpellés dans leur pays d'origine de la même façon qu'au Québec. Fatima en donne une belle illustration en soulignant :

Dans mon pays, quand on parle de l'éthique dans la pratique de l'évaluation, c'est surtout pour souligner qu'on doit être équitable envers tous les élèves ; qu'il ne doit pas y avoir de favoritisme comme laisser plus de temps à un élève ou donner de bonnes notes aux élèves qui viennent à nos cours particuliers ; ici au Québec, la notion de favoritisme doit être nuancée, parce qu'il y a des différences et tous les élèves ne doivent pas être traités pareil ; par exemple on va faire de la différenciation comme donner le tiers temps, tout ça c'est normal, c'est éthique ; dans mon pays on aurait dit que la différenciation c'est du favoritisme ; mais ici, avec l'expérience dans les écoles et le contact avec les différents élèves je comprends que c'est nécessaire dans l'évaluation et c'est humain. (Fatima, Entretien individuel)

Les propos de Fatima sont un témoignage éloquent de l'écart de culture d'évaluation entre le pays d'origine et le pays d'accueil des EFE. On le voit, si l'éthique de l'évaluation semble exclusivement centrée dans la répréhension des conduites non acceptables sur un plan moral voire professionnel, dans le contexte du Québec l'éthique semble d'avantage tournée vers la compréhension des situations des élèves (handicap) et leur prise en charge pour favoriser la réussite. Certes, au début de leurs expériences dans les écoles au Québec, les EFE sont peu ouverts aux propos de leurs collègues qui leur expliquaient l'intégration de la différenciation dans l'évaluation. Cependant, comme on a pu le constater dans les entretiens collectifs, cette résistance n'est que de courte durée. En témoigne l'expérience de Nadia qui mentionne :

La différenciation, tu la rejettes jusqu'au moment où tu te confrontes à un vrai cas ; par exemple quand j'ai mis les pieds dans une classe où les élèves étaient tous agités et que je me demandais si j'étais dans une école ou une hôpital, alors j'ai compris c'est quoi la différenciation quand on m'a dit que je dois les évaluer ; il y en avait qui ne savaient même pas tenir le crayon et d'autres qui avaient d'autres types de difficultés ; là j'ai vu l'évaluation d'une autre façon ; (...) ces élèves, je ne peux pas les évaluer de la même façon que dans une classe normale ; différencier l'évaluation ici, c'est éthique. (Nadia, Entretien individuel)

En résumé, la prise en compte de l'éthique dans l'évaluation semble une valorisation importante pour la réussite des élèves présentant certains handicaps. Les expériences partagées en entretien

collectif montrent qu'elle l'est aussi pour les élèves ne présentant pas de difficultés, en ce sens qu'elle régule les conduites des uns et des autres par rapport à l'évaluation. Sur ce plan, les EFE ont surtout fait mention de l'importance de la transparence dans l'évaluation. Elle est une dimension importante pour l'élève en ce sens qu'elle permet de clarifier aussi bien les objets d'apprentissages que les modalités pratiques de l'évaluation. Comme le dit Alfa,

La transparence évite toute surprise dans l'évaluation et tout abus de pouvoir qui proviendrait d'un usage détourné des finalités de l'évaluation : ici on te dit et c'est prescrit l'évaluation a deux fonctions : aide à l'apprentissage ; reconnaissance des compétences ; entre les deux, il n'y a pas de place à l'utiliser pour punir des élèves désobéissants ; ça aussi c'est une grande différence. (Alfa, Entretien collectif 3)

On comprend ainsi au travers des expériences des EFE que l'évaluation au Québec doit se faire dans la plus grande transparence pour permettre de déterminer le cheminement scolaire de l'élève et respecter un principe de justice.

4.1.8 Le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit contribuer à l'amélioration de la qualité de la langue parlée et écrite de l'élève

Les EFE ont souligné qu'au Québec, le français est très important. Ainsi, la conduite des enseignements se ferait dans le respect d'une valorisation largement partagée faisant de l'enseignant un passeur culturel. Ainsi, l'évaluation doit rester attentive au fait que les élèves doivent développer les compétences liées à la langue tant à l'oral qu'à l'écrit. Comme le mentionne Alfa,

Ici, l'évaluation de la langue se fait au travers d'activités très concrètes ; par exemple, on va demander à un élève de faire une recherche sur un sujet d'élaborer une affiche ou un powerpoint et de venir présenter ça devant la classe ; ainsi, on va évaluer les habiletés de communication (l'aisance, la posture, le débit, le niveau de langue employé, etc.) ; on va aussi regarder le vocabulaire utilisé et voir si tout est correct. (Alfa, Entretien individuel)

On le voit donc, le niveau de la langue est très important et c'est pour cela que l'évaluation doit jouer un rôle majeur pour essayer de renforcer chez l'élève, la qualité de la langue. Cependant,

comme nous avons pu le constater, dans le cadre de l'évaluation des apprentissages, les EFE découvrent cette valeur et s'y accommodent sans la contester car ils disent comprendre cette exigence dans la société québécoise et au regard de la volonté « politique » de défendre la langue française. Bianca souligne :

Pour moi qui viens de l'Europe de l'Est, c'est un ajustement important car en plus de changer mon accent, je dois aussi faire l'effort d'expliquer les cours et l'évaluation dans un français correct ; c'est une condition pour que je continue à enseigner dans les classes ; donc, c'est une valeur avec laquelle je dois travailler pour mon développement professionnel et mon intégration sociale.
(Bianca, Entretien individuel)

En résumé, pour ce qui concerne la valorisation qui accorde toute son importance à la langue française, les EFE n'opposent aucune résistance : ils y adhèrent tous et formalisent leurs évaluations suivant les exigences prescrites par le ministère, au sujet du français.

4.1.9 Le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation en vue de la sanction des études doit rendre compte de l'acquisition des compétences et ainsi garantir la valeur sociale des titres officiels

Les EFE ont souligné qu'au Québec l'évaluation est fortement encadrée, contrairement à ce qu'ils ont connu dans leurs pays d'origine. Fatima le rappelle :

Ici, tout est balisé pour ce qui concerne l'évaluation ; l'évaluation certificative par exemple on sait clairement qu'elle a une visée de sanction ; on sait aussi qu'elle permet de savoir quelles compétences sont développées par les élèves, car il y a les examens ministériels sur ça ; aussi dans les formations que l'on suit, on nous enseigne que cette évaluation sert aussi à garantir la valeur sociale des diplômes et des titres qui viennent avec. (Fatima, entretien collectif 3)

Les EFE ont ainsi souligné la découverte de la rigueur de l'évaluation sous l'angle administratif, notamment par l'importance accordée aux examens ministériels. Ces examens permettent aux élèves de démontrer toutes les compétences qu'ils ont acquises durant leur scolarité. Contrairement aux autres valorisations qui suscitaient de la réflexion et des positionnements opposés aux attentes,

pour la valorisation considérant que l'évaluation en vue de la sanction des études doit rendre compte de l'acquisition des compétences et ainsi garantir la valeur sociale des titres officiels, les EFE semblent parfaitement y adhérer. Comme ils l'expliquent, cette valorisation se situe dans la même lignée que ce qu'ils ont connu dans leur pays avec les examens étatiques. Les EFE en provenance de l'Afrique de l'Ouest ont à cet effet fait mention de l'examen du baccalauréat d'enseignement secondaire, même si les résultats à cet examen sont grandement différents de ce qu'ils constatent au Québec :

Chez nous, la norme c'est d'avoir plusieurs élèves qui échouent à cet examen ; ici, la norme c'est de voir que plusieurs élèves réussissent les examens du ministère ; que beaucoup d'élèves ne réussissent pas aux examens nationaux dans mon pays, ça veut dire que l'examen est de très bonne qualité ; le grand taux d'échec ne dérange personne ; ici au Québec, si les résultats sont catastrophiques, c'est un problème ; et les gens vont chercher à le résoudre, parce qu'on met l'accent sur la réussite. (Entretien collectif 2)

On le voit donc, les cultures d'évaluation sont différentes et au Québec, l'évaluation est bien encadrée : c'est un système éducatif qui met de l'avant l'évaluation des compétences et la réussite du plus grand nombre.

4.1.10 Le rapport à la valorisation considérant que la reconnaissance des acquis doit permettre de reconnaître les compétences d'une personne, indépendamment des conditions de leur acquisition

L'évaluation des compétences est pour plusieurs EFE quelque chose qu'ils ont découvert au Québec. Ainsi, ils ont pour l'essentiel adhéré à ses principes, soulignant l'importance des apprentissages qu'ils ont réalisés dans ce sens. Comme le relève Alfa,

Ici, comme chez moi, on parle de compétence et d'évaluation des compétences ; cependant, c'est quand j'ai suivi la formation et que j'ai découvert les conditionnalités nécessaires à l'évaluation de la compétence que j'ai véritablement compris ce que c'est ; j'ai découvert les tâches complexes et leur importance dans l'évaluation de la compétence ; les tâches authentiques et leur importance dans le développement de la compétence ; alors quand on m'a rappelé que la compétence ne peut pas s'évaluer indépendamment des conditions

de son acquisition, je comprends le sens de tout ça ; ce sont des choses nouvelles que j'ai apprises et c'est cohérent ; donc je ne les conteste pas. (Entretien collectif 2)

Le propos de Alfa reflète pour une grande part les positions des EFE vis-à-vis de cette valorisation. Ils en ont tous présenté la pertinence et l'intérêt, soulignant du même coup l'importance des apprentissages qu'ils ont réalisés autant dans la formation d'appoint reçue en milieu universitaire que dans l'exercice concret du métier dans les écoles québécoises. Ils ont tous rapporté le soutien reçu des conseillers pédagogiques et de leurs collègues pour ce qui concerne l'évaluation des compétences.

4.2 Le processus de prise en charge des valorisations de l'évaluation

Puisqu'ils s'installent dans un pays avec un système éducatif différent de ce qu'ils ont connu, les EFE doivent faire face à la prise en charge des valorisations sociales dans le cadre de l'évaluation des apprentissages des élèves. En effet, ils arrivent dans un milieu où les façons d'évaluer sont différentes et parfois même s'opposent à ce qu'ils ont connu. De ce fait, il leur appartient de tenir compte des valeurs sociales en matière d'évaluations trouvées sur place pour pouvoir évoluer dans cet environnement.

4.2.1 Phase de confrontation au changement en évaluation

Ce premier mouvement, qui est la phase découverte ou de prise de conscience, elle est marquée par trois grandes étapes à savoir : le choc, le refus et la résignation.

4.2.1.1 Le choc de l'impossible mobilisation des pratiques d'évaluation connues

Dans la première étape qui est le *choc*, ce qu'on constate, les enseignants formés à l'étranger vont découvrir des pratiques ou des façons de faire l'évaluation qui ne cadrent pas avec leur vision et ce qu'ils ont connu de l'évaluation dans leur pays d'origine. On leur dit et ils voient des choses et pourtant tout est contraire de ce qu'ils pensent du domaine de l'évaluation. Un de nos participants du nom de Fatima nous présente cet écart des deux cultures d'évaluation en avançant ces mots : « *Je ne pense pas qu'il y a une perspective de sanction. Ici, c'est plutôt pour l'aide à l'apprentissage* ». En effet, ils sont confrontés dans ce qu'ils croient que c'est comme cela que

l'évaluation devrait se faire. Cette confrontation peut être sur les valorisations, les discours sur l'évaluation qui ne correspondent pas à ce qu'ils avaient l'habitude d'entendre.

Cette période vient heurter les enseignants formés à l'étranger à l'idée qu'ils avaient en matière d'évaluation. C'est dire que la nouvelle façon de faire l'évaluation et les valeurs intégrées viennent froisser les enseignants formés à l'étranger dans la vision qu'ils avaient de l'évaluation comme le témoigne cet extrait :

Je dirais qu'il y avait une grosse différence et c'est cela qui m'a marqué. Les enfants avaient le droit d'avoir du matériel de manipulation et on demandait de ne pas enlever les visuels. Ils avaient droit à de l'aide, comme une calculatrice. Parfois, quand une question n'était pas comprise, je devais réexpliquer et donner un exemple. C'est comme ce que l'on appelle le bras canadien. Je me disais que c'était en contradiction avec ce que je connaissais. Tout était donné et était à leur portée en quelques sortes. (Fatima, entretien individuel)

A partir de ces propos, on comprend qu'avant leur arrivée au Québec, les enseignants formés à l'étranger avaient une vision de l'évaluation centrée sur la sanction comme le témoignent ces propos de Bakar : « *L'évaluation est une punition. Chaque enseignant fait son évaluation comme il veut* ». Mais une fois au Québec, ils découvrent que l'évaluation a pour fonction première l'aide à l'apprentissage. Plus précisément, d'autres manières de faire l'évaluation et qui sont aux antipodes de leurs représentations de l'évaluation, se font ici. Comme on peut le lire à travers ce passage :

Avant on donnait des devoirs, puis à l'évaluation il n'y avait pas d'aide qui pouvait se faire valoir. La consigne est claire et chacun y va de son côté. Alors qu'ici, on circule et on demande aux élèves s'ils ont compris. S'ils n'ont pas compris, c'est à l'enseignant de réexpliquer et de lui demander de voir les visuels, de lui donner des exercices, de lui donner un coup de main juste pour qu'il soit dans le bain. Il a le droit de prendre des pauses et de reprendre une évaluation le lendemain s'il n'a pas fini. C'est autant de choses qui choquent par rapport aux évaluations. (Fatima, Entretien individuel)

Cet extrait montre que, les enseignants qui étaient socialisés à une autre façon de faire l'évaluation, découvrent dans leur nouvel environnement de travail, d'autres pratiques qui régissent l'évaluation dans ce pays ; ce qui provoque un choc. En effet, ceci veut dire qu'au Québec, il ne s'agit pas seulement pour l'enseignant de faire ses cours et de donner une évaluation aux élèves comme ils l'ont connu dans leur pays d'origine. Ce qu'il faut ici, c'est aller plus loin en indiquant aux élèves non seulement les chapitres sur lesquels portera l'évaluation mais également de les accompagner et de répondre à toutes leurs questions pendant la durée de l'épreuve sans oublier l'autorisation des notes de cours dans certaines matières comme l'utilisation du dictionnaire et du Bescherelle par exemple en français. Plus ils découvrent les manières d'évaluer trouvées sur place, plus ils sont choqués et font part de leur sentiment. C'est ce qui fait dire à Fatima à la fin de l'extrait : « *C'est autant de choses qui choquent par rapport aux évaluations* » et ce que Bilal reprend parallèlement en ces termes :

