

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA CULTURE D'ÉVALUATION EN TRANSITION DANS UN NOUVEAU CONTEXTE DE
TRAVAIL : UNE RECHERCHE SUR LE SAVOIR D'EXPÉRIENCE DES ENSEIGNANTS
IMMIGRANTS AU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

ASTOU WADE

JUIN 2025

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

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de mémoire, Serigne Ben Moustapha Diédhiou. On dit que les mentors jouent un rôle essentiel dans le façonnement de nos vies, en nous apportant leurs connaissances, leurs conseils et leur soutien. Mais celui-ci a fait plus, de par son encadrement, sa patience et son dévouement tout au long de ce travail de recherche. Dans un apprentissage amusant et passionnant, il m'a inspiré pour atteindre le plein potentiel et inculqué des valeurs qui resteront à jamais gravées dans ma mémoire. Vous avez fait preuve d'un travail acharné et d'engagement inébranlable afin que ce projet se finalise avant l'expiration de mon permis d'étude. Je ne saurais trop vous remercier, pour votre dévouement sans faille, vos précieux conseils, et votre soutien qui ont été d'une aide inestimable et ont grandement contribué à l'aboutissement de ce projet. J'admire la façon dont vous vous souciez sincèrement de vos étudiants.

Merci à l'UQAM pour l'opportunité qu'elle m'a offerte de suivre ce programme ainsi que tous les professeurs avec qui j'ai travaillé et qui ont aiguillé mes connaissances. Mention spéciale au Département de l'Éducation et Pédagogie qui a su récompenser mes notes à chaque trimestre par les bourses d'exemption. Vous avez vivement participé à cette réussite.

Merci également aux membres du jury Arianne Robichaud et Jérôme Saint-Amand d'avoir accepté de donner de votre temps. Vos remarques et suggestions ont été précieuses et m'ont permis d'en améliorer la qualité.

Certes, c'est moi qui recevra tous les éloges de ce mémoire, mais une autre personne les mérite autant que moi. Toi Maman, Fatou Ndiaye. Je tiens à te féliciter, car rien de tout cela ne serait possible sans tes sacrifices. On dit que les lionnes ne font pas des chats. Effectivement, ensemble on a fait face à des tempêtes, tu as su m'approvisionner de courage et à faire face aux défis de la vie. Les sacrifices consentis et l'amour que tu as témoigné sont les trésors que je tiens près de mon cœur. Merci d'être le phare de ma vie, de ta force et ta compassion inébranlables qui ont sculptés la femme forte que je suis aujourd'hui. Il m'est impossible d'exprimer ma gratitude pour la profonde influence que tu as eue sur ma vie. En tant que modèle, tu m'as beaucoup appris et montré l'essence même de l'intégrité, du courage et de la persévérance. Je suis éternellement reconnaissante pour ton soutien indéfectible. Tu es mon étoile directrice, maintenant et pour toujours.

Merci à mon premier amour, Momar Wade, celui pour qui je demeurerai toujours princesse de son royaume. Papounet, tes prières et conseils n'ont jamais cessé d'éclairer ma route et de guider mes pas.

Mes remerciements s'adressent à une personne très spéciale Papa Maguette Seck à qui je ne cesse de déverser mes stress et angoisses et qui malgré la distance endosse toujours, m'apaise et me fortifie avec son soutien incommensurable.

Merci à ma seconde Maman Amy Collé Ndiaye qui depuis toujours comble les absences de ma mère par son Amour inconditionnel, sa douceur et sa générosité sans limite.

Merci à mon beau père Cheikh Ndiaye pour son aide et son assistance depuis le tout début de mes projets de voyage, j'attends que mon petit frère Mouhamed suive les pas.

Merci à mon cher oncle Gana Ndiaye dont l'aide a pris départ depuis mes démarches de préinscriptions et qui le perpétue jusqu'ici sans faille.

Je remercie mon frère Madieng Khary Dieng Diouf qui a fait preuve de disponibilité et d'assistance tout au long de ce chemin et dont le mémoire m'a servi de repère.

Merci à mon petit cercle d'amies Maty Dione, Fatou Simel et Mba Bintou Mané pour ces moments de délire au téléphone partagés ensemble qui font fondre mes peines.

Je ne saurais oublier ma famille particulièrement ma Grand-mère Khady Seck et mes proches pour leurs prières, appels et messages qui ont été un supplément de force. Leurs encouragements ont été mon refuge et ma motivation pour ne jamais lâcher.

Ce mémoire est le fruit d'un travail collectif autant que personnel, et je suis profondément reconnaissante envers tous ceux qui m'ont accompagné.

DÉDICACE

À ma Reine-Mère Fatou Ndiaye. Merci pour les sacrifices, ton Amour, soutien et prières.

À mon père Momar Wade, je te dis merci pour tes prières et conseils.

À Papa Maguette Seck, merci pour ta compréhension et ta constance.

À Amy Collé Ndiaye et à toute ma famille pour leur soutien indéfectible et pour avoir toujours cru en moi.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE.....	iv
LISTES DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 L'INTÉGRATION SOCIOPROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS IMMIGRANTS DANS L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE.....	4
1.1 Le Québec : un contexte général de recrutement de travailleurs étrangers et de faible valorisation de l'expérience acquise ailleurs.....	5
1.1.1 La crise de personnels enseignants au Québec.....	7
1.1.2 Le recrutement des enseignants immigrants comme solution à la pénurie.....	9
1.1.3 Les exigences de compétence pour l'exercice du métier d'enseignant au Québec.....	11
1.1.4 Les défis de l'évaluation des apprentissages.....	14
1.2 Les recherches sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants.....	17
1.2.1 Les recherches sur les difficultés d'intégration socioprofessionnelle.....	18
1.2.2 Les recherches sur les démarches qui facilitent l'intégration socioprofessionnelle.....	20
1.2.3 Les recherches sur le savoir-évaluer des enseignants immigrants.....	23
1.3 Problème, question et objectif général de recherche.....	26
1.3.1 Pertinence sociale.....	29
1.3.2 Pertinence scientifique.....	29
CHAPITRE 2 UN CADRE THÉORIQUE SUR L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL.....	31
2.1 L'expérience au cœur de l'apprentissage chez John Dewey.....	31
2.2 Des exemples de structuration du concept d'apprentissage expérientiel.....	32
2.2.1 Le cycle de l'apprentissage expérientiel de David Kolb.....	32
2.2.2 La théorie d'apprentissage social d'Albert Bandura.....	33
2.2.3 L'apprentissage dans l'action de Donald Schön.....	34
2.2.4 L'apprentissage transformatif de Jack Mezirow.....	35
2.3 Présentation d'études empiriques sur l'apprentissage expérientiel.....	37
CHAPITRE 3 UNE MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE QUALITATIVE.....	41
3.1 Le choix d'un angle d'analyse de cas avec l'utilisation des vignettes.....	42

3.2 Quelques précisions sur les participants	43
3.3 Le traitement des entretiens à orientation biographique	44
3.3.1 La posture restitutive	46
3.3.2 La posture analytique	47
3.4 Le respect des considérations éthiques	48
CHAPITRE 4 . PRÉSENTATION DES RÉSULTATS <i>Un processus de réadaptation des connaissances et compétences en évaluation</i>	50
4.1 Le renoncement aux pratiques d'évaluation antérieures jugées inopérantes	51
4.2 La réorientation sur les exigences de l'évaluation des apprentissages au Québec	67
CHAPITRE 5	83
5.1 La difficulté d'une réappropriation du savoir-évaluer acquis dans le pays d'origine lors d'un processus d'intégration socioprofessionnel	84
5.1.1 Le rôle des normes et valorisations dans l'ajustement du savoir-évaluer.....	85
5.1.2 Le rôle des tensions dans la reconstruction de l'expérience au travail	87
5.1.3 Des différences qui expliquent les obstacles à la réappropriation du savoir-évaluer acquis dans le pays d'origine	88
5.2 L'apprentissage de la culture d'évaluation québécoise : une transformation contextuelle	90
5.3 Synthèse de la discussion	94
CONCLUSION	97
C.1 Les principales conclusions de l'étude	97
C.1.1 des résultats qui interrogent le domaine de la reconnaissance du savoir d'expérience des enseignants immigrants.....	98
C.1.2 Un retour sur les écarts de cultures d'évaluation.....	98
C.1.3 L'interférence des normes et valorisations dans la validation du savoir-évaluer des enseignants immigrants.....	100
C.2 Apports du projet de recherche	101
C.3 Limites et pistes de recherche futures	102
C.4 Retombées de la recherche	103
ANNEXE A Approbation Éthique.....	104
BIBLIOGRAPHIE	105

LISTES DES TABLEAUX

Tableau 1. Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant au Québec.....	13
Tableau 2. Profil des six EFE participants à la recherche (de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH, 2020-2024)	44

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CP : Conseil Pédagogique

CRSH : Conseil de Recherches en Sciences Humaines

EFE : Enseignants Formés à l'Étranger

EII : Enseignant Issus de l'Immigration

EIFE : Enseignants Immigrants Formés à l'Étranger

EMR : Examen Médical des demandeurs de la Résidence

EPTC2 : Énoncé de Politique des Trois Conseils

MÉQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MIFI : Ministère de l'immigration, de la Francisation et de l'Intégration

NEII : Nouvel Enseignant Issu de l'Immigration

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement économiques

OQLF : Office Québécoise de la Langue Française

RÉSUMÉ

Notre étude s'inscrit dans un projet de recherche plus large, celui de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH, 2020-2024), qui porte sur le « transfert interculturel du savoir-évaluer chez les enseignants immigrants dans les écoles québécoises ». Dans ce projet, nous nous sommes intéressés à la question de la transition du savoir-évaluer des enseignants immigrants vers la culture d'évaluation des apprentissages en vigueur au Québec. Il faut souligner que selon la perspective constructiviste, tout professionnel arrive dans un nouveau contexte de travail avec un bagage de connaissances issu des expériences vécues antérieurement; ces connaissances pouvant être perçues comme un atout ou au contraire comme un obstacle à l'exercice du métier. Ainsi, retenant un éclairage théorique en lien avec l'apprentissage professionnel et une méthodologie qualitative privilégiant des analyses de cas à l'appui des vignettes, notre étude a tenté de mieux comprendre le processus d'ajustement du bagage d'expérience des enseignants immigrants en matière d'évaluation des apprentissages et à identifier les apprentissages qu'ils réalisent dans une dynamique de requalification professionnelle. Ainsi, les résultats de cette étude mettent en lumière un processus de réadaptation des connaissances et compétences en évaluation qui se déploie en deux temps : le renoncement aux pratiques d'évaluation antérieures jugées inopérantes; la réorientation sur les exigences de l'évaluation des apprentissages au Québec. Ce double processus est étayé au travers de 6 cas renvoyant à des situations qui se présentent comme moteurs de la découverte et de l'ajustement à une culture compréhensive et interprétative de l'évaluation des apprentissages au Québec. La discussion de ces résultats révèle le rôle crucial des normes et valorisations et des tensions dans l'ajustement du savoir-évaluer des enseignants immigrants. La discussion montre autant la convergence de nos résultats avec les travaux de Diédhiou (2018), qu'avec les perspectives théoriques de l'apprentissage présentées à l'appui des travaux de Dewey (1975), Kolb (1984), Schön (1983) et Mazirot (2003).

Mots clés : Analyses de cas; Apprentissage professionnel ; Culture d'évaluation; Enseignants immigrants; Normes et valorisations de l'évaluation; Renoncement; Réorientation ; Transition du savoir-évaluer; Tensions; Vignettes.

ABSTRACT

This study is part of a larger research project led by Diédhiou, Robichaud, and Duong Thi (CRSH, 2020-2024), which focuses on the "intercultural transfer of assessment knowledge among immigrant teachers in Quebec schools." The project explored how immigrant teachers adjusted their assessment knowledge to the evaluation culture prevalent in Quebec. From a constructivist perspective, it is essential to acknowledge that every professional brings background knowledge and experiences to a new work context, and this can be perceived as either an asset or an obstacle to professional practice. Using a theoretical framework related to professionalization and a qualitative methodology emphasizing case studies supported by vignettes, this study aimed to a) shed light on how immigrant teachers adapt and align their assessment expertise to new educational contexts, and b) identify the new skills they gain in their professional development process. The findings of the study highlight a two-stage process of adapting knowledge and skills in assessment: relinquishing previous evaluation practices deemed ineffective and reorienting towards the requirements of assessment in Quebec. This dual process is supported by six case studies that present situations driving the discovery and adjustment to a comprehensive and interpretive culture of assessment in Quebec. The discussion of these results reveals the crucial role of norms, values, and tensions in adjusting immigrant teachers' assessment knowledge. The discussion also shows the convergence of this study's findings with the work of Diédhiou (2018) and theoretical perspectives on learning presented in the works of Dewey (1975), Kolb (1984), Schön (1983), and Mezirow (2003).

Keywords : Case studies; Professional learning; Assessment culture; Immigrant teachers; Norms and values of assessment; Relinquishment; Reorientation; Transfer of assessment knowledge; Tensions; Vignettes.

INTRODUCTION

Selon la perspective constructiviste, tout professionnel arrive dans un nouveau contexte de travail avec un bagage de connaissances issu des expériences vécues antérieurement. Celles-ci peuvent être perçues comme un atout ou au contraire comme un obstacle à l'exercice du métier d'enseignant dans un nouveau contexte de travail. Pourtant, pour le cas des enseignants issus de l'immigration, il semble que leur bagage expérientiel relatif à l'évaluation des apprentissages, bien souvent différent des valorisations à l'œuvre dans leur nouveau contexte de travail, ne bénéficie pas toujours d'une attention suffisante de la part des acteurs du monde de la recherche. Ce constat nous a conduit à nous demander comment tenir compte de ce bagage d'expérience et de sa trajectoire de reconstruction entre les contextes d'enseignement du pays d'origine et du pays d'accueil.

De là, découle une série d'interrogations inhérentes à notre projet de recherche : de quoi se compose le bagage expérientiel des enseignants immigrants en matière d'évaluation des apprentissages ? Comment est-il remobilisé lors du processus d'intégration socioprofessionnelle ? Comment les enseignants immigrants prennent-ils appui sur leur vécu professionnel antérieur pour cheminer dans le système scolaire québécois, notamment sur le plan de l'évaluation des apprentissages ? Comment s'opère la transition de la culture d'évaluation des enseignants immigrants dans les milieux scolaires, lors de leur intégration dans les écoles au Québec ? Quels obstacles et défis se présentent au savoir-évaluer des enseignants immigrants durant les différentes phases de transition de leur bagage d'expérience dans les écoles au Québec ? Quels apprentissages et interprétations façonnent son réajustement dans les milieux scolaires québécois ?