Ici, j'étais choqué. Chaque fois que je fais un examen, je dois ramasser les feuilles des élèves. Je ne dois pas les donner, car il y a des évaluations de la commission scolaire ou du Ministère. Ce n'est pas la propriété de l'enseignant. J'ai trouvé ce côté-là un peu bizarre. (Bilal, entretien individuel)

A chaque fois, c'est le mot « choquer » qui revient pour témoigner à quel point ces enseignants ont été bouleversés de la façon dont l'évaluation est mise en œuvre au Québec. Ainsi, pour dessiner la situation qui prévaut à ce moment-là, l'extrait suivant illustre parfaitement les circonstances où les enseignants formés à l'étranger ont été confrontés à ces pratiques d'évaluation :

J'avais une classe de secondaire 2 et on devait préparer l'examen d'écriture du ministère. Comme c'était ma première fois, j'ai demandé à une collègue comment allait se passer l'examen et c'est là qu'elle m'a expliqué qu'on devrait accorder 5 périodes aux élèves avec le document préparatoire pour qu'ils planifient leur examen. J'ai donc remis le document préparatoire à chaque élève qu'il me remettait à la fin de chaque période pour leur permettre non seulement de connaître le sujet sur lequel ils seront évalués, mais de préparer leur plan de travail et de prendre des notes. Je me demandais si c'était vraiment un examen car je n'ai jamais connu cela chez moi. (Alfa, entretien individuel)

On peut aussi évoquer des pratiques de différenciation comme la demande du 1/3 temps ou l'ajustement de l'évaluation que certains élèves eux-mêmes (ceux qui ont un plan d'intervention) réclament pour pouvoir faire correctement leur évaluation. C'est-à-dire, ces élèves présentent certaines difficultés qui ont été diagnostiquées. Ce qui leur permet de bénéficier d'un plan d'intervention afin d'adapter l'évaluation à leur niveau. Cette pratique n'est pas connue des enseignants formés à l'étranger si l'on sait que l'un d'entre eux a affirmé :

Comme je vous l'ai dit, j'ignorais les outils pour faire une intervention auprès des enfants en difficulté, car dans mon pays d'origine, les enfants avec de vraies difficultés ne fréquentent pas l'école. Ils vont dans une école spécialisée. Mais là où je suis, j'ai découvert qu'il y avait des enfants en difficulté dans la classe parmi le groupe. C'était la première fois que j'entendais parler d'asperger et d'autisme. J'avais une fille qui était atypique ; dysphasie, dyspraxie, dysgraphie, dyscalculie, dyslexie... il y a beaucoup de choses. D'habitude, dans mon pays d'origine avec les élèves HDAA, même si c'est léger, ils ne fréquentent pas l'école. Ma première année, j'avais un enfant asperger et un enfant autiste.
(Nadia, entretien individuel)

Ce passage montre à quel point les EFE ignoraient l'application de la différenciation pédagogique comme fondamental dans le cadre de l'évaluation des apprentissages pour les élèves en difficultés au Québec. Comme elle l'a si bien mentionné, dans leur pays d'origine, les élèves qui présentent certains troubles pouvant affecter leur apprentissage sont soit envoyés dans des écoles spécialisées ou ils ne fréquentent même pas l'école.

En situation de travail, l'utilisation du tableau par l'enseignant pour corriger ou expliquer un exercice n'était pas très familière aux élèves qui étaient habitués à travailler avec des feuilles et qui venaient très rarement au tableau comme Bilal l'explique à travers ces termes :

J'ai toujours le tableau à côté de moi et j'utilise beaucoup cet outil avec la craie. J'ai remarqué qu'ici, ce n'est pas la même chose. Ici, les élèves fonctionnent avec des feuilles. On prend le polycop et l'on fait la correction. Malheureusement, j'ai vu à plusieurs endroits que plusieurs enseignants impriment en même temps les exercices et la correction. Parfois, ils donnent les exercices et le corrigé imprimé

ou ils l'affichent au tableau. Malheureusement aussi, j'ai trouvé que les élèves étaient plus à l'aise comme cela. (Bilal, entretien individuel)

Pour poursuivre, les EFE qui avaient l'habitude de faire travailler leurs élèves en les envoyant au tableau pour corriger un exercice dans leur pays d'origine, se voient refuser cela par leurs élèves au Québec. Ici c'est comme si les élèves se perdaient lorsqu'ils sont envoyés au tableau et c'est ce qui explique leur refus d'y aller comme l'a vécu Bilal à travers ce passage : « *J'ai essayé aussi de faire participer les élèves au tableau, mais ici, parfois, les élèves te disent non. Donc, que puis-je faire ? En Tunisie, si je demande à un élève d'aller au tableau, il ne peut pas me dire non. Je n'ai jamais eu d'élève qui a dit non* » (Bilal, entretien individuel).

Ces deux situations vécues par Bilal montrent à quel point les EFE se sont heurtés à des pratiques d'évaluation au Québec qu'ils ne connaissaient pas. Dans leur pays d'origine, ils ont travaillé avec des manières de faire qui n'étaient pas universelles une fois qu'ils débarquent au Québec. Ce qui explique en grande partie l'écart des deux cultures d'évaluation.

Au regard de tous ces témoignages confirmés par les enseignants qui ont été interrogés, il est vrai qu'ils font face à une logique qui valorise les manières de faire l'évaluation au Québec et qui délégitime leur façon de voir et faire à eux, d'où une confrontation entre leur perception de l'évaluation et le discours trouvé sur place valorisé.

4.2.1.2 Le refus des pratiques d'évaluation attendues

Une autre étape de la phase de découverte est le *refus*. En effet ici, les EFE après avoir été confrontés à des façons de faire l'évaluation qui sont différentes, ne considèrent pas le modèle trouvé sur place comme convenable. Et sous l'impact de l'opposition qui leur est faite par des acteurs, ils se retrouvent dans une situation où ils sont minoritaires. Ils ne se permettent pas d'accepter cette façon de faire comme faisant partie de leur représentation de l'évaluation. C'est-à-dire qu'ils s'enferment dans ce qu'ils savent déjà jusque-là dans le but de refuser d'admettre que ce qu'on leur dit au Québec, fait partie du domaine de l'évaluation. Ces enseignants ont un monde de l'évaluation qu'ils pensent universel. Pour eux, la façon dont ils ont évalué leurs élèves dans leurs pays d'origine, c'est de la même façon qu'on évalue partout dans le monde. Et ils se retrouvent dans des situations où on leur demande de prévenir les élèves sur la nature de l'évaluation et sur quoi elle va porter. C'est à partir de ce moment qu'ils se questionnent sur son caractère confidentiel

car selon eux, elle ne doit pas être divulguée avant le jour-j. Donc c'est inacceptable que les élèves aient des informations par rapport à l'évaluation avant même de l'avoir faite alors que dans leurs pays d'origine, c'est seulement le jour et l'heure de l'évaluation qui sont mentionnés aux élèves. Même plus loin, les enseignants formés à l'étranger avaient la possibilité de faire des évaluations surprises à leurs élèves sans la moindre conséquence alors qu'on leur dit qu'ici, on ne le fait pas. C'est ce qu'explique Bakar d'après l'expérience qu'il a vécue :

Oui. L'évaluation surprise, c'est très régulier. Lorsque tu veux un climat de classe qui est aussi propice, tu veux le respect entre les élèves et l'enseignant et il y a beaucoup d'évaluations surprises. Dès que l'on entre en classe, on n'a même pas préparé ni informé les enfants de la matière. On fait juste l'évaluation.
(Bakar, entretien individuel)

La situation des EFE devient de plus en plus compliquée car ils s'opposent maintenant à des valorisations en matière d'évaluation du fait qu'ils sont socialisés à d'autres qu'ils veulent perpétuer, même loin de là où ils les ont apprises. Les propos de Bakar montrent qu'il est ancré dans cette manière de faire et malheureusement au Québec, les élèves doivent être avertis pour une évaluation qu'ils doivent faire. La raison du refus d'adhérer à ces pratiques est que, pour eux, une évaluation standardisée, sérieuse et rigoureuse ne doit pas se faire sous ce modèle qu'on leur présente. Dans leur tête et d'après ce qu'ils ont connu, l'évaluation doit permettre de classer les élèves les uns par rapport aux autres. Ce que Nadia nous fait savoir à travers ces propos : « Ici, je ne savais pas si l'examen devait être exigeant ou non. Ici, ce n'est pas la quantité qui compte, alors que nous, nous avons appris à donner une quantité » (Nadia, entretien individuel).

Les enseignants formés à l'étranger considèrent que la façon d'évaluer au Québec est loin de la conception qu'ils se font d'elle et de la manière dont ils ont opéré depuis le début de leur carrière professionnelle à l'appui de certaines valeurs qui permettent de mieux les appliquer. Ils peuvent aller jusqu'à s'opposer à ce qu'on leur impose ici et ces situations créent des sentiments de frustration à leur égard. C'est ce que Bianca a vécu quand elle dit « J'étais tellement fâchée parce que je ne comprenais pas les critères » (Bianca, entretien individuel). Maintenant pour donner plus de crédibilité à leur position de la manière qu'ils voient l'évaluation, ces enseignants rejettent celles qu'ils trouvent au Québec dans l'espoir de pouvoir continuer avec leurs habitudes de départ. Donc ils font face à ce combat où des manières de faire sont valorisées et mises de l'avant au détriment

de ce qu'ils ont toujours fait en matière d'évaluation. Cependant, le fait qu'ils arrivent dans un pays autre que le leur, les désavantage dans cette opposition et ils seront obligés de s'en faire à la culture d'évaluation du pays d'accueil s'ils veulent rester dans la profession.

4.2.1.3 L'imitation des pratiques d'évaluation sur fonds de résignation à faire comme les autres

La troisième phase qui est la *résignation* est celle où les EFE qui sont en situation de travail, sont dans une certaine mesure, en position de faiblesse. Et à partir du moment où ils évoluent dans un système qui privilégie ses propres façons de faire, ils se retrouvent à devoir opérer de la même manière que leurs collègues mais en retour, sans adhérer à la philosophie qui mène à cette culture d'évaluation. C'est-à-dire qu'ils acceptent de faire comme les autres pour se conformer aux règles, pour éviter de ne pas avoir de problème. Une logique économique de calcul derrière qui fait penser qu'ils font tout cela pour ne pas perdre leurs postes. Alors comme ils se disent qu'ils ne peuvent pas faire autrement et qu'on les oblige, que c'est seulement la façon de faire l'évaluation connue au Québec qui compte, les EFE acceptent de procéder comme demandé sans qu'ils ne soient convaincus que c'est la bonne façon.

Donc les EFE décident d'opérer comme leurs collègues, même si s'adapter aux pratiques est parfois difficile, ils se donnent quand même les moyens d'y arriver. Par exemple, il est inacceptable après une évaluation de voir une bonne partie de la classe échouer. Au Québec, ceci est vu comme un échec de l'enseignant. En effet, une classe avec un certain nombre d'échec signifierait que les enseignements ne sont pas bien assimilés par les élèves et il appartient à l'enseignant de revoir ses méthodes d'évaluation ou même d'enseignement pour atteindre le seuil de la réussite. Une telle chose que les EFE n'ont pas connue dans leurs pays d'origine et qu'ils sont contraints d'accepter ici. Cela a poussé Alfa à tenir ces propos :

Mais ici j'ai remarqué que vraiment c'était différent il faut faire en sorte que le plus grand nombre pour ne pas dire tous les élèves arrivent à réussir. Je fais un travail et au moins 70% ou 100% des élèves réussissent et c'est parfait. Alors que chez nous, là effectivement c'est un vrai problème que nous avons. (Alfa, entretien individuel)

A partir de cet extrait, on comprend mieux qu'au Québec, on s'attend à la réussite du plus grand nombre d'élèves après une évaluation contrairement à ce que les EFE ont connu dans leur pays

d'origine. En effet chez eux, même avec un pourcentage de 50% de réussite, personne ne mettrait en cause la qualité de leur enseignement ni celle de l'évaluation qui a pourtant vu un nombre important d'échecs. Une situation similaire que Bakar nous expose lorsqu'il affirme « *Chez nous, on peut donner un 10/20, 2/10, etc. sans avoir à expliquer* », alors que si c'est au Québec qu'on attribue ces notes à un élève, il nous dit « *Moi, je dois justifier pourquoi je donne telle note. Sinon, j'ai des comptes à rendre. Aussi, la relation parent-enseignant est très importante. Ça entre dans le cadre de la formation* » (Bakar, entretien individuel). La note de l'élève est très importante pour l'enseignant ici car il doit faire comprendre au parent l'origine de celle-ci et si elle n'est pas bonne, proposer des solutions pour essayer de l'améliorer la prochaine fois. C'est ce que souligne Alfa qui avoue qu'il est parfois « stressé » lorsqu'il préparait une évaluation car, même s'il n'était pas d'accord de la manière d'évaluer au Québec, il finit par l'adopter et de tout faire pour que le plus grand nombre de ses élèves réussisse leur évaluation pour ne pas subir la « *décharge* » des parents.

Et plus souvent je peux évaluer mes élèves et l'un d'eux a échoué, je me dis que c'est moi n'ai pas bien expliqué ou que j'évalue mal etc. Et malheureusement les parents le déchargent le plus souvent sur l'enseignant et tout cela fait que parfois quand on confectionne un sujet d'évaluation, on est stressé. (Alfa, entretien individuel)

Toujours dans cet état de résignation, c'est-à-dire d'accepter de faire comme les autres bien qu'ils ne partagent pas la conception de l'évaluation par rapport à ce qu'on leur dit ici, les EFE acceptent de modifier même une évaluation qui présente des difficultés de compréhension pour que les élèves soient en mesure de la faire. Même si cela n'était pas dans leurs pratiques routinières, ils cèdent face à la demande des élèves si toutefois une évaluation est mal libellée ou contient des questions incompréhensibles. Pour appuyer cela, Nadia expose la situation qu'elle a vécue en ces termes :

Alors, j'ai découvert que cela ne menait à rien, en évaluation, de ne pas éclaircir cette ambiguïté, car les élèves n'allaient pas bien faire l'exercice. Que suis-je en train de juger? Dans ce cas, je retire l'évaluation et je fais des simulations avec des figurines. (Nadia, entretien individuel)

C'est un extrait qui illustre parfaitement la situation que vivent les EFE au Québec car ils savent que s'ils veulent faciliter leur intégration socioprofessionnelle, il faudra malgré eux, s'adapter aux normes et valeurs sociales qui régissent l'évaluation ici. Et pourtant dans leurs pays d'origine, cet

ajustement n'aurait pas eu lieu car l'enseignant a un pouvoir supérieur à celui de l'élève qui lui est reconnu. Et même pour des raisons de gestion de classe, les EFE ont connu cette méthode d'utiliser l'évaluation comme moyen de pression contre leurs élèves, afin de les discipliner. Mais au Québec, ils découvrent que l'évaluation a pour but de soutenir les apprentissages. Ces sanctions dont parlent Fatima, ne peuvent pas s'appliquer dans leur nouvel environnement de travail et d'ailleurs il le rappelle à travers ce passage : « *Certaines sanctions que l'on faisait ici comme -2, -5, par rapport à la gestion de classe. Ici, on ne peut pas se permettre de jouer avec les notes des élèves* » (Fatima, entretien individuel).

Ces manières d'évaluer à savoir enlever des points aux élèves pour qu'ils aient un bon comportement, ne peuvent en aucun cas être reproduites ici au Québec. Bakar en parle d'ailleurs lorsqu'il évoque que l'évaluation a une portée « *punitive* » dans son pays d'origine alors qu'ici, elle est conçue pour accompagner les apprentissages. Ce sont des situations dont les élèves pourraient parler à leurs parents qui eux, saisiraient les directions ; ce qui exposerait l'enseignant à d'énormes conséquences. Alors que de là où ils viennent, Bakar rappelle que « *Elle est comme une sanction. Un enfant qui à 5/20 ou 7/20 n'avait pas compris les questions, alors qu'ici, il y a même des reprises* ». Mais comme on l'a dit plus haut, ils essaient de faire ce qu'on leur dit malgré eux, de respecter le modèle qu'on leur présente pour ne pas avoir de problèmes avec les partenaires de travail.

Dans leur pays d'origine, les EFE avaient le pouvoir absolu sur la classe et les élèves. En effet, c'est l'enseignant qui dirigeait tout et les élèves suivaient comme il le demandait. Ils ont toujours procédé ainsi jusqu'à ce qu'ils arrivent au Québec et se heurtent parfois à des élèves qui refusent d'obéir ou qui affichent un comportement inapproprié. La réaction de certains élèves semble provoquer chez leurs enseignants une situation de chaos mais tout de même, il faut souligner qu'ils ne courent aucun risque ici. Ce qui pousse l'enseignant à accepter la situation et de s'habituer à ces genres de situation pour la prochaine fois :

Oui ! C'était un choc vraiment. En tant que prof de français on faisait l'explication de texte et je demande aux élèves d'ouvrir leurs livres et se rendre à une page donnée. Je demande à une élève de lire le premier paragraphe et elle me dit non je ne lis pas et je lui dis pourquoi elle répond je n'ai pas envie de lire. Aucun élève de chez moi ne m'a jamais ainsi répondu. Chez nous la relation entre enseignant et élève, il y a une sorte de respect, d'autorité de l'enseignant et quand

il donne un ordre, l'élève l'applique. Quand je dis prenez vos livres, rendez-vous à telle page et lisez silencieusement et quand je demande à tel élève de lire, il lit. Mais depuis la première fois qu'un élève a refusé de lire, j'en ai pris l'habitude.
(Alfa, entretien individuel)

La comparaison que fait Alfa avec les deux milieux de travail, montre qu'il accepte la situation et se prépare même éventuellement alors que dans son pays d'origine, il n'a jamais accepté cela. Parallèlement, Bilal a aussi vécu presque la même situation que Alfa lorsque ses élèves ont refusé d'aller au tableau pour corriger des exercices car ils n'étaient pas habitués à ces manières d'être évalués, il essaie maintenant de s'aligner aux pratiques d'évaluation du pays d'accueil pour bien effectuer son travail. Comme le montre ce passage « *J'ai commencé à projeter au tableau blanc interactif et j'ai commencé avec les polycopés* », Bilal même s'il n'est pas totalement en accord avec ces pratiques d'évaluation, pour des raisons économiques ou d'alignement et puisque tous les autres procèdent de la même façon, s'adonne également à ces façons de faire.

Quand ils arrivent au Québec, les enseignants formés à l'étranger débarquent avec un important bagage intellectuel en matière de savoir-évaluer acquis dans leur pays d'origine avec des années d'expérience. Cependant au Québec, ils sont invités à embrasser la culture d'évaluation qu'ils ont trouvée sur place avec des valeurs qui la cadrent. Et malheureusement, ces valeurs ne correspondent pas à ce qu'ils ont connu là d'où ils viennent mais pour des raisons économiques car ils ne veulent pas perdre leurs postes, ils s'alignent aux pratiques d'évaluation malgré leurs croyances.

L'évaluation est un processus très important au Québec et elle est appliquée comme recommandé dans tous les établissements.

Par ailleurs quand les enseignants formés à l'étranger arrivent dans les classes, ils sont directement lancés dans le grand bain avec les mêmes tâches que leurs collègues qu'ils ont trouvés sur place. Cependant, le problème en est que ces enseignants ne maîtrisent pas beaucoup de méthodes d'évaluation. Alors qu'ils sont dans l'obligation de le faire, ils peinent quand même à y arriver et affichent toute leur frustration comme l'atteste ce passage :

J'avais mon cahier de rédaction pour donner des productions écrites et j'essayais d'évaluer. J'étais toujours perdue et c'était un complexe qui a trainé toute ma vie. Je ne comprenais pas comment corriger une production écrite,

jusqu'à ce que je sache qu'il y a une grille pour ça. Il y a beaucoup de choses que j'ai découvertes. J'avais peur, car je me suis habituée pendant 18 ans dans mon pays d'origine où je connaissais la clientèle. Je savais, quand je donnais un examen, quels étaient l'impact et les réactions. (Nadia, entretien individuel)

Il y a beaucoup de facteurs que regorge l'évaluation qu'on présente aux EFE alors que dans leur pays d'origine, elle semble plus rétrécie et simplifiée et présente moins de pression pour l'enseignant. C'est en tout cas ce que nous fait savoir Alfa en ces termes :

Ici, on semble être enfermé dans une sorte d'inquiétude je ne dirai pas mais chez nous par exemple, disons j'avais la latitude d'organiser mes devoirs sans pour autant tenir compte d'abord de la réaction de l'élève parce qu'il sait que la note que je lui donne, il la mérite, il sait s'il a bien travaillé ou non et ça s'arrête là. (Alfa, entretien individuel)

Des propos qui témoignent l'adhésion à la représentation de l'évaluation dans le pays d'accueil. C'est ce qui explique la situation que Nadia a exposée par rapport à l'utilisation de la grille pour la correction d'une production écrite. En effet, cette grille dont elle parle, les enseignants formés à l'étranger l'ont découverte ici au Québec alors qu'ils doivent l'utiliser pour corriger les évaluations des élèves.

Les EFE ont connu dans leur pays d'origine, des classes avec des effectifs pléthoriques. Une situation qui fait qu'il n'y avait pas d'évaluation différenciée comme on leur demande au Québec. C'est-à-dire qu'ils faisaient une seule évaluation pour vérifier les apprentissages de tout un groupe sans tenir compte des difficultés de certains élèves. Lorsqu'ils arrivent au Québec, cadre où la situation change complètement car l'évaluation est faite pour soutenir les apprentissages.

Même si la situation est difficile et que cela demande beaucoup plus de temps pour concevoir les évaluations au Québec, les valorisations sociales en matière d'évaluation des apprentissages l'exigent. C'est pour cela que Bianca établit une comparaison et avoue avoir rencontré des difficultés pour adopter cela.

Quand j'ai 30 élèves dans un local qui est censé en contenir 20, je ne peux pas faire de travail d'équipe ni d'évaluation différenciée. Quand j'ai 120 élèves et 4

groupes, c'est tellement difficile de concevoir 4-5 versions d'évaluation, comme je le faisais dans mon pays. J'avais 18h de temps d'enseignement en présence élèves. Le reste était consacré au développement professionnel. Ici, je n'arrive jamais ou je le fais durant la nuit parce que je veux le faire. (Bianca, entretien individuel)

La conception de l'évaluation que les EFE ont trouvée au Québec et la volonté de ne pas perdre leurs postes, les amènent à assoir les manières de faire locales pour évaluer leurs élèves. Si Bianca a parlé de la difficulté de l'évaluation différenciée avec un certain effectif, Fatima dit quant à lui, qu'il devait « *réexpliquer et donner un exemple* » pour permettre à ses élèves de comprendre et de faire l'évaluation sans problème. A partir de la comparaison de ces deux situations inhabituelles où on voit les enseignants formés à l'étranger faire part qu'ils ont dû finir par s'adapter à ce qu'on leur demandait depuis le début, ces enseignants s'alignent maintenant aux pratiques d'évaluation du pays d'accueil pour ne pas se retrouver avec des sanctions. Bianca qui a eu 18 ans d'expérience avant d'arriver au Québec a opéré de la même manière en essayant de se rapprocher de la culture du pays d'accueil à travers ces termes « *Donc oui, j'ai dû changer* ».

En somme, tous les EFE ont dû accepter d'opérer avec les façons de faire locales bien qu'ils étaient socialisés à une autre sorte d'évaluation pour qui aussi, ils militaient à leur arrivée au Québec. Cependant, pour des raisons économiques, ils abandonnent leur savoir-évaluer au profit de celui du pays d'accueil.

4.2.2 Phase d'apprentissage des nouvelles normes de pratiques de l'évaluation

Cette phase va être documentée en deux étapes qui sont : la recherche de réponse scientifique ou empirique aux questions qu'on se pose sur l'évaluation, et la prise de conscience et l'adhésion progressive aux valeurs qui sous-tendent les façons de faire l'évaluation.

4.2.2.1 Recherche de réponses scientifiques ou empiriques aux questions qu'on se pose sur l'évaluation

La première étape peut être divisée en deux sous parties où nous aborderons d'abord la recherche scientifique. Certains enseignants ont appris à travers une formation à se familiariser avec les valeurs de l'évaluation, comme c'est le cas de Nadia qui voulait dès ses débuts appliquer la différenciation avec ses élèves mais malheureusement, elle ne savait pas comment s'y prendre.

Elle avance plus loin « *Quand j'ai fait ma formation ici, ça m'a permis de savoir mes limites et ce qu'il faut faire. J'étais très à l'aise* » de s'être retrouvée maintenant pour la prise en charge de cette valeur. Si durant sa formation Bianca a réussi à trouver des éléments de réponses en matière d'évaluation des apprentissages car dans son pays d'origine, les critères n'étaient pas les mêmes, Bilal avoue qu'il « *ne connaissait pas l'évaluation formatrice* » et c'est ici au Québec qu'il l'a « *étudié avec madame Morrisette ici* ». Il révèle que : « *avant, on faisait l'évaluation formative soit pour voir si l'élève a bien compris ou pour voir si l'on peut passer à autre chose ou non* » pour montrer qu'à travers la formation dont il a bénéficiée à son arrivée, il a réussi à identifier les valeurs de l'évaluation propres au pays d'accueil.

D'autres se sont tournés vers la documentation (articles, document autour de l'évaluation) pour comprendre la finalité de l'évaluation au Québec, comme Bianca le mentionne ici pour avoir utilisé un « *recueil* » pour pouvoir évaluer les élèves avec un plan d'intervention puisque c'est une chose qu'elle découvre au Québec. Ce document qui lui « *sert de ressource* », contient des exemples qu'elle peut « *faire en lecture, des adaptations et des d'outils à utiliser* ».

Une autre partie des enseignants diront en effet qu'ils ont fouillé dans la politique d'évaluation au Québec pour comprendre comment on évalue ici, dans quelles perspectives l'évaluation s'inscrit. Il y a donc une volonté de satisfaire cette curiosité, ce questionnement car ils ont des questions et ils essaient de trouver des moyens pour y répondre.

La démarche empirique consiste à interroger les collègues ou les gens qui nous ont précédés pour savoir un peu comment eux ils faisaient l'évaluation et quels sont les soubassements des pratiques qu'ils font. Quand ils arrivent au Québec, les EFE découvrent des valeurs telles que la différenciation, l'approche inclusive et à partir de ce moment, il y a des phases de lecture, de recherche d'informations autour de l'évaluation et ces recherches sont essentiellement nourries par les lectures, les échanges avec les collègues, avec le monde qui gravite autour d'eux. De ce fait, ils vont vers les informations dans le but de savoir, ce qui se fait au Québec en matière d'évaluation et comment cela se fait-il. Fatima nous fait savoir comment elle a réussi à comprendre la conception d'une grille d'évaluation à travers ces propos : « *Ensuite, j'ai appris comment créer une évaluation. Beaucoup d'enseignants ne savent pas comment équilibrer une évaluation avec les différentes parties et comment créer une bonne grille d'évaluation* » (Fatima, entretien individuel).