Intitulé « La culture d'évaluation en transition dans un nouveau contexte de travail : une recherche sur le savoir d'expérience des enseignants immigrants au Québec », ce mémoire vise ainsi à mieux comprendre le processus d'ajustement de leur bagage d'expérience en matière d'évaluation des apprentissages, un bagage conceptualisé ici sous le terme de « culture d'évaluation ». Il vise aussi à identifier les enseignements relatifs à sa transition, ceux-ci pouvant s'avérer pertinents pour les acteurs responsables de la formation des enseignants immigrants, dans une perspective de requalification professionnelle.

Avant d'aller plus loin, il nous semble important de clarifier un concept-clé de notre recherche, celui de « culture d'évaluation », lequel est à comprendre dans le sens de « culture de travail des enseignants ». Par « culture de travail des enseignants », nous entendons l'ensemble des valeurs, croyances, normes et pratiques partagées qui influencent leur comportement et leur engagement professionnel au sein de leur établissement ou de leur communauté éducative. Suivant la définition qu'en donne Sergiovanni (1990, p. 120), « la culture de travail est l'ensemble des significations partagées qui donnent un sens à l'expérience professionnelle des enseignants ». Elle se développe à travers les interactions quotidiennes, les rituels, les traditions et les histoires partagées au sein de l'école. Hargreaves (1995, p. 32) appuie que « la culture de travail enseignante est façonnée par les facteurs suivants : (1) les relations entre collègues et les dynamiques de groupe ; (2) les attentes et les valeurs de l'administration scolaire; (3) les interactions avec les élèves et les parents ; (4) les politiques éducatives et les contraintes institutionnelles. » Pour Dubar (1996, p. 156), « la culture de travail enseignante se construit à travers les processus d'identification et de socialisation professionnelle ». Enfin, Little (1990, p. 10) ajoute que « la culture de travail enseignante évolue constamment en fonction des changements dans l'environnement éducatif et des besoins des élèves ».

En termes d'organisation, notre recherche s'articulera autour de cinq chapitres. Précisons que pour les besoins du devis de recherche, seuls les trois premiers chapitres sont rédigés intégralement.

Tout d'abord, le premier chapitre consacré à la problématique permet d'observer que l'enjeu de la migration pour le travail, mais aussi le contexte scolaire dans lequel les enseignants immigrants évoluent, ont un impact considérable sur leur bagage d'expérience et, notamment, sur leur intégration socioprofessionnelle dans le système scolaire québécois. L'entrée dans les écoles québécoises à titre d'enseignant est une étape charnière pour ces professionnels et la suite dépendra grandement des mécanismes de leur intégration socioprofessionnelle. La littérature scientifique semble toutefois montrer qu'ils traversent de nombreux obstacles pour faire valoir leur bagage d'expérience. On observe d'ailleurs une rareté des études sur la question de leur savoir-faire en matière d'évaluation des apprentissages, alors que les chercheurs sont à la

recherche de pratiques porteuses favorisant l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants dans le système scolaire québécois.

Le chapitre 2, intitulé cadre théorique, vise d'abord à approfondir certaines perspectives théoriques en lien avec l'apprentissage professionnel. En découlent ensuite des éclairages sur la manière dont les professionnels construisent leur compréhension du monde et sur la façon dont ils peuvent ajuster leurs manières d'agir à partir des apprentissages qu'ils tirent de l'analyse et de l'interprétation des situations de travail. Ces éclairages permettront d'approfondir le sujet à l'étude.

Puis, le chapitre 3 présente les bases méthodologiques de notre projet de recherche. Il se décline selon une logique allant de l'approche qualitative comme cadrage général de l'investigation aux outils plus concrets de l'analyse des données et des postures de présentation et de discussion des résultats.

Le chapitre 4 présente l'ensemble des résultats se rattachant aux objectifs spécifiques que poursuit cette recherche. Il met ainsi en lumière deux processus de réadaptation des connaissances et compétences en évaluation : le renoncement aux pratiques d'évaluation antérieures jugées inopérantes et la réorientation du savoir-évaluer des enseignants immigrants vers les exigences de l'évaluation des apprentissages au Québec. Le chapitre 5 montre comment nos résultats s'inscrivent dans le corpus de connaissances déjà établi dans le domaine de la recherche sur les enseignants immigrants. Cette dernière section met en relation différents constats issus de nos résultats de recherche avec les travaux sur les enseignants immigrants et l'approche de l'apprentissage professionnel.

Enfin, la conclusion permet d'effectuer une synthèse de notre étude en mettant en avant quelques observations que nous jugeons pertinentes au regard des résultats obtenus. Les retombées et les limites de la recherche sont alors présentées ainsi que certaines perspectives de recherches futures.

CHAPITRE 1

L'INTÉGRATION SOCIOPROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS IMMIGRANTS DANS L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Au Québec, la question de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants semble, de plus en plus, être un objet d'intérêt majeur, tant elle suscite des réflexions et débats en éducation, autant dans le monde professionnel que dans le monde de la recherche. En effet, à la faveur du contexte de pénurie de personnel enseignant que la province a connu durant ces dernières décennies et de la diversité ethnoculturelle visée pour tous les secteurs d'activité, en éducation notamment, le Québec a opéré des recrutements d'enseignants issus de l'immigration. Dans le courant des dernières années, leur intégration socioprofessionnelle est devenue une question sociale vive.

En effet, la province du Québec accueille chaque année un nombre important de personnes immigrantes, la grande majorité d'entre elles, soit 75%, choisissant de s'installer dans la grande région de Montréal (MIFI, 2020a). Parmi ces populations, il se trouve souvent que la plupart sont issues du programme d'immigration économique. Celui-ci permet l'entrée au Canada de personnes ayant des profils professionnels assez diversifiés et correspondant pour une grande part aux besoins en main-d'œuvre des provinces. Au Québec, on retrouve parmi ces personnes immigrantes, un pourcentage conséquent d'entre eux, soit 7.4 %, qui déclare avoir travaillé comme enseignantes ou enseignants dans leurs pays d'origine (MIFI, 2020a). Ces personnes, une fois arrivées au Québec, vont chercher et souvent trouver du travail rapidement dans le domaine de l'enseignement. Pour les identifier, la littérature scientifique les désigne par différentes appellations, enseignants formés à l'étranger, enseignants d'origine immigrante, enseignants immigrants, soit un ensemble de désignations qui les identifient par rapport au fait qu'ils ont été socialisés à l'enseignement à l'extérieur du pays d'accueil. Nous utiliserons, pour les désigner dans ce mémoire, le terme enseignants immigrants.

En résumé, ce premier chapitre de notre étude met en relief la problématique de recherche. Cette problématique vise à explorer l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants. L'importance de ce chapitre réside dans la nécessité de comprendre le contexte de notre recherche,

notamment les enjeux qui travaillent la reconstruction du bagage d'expérience des enseignants immigrants dans le système scolaire québécois. De la crise de personnel enseignant, aux enjeux plus spécifiques à l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants, nous présentons les éléments qui nous ont menés à entreprendre une telle recherche, à la fois des contraintes importantes ainsi que des opportunités du contexte scolaire québécois. Dans le cadre de ce chapitre, nous faisons également un retour sur les écrits récents portant tantôt sur les problèmes et difficultés d'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants, tantôt sur les recherches ayant documenté les démarches qui facilitent cette intégration. Par la suite, la pertinence sociale puis celle scientifique de cette recherche seront justifiées à partir de différents enjeux liés à l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants dans le milieu éducatif québécois. S'en suivra, une présentation du problème et de la question générale de recherche. Nous faisons aussi une précision sur l'objectif général de recherche, afin d'aider à situer la contribution potentielle de cette recherche au champ d'études de la reconstruction du savoir-évaluer en contexte de migration pour le travail.