D'abord, il faut rappeler que les EFE ignoraient certaines notions comme grille d'évaluation lorsqu'ils sont arrivés au Québec alors que ceci est un élément important du processus d'évaluation car elle permet à l'enseignant de montrer à l'élève ce qu'il attend de lui dans une évaluation et comment il sera noté. C'est aussi le cas pour un plan d'intervention qu'ils découvrent ici et qui consiste à lister à l'enseignant les difficultés de certains élèves et des stratégies pour favoriser leur réussite comme accorder le tiers du temps à un élève pour qu'il termine son évaluation. Cela est confirmé par Nadia qui avoue ne pas savoir « *ce qu'était un plan d'intervention* » jusqu'à son arrivée au Québec où elle doit faire face à un système éducatif avec des réalités différentes dans la façon d'évaluer différemment les élèves selon les besoins qu'ils présentent. Elle s'est donc rapprochée d'un conseiller pédagogique pour l'aider et l'accompagner dans sa quête de la manière dont l'évaluation doit être faite au Québec. D'ailleurs, elle donne une illustration plus complète : « *J'ai appris rapidement, mais j'ai été chanceuse d'avoir l'aide d'un conseiller pédagogique qui m'expliquait les choses au fur et à mesure* » pour montrer l'importance de l'intervention du conseiller pédagogique qui lui a permis de se familiariser avec les valeurs sociales en matière d'évaluation des apprentissages au Québec.

Et cela va commencer à attirer leur attention sur des éléments différents, des choses qui n'existent pas qu'au Québec mais aussi dans d'autres pays où on fait la même chose en matière d'évaluation des apprentissages. Donc cela fait tomber la vision de l'évaluation qu'ils avaient c'est-à-dire une façon uniforme d'évaluer à l'échelle mondiale. Ils commencent à intégrer l'idée qu'ailleurs, les gens font différemment. C'est là où il y a des catégories d'élèves où le travail en évaluation est fait de façon différente, afin de respecter une logique de justice sociale. Cette dernière fait changer d'avis à Bianca concernant la sanction qu'on peut donner à un élève qui répète la même erreur dans une même évaluation. En effet, les manières de sanctionner cet élève diffèrent entre les deux systèmes éducatifs et poussent l'enseignante à réfléchir sur la pensée et le raisonnement mathématiques. Elle expose une situation à travers cet exemple :

Je vous donne un exemple. Chez nous, l'élève avait 5 problèmes dans l'examen et s'il ne savait pas le multiple commun dans le premier problème, je le punissais, en lui donnant moins de points pour la même erreur et ainsi de suite si ça se reproduisait dans les autres numéros. Cependant, ici, au Québec, si je vois que dans tout l'examen il fait la même erreur, comme oublier de diviser par deux dans la formule, je le punis qu'une seule fois, car c'est ce critère qu'il n'a pas appris.

Le critère de l'application correcte du concept mathématique. (Bianca, entretien individuel)

4.2.2.2 La prise de conscience et l'adhésion progressive aux valeurs qui sous-tendent les façons de faire l'évaluation

Derrière la différenciation, il y a la valeur de justice sociale qu'on retrouve car en effet, les enseignants formés à l'étranger vont s'inscrire dans celle-ci, dans une volonté de cadrer avec quelque chose qui rend justice à l'élève en fonction des situations dans lesquelles il se trouve. Donc, les enseignants abandonnent la logique de rejet au détriment d'une logique compréhensive des pratiques d'évaluation. C'est dire qu'ils passent de la résignation à la compréhension en situation de travail dans le but de s'aligner dans la logique des pratiques d'évaluation.

Cette phase d'apprentissage finit par la compréhension, par l'acceptation des façons de faire l'évaluation qui ont toute leur légitimité quand on les analyse avec les caractéristiques du contrôle de travail. Dans leur pays d'origine, les enseignants formés à l'étranger étaient spectateurs de la situation des élèves en difficultés. Ces derniers n'avaient pas la chance de fréquenter l'école du fait des différences avec les autres dont les enseignants ne tenaient pas compte. Alors qu'au Québec, il faut adapter l'évaluation aux besoins des élèves en difficultés pour favoriser leur réussite. Même si Alfa avoue qu'il ignorait l'existence d'une valeur qui s'appelle différenciation et qu'il l'a découverte ici au Québec, il fait quand même tout son possible pour l'intégrer dans ses pratiques d'évaluation afin de permettre à certains de ses élèves d'en bénéficier et de prétendre à la réussite.

Sur un même sujet que je donne aux élèves pour leur examen, il ou elle a des aptitudes telles qu'il finit tard par exemple je leur alloue un temps (1h) et tel a fini, tel autre je peux lui donner 15 minutes de plus. Ce n'est pas parce que je le favorise mais il travaille plus lentement, il a certaines difficultés cognitives que j'essaie de combler en lui accordant par exemple un temps supplémentaire. Je peux opérer une différenciation dans l'évaluation de cette façon-là. Mais comme je le dis c'est très positif, il faut que les gens sachent que tous les élèves peuvent réussir. (Alfa, entretien individuel)

Pour Bianca, pour avoir découvert la notion de différenciation elle aussi au Québec où les façons de faire l'évaluation ne posent plus de problème, elle ne tardera pas à l'appliquer pour ses élèves qui présentent des difficultés à lire les symboles dans une évaluation de mathématiques et ce, même

avec le tiers de temps, ils n'y arriveraient pas. Pour ce faire, elle a dû utiliser une autre solution avec l'aide d'un membre de l'établissement :

J'ai une élève qui a une difficulté et qui pouvait seulement lire 5 symboles. Elle avait un petit truc qui avait un trou et elle lisait 5 symboles. Si je lui donne 1/3 temps, elle n'arrivera jamais à lire le problème et à le résoudre au complet. Il a fallu que je trouve d'autres solutions avec elle. La direction a été d'accord et c'était bien. La psychopédagogue lisait le problème à voix haute et la fille le mémorisait, le dictait et la psychopédagogue écrivait à sa place. On ne peut pas voir grand. Je suis contente d'avoir eu une direction qui a pu faire ça, mais nous n'avons pas qu'une seule élève comme cela. On a plusieurs élèves. (Bianca, entretien individuel)

Un autre cas représentatif où Alfa établit une comparaison entre les deux systèmes éducatifs en ce qui concerne la dotation en matériel pour mettre les élèves dans de bonnes conditions de réussite.

Toujours faut-il comprendre qu'au Québec, on met les moyens qu'il faut pour accompagner l'enseignant mais surtout l'élève à atteindre ses objectifs. C'est pour cela qu'il compare les deux situations pour justifier l'accompagnement vers la réussite que l'élève reçoit au Québec par rapport à ce qu'il a toujours connu dans son pays d'origine :

Sur le plan matériel aussi, ici ils ont beaucoup plus de moyens, on donne tout, j'ai mes photocopies et tout et quand les élèves viennent je leur distribue. Chez nous par exemple tu vas dire aux élèves, prenez une feuille et l'élève peut ne même pas avoir une feuille à lui et c'est difficile. Il y a des détails qui font que vraiment, j'ai l'impression que chez nous les élèves ont plus de difficultés de réussir ce qu'on leur demande de faire mais malheureusement on ne tient pas compte de cela, plus c'est difficile, plus les enseignants tendent à rendre cela plus difficile et ici si c'est facile, on tend à rendre cela plus facile. (Alfa, entretien individuel)

Au Québec, on peut même parfois alléger la tâche de l'évaluation, histoire de mieux l'accommoder. Dans leur pays d'origine, on ne s'intéresse pas aux élèves mais à la nature de l'évaluation, c'est-à-dire on ne grossira pas les caractères à un élève parce qu'il ne voit pas bien. Et même s'il voit mal, c'est son problème avec ses parents. Et plus loin, un élève qui arrive le premier jour avec des

lunettes correcteurs, l'enseignant peut lui demander de les retirer parce qu'il n'a pas été informé que ce sont des correcteurs. Alors qu'ici, ces éléments sont déjà pris en compte dont le volet hyper administratif. C'est ce que Nadia relate sur ce passage « *Quand on arrive ici et que l'on voit les élèves et leurs aptitudes, on voit les choses différemment. Il y a beaucoup de choses à évaluer et on est vraiment outillé. J'ai appris tout cela ici* » en établissant cette fois-ci une comparaison mais aussi une prise de position claire par rapport à ce qu'elle a connu antérieurement. Dès lors on comprend maintenant qu'elle a adopté les pratiques d'évaluation du pays d'accueil avec tous les critères qui les cadrent.

La phase d'apprentissage est une phase importante dans le processus de changement de la personne qui va du refus (faire barrière à tout ce qui ne ressemble pas à ce je savais) à l'apprentissage (maintenant on admet des possibilités, on suspend le jugement et on essaie de comprendre).

Maintenant c'est la volonté de connaître plus qui anime les enseignants formés à l'étranger. En effet, ils ne sont plus dans la logique du rejet de la culture d'évaluation du pays d'accueil mais plutôt ils cherchent maintenant comment s'adapter à celle-ci puisqu'ils ne font plus de jugement. Ils se responsabilisent et cherchent à comprendre différentes situations où ils peuvent être appelés à évaluer les élèves. Nadia s'est lancée sur des recherches afin de trouver des solutions à ses élèves asperger et autiste pour pouvoir les accompagner. Elle s'approprie les façons de faire l'évaluation avec une volonté d'apprendre qui la pousse à se surpasser.

Ma première année, j'avais un enfant asperger et un enfant autiste. J'ai voulu savoir comment faire pour les aider. C'était ma responsabilité de trouver des moyens. J'ai aussi voulu savoir quels étaient les outils d'observation et d'évaluation, car le milieu était différent. J'avais hâte de savoir. (Nadia, entretien individuel)

C'est également une phase où on suspend le jugement, c'est une phase où comme si on se refait une virginité sur le plan de l'évaluation. C'est le cas de Bilal qui n'a pas tergiversé à se lancer sur l'utilisation de plusieurs minitests au lieu de s'arrêter à juste deux évaluations. Ces minitests permettent surtout de contrôler l'apprentissage de ses élèves mais aussi de les pousser à fournir des efforts supplémentaires pour améliorer leurs notes. C'est une pratique qu'il découvre au Québec puisque dans son pays d'origine, il n'était pas habitué à évaluer ses élèves de cette façon. C'est pour cela il dit : « *Avant, je faisais juste deux examens de contrôle et un examen de synthèse, ce qui*

faisait 3 notes. Ici, j'ai trouvé une autre idée. J'ai pensé faire plusieurs examens, tests, minitests et examens de synthèse ». Progressivement, on sent qu'il adhère à la politique d'évaluation en réajustant ses façons de faire pour s'adapter aux critères et normes du pays d'accueil.

C'est une phase qui vient avec beaucoup de questionnements et d'interactions avec les personnes qu'on pense qu'ils détiennent des réponses aux questions qu'on a. Ce sont parfois les collègues, les élèves même, tout le monde qui est dans notre environnement et qui a un rapport direct avec l'école, qui devient maintenant source d'information précieuse. Pour Bakar, « *un enseignant est quelqu'un qui apprend toujours* » et le plus important est que les informations collectées soient authentiques et utiles quelle que soit la prévenance de celle-ci. Il poursuit pour dire « *On apprend même des élèves* » qui font partie de l'univers de l'école et sont de précieux partenaires de travail.

4.2.3 Phase de transfert de la pratique

La troisième et dernière phase, qui est le transfert de la pratique, est celle où il y a une sorte d'adhésion, on accepte parce qu'on a finalement compris le sens. Donc on les réinvestit dans notre travail. Maintenant les enseignants formés à l'étranger se voient plus indulgents dans la manière de travailler et d'évaluer les élèves. Ils font appel à une sorte d'humanisme dans la pratique d'évaluation, une évaluation qui tient compte cette fois-ci des logiques de justice sociale et c'est ce qui fait qu'ils sont vraiment préoccupés par ces valeurs. Ils finissent par comprendre que les élèves, le travail d'évaluation qu'ils font avec eux, est un accompagnement et non une création d'obstacle à la réussite. Cette fois, ils comprennent finalement la direction qui leur était montrée au début et adhèrent totalement aux valeurs qui régissent l'évaluation. Ce que Alfa a compris à la fin quand il dit : « *Disons que c'est quelque chose d'assez exemplaire parce que moi c'est comme ça que je fais, je me dis que j'accompagne l'élève, je l'aide à réussir et c'est ça l'objectif de mon évaluation, l'évaluer c'est l'aider à aller de l'avant* ». Maintenant l'enseignant est conscient de la fonction de l'évaluation et s'engage à jouer pleinement son rôle afin que l'élève puisse réussir.

4.2.3.1 L'expérimentation de façons de faire l'évaluation apprises avec les autres collègues

Si beaucoup des EFE ont fait recours à la formation ou à la documentation pour combler le gap qu'ils avaient en matière d'évaluation, tel que présenté au Québec, d'autres se sont tournés vers leurs collègues en contexte de travail pour apprendre d'eux les façons de faire l'évaluation. A partir des échanges avec leurs collègues, ils tentent maintenant d'appliquer ces manières de faire dans le

pays d'accueil. Pour Bianca, en ce qui concerne les critères d'évaluation qu'elle ne pouvait pas définir, elle se dit contente d'avoir eu des enseignants qui ont été ouverts et qui lui ont expliqué cela. Elle avance « *Je me suis approchée, j'ai posé des questions et j'ai reçu des réponses* ». Comme quoi c'est une méthode qui marche bien et qui permet de régler certaines questions liées aux pratiques d'évaluations qui se font au Québec. Bilal va dans ce sens lui également pour avoir approché ses collègues à chaque fois qu'il avait une question ou quelque chose qui n'était pas clair avec lui. Il faut reconnaître que c'est une excellente stratégie pour les enseignants formés à l'étranger de se familiariser avec les pratiques d'évaluation au Québec en se référant à leurs collègues. Ce que certains comme Bilal ont compris et n'ont pas hésité à se rapprocher d'eux pour une meilleure prise en charge des valorisations sociales dans le cadre de l'évaluation des apprentissages. A travers le passage suivant, il explique comment il est parvenu à s'ouvrir à ses collègues pour savoir les critères d'évaluation mis en avant dans son nouveau contexte de travail :

Je suis quelqu'un qui pose beaucoup de questions. Je ne me gêne pas pour poser des questions à mes collègues, à la direction et à tout ce qui est disponible pour moi. Je n'ai pas de mal à demander quelque chose que je ne connais pas. Puis, petit à petit, je regarde aussi comment les autres travaillent. (Bilal, entretien individuel)

A partir de là, on comprend que les collègues de travail sont une source très fiable à laquelle les EFE peuvent se fier pour s'accoutumer aux pratiques locales en matière d'évaluation, contrairement à ce qu'ils ont connu dans leur pays d'origine. Parfois on peut croiser le chemin des collègues qui comprennent à l'avance que les enseignants formés à l'étranger qui s'intègrent dans la profession au Québec éprouvent d'énormes difficultés à s'adapter à leur nouvel environnement de travail. Ils peuvent être des enseignants nés et formés au Québec ou même des enseignants issus de l'immigration et qui ont réussi leur processus d'intégration socioprofessionnelle. A titre d'exemple, Alfa affirme : « *une collègue m'a vu corriger un jour une évaluation en écriture en secondaire 2 et s'est approchée de moi pour me demander si j'étais à l'aise avec les critères d'évaluation. J'ai répondu que j'avais suivi une formation avec le centre de services scolaire mais que j'avais encore besoin d'être épaulé* ». Voilà ce qu'elle me dit après :

On peut regarder ça ensemble si tu veux. Je pourrai te montrer comment on corrige une évaluation en écriture en appliquant les critères tels qu'ils ont été

demandés. Trouvons un jour et une heure où on est libres tous les deux, on prendra une copie et on fera la correction ensemble. Avec ça tu pourras savoir ce qu'il faut sanctionner et ce qu'il faut tolérer quand on corrige une évaluation en écriture. (Alfa, entretien individuel)

Partant de là, on comprend maintenant que les collègues peuvent activement participer à la familiarisation des EFE aux façons de faire l'évaluation au Québec d'autant plus qu'ils interviennent directement avec les EFE sur des questions qu'ils ont vécues et qu'ils maîtrisent.