1.1 Le Québec : un contexte général de recrutement de travailleurs étrangers et de faible valorisation de l'expérience acquise ailleurs

Depuis quelques décennies, le Québec reçoit un nombre important d'immigrants qui viennent accroître son poids démographique au Canada. Cette population immigrante contribue aussi à accentuer la diversité culturelle du tissu social. Cette diversité se reflète également dans le milieu scolaire, où de nombreux enseignants immigrants viennent enrichir l'environnement éducatif.

Au Québec, à l'exception de ce qui est observé très récemment avec la question des réfugiés, l'augmentation de l'immigration résulterait d'une volonté des gouvernements de pallier le manque de main-d'œuvre, ainsi que d'un désir de maintenir un poids démographique (Boulet et Boudarbat, 2011). À en croire ces chercheurs, il y aurait aussi une volonté d'augmenter le pourcentage de la population active ainsi que la représentativité des minorités culturelles dans tous les secteurs (Boulet et Boudarbat, 2011). Pour les travailleurs étrangers parlant français et à la recherche de meilleures perspectives de carrière, le Québec représente un contexte fort attractif. La province jouit d'une réputation positive en ce qui a trait à sa politique multiculturelle, celle-ci

visant avant tout à assurer la liberté culturelle des populations tout en améliorant les relations interculturelles entre les différents citoyens (Berry et Sam, 2015). Pris sous cet angle, le Québec constitue donc une société pluriethnique, en raison des provenances diverses des immigrants qui choisissent la province comme terre d'accueil. Pris sous un angle politique, cette immigration viendrait contribuer au développement économique de la province grâce à l'augmentation du bassin de travailleurs qualifiés (Boulet et Boudarbat, 2011). Cependant, comme nous le verrons dans les lignes qui suivent, si les travailleurs immigrants viennent souvent avec l'intention de s'inscrire dans une perspective de continuité professionnelle dans un métier correspondant aux qualifications obtenues dans leur pays d'origine, leur parcours d'insertion n'est jamais de tout repos.

Les études sur l'intégration socioprofessionnelle des immigrants, notamment pour ce qui est du contexte socioéconomique, montrent qu'ils vivent de nombreuses difficultés et désillusions (Bellemarre, 2015; Duchesne, 2017 ; Gagnon et Duchesne, 2018; Jabouin, 2018; Morrissette, Diédhiou et Charara, 2014 ; Niyubahwe, 2014 ; Yssaad et Fields, 2018). D'abord, bien que les contextes migratoires soient très différents les uns les autres, selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), il y aurait un problème commun à tous ces contextes, celui d'une confrontation des travailleurs immigrants à une déqualification professionnelle durant la période d'insertion professionnelle (OCDE, 2013 ; 2020).

Suivant la définition qu'en donne l'Office québécois de la langue française (OQLF), la déqualification renvoie à « l'abaissement du niveau de formation, d'aptitude et de pratique requis pour une activité donnée » (2020). Chicha (1989) apporte une clarification importante en soulignant que cette notion indique aussi « une situation d'inégalité cumulative et dynamique résultant de l'interaction, sur le marché du travail, de stratégies, de décisions ou de comportements, personnels ou institutionnels, ayant des effets préjudiciables, voulus ou non, sur les membres [d'un groupe spécifique] » (p. 85). Analysé dans le sens du rapport aux immigrants en situation minoritaire sur le marché du travail, Chicha et Deraedt (2009) rapprochent le terme déqualification à celui de déclassement (OCDE, 2007, 2020), traduisant de façon claire l'absence de correspondance entre le niveau de diplomation le plus élevé détenu par un immigrant et celui qui est exigé par la profession qu'il exerce. Ces auteurs soulignent que la déqualification désigne

« le fait pour des personnes hautement qualifiées de travailler dans des professions moyennement ou peu qualifiées, et le fait pour des personnes moyennement qualifiées de travailler dans des emplois peu qualifiés » (Chicha et Deraedt, 2009, p.6).

En résumé, le contexte de cette recherche est donc ancré dans la réalité actuelle de la société québécoise, marquée par une pénurie de personnels enseignants et des enjeux forts quant à l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants.

1.1.1 La crise de personnels enseignants au Québec

Depuis de nombreuses années, les écoles québécoises font face à une pénurie chronique d'enseignants qui ne cesse de s'intensifier. Malgré les efforts déployés par les autorités pour pourvoir les postes vacants, la situation ne s'améliore pas. Aussi, la pénurie d'enseignants affecte disproportionnellement les écoles défavorisées et les régions éloignées, où les ressources sont déjà limitées, cette situation peut exacerber les inégalités en matière d'éducation et entraîner une augmentation des écarts de performance entre les élèves.

Comme l'ont montré Mukamurera, Tardif et Borges (2023), l'histoire du Québec avec la pénurie d'enseignants remonte à loin. D'abord, la province a été confrontée à une situation de surplus de personnels enseignants dans les années 1980. À cette époque, plus précisément dans le courant des années 1990, le ministère de l'Éducation avait mis en place des incitatifs financiers pour favoriser des départs prématurés à la retraite du personnel « vieillissant », notamment des enseignants engagés durant la Révolution tranquille. Pour Mukamurera, Tardif et Borges (2023), cette décision aurait été motivée par plusieurs facteurs, notamment la volonté de réduire les coûts de fonctionnement du système éducatif en remplaçant les enseignants les plus expérimentés, et donc les mieux rémunérés, par de plus jeunes recrues. De fait, au cours de la seule année 1996, près de 8200 enseignants ont pris leur retraite à partir de 55 ans, et dans des conditions avantageuses. Malheureusement, loin de s'arrêter, cette vague initiale de départs hâtifs à la retraite va se poursuivre jusqu'en 2010, laissant ainsi derrière elle un important manque d'expérience dans les écoles. Il s'y ajoute, qu'à partir de 2010, ce sont les personnels engagés au cours des années 1980 à 2000 qui commencent à leur tour à quitter la profession. Les projections

montrent qu'une vague importante d'enseignants quittera les écoles d'ici 2030 (Pilon-Larose, 2023).

La crise de personnels enseignants au Québec est donc une réalité préoccupante qui affecte l'ensemble du système éducatif provincial. En 2023-2024 déjà, près de 471 postes d'enseignants étaient toujours vacants à la fin de l'année scolaire (Pilon-Larose, 2023). Cette grave pénurie a des conséquences négatives sur le système éducatif, sur l'encadrement des élèves et la tranquillité des centres de services scolaires. Dans de nombreuses classes, cette crise rend donc le travail des enseignants particulièrement difficile. Tout d'abord, la pénurie d'enseignants entraîne une augmentation de la charge de travail pour les enseignants en poste, ce qui peut entraîner une diminution de la qualité de l'encadrement offert aux élèves. Les enseignants surchargés ont moins de temps pour préparer leurs cours, pour aider les élèves en difficulté et pour offrir un soutien individualisé. Cela peut entraîner une baisse des résultats scolaires et une augmentation des taux d'échec (Pilon-Larose, 2023).