4.2.3.2 L'intégration des nouvelles façons de faire l'évaluation dans leur répertoire de pratiques

Cette phase voit les enseignants formés à l'étranger adhérer à l'évaluation qu'on leur a présentée dès le début tellement qu'ils adossent une posture de militant désormais. Bianca n'a pas hésité à se montrer et affirmer être très à l'aise avec ces nouvelles pratiques. Elle complète par « *Ici, j'adore le système d'évaluation, car c'est plus clair. On a des critères très clairs* ». Un passage où on comprend qu'elle se voit comme un défenseur de ces pratiques d'évaluation.

Ils défendent ces façons de faire, ils voient leur beauté et tout l'intérêt que cela peut avoir pour favoriser la réussite des élèves. Donc il y a cette phase d'adhésion dans la logique du transfert définie par une conversion identitaire. C'est-à-dire que la personne change, le même enseignant qui au début, n'était pas d'accord, c'est lui maintenant qui défend ces façons de faire. Il va même aller jusqu'à expliquer leur pertinence et leur intérêt pour favoriser la réussite, fervent défenseur du système éducatif dans lequel il a été formé, il devient pourfendeur de ce système.

Pour Nadia, c'est le milieu qui donne cette opportunité à l'enseignant de pouvoir accompagner ses élèves vers la réussite contrairement à ce qu'elle a connu avant. Cette adhésion de l'enseignante à la culture d'évaluation au Québec montre la position qu'il a concernant ces pratiques. Elle le fait savoir par ces propos : « *Comme je vous l'ai dit, l'ambiance au Québec laisse l'enseignant s'épanouir et trouver les moyens de motiver ses élèves pour qu'ils puissent faire des choses dans un milieu et une atmosphère propices* ». Partant de ce constat, ce même enseignant qui avait d'énormes difficultés au début et qui éprouvait beaucoup de stress et de pression, fait la promotion des pratiques d'évaluation ainsi que les critères et les valeurs qui les sous-tendent. Il comprend que si elle avait accompagné ses élèves de la façon dont on lui demande de faire, ils auraient peut-être mieux réussi.

Elle apprécie énormément ce qui se fait au Québec en matière d'évaluation des apprentissages du fait qu'on accorde à l'enseignant *« beaucoup plus de temps, de liberté, de formation, d'outils, de choix, etc. »*. Des éléments dont l'enseignant a besoin pour parfaire et compléter sa formation initiale qu'elle a faite dans son pays d'origine. Maintenant avec la formation reçue au Québec et les années d'expérience, elle se voit beaucoup à l'aise avec les pratiques d'évaluation d'ici. C'est la raison pour laquelle elle avoue par ce passage avoir vu la différence des deux cultures d'évaluation quand elle commençait les cours d'appoint : *« C'est vrai qu'au départ, alors que j'avais mon brevet d'enseignement, je devais faire 5 cours et je me suis dit : « J'ai un autre parcours à faire », mais j'ai vu qu'il me manquait beaucoup de choses théoriques quand j'ai commencé mes cours »*. C'est clair que Nadia s'identifie dès lors à ces manières de faire après les éloges qu'elle vient de faire à leur égard. De la même manière Bianca s'approprie maintenant les façons de faire d'ici quand elle dit : *« je suis contente que l'on ait les critères que nous possédons »* pour traduire qu'elle se considère comme un élément de cette culture d'évaluation pour s'être adaptée à elle jusqu'à y adhérer dans son entièreté dans le but d'accompagner les élèves vers la réussite.

Cette phase de conversion identitaire et de transformation est une phase importante de la démarche. Elle répond à la question de recherche sur comment les enseignants formés à l'étranger prennent en charge les valorisations sociales en matière d'évaluation des apprentissages au Québec. Cette prise en charge s'est faite graduellement au fur et à mesure que la personne s'est confrontée aux situations, a appris des choses à travers différents moyens, a pris conscience de l'importance de ces valorisations sociales pour le pays d'accueil et pour les élèves et s'est reconvertie en tant que défenseur de ces valeurs en se les appropriant elle-même.

Cela sert à ce que l'on puisse donner tout ce que l'on a à donner aux élèves. Les amener à apprendre. Il y a une variété d'évaluations et la perception est différente. Ce n'est plus la feuille et le crayon. Aussi, l'enfant apprend par l'erreur. Donc, un élève ne peut pas être puni et ne perdra pas son niveau à cause d'une erreur. On peut changer l'évaluation et ce n'est pas un podium. C'est ce que j'ai aimé et c'est comme si j'avais rajeuni avec ce système. Je trouve que je peux faire beaucoup plus de choses. (Nadia, entretien individuel)

Cet extrait reflète la considération que l'enseignant a maintenant pour les pratiques d'évaluation au Québec, il se sent à l'aise dans la prise en charge des valorisations sociales et le fait savoir comme

si c'est quelque chose qu'il a toujours cherché à avoir. Pour Bilal, c'est difficile dans son pays d'origine de faire la conception des examens, contrairement au Québec où il trouve que cela est beaucoup plus facile. Ce qui fait qu'il tranche déjà entre les deux systèmes du fait de l'importance qu'il met sur cet aspect. Selon lui, le système est mieux organisé ici surtout avec l'accompagnement des élèves en difficultés. Pour lui, « *Ici, il y a des spécialistes qui vont désigner des élèves qui ont besoin de temps supplémentaire et ainsi de suite* » alors que dans son pays d'origine, ces élèves ne se voient pas offrir ces opportunités pour réussir à l'école.

Maintenant qu'ils sont passés par toutes les étapes, les EFE tranchent en faveur des façons de faire locales qu'ils trouvent plus adaptés aux besoins des élèves et à l'atteinte de leurs objectifs de réussite. En résumé, les résultats présentés dans ce chapitre mettent en œuvre le déroulement de la période d'adaptation jusqu'à l'acceptation qui a conduit au transfert des savoir-évaluer acquis dans le pays d'origine. On remarque bien qu'avant d'arriver à s'adapter aux nouvelles façons de faire, les EFE ont traversé des situations difficiles parfois alarmantes, celles-ci relevant de confrontations et de refus de se ranger derrière ce que font leurs autres collègues en matière d'évaluation des apprentissages. Ces résultats reflètent que l'évaluation des apprentissages laisse très peu de marge de manœuvre aux EFE, en ce sens que même s'ils ne partagent pas absolument la vision de l'évaluation prônée dans leur nouveau contexte de travail, le rapport de force joue très peu en leur faveur. Ils doivent donc s'aligner et plus tard adhérer une fois convaincus de la pertinence des pratiques d'évaluation en vigueur.

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS CONCERNANT LA PRISE EN CHARGE DES VALORISATIONS DE L'ÉVALUATION

Ce chapitre se veut un second regard analytique et une intégration de l'interprétation de nos résultats de recherche concernant la prise en charge des valorisations de l'évaluation. Il présente donc la discussion des résultats de recherche en suivant une posture analytique (Demazière et Dubar, 1997) mobilisant les caractéristiques de l'activité d'apprentissage social telles qu'énoncées par Bandura (1971). Pour rappel, cette posture exige de prendre de la hauteur par rapport à la parole des acteurs pour y injecter méthodologiquement du sens, en croisant les résultats avec les éclairages théoriques et les écrits des auteurs. Nous répondrons ainsi à nos questions de recherche en nous inspirant des principaux éléments d'apprentissage émancipatoire mis de l'avant dans le chapitre Résultats ainsi que d'une réflexion sur les forces et les limites de notre démarche d'investigation.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur le sens attribué à l'évaluation des apprentissages et à l'apprentissage des valorisations sociales de l'évaluation au Québec, dans un esprit de négociation des significations par les enseignants formés à l'étranger et les membres de leur écologie professionnelle. Nous insisterons sur l'intérêt de s'arrêter à l'interrelation entre la vulnérabilité et l'évaluation, c'est-à-dire des systèmes de normes ou unité d'analyse permettant de décrire de quelle façon le savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger se transforme à mesure qu'ils se confrontent à un environnement de travail qui encadre et balise les conditions de mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages en milieu scolaire.

Dans un deuxième temps, nous verrons comment l'appropriation des valorisations sociales de l'évaluation dans le quotidien de l'activité d'enseignement peut se révéler une condition d'affiliation pour devenir « membre » de l'écologie professionnelle. Comme on le verra, l'appropriation des valorisations sociales de l'évaluation est non seulement génératrice de changements, mais aussi source de renouvellement des pratiques d'évaluation chez les enseignants formés à l'étranger engagés dans un processus d'intégration socioprofessionnelle au Québec.

Globalement, cette discussion des résultats nous pistera vers des éléments de réponse à notre question de recherche. Nous les consoliderons en présentant d'autres recherches en éducation qui ont examiné soit l'évaluation en général, soit la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger engagés dans un processus d'intégration socioprofessionnelle au Québec. Nous

terminerons cette discussion de nos résultats de recherche en soulignant les liens de nos analyses avec le projet de recherche de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH_2020-2022) dans lequel prend place notre étude.

5.1 La prise en charge des valorisations sociales de l'évaluation comme objet d'apprentissage collectivement négocié au sein d'une écologie professionnelle

Pour débiter ce chapitre, attardons-nous aux fonctions de l'évaluation des apprentissages et à leur prise en compte dans l'adhésion des enseignants formés à l'étranger aux valorisations sociales de l'évaluation afin de voir dans quelle mesure l'interprétation de nos résultats de recherche permet de les mettre en lumière.

5.1.1 La finalité d'aide à l'apprentissage de l'évaluation comme unité d'analyse des façons de faire l'évaluation des enseignants formés à l'étranger

Dans l'esprit de la fonction formative de l'évaluation, une activité d'évaluation est toujours orientée vers la réussite de l'élève et médiatisée par la prise en charge de ses besoins d'apprentissage (Morrisette, 2010). L'activité d'évaluation est sur ce plan en interrelation avec une pratique réflexive qui s'opérationnalise par l'analyse de la situation de l'élève face aux apprentissages et l'offre d'un soutien sur-mesure. Vu sous cet angle, la pratique de l'évaluation prend appui sur des représentations qui doivent faire sens pour tous les acteurs.

Penchons-nous d'abord sur le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation formative doit être intégrée à la dynamique des apprentissages de l'élève (*Cf. section 4.1.1*). Rappelons-nous qu'une des participantes à cette recherche, Fatima, avait souligné que dans son pays d'origine, l'évaluation formative est un choix laissé à la libre appréciation de l'enseignant. La limite de cette manière de penser l'évaluation formative lui est vite soulignée par le conseiller pédagogique avec qui elle s'est entretenue ; ce dernier lui rappelant que dans le cadre de l'approche par compétences, l'évaluation formative n'est pas un choix, mais une obligation. L'exigence de l'évaluation relevée par Scallon (2004) est que, dans le cadre de cette approche, l'évaluation est au service de l'apprentissage. En d'autres mots, l'évaluation se centre en partie sur l'aide à apporter aux élèves et la manière de les préparer à mobiliser les ressources à leur disposition pour résoudre des problèmes précis. L'intervention de *Jeanne* (enseignante d'expérience) auprès de son collègue Alfa est illustrative de l'importance de l'évaluation formative dans l'accompagnement des élèves vers

la réussite. Elle rappelle que sa mise en œuvre correcte pacifie aussi les rapports sociaux avec les autres partenaires scolaires, les parents en particulier.

Les interventions du conseiller pédagogique auprès de Fatima ou de la collègue Jeanne auprès d'Alfa nous pistent vers l'importance de considérer le rôle de l'écologie professionnelle au sein de laquelle ces enseignants se situent. La recherche de Diédhiou (2018) a montré que dans un contexte de lutte pour le contrôle de la juridiction de l'évaluation – au sens de territoire de pratique – les conseillers pédagogiques et les collègues ayant un peu plus d'expérience agissent comme des agents socialisateurs auprès des enseignants formés à l'étranger. Ils les aident à comprendre et intégrer les normes et les règles qui favorisent un exercice serein du métier. Ce détour nous apparaît essentiel car il permet de faire émerger le rôle des interactions avec les membres de l'écologie professionnelle sur la compréhension du sens de l'évaluation chez les enseignants formés à l'étranger qui ont participé à cette recherche. Cette lecture plus systémique de l'apprentissage en milieu de travail s'avère porteuse pour interpréter nos résultats en lien avec la prise en charge des valorisations sociales qui cadrent l'évaluation des apprentissages.