De plus, la pénurie d'enseignants peut entraîner une instabilité dans les équipes enseignantes, ce qui peut affecter la continuité des services éducatifs. En effet, faute de pouvoir recruter un personnel qualifié en nombre suffisant, les écoles sont contraintes de faire appel à des enseignants non diplômés, recrutés dans l'urgence. Cette situation a un impact direct sur la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves. Il faut souligner que les remplacements fréquents d'enseignants peuvent perturber l'environnement d'apprentissage et entraîner une perte de confiance entre les élèves et les enseignants.

Par ailleurs, les tensions et les conflits entre les enseignants, les administrateurs et les parents peuvent augmenter en raison de la pression exercée par la pénurie d'enseignants. En effet, le manque criant d'enseignants conduit à une surcharge de travail pour ceux qui sont en poste, les exposant à un risque élevé d'épuisement professionnel. Bon nombre d'entre eux font état de niveaux de stress et de fatigue préoccupants, nuisant ainsi à leur bien-être et à leur capacité à remplir leurs missions de manière optimale.

Également, la crise de personnels enseignants a un impact négatif sur la quiétude des centres de services scolaires. En effet, les prévisions pour les années à venir ne sont guère rassurantes. Avec l'arrivée d'un afflux massif de nouveaux élèves, plus de 5 000 nouveaux postes d'enseignants sont créés en 2025 (Dion-Viens, 2023). Face à cette perspective, les autorités scolaires s'attendent à une crise encore plus sévère, avec le risque de voir de nombreuses classes rester sans enseignant titulaire pendant de longues périodes. Cela peut entraîner une détérioration du climat scolaire et une augmentation des problèmes de comportement chez les élèves d'après le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (Provost, 2023).

Ce contexte de pénurie suggère qu'outre les efforts de recrutement, des mesures ambitieuses seront nécessaires pour revaloriser la profession enseignante et rendre celle-ci plus attractive auprès des jeunes diplômés. Ce contexte suggère aussi que l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants est un enjeu fort pour combler le gap, car l'avenir de l'éducation au Québec en dépend, du moins pour une bonne partie.

1.1.2 Le recrutement des enseignants immigrants comme solution à la pénurie

Nous l'avons souligné, comme toute situation imprévue, les mouvements de départs à la retraite observés depuis les années 2010 vont fragiliser la stabilité du corps enseignant québécois, d'autant plus que le recrutement de nouveaux enseignants n'a pas toujours permis de combler les départs (Mukamurera et al., 2023). Ce contexte expose le Québec, depuis plusieurs décennies, à un phénomène cyclique de pénuries d'enseignants, avec des vagues successives de départs à la retraite, rendant difficile la planification à long terme du système éducatif. Ces défis démographiques posent la question de la gestion des ressources humaines dans l'éducation et de la fidélisation des enseignants dans un contexte de compétition internationale pour attirer les meilleurs talents. Cette section aborde la question de l'attractivité de l'École québécoise pour les enseignants immigrants, notamment l'importance de leur recrutement dans les écoles québécoises.

L'analyse des propositions de solutions à la pénurie de personnel enseignant au Québec a révélé que les enseignants immigrants constituent une ressource importante pour aider les centres de services scolaires de la province à faire face à cette crise. Plusieurs observateurs soulignent que même s'ils n'ont pas été formés au Québec, ces enseignants représentent un personnel

professionnel hautement qualifié qui peut apporter une contribution essentielle au développement de la société québécoise (Zietsma, 2010). En effet, pour le système éducatif, il serait particulièrement bénéfique de pouvoir compter sur l'expertise et l'expérience diversifiée de ces enseignants immigrants. Différents auteurs affirment qu'ils ont une sensibilité particulière pour travailler avec les élèves récemment arrivés au Québec, pouvant souvent servir de modèles inspirants pour ces jeunes et faciliter un plus grand sentiment d'appartenance à leur école (Goodson, Thiessen et Bascia, 1997). De plus, sur le plan de la relation entre l'école et la famille, ces enseignants jouent un rôle précieux d'interprètes culturels, notamment dans la communication entre les directions scolaires et les parents d'élèves d'origine immigrante (Goodson, Thiessen et Bascia, 1997 ; Wang, 2003). Au-delà de ces aspects, l'intégration réussie des enseignants immigrants dans le système scolaire québécois pourrait également avoir des retombées positives sur la société dans son ensemble. Leurs connaissances linguistiques et culturelles variées représentent en effet un atout considérable pour promouvoir le dialogue interculturel, lutter contre les préjugés et favoriser une meilleure compréhension mutuelle au sein de la communauté (Lefebvre et Legault, 2008). Dès lors, en valorisant l'expertise de ces enseignants immigrants, le Québec pourrait non seulement résoudre une partie de la crise de personnel enseignant, mais aussi enrichir la diversité et le rayonnement de son système éducatif.

Cependant, il faut dire que, si ces enseignants représentent une masse critique de professionnels avec un fort potentiel de contribution à l'atteinte des objectifs de l'École québécoise, en termes d'encadrement des élèves, leur intégration dans le milieu professionnel soulève divers enjeux et réflexions. Pour rappel, il conviendrait de ne pas perdre de vue que ces professionnels ont pour la plupart été des professionnels dans leurs pays d'origine : ils ont, à ce titre, accumulé de l'expérience en enseignement, ce qui implique qu'ils ont des habitudes de travail, des valeurs et des croyances liées au métier d'enseignant. Aussi, compte tenu des écarts de cultures entre leurs pays d'origine et le Québec, et du fait que chaque milieu de travail élabore parfois des normes que les professionnels qui y participent se doivent de respecter pour assurer leur intégration effective (Ministère de l'Éducation, 2020), la probabilité est forte que le savoir d'expérience des enseignants immigrants ne soit pas forcément calibré sur les mêmes exigences et valorisations que ceux du contexte scolaire de leur société d'accueil.

En résumé, la capacité du Québec à relever le défi de l'attractivité de l'école pour les enseignants immigrants a des répercussions importantes sur la qualité de l'enseignement et l'épanouissement de tous les élèves. C'est un enjeu qui mérite une réflexion approfondie et des actions concrètes, dans le but de valoriser la richesse que représente cette main-d'œuvre hautement qualifiée. Il faut en effet souligner que, alors que le Québec fait face à une pénurie d'enseignants, l'intégration réussie des enseignants immigrants peut s'avérer être une solution clé pour combler ces besoins. Cependant, de nombreux défis subsistent, notamment en ce qui concerne la reconnaissance des diplômes et de l'expérience acquise à l'étranger, les barrières linguistiques, les différences culturelles et les processus d'embauche parfois complexes. Au-delà de ces aspects, il y a également la question des préjugés et des stéréotypes qui peuvent parfois entraver l'accueil des enseignants immigrants. Une sensibilisation accrue de l'ensemble de la communauté éducative, ainsi qu'un engagement ferme des autorités scolaires en faveur de la diversité et de l'inclusion, seraient des éléments essentiels pour favoriser une intégration réussie.

1.1.3 Les exigences de compétence pour l'exercice du métier d'enseignant au Québec

L'enseignement au Québec est un métier qui exige un haut niveau de compétence et une compréhension en profondeur des responsabilités de l'enseignant au regard des missions de l'école. En effet, les enseignants doivent posséder une maîtrise des connaissances disciplinaires et pédagogiques, ainsi qu'une capacité à les transmettre de manière efficace aux élèves. Ils doivent également être capables de créer un environnement d'apprentissage favorable, de gérer les comportements et les émotions des élèves, et de les aider à développer leurs compétences au regard des prescriptions ministérielles.


Il faut surtout souligner qu'au Québec, les compétences de l'enseignant s'enracinent et s'expriment dans un ensemble d'activités et de situations auxquelles il est confronté. Par conséquent, son travail n'est pas constitué de tâches et d'actes fragmentés ou isolés, mais renvoie à des familles d'activités et de situations qui présentent des caractéristiques communes. Les enseignants doivent donc être capables de reconnaître et de maîtriser ces familles d'activités et de situations, qui peuvent être regroupées en trois grands champs d'intervention : les activités et les situations de travail avec les élèves, les activités et les situations de travail en collaboration avec

d'autres acteurs, et les activités et les situations de travail liées à l'exercice du professionnalisme enseignant (Gouvernement du Québec, 2020).

Les exigences de compétence professionnelle dans l'enseignement au Québec sont définies par trois principes fondamentaux (Gouvernement du Québec, 2020). Le premier principe exige d'agir pour l'éducation et l'apprentissage des élèves, en donnant la priorité à leurs besoins et en créant des conditions d'apprentissage favorables. Le deuxième principe exige de savoir agir de manière autonome en fonction des caractéristiques de la situation, en prenant des décisions éclairées et en adaptant son enseignement aux besoins spécifiques des élèves. Le troisième principe exige de fonder son enseignement sur l'état actuel des connaissances, en étant à jour avec les dernières recherches et les meilleures pratiques en matière d'enseignement et d'apprentissage.

Ces exigences en lien avec les compétences peuvent constituer des défis pour les enseignants, en particulier pour les enseignants migrants qui doivent s'adapter à un nouveau contexte éducatif et culturel. En effet, les approches d'enseignement peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre, et les enseignants migrants doivent s'adapter à de nouvelles méthodes pédagogiques et de nouveaux outils de travail. Ils doivent également être capables de comprendre et de maîtriser les familles d'activités et de situations spécifiques à l'enseignement au Québec, et de les adapter à leurs propres expériences et connaissances. Pour y arriver, les enseignants doivent développer les compétences professionnelles requises, qui sont résumées dans un référentiel de compétences professionnelles pour l'enseignement. Le tableau ci-dessous présente une synthèse de ces 13 compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2020, p.43).

Tableau. 1 Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant au Québec

 DEUX COMPÉTENCES FONDATRICES	
Compétence 1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
Compétence 2	Maîtriser la langue d'enseignement
 CHAMP 1: six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 5	Évaluer les apprentissages
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
Compétence 7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
Compétence 8	Soutenir le plaisir d'apprendre
 CHAMP 2: deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
Compétence 9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
Compétence 10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
 CHAMP 3: une compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
Compétence 11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
 DEUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES	
Compétence 12	Mobiliser le numérique
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

En résumé, comme on peut le noter, l'enseignement au Québec vient avec de nombreux défis. Compte tenu du domaine dans lequel se situe notre projet de recherche, la prochaine section présente donc les défis associés à l'évaluation des apprentissages.

1.1.4 Les défis de l'évaluation des apprentissages

Au Québec, les débats et les innovations en matière d'évaluation des apprentissages se poursuivent, afin de concevoir des pratiques d'évaluation toujours plus pertinentes et bénéfiques pour la réussite de tous les élèves.

La Politique d'évaluation des apprentissages. Adoptée par le ministère de l'Éducation en 2003, la Politique d'évaluation des apprentissages reflète une approche pédagogique axée sur le développement des compétences des élèves. En effet, cette politique considère l'évaluation comme un outil essentiel pour favoriser la réussite éducative de tous les élèves. Elle met l'accent sur le fait que l'élève n'apprend pas simplement pour être évalué, mais que l'évaluation devrait plutôt servir à améliorer ses apprentissages. Cette politique gouvernementale énonce aussi des orientations clés concernant l'évaluation. Tout d'abord, elle préconise que l'évaluation soit au service de l'élève, c'est-à-dire qu'elle vise à soutenir et à valoriser ses apprentissages. Ensuite, elle souligne l'importance d'intégrer l'évaluation à la dynamique même des apprentissages, en faisant de celle-ci un processus continu et étroitement lié aux activités d'enseignement-apprentissage. Le jugement professionnel de l'enseignant est également reconnu comme un élément fondamental dans cette approche évaluative. De plus, la politique encourage le développement du rôle actif de l'élève lors des activités d'évaluation en cours d'apprentissage. Cela permet à l'élève de s'engager davantage dans sa propre démarche d'apprentissage et d'en assumer une plus grande responsabilité.

Conformément à cette politique, le ministère recommande aux enseignants d'adopter une approche d'évaluation formative, c'est-à-dire une évaluation ayant pour but de soutenir et de réguler les apprentissages en cours. Cette forme d'évaluation joue un rôle crucial, car elle permet à l'enseignant et à l'élève d'identifier les forces, les défis et les lacunes, afin de mieux adapter les activités d'enseignement-apprentissage. L'évaluation formative remplit ainsi une fonction diagnostique essentielle pour guider et ajuster les interventions pédagogiques. En résumé, la Politique d'évaluation des apprentissages au Québec traduit une volonté de placer l'élève au cœur du processus évaluatif, en faisant de l'évaluation un levier pour soutenir et améliorer ses

apprentissages de manière continue. Cette approche évaluative s'inscrit dans une perspective de réussite éducative pour tous les élèves.

La fonction formative de l'évaluation. Au Québec, l'évaluation formative ou en soutien à l'apprentissage occupe une place centrale tout au long de la formation des élèves. Son utilité est double : elle permet d'apporter un soutien particulier à l'élève dans le développement de ses compétences, tout en donnant à l'enseignant la possibilité d'améliorer ses interventions pédagogiques. Ainsi, l'évaluation formative vise à identifier les forces et les faiblesses de l'élève afin de mieux l'accompagner dans son apprentissage. La Politique d'évaluation des apprentissages (MÉQ, 2003) et le *Programme de formation de l'école québécoise* préconisent également la participation active de l'élève dans son processus d'évaluation. L'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et la coévaluation sont des stratégies qui favorisent l'autonomie de l'élève et sa réflexion sur ses propres apprentissages. Tout au long de son cheminement, l'élève est ainsi invité à prendre conscience de sa démarche, à l'analyser et à confronter sa perception avec celle de son enseignant, de ses pairs ou encore de ses parents.

Politique de la réussite éducative. Plus récemment en 2017, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) a adopté une nouvelle *Politique de la réussite éducative* qui vient réaffirmer l'importance de l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Cette politique souligne que l'évaluation formative est un élément essentiel à la mise en place de pratiques éducatives et pédagogiques de qualité, permettant ainsi de mieux répondre aux besoins spécifiques de chaque élève et de favoriser sa réussite. Au-delà de cette nouvelle politique, le ministère a également mis en place diverses initiatives visant à accompagner les milieux scolaires dans le développement de leurs pratiques d'évaluation formative. Des formations, des outils pédagogiques et des ressources ont été déployés afin de soutenir les enseignants dans l'appropriation de stratégies d'évaluation favorisant l'apprentissage et le développement de l'autonomie des élèves.