A notre avis, ces analyses confirment l'ancrage de notre recherche dans une posture épistémologique socioculturelle de l'évaluation (Morrissette, 2010), car ils illustrent à la fois le rôle de l'écologie professionnelle dans la construction des significations ainsi que leur dimension systémique (Morrissette, 2010). Comme nous l'avons vu, la création de nouvelles représentations de l'évaluation est possible dans la mesure où ces représentations font sens pour les différents acteurs concernées : les enseignants formés à l'étranger, les élèves, les autres enseignants, les conseillers pédagogiques, les parents. Nos résultats de recherche illustrent également comment les valorisations sociales de l'évaluation s'actualisent au cœur des interactions entre les différents acteurs qui coopèrent en milieu scolaire. Rappelons que même dans l'esprit de la valorisation considérant que l'évaluation en vue de la sanction des études doit rendre compte de l'acquisition des compétences et ainsi garantir la valeur sociale des titres officiels (cf. 4.1.9), où les différences de cultures d'évaluation sont très marquées, les enseignants formés à l'étranger font l'effort de faire la différence entre la rigueur administrative de l'évaluation et la responsabilité professionnelle quant aux conditions de réalisation de l'examen en vue de favoriser une plus grande réussite. Selon notre interprétation des expériences présentées, les conditions d'adhésion aux valorisations partagées de l'évaluation sont étroitement liées aux parcours des enseignants migrants, à leur représentation des règles de distribution du pouvoir, même si nos données ne permettent pas

d'approfondir ce point de vue. Ce qui est particulièrement intéressant à considérer pour étudier les ouvertures aux changements de manières de penser et de mettre en œuvre l'évaluation ce sont les éléments contextuels, les tensions, les craintes de sanction, en un mot la vulnérabilité qui les favorisent dans le processus d'intégration socioprofessionnelle des EFE.

5.1.2 L'éthique comme unité d'analyse des façons de faire l'évaluation des enseignants formés à l'étranger

Dans le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect des différences, la dimension d'éthique dans l'évaluation nous paraît primordiale. C'est dans ce sens que Diédhiou et al. (2022) précisent que c'est un enjeu de justice sociale qui oriente l'évaluation des apprentissages et qui est médiatisé par les démarches symboliques ou matérielles de différenciation dans l'évaluation. Les exemples que nous avons présentés avec l'expérience de Fatima (tiers de temps, offre de matériel de manipulation, reformulation ou modification complète d'une question d'évaluation), tout comme ceux présentés dans le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit être en conformité avec les programmes de formation et d'études, en reflètent la variété et la pertinence.

Une conséquence de l'utilisation de l'éthique comme posture épistémologique cadrant l'évaluation des apprentissages est de pouvoir analyser l'interrelation de plusieurs systèmes de valeurs qui éclairent la pratique de l'évaluation et auxquelles les enseignants formés à l'étranger doivent se conformer. Cet aspect est mis en lumière par le fait que plusieurs enseignants formés à l'étranger sont préoccupés par un souci justice sociale dans l'évaluation, et aussi de cohérence avec le suivi de la progression des apprentissages compte tenu de son influence sur l'évaluation des apprentissages. Parmi les valorisations en interrelation, deux exemples ont retenu notre attention : l'équité et la transparence. Comme l'expliquent Diédhiou et al. (2022), ces valorisations s'opérationnalisent dans le quotidien de la tâche d'enseignement et font émerger la pertinence d'envisager l'évaluation des apprentissages comme un objet en mouvement collectivement négocié.

Cette représentation nous semble pertinente pour renouveler les manières de s'intéresser aux pratiques d'évaluation des enseignants formés à l'étranger, et de manière plus large le savoir-faire des travailleurs engagés dans un contexte de migration de travail. Nous avons vu avec les exemples

de Bilal et Nadia, que ce sont ces possibilités de négociation collective qui rendent ici envisageables le réapprentissage de l'évaluation et le renouvellement des savoirs d'expérience.

Dans le rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans un contexte de collaboration entre différents partenaires tout en tenant compte de leurs responsabilités propres, on peut penser que lorsque certaines situations de négociations en arrivent à des tensions, l'intention de renouvellement du savoir-évaluer ne pourra pas être opérationnalisée. Ici, c'est surtout l'enjeu de vulnérabilité et d'inversion de la charge de la pression de l'évaluation qu'il faut considérer pour l'analyse, notamment lorsque les EFE soulignent qu'ils peuvent parfois se trouver à devoir s'expliquer par rapport à leur manque de collaboration avec leurs partenaires de travail. À titre de premier exemple, nous reprenons les propos de Bianca soulignant qu'il y a des « *règles non écrites que l'on découvre directement dans l'exercice du métier* ».

Nos analyses reflètent que l'activité d'évaluation est orientée par l'éthique, en tant que levier de transformation du savoir-évaluer issu de l'expérience. Par transformation, nous entendons, dans le cas des enseignants formés à l'étranger, une mise en œuvre de l'évaluation cohérente avec les valorisations prônées dans le contexte du Québec. Le chapitre présentation des résultats (section 4.1.7), reflète que l'évaluation est négociée par les acteurs suivant un rapport à la valorisation considérant que l'évaluation des apprentissages doit refléter un agir éthique partagé par les différents intervenants. La position de Fatima est intéressante sur ce plan, en ce qu'elle présente les différences de sens de l'évaluation dite éthique entre son pays d'origine et son pays d'accueil, soit des normes de deux systèmes éducatifs et médiatisé par des pratiques très précises.

Dans le pays d'origine, la prise en considération de l'éthique demande de bannir tout favoritisme pour être équitable envers tous les élèves, alors qu'au Québec, la manière de penser cette notion de favoritisme doit être nuancée avec une prise en compte de la différenciation. Ainsi, comme le montrent Morrissette et Diédhiou (2017) si dans le pays d'origine, l'éthique dans les pratiques d'évaluation est pensée pour ce que les évaluations permettent de produire des notes non contestables, au Québec le renouvellement des pratiques d'évaluation des enseignants formés à l'étranger doit se faire avec les savoirs théoriques et les validations de l'expérience faite dans des situations de travail avec les élèves.

Comme le montrent Diédhiou, Duong Thi et Robichaud (2022), l'ajustement du savoir-évaluer émerge de l'interrelation entre les deux systèmes de valeurs auxquelles se réfèrent les enseignants formés à l'étranger. Cet ajustement doit être compris comme collectivement négocié c'est-à-dire le fruit d'une négociation de significations entre des mondes symboliques de référence. Dans le cas que nous illustrons ici, ces mondes symboliques renvoient aux systèmes éducatifs en interrelation dans les expériences rapportées par les enseignants formés à l'étranger qui ont participé à notre recherche. Chez nos participants, comme cela a été identifié par la recherche doctorale de Diédhiou (2018), la reconstruction de l'expérience en matière d'évaluation est vue comme émergeant de l'appropriation des significations socialement partagées au sujet de l'évaluation des apprentissages. La prise en charge des valorisations de l'évaluation peut ainsi être considérée comme un objet d'apprentissage qui évolue au fur et à mesure de la confrontation avec des situations nouvelles, comme le mentionne Nadia : « *La différenciation, tu la rejettes jusqu'au moment où tu te confrontes à un vrai cas* » (Entretien individuel).

5.2 S'approprier les valorisations sociales de l'évaluation comme exigence d'affiliation pour devenir « membre »

Comme le mentionne Diédhiou (2018), dans les interactions par lesquelles se crée le réajustement du savoir-évaluer, les enseignants formés à l'étranger essaient de parler, au sens ethnométhodologique du terme, le « langage naturel » de leur écologie professionnelle, c'est-à-dire adopter des manières de faire partagées. En effet, pour reprendre Coulon (1997), c'est la maîtrise de ce « langage naturel » qui fait de l'individu un membre à part entière de l'écologie professionnelle. Il précise :

Devenir membre, c'est s'affilier à un groupe, à une institution, ce qui requiert la maîtrise progressive du langage institutionnel commun. Cette affiliation repose sur la particularité de chacun, sa manière singulière de se débattre avec le monde, d'« être au monde » dans les institutions sociales de la vie quotidienne. Une fois affiliés, les membres n'ont pas besoin de s'interroger sur ce qu'ils font. Ils connaissent les implicites de leurs conduites et acceptent les routines inscrites dans les pratiques sociales. (Coulon, 1997, p. 41-42)

Pour Coulon (1997), l'obtention de la qualité de « membre » d'une écologie professionnelle exige d'incorporer les façons de faire du groupe social : ses « ethnométhodes ». Un membre, souligne-t-

il « exhibe “naturellement” la compétence sociale qui l’agrège [au] groupe » (Coulon, 1997, p.42). Suivant Garfinkel et Wieder (1992), pour apprécier (comprendre) une situation de travail, le membre doit forcément répondre à « l’exigence d’adéquation unique », c’est-à-dire maîtriser le langage naturel partagé par les autres membres intervenant dans cette situation (Garfinkel, 2007 ; Garfinkel et Sacks, 2007).

En suivant cette perspective, on retiendrait qu’être « membre » ou être compétent socialement signifierait pour les enseignants formés à l’étranger de maîtriser le langage naturel de leur écologie professionnelle concernant l’évaluation des apprentissages et catégoriser les situations de travail de la même façon que leurs autres collègues, en ayant recours aux valorisations sociales qui cadrent l’évaluation. Comme on a pu le constater chez nos participants, l’acquisition du statut de « membre » semble passer par une « rupture paradigmatique » (Tardif, 1998), c’est-à-dire un passage d’un paradigme d’enseignement vers un paradigme d’apprentissage.

Le paradigme de l’enseignement est caractérisé par ce que Tardif (1997) appelle « l’encyclopédisme », les enseignants y étant perçus comme les experts, détenteurs du savoir disciplinaire, qu’ils s’efforcent de transmettre, sans tenir compte de la relation pédagogique ; l’important étant le contenu à dispenser. En parallèle à ce rôle, les élèves sont perçus comme des récepteurs passifs d’un contenu, qu’ils seront tenus de restituer lors des examens, sans quoi ils risquent des pénalités. Dans la même foulée, l’apprentissage est considéré comme un cumul de connaissances, les interactions entre enseignant et élèves y étant réduites à une portion congrue, comme le souligne St-Germain (2007). C’est donc cette approche que les enseignants formés à l’étranger vont devoir envoyer aux oubliettes pour s’affilier à leur écologie professionnelle. Pour rappel, les reproches faits au paradigme de l’enseignement c’est d’une part, sur le plan cognitif, l’inertie des connaissances et le peu de transférabilité qui les caractérise, et d’autre part, sur le plan affectif, « le faible niveau de motivation scolaire et une baisse de l’estime de soi » des élèves (Tardif, 1997, p.14).

Le changement paradigmatique appellerait donc une autre logique qui repose essentiellement sur la centralité de l’élève dans le processus d’apprentissage. Pour reprendre Barr et Tagg (1995), le paradigme de l’apprentissage serait guidé par un souci de favoriser l’apprentissage de tous les élèves, avec la mobilisation des moyens adéquats, c’est-à-dire adaptés aux besoins de chacun.

Tardif (1993) appuie que dans ce paradigme, l'accent est mis sur la relation pédagogique et c'est la qualité des interactions entre enseignants et élèves qui favorise le processus d'apprentissage (Astolfi, 2002 ; St-Germain, 2007). Toujours, dans cet autre paradigme, les connaissances sont perçues comme des ressources à mobiliser pour résoudre des problèmes dans des contextes précis (St-Germain, 2007).

Chez les enseignants qui ont participé à notre recherche, le changement de paradigme se manifeste par une modification des représentations de l'évaluation et une ouverture à des manières nouvelles de faire l'évaluation (Cf. section 4.2.1.3). C'est ce que l'on relève avec les expériences de résignation, les enseignants formés à l'étranger acceptant de faire comme leurs autres collègues pour se conformer aux règles et s'éviter des problèmes. Nous l'avons relevé avec les expériences de Bianca au sujet de la mise en œuvre de l'évaluation différenciée, mais aussi avec l'expérience d'Alfa. Pour ce dernier, nous avons montré comment il manifeste une ouverture à une évaluation offrant de meilleures chances de réussite à tous les élèves : *« Je fais un travail et au moins 70% ou 100% des élèves réussissent et c'est parfait. Alors que chez nous, là effectivement c'est un vrai problème que nous avons »*. (Alfa, entretien individuel)

Si nous poursuivons nos analyses sur cette évolution, on peut bien noter que le changement de paradigme vient aussi avec une attitude différente vis-à-vis de l'évaluation. C'est ce que note Astolfi (2002) en soulignant que le changement paradigmatique peut bien se traduire par l'adoption d'une logique différente de l'évaluation. Cela peut se remarquer aussi dans son approche de l'évaluation : *« plus souvent je peux évaluer mes élèves et l'un d'eux a échoué, je me dis que c'est moi n'ai pas bien expliqué ou que j'évalue mal »* (Alfa, entretien individuel). Accepter de considérer les faiblesses de ses pratiques d'évaluation, c'est bien chez les enseignants formés à l'étranger un changement de paradigme. Ainsi, comme le fait remarquer Laveault (2004), le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage vient avec des transformations majeures autant dans les modalités d'évaluation que dans les rapports de pouvoirs entre les différents acteurs de la relation pédagogique.

Dans le prolongement des travaux de Diédhiou (2019), nos analyses pointent aussi une inversion de la charge de la pression chez certains de nos participants. Nos résultats montrent que la position de vulnérabilité influence le niveau de confiance des enseignants (EFE) dans leurs compétences en évaluation. Comme on l'a vu, la méconnaissance et l'incertitude quant à l'application des

valorisations québécoises en matière d'évaluation des apprentissages sont passés d'entraîner une hésitation à mettre en pratique leurs connaissances et leurs compétences en évaluation. Nos résultats reflètent que les enseignants formés à l'étranger doivent s'adapter aux normes québécoises d'évaluation. Cette adaptation peut être difficile, car elle implique une compréhension approfondie des attentes, des outils et des méthodes spécifiques au système éducatif québécois.

Comme le relève Alfa : « *parfois quand on confectionne un sujet d'évaluation, on est stressé* » (Alfa, entretien individuel). Cette situation ne serait jamais arrivée dans le contexte de son pays d'origine où l'enseignant est « tout puissant ». Cette situation de « stress » face à l'évaluation reflète que le changement de paradigme peut être vécu comme une source d'inquiétudes par les enseignants formés à l'étranger.

Cette inquiétude s'interprète à l'appui des travaux d'Ashwin (2009), qui mentionne l'importance, dans l'étude des situations d'enseignement-apprentissage, de prendre en considération aussi bien le poids des structures sociales (« *structure* ») que l'action des individus (« *agency* »). La quête du statut de « membre » de l'écologie professionnelle, dans la reconstruction de l'expérience au travail, nous semble pertinente pour analyser la prise en charge des valorisations sociales de l'évaluation des apprentissages par les enseignants formés à l'étranger. Si nous privilégions la quête du statut de « membre », c'est parce que cette perspective permet d'analyser les interactions qui façonnent les conduites des acteurs, en mettant à jour à la fois leur réflexivité et leur inscription dans les conventions ou normes sociales partagées. En effet, comme le souligne à juste titre la recherche de Diédhiou (2018), les enseignants formés à l'étranger reconstruisent leur savoir-évaluer à l'épreuve du terrain et dans les interactions au cœur de leur écologie professionnelle. Cette recherche a montré que les enseignants formés à l'étranger ne reconstruisent pas leur savoir-évaluer sur une base *ex nihilo* encore moins *in abstracto* : ils le font au travers d'interactions contextualisées, faisant intervenir une négociation du sens, qui n'exclut pas des tensions et des malentendus avec les partenaires de travail.

Sur un plan global, il y a chez presque tous nos participants un passage d'une évaluation sélective de type contrôle des connaissances à une évaluation intégrée aux apprentissages ; celle-ci correspondant le plus souvent à l'évaluation formative. Quelques éléments illustrent bien ces changements :

- Mettre en place des « modalités d'évaluation pour l'apprentissage » et non plus seulement des « modalités d'évaluation de l'apprentissage » ;
- Intervenir pour réguler l'apprentissage;
- Faire en sorte que l'évaluation soit partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage ; etc.

En définitive, en acceptant de s'aligner sur les valorisations partagées, les enseignants formés à l'étranger s'ouvrent à des perspectives leur permettant d'être considérés comme « membres » de leur écologie professionnelle. La prise en compte des valorisations sociales de l'évaluation accordant des droits à l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages attesterait, chez les enseignants formés à l'étranger, d'une « rupture paradigmatique » (Tardif, 1998). Comme nous l'avons mentionné, celle-ci est caractérisée par le passage d'un paradigme d'enseignement, centré sur les pouvoirs exorbitants de l'enseignant dans l'évaluation, à un paradigme d'apprentissage, accordant des droits inaliénables à l'élève dans le processus d'évaluation de ses apprentissages. Le changement de paradigme traduirait ainsi dans le processus d'intégration socioprofessionnelle, le défi d'un apprentissage émancipatoire avec la mise en œuvre d'une évaluation respectueuse des valorisations sociales en vigueur au Québec.

5.3 Liens de nos analyses avec le projet de recherche de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi, CRSH_2020-2022

À la suite de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH_2020-2022), nos analyses montrent que les enseignants formés à l'étranger sont dans une situation de transition de la culture d'évaluation vécue dans le contexte d'enseignement de leurs pays d'origines où domine une logique d'évaluation sanction vers une autre culture d'évaluation, celle du contexte de l'école québécoise qui valorise une logique d'évaluation centrée sur l'aide à l'apprentissage. Aussi, nos analyses témoignent du rôle important de l'écologie professionnelle dans le processus d'apprentissage des valorisations sociales qui cadrent l'évaluation des apprentissages au Québec.

Elles ont montré à quelle condition les enseignants formés à l'étranger acquièrent un statut de « membre », en mettant en relief l'importance qu'y prend le changement paradigmatique. En cela, nos analyses s'inscrivent en toute cohérence dans la posture épistémologique adoptée par les auteurs du projet de recherche dans lequel s'inscrit notre étude (Diédhiou, Robichaud et Duong Thi, CRSH_2020-2022) ; celle-ci considérant que c'est toute l'écologie professionnelle qui est

l'unité d'analyse à privilégier et que c'est elle qui contribue à façonner le savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger. Dans la recherche de Diédhiou et *al.* (2022), ces choix reflètent que l'enseignant formé à l'étranger n'est pas le point central des analyses mais plutôt un des membres d'une écologie professionnelle régie par des normes orientant les pratiques et représentations concernant l'évaluation des apprentissages. Soulignons aussi que le recours aux travaux de Coulon (1997), notamment son concept de « membre », dans nos analyses a permis de montrer comment la prise en charge des valorisations sociales de l'évaluation des apprentissages s'inscrit au cœur d'un système d'interactions et d'apprentissages orienté vers la transformation des représentations et des pratiques d'évaluation des enseignants formés à l'étranger.

Comme la recherche globale dans laquelle s'inscrit notre étude, nos analyses renseigneraient aussi sur la position particulière des enseignants formés à l'étranger au Québec, en mettant en lumière les défis liés à leur intégration professionnelle et les effets de la vulnérabilité sur leur socialisation à l'évaluation des apprentissages. En explorant les difficultés et les stratégies mises en place, cette discussion aide à comprendre l'impact de la position de vulnérabilité dans la socialisation à l'évaluation des apprentissages chez les enseignants formés à l'étranger au Québec. Plusieurs situations rapportées par nos participants ont montré que les effets de la vulnérabilité sont davantage perçus dans la communication avec les parents. En effet, si la communication avec les parents est essentielle pour l'évaluation des apprentissages, nos résultats montrent que les enseignants (EFE) les craignent fortement : ils doivent satisfaire à une exigence de communiquer clairement les résultats et les progrès des élèves en s'accommodant des normes et valorisations partagées. Notre recherche montre à la suite des travaux de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH_2020-2022), qu'en raison du renversement de la charge de la pression de l'évaluation, les enseignants formés à l'étranger semblent adopter une position de prudence dans le rapport aux autres membres de leur écologie professionnelle, surtout par rapport aux valorisations de l'évaluation en vigueur dans leur nouveau contexte de travail. Ces résultats sont cohérents avec les travaux de Morrisette et ses collaborateurs (2020) qui ont aussi montré que la position de vulnérabilité affecte la confiance en soi et la capacité des EFE à communiquer efficacement avec leurs partenaires scolaires.

Notre recherche a révélé que l'apprentissage des valorisations de l'évaluation peut prendre du temps et représenter un défi pour les EFE. En effet, les manières d'évaluer varient d'un pays à l'autre et

les différences culturelles en matière d'éducation peuvent affecter l'intégration des enseignants. On comprend sur ce plan que dans leur intégration socioprofessionnelle au Québec, les enseignants formés à l'étranger rencontrent des difficultés avec les différences culturelles en matière d'évaluation des apprentissages, de pédagogie et d'interaction avec les élèves. Comme l'ont souligné plusieurs recherches (Morrissette et Diédhiou, 2017 ; Morrissette et Demazière, 2018), il est important pour les EFE de comprendre les attentes et les pratiques éducatives québécoises, de s'adapter aux spécificités du contexte local et de développer les compétences requises dans la mise en œuvre des pratiques d'enseignement souhaitées au Québec. Nos résultats reflètent que la compréhension et l'adaptation à la culture d'évaluation en vigueur dans les écoles québécoises sont essentielles à une bonne intégration. Comme cela a été démontré par la recherche de Diédhiou (2018), nos résultats montrent aussi que le soutien des pairs est parfois nécessaire, pour une bonne maîtrise des finalités de l'évaluation. Ce soutien est essentiel pour la compréhension des enjeux de réussite et la mise en œuvre efficace de l'évaluation en classe.

Aussi, bien que la position de vulnérabilité puisse rendre difficile la participation à des discussions et à des échanges avec les autres enseignants, nos résultats reflètent que cette collaboration et le partage des connaissances en matière d'évaluation sont parfois suscités par cette vulnérabilité. Nos participants ont d'ailleurs souligné que certes, la collaboration avec les autres enseignants peut être difficile en raison de différences culturelles, linguistiques ou de niveau de formation, cependant elle est importante pour favoriser un environnement de travail collaboratif et d'inclusion, ainsi que le partage des pratiques gagnantes en matière d'évaluation.

CONCLUSION

C'est d'abord sur une base plus personnelle que nous souhaitons aborder la conclusion de ce mémoire, en ce sens que sa rédaction s'est révélée une aventure personnelle, menée à partir d'une perspective de praticien, en situation d'intégration socioprofessionnelle dans une école au Québec.

D'emblée, soulignons que la présente recherche documente l'expérience d'enseignants formés à l'étranger, en ce qui a trait à leur confrontation à l'exigence de prendre en charge des valorisations sociales qui cadrent l'évaluation des apprentissages au Québec, durant leur processus d'intégration socioprofessionnelle dans les écoles. Sur le plan méthodologique, ce mémoire a été conduit selon une posture épistémologique socioculturelle de l'évaluation, en cohérence avec le projet dans lequel il prend place, celui de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH 2020-2022). Aussi, ce mémoire propose un angle d'analyse et de discussion particulier sur les expériences des enseignants formés à l'étranger : il nous aura permis de comprendre comment se construit un sens commun dans la pratique de l'évaluation des apprentissages.

Retour sur les apports de notre recherche

D'entrée de jeu, il est important de souligner qu'à la suite des travaux de Diédhiou (2018), notre recherche montre que le réapprentissage de l'évaluation des apprentissages en contexte de migration de travail est un processus graduel, continu et négocié. Nous avons montré que l'appropriation des valorisations sociales qui cadrent l'évaluation des apprentissages, soit l'identité de pratique, est une des conditions à satisfaire pour avoir la possibilité d'être reconnu comme « membre » de l'écologie professionnelle par les partenaires scolaires de la société d'accueil. Autrement dit, une intégration réussie ne porte pas seulement sur l'occupation d'un emploi, elle implique l'écoute de ses besoins du milieu d'accueil et un ajustement aux normes et valorisations partagées, en vue d'une reconnaissance de l'immigrant dans ses compétences. Nous avons montré que l'intégration socioprofessionnelle offre aux enseignants formés à l'étranger la possibilité de devenir des membres actifs dans la société d'accueil.

Aussi en analysant l'intégration sous l'angle de l'écologie professionnelle, nous avons montré que le réapprentissage de l'évaluation s'inscrit dans une relation d'interactions sociales et de

négociation de significations qui croisent des représentations et pratiques d'évaluation inscrites dans des paradigmes différents, traduisant des écarts entre les cultures d'évaluation situées de part et d'autre. Ainsi, compte tenu du rapport de force qui joue peu en leur faveur, en raison de leur situation de vulnérabilité, les enseignants formés à l'étranger doivent faire des efforts en terme d'ouverture et de flexibilité pour s'intégrer et réussir leur projet d'immigration, cela impliquant de renoncer à la personnalité de l'enseignant qu'ils ont été, à certains de ses pouvoirs et à des représentations et pratiques d'évaluation qui ne rentrent pas en conformité avec les valorisations prônées dans le contexte des écoles au Québec. Ils ne peuvent pas enseigner et évaluer exactement comme ils le faisaient dans leur pays d'origine. Nous avons vu que pour ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, il y a des changements de paradigme à apprivoiser et des valorisations à intégrer.

Les notions de bien-être de l'élève, de bienveillance, d'aide à la réussite, d'évaluation formative, de collaboration et de droits de l'élève sont très répandues dans les écoles québécoises et les enseignants formés à l'étranger doivent composer avec cette réalité.

Les résultats de notre recherche amènent à nuancer les représentations posant que une fois qu'ils sont recrutés dans les écoles, les enseignants formés à l'étranger sont aptes à prendre en main les classes, à mettre en place les stratégies d'évaluation requises et à obtenir des résultats à la mesure des attentes de leurs partenaires scolaires. Nous avons montré que des obstacles à la mobilisation efficace de l'évaluation peuvent être observés, en raison de la méconnaissance de certaines normes et valorisations qui donnent sens et légitimité à l'évaluation des apprentissages par rapport aux finalités visées.

Notre recherche prône donc auprès des enseignants formés à l'étranger un accompagnement individuel, dynamique et personnalisé durant le parcours d'intégration socioprofessionnel, en d'autres mots repenser l'offre de services et de formations pour répondre à la diversité de leurs besoins particuliers et de développement professionnel et leur offrir des solutions plus pointues.

Forces, limites et perspectives d'investigation futures

Comme recommandé, la présentation de cette recherche implique aussi de prendre un recul critique pour souligner les forces et les limites de notre investigation ; ceci, aussi bien du point de vue de la posture épistémologique adoptée que du point de vue des orientations méthodologiques retenues.

D'abord, nous constatons que le choix d'une posture épistémologique socioculturelle de l'évaluation s'est révélé fécond pour documenter, de manière contextuelle, la prise en charge des valorisations sociales de l'évaluation par des enseignants formés à l'étranger au Québec. Nous pensons avoir contribué à éclairer certains aspects liés au renouvellement de leurs pratiques d'évaluation, pendant qu'ils sont dans un processus d'intégration socioprofessionnelle dans les écoles au Québec.

Nous aimerions aussi rappeler qu'au début de notre démarche d'investigations, nous n'avions pas réalisé à quel point l'adoption d'une perspective socioculturelle de l'évaluation nous permettrait d'aller en profondeur dans la description de la prise en charge des valorisations sociales de l'évaluation par des enseignants formés à l'étranger au Québec. Cette perspective est plus marquée dans le projet plus large, celui dans lequel s'inscrit notre recherche.

Toutefois, il convient de rappeler que les résultats de cette recherche ne sont valables que du point de vue à partir duquel l'étude a été menée. Le choix d'une recherche qualitative avec un nombre très limité de participants justifie aussi le fait que ces résultats ne soient pas représentatifs de la large communauté constituée par les enseignants formés à l'étranger et de la diversité des horizons culturels et géographiques qui les caractérisent. Ces précisions suggèrent donc une prudence quant à la généralisation des résultats, même si sur le plan analytique et conceptuel des enseignements intéressants peuvent néanmoins être tirés.