Ajoutons aussi que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) a, ces dernières années, publié un rapport détaillé sur les meilleures pratiques en matière d'accompagnement scolaire (MÉES, 2017, p. 54). Ce rapport s'appuie sur une analyse approfondie des différentes interventions mises en place dans les écoles québécoises au cours des

dernières années. Il identifie les approches les plus efficaces pour soutenir la réussite des élèves, en tenant compte des défis spécifiques auxquels ils sont confrontés. Le MÉES a notamment mis l'accent sur l'importance d'offrir un encadrement personnalisé aux élèves, en fonction de leurs besoins particuliers. Les intervenants scolaires sont ainsi encouragés à développer des plans d'action individualisés, qui prennent en compte les forces et les difficultés de chaque élève. De plus, le rapport souligne la nécessité de renforcer la collaboration entre l'école, la famille et la communauté, afin de créer un environnement propice à l'apprentissage et à l'épanouissement de tous les élèves.

En résumé, il faut rappeler que de tous les changements amenés par la réforme scolaire, celui lié à l'évaluation des apprentissages constitue certes le plus déterminant, mais aussi le plus difficile à amorcer par les enseignants et les autres intervenants scolaires (Tardif, 2006; Tardif, Lessard et Makamurera, 2001). En effet, l'évaluation des apprentissages est au cœur même du processus éducatif, puisqu'elle permet de mesurer les progrès des élèves, d'ajuster les interventions pédagogiques et de rendre compte de la qualité de l'enseignement. Cependant, cette tâche s'avère particulièrement complexe et délicate, nécessitant des compétences spécifiques de la part des enseignants. Ce contexte de mise en œuvre de l'évaluation représenterait donc un défi de taille pour les enseignants immigrants. En effet, ces derniers doivent non seulement s'approprier les nouvelles approches d'évaluation préconisées par la réforme, mais ils doivent aussi composer avec leur bagage culturel et leur expérience d'enseignement antérieure, qui peuvent différer de ceux des enseignants formés au Québec. Divers phénomènes générateurs de tensions et de sentiment d'insécurité vécus par les enseignants d'origine québécoise et formés au sein même des universités québécoises conduisent à s'interroger quant aux pratiques d'évaluation qui proviendraient d'ailleurs, celles des enseignants immigrants. Par exemple, ces enseignants peuvent être confrontés à des différences dans les attentes et les normes d'évaluation, les modalités d'évaluation formative et sommative, ou encore les critères d'attribution des notes. Ces écarts peuvent engendrer des incompréhensions et des conflits avec les élèves, les parents et même les collègues québécois, remettant ainsi en question la légitimité des pratiques d'évaluation des enseignants immigrants.

1.2 Les recherches sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants

Nous l'avons souligné, l'analyse du contexte de cette étude est importante pour mieux comprendre les enjeux liés à l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants dans le système éducatif québécois. Cette section présente les contributions significatives de la littérature sur la question de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants. Soulignons d'emblée qu'un examen approfondi de la littérature scientifique sur les enseignants immigrants révèle une grande diversité dans les définitions et les terminologies utilisées par les chercheurs pour désigner cette population.

D'après Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (2019), de nombreux auteurs utilisent les concepts d'« enseignant issu de l'immigration » (EII) ou de « nouvel enseignant issu de l'immigration » (NEII) pour désigner toute personne « d'origine immigrante ayant une formation en enseignement ou une expérience d'enseignement acquise dans son pays d'origine » (p. 442). Cependant, on trouve également une multitude d'autres acronymes et appellations dans la littérature, témoignant de l'absence de consensus sur la terminologie à employer. Par exemple, certains auteurs préfèrent les termes « enseignants formés à l'étranger » (EFE) (ATA, 2019; Diédhiou, 2018; Morrissette, Charara et Boily, 2015; Morrissette, Charara, Boily et Diédhiou, 2016; Morrissette et Demazière, 2019; Morrissette, Diédhiou et Charara, 2014; Morrissette, Demazière, Diédhiou et Segueda, 2018) ou « enseignant immigrant formé à l'étranger » (EIFE) (Niyubahwe, Mukamurera et Sirois, 2018).

D'autres encore utilisent l'appellation « enseignant de migration récente » (EMR) (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2014). Cette hétérogénéité dans les définitions et les terminologies employées soulève des questions sur les critères retenus par les chercheurs pour identifier les enseignants issus de l'immigration et les défis méthodologiques que cela peut poser dans la conduite de recherches sur ce sujet. Elle reflète également la complexité et la diversité des parcours migratoires et professionnels de cette population enseignante.

Dans ce mémoire, nous avons choisi de désigner ces enseignants « Enseignants immigrants ». Ainsi, en termes d'organisation, cette recension d'écrits mettra en relief, d'abord les recherches ayant documenté les problèmes et difficultés d'intégration socioprofessionnelle de

ces enseignants, ensuite les recherches ayant documenté les démarches qui facilitent cette intégration, et enfin les recherches qui portent sur le savoir-évaluer des enseignants immigrants. Une compréhension approfondie de ces écrits permettra de situer la pertinence scientifique de notre recherche.

1.2.1 Les recherches sur les difficultés d'intégration socioprofessionnelle

Selon Mujawamariya (2008) (cité dans Jabouin, 2018), les nouveaux enseignants immigrants, en particulier ceux originaires d'Afrique, « s'insèrent difficilement dans la profession et sont sous-représentés même dans les écoles les plus diversifiées » (p.11). Cette situation s'explique par les nombreux défis auxquels ces enseignants sont confrontés lors de leur intégration au marché du travail. Tout d'abord, ils peinent à décrocher un emploi et à obtenir une titularisation dans les écoles, comparativement à leurs collègues nés au Canada. Cette difficulté d'accès à l'emploi peut s'expliquer par la non-reconnaissance de leurs diplômes et de leur expérience acquise à l'étranger, ainsi que par les biais inconscients et la discrimination systémique qui persistent dans les processus de recrutement (Jabouin & Duchesne, 2020). Selon les chercheurs (Morrisette et al., 2014), cela s'expliquerait surtout par la présence de préjugés, parfois le manque de confiance de certains parents en la capacité des enseignants immigrants à enseigner à leurs enfants.

De plus, les processus d'embauche et d'affectation peuvent s'avérer complexes et opaques, rendant l'accès à ces postes encore plus difficile pour les nouveaux arrivants. Une fois en poste, ces enseignants immigrants font également face à des défis d'intégration et d'adaptation au système éducatif canadien. Ils doivent notamment s'appropriier les programmes, les approches pédagogiques et la culture scolaire locale, ce qui peut représenter un défi de taille. Certains peuvent aussi se sentir isolés et manquer de soutien de la part de leurs collègues et de l'administration scolaire. Comme l'expliquent des chercheurs tels que Mulatris et Skogen (2012), Niyubahwe et al. (2013) et Schmidt (2010), ces obstacles multiples liés à l'embauche, à l'affectation et à l'intégration professionnelle contribuent à la sous-représentation des enseignants immigrants, en particulier ceux d'origine africaine, au sein du corps enseignant canadien.

D'autres recherches ont mis en évidence le décalage qui existe entre la culture éducative canadienne et celle des pays d'origine des nouveaux enseignants immigrants. Ces enseignants ont souvent été formés dans des systèmes scolaires basés sur une relation hiérarchique entre l'enseignant et les élèves, une transmission magistrale des connaissances centrée sur la mémorisation et une gestion de classe de type autoritaire (Duchesne, 2008, 2010b; Jacquet, 2020; Morrissette et Demazière, 2018; Morrissette et al., 2014). Lorsqu'ils arrivent au Canada, ces enseignants immigrants doivent donc rapidement s'adapter à une conception de l'enseignement et de l'apprentissage très différente, axée davantage sur la participation active des élèves, l'interaction et le développement de l'esprit critique. Ce processus d'adaptation peut s'avérer particulièrement difficile et stressant, car les enseignants immigrants n'ont pas toujours eu l'occasion d'expérimenter personnellement ce type d'approche pédagogique dans leur parcours antérieur (Duchesne, 2008, p.136).