Aussi, compte tenu des limitations importantes en lien avec la taille de notre échantillon et des méthodes de collecte adoptées, cette étude ne vise aucunement un transfert des connaissances, qui émergent de notre recherche, dans un autre milieu. Soulignons que dans le cadre précis de la collecte de données par entretiens, l'interprétation n'aura pas permis de voir l'interfécondité entre les savoir-évaluer développés dans le pays d'origine et ceux développés au Québec. Les interrelations que nous avons fait émerger de la parole des acteurs auraient été plus facile à cerner avec l'usage de l'observation. Cette méthode de collecte de données aurait permis de voir et expliciter des exemples concrets de construction de sens socialement partagé à propos de l'évaluation des apprentissages.

Finalement, nous aimerions souligner que pour des recherches futures, il serait intéressant d'étudier de façon comparative d'autres groupes de participants, par exemple des enseignants novices, pour

voir comment les uns et les autres s'approprient les valorisations sociales de l'évaluation. Cette recherche pourrait aussi profiter d'une méthode de collecte intégrant un suivi continu des enseignants en situation de travail et d'interaction avec leurs différents partenaires scolaires, pour voir les ajustements et négociations qui façonnent la prise en charge des valorisations sociales de l'évaluation. Dans cet esprit, une recherche pourrait être conduite sous l'angle de la description des conditions facilitant le renouvellement des pratiques d'évaluation des enseignants formés à l'étranger au Québec. Une autre recherche pourrait examiner en quoi les tensions au cœur de l'activité d'évaluation seraient génératrices de changements et des déclencheurs d'un apprentissage émancipatoire pour les enseignants formés à l'étranger, en situation d'intégration socioprofessionnelle dans les écoles au Québec.

RÉFÉRENCES

- Ashwin, P. (2009). *Analysing Teaching-Learning Interactions in Higher Education*. Continuum.
- Astolfi, J.-P. (2002). *Les nouveaux « mots de l'apprendre »*. Conférence à la Journée des Préfets, Université Libre de Bruxelles.
- Bakhshaei, M. (2015). *La scolarisation des jeunes québécois issus de l'immigration : un diagnostic. Rapport de recherche de la Fondation Lucie et André Chagnon*, 56.
- Barr, R. B. et Tagg, J. (1995). From teaching to learning. *Change*, 27(6), 13-25.
- Benimmas, A. et Kamano, L. (2009). Comment les futurs enseignants et enseignantes perçoivent-ils l'intégration de l'élève immigrant à l'école francophone en milieu minoritaire au Nouveau-Brunswick. *L'établissement international au Canada*, 23(2), 6-9.
- Caza, P.-E. (2019). *Une solution à la pénurie d'enseignantes* | UQAM. Actualités UQAM. <https://actualites.uqam.ca/2019/une-solution-a-la-penurie-enseignantes/>
- Changkakoti, N. et Broyon, M.-A. (2013). Enseignants venus d'ailleurs : Tensions entre culture professionnelle et personnelle : Le cas de la Suisse romande. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 99-110. <https://journals.openedition.org/ries/3491>
- Cloutier, P. (2018). Une pénurie d'enseignants qui s'aggrave. *Le Soleil*. [Une%20p%C3%A9nurie%20d'enseignants%20qui%20s'aggrave](#)
- Coquelin, R. (2012). Accompagnement personnalisé. *Centre de Ressources en Economie Gestion*. [Entretien%20Explicitation](#)
- Coulon, A. (1997). *L'ethnométhodologie*. PUF.
- Demazière, D., Morrisette, J. et Zune, M. (dir.). (2019). La socialisation professionnelle, au cœur des situations de travail. *Octarès Éditions*, 197 pages. ISBN: 978-2-36630-095-6. 30
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.

- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 7(14), 177-179.
- Demazière, D. et Gadéa, C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels : Acquis récents et nouveaux défis*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.demaz.2010.01>
- Desgagné, S. (2007). *Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante*. Dans M. Anadon (dir.) *La recherche participative. Multiples regards* (pp. 89-121). Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : Illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherche qualitative*, 18, 77-105.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Diédhiou, B. (2021). La communication de l'évaluation aux parents : une analyse de l'ajustement des enseignants formés à l'étranger au renversement de la charge de la pression de l'évaluation dans les écoles montréalaises. *Revista Educativa - Revista de Educação*, 23, 26.
- Diédhiou, B. (2018a). Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants formés à l'étranger en situation d'intégration socioprofessionnelle au Québec : *Une recherche collaborative*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Diédhiou, B. (2018b). Reconstruction du savoir-évaluer sous la contrainte : Une analyse du bagage d'expériences non réinvesti dans les écoles montréalaises par des enseignants formés à l'étranger. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle / Alterstice : International Journal of Intercultural Research / Alterstice : Revista Internacional de la Investigacion Intercultural*, 8(2), 51-62.
- Doray, P. et Lessard, C. (Éds.). (2016). *50 ans d'éducation au Québec*. "Conclusion" (pp. 239-254). Les Presses de l'Université du Québec, 2016, 308 pp. *And Violence*. SAGE Publications.
- Dowd, N. E., Singer, D. G. et Wilson, R. F. (2005). *Handbook of Children, Culture*, Dubar, C. (2015). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.duba.2015.01>

- Dubet, F. (1994). Vraisemblance : entre les sociologues et les acteurs. *L'Année sociologique*, 44, 83.
- Duchesne, C., Gravelle, F. et Gagnon, N. (2019). Des nouveaux·elles enseignant·e·s issus·e·s de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 187. <https://doi.org/10.7202/1064611ar>
- Duchesne, C. 2017. Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle ? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*. 40(1), 1–24.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : Le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 22(8), 119-139.
- Fortier, M. (2020). Recrutement outre-mer : Les enseignants français arrivent au compte-gouttes. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/571265/mission-de-recrutement-de-profsen-france>
- Gagné, M. (1989). L'insertion de la population immigrée sur le marché du travail au Québec. Éléments d'analyse des données de recensement. *International Review of Community Development*, 21, 153-163. <https://doi.org/10.7202/1034086ar>
- Gagnon, N. et Duchesne, C. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : Quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. *Alterstice*, 8(1), 107-119. <https://doi.org/10.7202/1052612ar>
- Garfinkel, H. (2007). *Études d'ethnométhodologie*. PUF.
- Garfinkel, H. et Sacks, H. (2007). Les structures formelles des actions pratiques. Dans H. Garfinkel, (Éd.), *Études d'ethnométhodologie* (pp.429-474). PUF.
- Garfinkel, H. et Wieder, D. L. (1992). Two incommensurable, asymmetrically alternate technologies of social analysis. Dans G. Watson et R.M. Seiler (Éds.), *Text in context: studies in ethnomethodology* (pp. 175-206). Newbury Park: Sage.

Gigon, L. (2023). Canada : nombre record d'immigrants au premier trimestre. *Immigrer.com*.

[Canada _ nombre record d'immigrants au premier trimestre.html](#)

Gouvernement du Québec. (2021). *Le Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation.

<https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfaq#:~:text=Le%20Programme%20de%20formation%20de,et%20politiques%20du%20Qu%C3%A9bec%20contemporain.>

Gouvernement du Québec. (2017). *Le Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532419>.

Gouvernement du Québec. (2003). *Le Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation.

https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, 108, 106116.

<https://doi.org/10.3917/rsi.108.0106>

Jabouin, S. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice*, 8(2), 63-74. <https://doi.org/10.7202/1066953ar>

Laveault, D. (2004). L'évaluation des apprentissages : complicité ou duplicité? *Pédagogie collégiale*, 8, 27-30.

Martineau, S. et Presseau, A. (2007). Construire et consolider des savoirs et des compétences en début de carrière. *Congrès AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation)*, 29 août 2007, Strasbourg.

MIDI. (2016). *L'immigration au Québec : Le rôle du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion et de ses partenaires*. Gouvernement du Québec.

<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2434390?docref=TTsUOscqJYlt1zRtXssziQ>

Miekus, A. (2020, janvier 23). Le ministère de l'Éducation du Québec mène une campagne de recrutement pour attirer plus d'enseignants de l'étranger. *CIC News*. <https://www.cicnews.com/2020/01/le-ministere-de-leducation-du-quebec-mene-une-campagne-de-recrutement-denseignants-etrangeurs-0113612.html>

- Morrisette, J., Demazière, D., Larose, M. T., Diédhiou, S.B.M. et Arcand, S. (2019). La confrontation de conventions professionnelles au coeur de la socialisation d'enseignant·e·s formé·e·s à l'étranger travaillant dans l'école montréalaise. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 100. <https://doi.org/10.7202/1067535ar>
- Morrisette, J. et Demazière, D. (2018a). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec : Entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95-106. <https://doi.org/10.7202/1052611ar>
- Morrisette, J. et Demazière, D. (2018b). L'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles de Montréal. Apports et enseignements d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 46(2),
- Morrisette, J. et Diédhiou, S. B. M. (2017). Le caractère collectif de la (re)construction du savoirévaluer d'enseignants migrants qui s'intègrent dans les écoles québécoises. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 33-56. <https://doi.org/10.7202/1043567ar>
- Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A. et Diédhiou, B. (2016). Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : le *jeito des despachantes*. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-29. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.39.1.03>
189-207. <https://doi.org/10.7202/1055568ar>
- Morrisette, J. et Diédhiou, B. (2015). Tensions au cœur d'une certaine conception de l'accompagnement au développement professionnel en matière d'évaluation formative. *Evaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), pp. 31-47.
- Morrisette, J., Diédhiou, B. et Charara, Y. (2014). Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. *Rapport de recherche déposé au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal*. www.cipcd.ca/wpcontent/uploads/2014/10/Rapport-Morrisette-et-al-VF-20-oct-2014.pdf
- Morrisette, J. et Compaoré, G. (2012). Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle. *Formation et profession*, 20(3), 26. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.22.18>
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.

<https://doi.org/10.7202/1085478ar41>

Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.

Mujawamariya, D. (2000). Ils ne peuvent pas enseigner dans nos écoles : Le dilemme des étudiantsmaîtres des minorités visibles nés au Canada. *Reflets : Revue d'intervention sociale et communautaire*, 6(2), 138. <https://doi.org/10.7202/026319ar>

Mujawamariya, D. (2010). Ce sont nos écoles aussi : Propos de minorités visibles et ethnoculturelles aspirant à la profession enseignante en Ontario francophone. *Education Canada*, 42(3), 21,23-35

Niyubahwe, A. (2019). Diversité ethnoculturelle en milieu scolaire et apports des enseignants issus de l'immigration. *Revue apprendre et enseigner aujourd'hui*. 52-55.

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 42(2), 438–463. <https://www.jstor.org/stable/26823254>

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2018). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois? *Alterstice : Revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 25. <https://doi.org/10.7202/1066950ar>

Niyubahwe, A. (2015). *L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec*. Thèse de doctorat inédite, Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). Professional Integration of Immigrant Teachers in the School System: A literature review. *McGill Journal of Education*, 48(2), 279-296. <https://doi.org/10.7202/1020972ar>

- Piquemal, N., Bolivar, B. et Bahi, B. (2011). Nouveaux arrivants et enseignement en milieu francomanitobain : Défis et dynamiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 329-355. <https://doi.org/10.7202/045333ar>
- Provencher, A., Lepage, M. et Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 24(1). <https://doi.org/10.18162/fp.2016.274>
- Scallon, G. (2004a). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Scallon, G. (2004b). L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. *Pédagogie collégiale*, 18(1), 14-20.
- Schmidt, C. et Janusch, S. (2016). The Contributions of Internationally Educated Teachers in Canada. In C. Schmidt et J. Schneider (Éds.), *Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts: Critical Perspectives* (pp. 139-151). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-663-7_11
- St-Germain, M. (2007). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une Conseillère pédagogique*. Rapport de recherche. Gatineau : Cégep de l'Outaouais.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. Dans R. Hivon (Éd), *L'évaluation des apprentissages* (pp.27-56). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Tardif, J. (1997). La construction des connaissances 1. *Pédagogie collégiale*, 11(2), 14-19.
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances 2. *Pédagogie collégiale*, 11(3), 4-9.
- Tardif, M. (2020). Pénurie d'enseignants : raccourcir la formation est-il la bonne solution ? *La presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2020-07-01/penurie-d-enseignantsraccourcir-la-formation-est-il-la-bonne-solution.php>
- Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue. *ESF. Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 214–215. <https://doi.org/10.7202/031876ar>
- Wang, T. (2003). *Cultural dissonance and adaptation: A study of Chinese immigrant teachers coping with cultural differences in Toronto schools*. Thèse de doctorat inédite : University of Toronto.

Wasser, J. D. et Bresler, L. (1996). Travailler dans la zone d'interprétation : Conceptualiser la collaboration dans les équipes de recherche qualitative. *Chercheur en éducation*, 25(5), 515.

ANNEXE 1 : CERTIFICAT D'APPROBATION ETHIQUE



AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

No. de certificat : 2021-3589

Date : 21 juin 2024

Nom de l'étudiant.e : Madieng Khary Dieng DIOUF (DIOM11109208)

Titre du projet : La prise en charge des valorisations sociales dans l'évaluation des apprentissages. Une analyse de l'expérience d'enseignants issus de l'immigration au Québec

Programme d'étude : Maîtrise en Éducation (Éducation et pédagogie)

Unité de rattachement : Faculté des sciences de l'éducation, UQAM

Direction de recherche : Serigne Ben Moustapha Diédhiou

OBJET : Avis final de conformité - maîtrise

Selon les informations qui nous ont été fournies par la direction de recherche, le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) confirme que **Madieng Khary Dieng DIOUF** a réalisé son mémoire de maîtrise sous la direction de Serigne Ben Moustapha Diédhiou conformément aux normes et politiques éthiques en vigueur, en tant que membre de l'équipe de recherche pour le projet couvert par le certificat d'éthique no. 2021-3589.

Merci de bien vouloir inclure le présent document et du certificat d'éthique susmentionné en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CIEREH vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Gabrielle Lebeau
Coordonnatrice du CIEREH

Pour Yanick Farmer, Ph.D.
Professeur
Président

Signé le 2024-06-27 à 12:08