De plus, les études montrent que les enseignants immigrants peuvent parfois rencontrer des relations tendues avec les parents d'élèves canadiens (Morrissette et al., 2014; 2018). Certains parents peuvent, en effet, se montrer très sceptiques quant aux compétences de ces enseignants immigrants, surtout s'ils proviennent de systèmes éducatifs très éloignés de celui du Québec, notamment sur le plan des valeurs et des pratiques (Morrissette et al., 2014, p.10). Ce manque de reconnaissance des compétences des enseignants immigrants par les parents peut compliquer la communication et la collaboration, deux éléments pourtant essentiels à la réussite des élèves. Par ailleurs, la littérature souligne d'autres défis majeurs auxquels les enseignants immigrants peuvent être confrontés, notamment le manque de pédagogie différenciée pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève, ainsi que les difficultés liées à la communication interculturelle et à l'implication des parents dans la vie scolaire (Morrissette et al., 2018). Ces différents enjeux reflètent l'importance de mettre en place un véritable soutien et un accompagnement adéquat pour faciliter l'intégration professionnelle réussie des enseignants immigrants dans le système éducatif québécois.

En résumé, comme nous venons de le voir, la littérature montre que l'insertion professionnelle des enseignants immigrants constitue un défi majeur, notamment en raison des différences significatives dans les comportements et les attentes des élèves par rapport à ce que

ces enseignants ont connu dans leurs pays d'origine (Morrissette et al., 2018 ; Niyubahwe et al., 2014, 2018). Nous avons constaté que plusieurs études menées sur ce sujet révèlent une variété d'expériences, à la fois positives et négatives, qui dépendent en grande partie de la culture organisationnelle des établissements scolaires et de l'ouverture du personnel à la diversité. Certains chercheurs ont même souligné que les enseignants immigrants ont du mal à établir de bonnes relations de travail et à collaborer efficacement avec leurs collègues et leur direction (Duchesne, Gravelle et Gagnon, 2019 ; Niyubahwe et al., 2014, 2018). Cela s'expliquerait notamment par des différences de valeurs, de priorités et de pratiques pédagogiques qui peuvent être sources de tensions et de malentendus. De plus, d'autres études reflètent que les enseignants immigrants feraient parfois l'objet de jugements et de manque d'ouverture de la part des parents, des collègues et de l'administration (Niyubahwe et al., 2014, 2018), toute chose qui peut compliquer leur intégration et leur épanouissement professionnel.

1.2.2 Les recherches sur les démarches qui facilitent l'intégration socioprofessionnelle

De nombreuses études sur les enseignants immigrants se sont intéressées aux mesures visant à faciliter leur intégration professionnelle et sociale (Charara et Morrissette, 2018). Ces études analysent les stratégies d'intégration professionnelle, notamment les plans que ces enseignants échafaudent eux-mêmes pour s'intégrer à leur nouveau milieu professionnel, ainsi que les mesures d'appui qui leur sont offertes dans ce milieu pour faciliter cette intégration.

Selon Deters (2006), les enseignants immigrants développeraient au travers de leurs processus d'intégration professionnelle une stratégie générale de flexibilité, qui se manifesterait par des changements sur le plan des croyances, des valeurs et des conduites pour s'ajuster aux visions de l'enseignement et de l'apprentissage valorisées à l'intérieur du système éducatif de leur pays d'accueil. Cette flexibilité passerait notamment par l'acceptation de leur statut d'étranger et la reconnaissance du fait qu'ils sont de nouveaux venus porteurs d'une autre culture. Duchesne (2008b) ajoute que cette « prise de conscience de soi » amènerait aussi les enseignants immigrants à assumer une méconnaissance de certaines règles sociales qu'ils ne peuvent acquérir autrement que dans le cadre d'un engagement personnel dans des activités qui les mettent en contact direct avec les citoyens de leur société d'accueil.

Ce processus d'apprentissage des normes socioculturelles implicites s'avère essentiel pour mieux comprendre les attentes et les comportements attendus dans leur nouveau milieu professionnel. Par ailleurs, les études (Diédhiou, 2018; Morrissette et al., 2014) montrent que les enseignants immigrants développent parfois des stratégies plus spécifiques, comme la création de réseaux de soutien auprès de collègues ou de mentors, ou encore l'adoption de méthodes d'enseignement plus en phase avec les pratiques valorisées dans leur nouveau contexte. Ces ajustements constants leur permettraient de s'adapter progressivement à la culture éducative locale et de mieux répondre aux besoins de leurs élèves.

En résumé, les recherches reflètent qu'au-delà de la recherche d'un revenu, les enseignants immigrants déploieraient diverses stratégies pour faciliter leur intégration dans leur nouveau milieu de travail. En effet, confrontés à des défis d'ordre à la fois pratique et identitaire, ces enseignants chercheraient des moyens de s'adapter et de se forger une place dans le système éducatif québécois. Par exemple, selon les travaux de Phillion (2003) et de Jabouin et Duchesne (2012), le bénévolat au sein d'établissements scolaires constituerait une stratégie clé pour les enseignants immigrants. En s'offrant comme bénévoles, souvent dans leurs lieux de stage, ces enseignants cherchent à acquérir l'expérience requise pour obtenir un emploi en enseignement.¹

Mais au-delà de cet objectif pragmatique, le bénévolat leur permettrait aussi de mieux comprendre la culture scolaire québécoise, de tisser des liens facilitant l'obtention de lettres de référence, et de se donner des heures de pratique additionnelles renforçant leur vocation. De plus, les recherches de Charles (2006) ont mis en lumière une autre stratégie employée par les enseignants immigrants : leur implication dans des activités para-éducatives comme les colonies de vacances ou les associations artistiques. Ces engagements témoigneraient de leur intérêt et de leur investissement envers la profession enseignante, ce qui constituerait un atout aux yeux des recruteurs des centres de services scolaires. Ainsi, pour relever les défis de l'intégration professionnelle, les enseignants immigrants déploieraient une panoplie de stratégies, allant du

¹ Il est vrai que les enseignants immigrants font du bénévolat mais cela ne traduit pas qu'ils n'auraient pas apprécié prendre dans l'immédiat un poste qui leur apporterait une certaine rémunération. Leur choix de faire du bénévolat est une manière de trouver une réponse alternative à la question de l'expérience de travail québécoise qu'on leur pose généralement, et qui constitue une contrainte à l'embauche.

bénévolat scolaire à l'implication dans des activités para-éducatives, dans le but de démontrer leur motivation, leur expérience et leur adéquation avec la culture du système éducatif québécois.

Enfin, d'autres recherches ont montré que l'intégration d'un nouvel enseignant dans un milieu de travail peut être grandement facilitée par un processus d'accompagnement et de mentorat (Charara et Morrissette, 2018). Ce type d'expérience permet aux enseignants immigrants d'opérer une transition professionnelle en douceur, avec le soutien et les conseils d'un collègue plus expérimenté avec lequel il peut s'identifier (Peeler & Jane, 2005). Les études ont montré que le mentor joue un rôle essentiel dans la période cruciale d'intégration socioprofessionnelle, en aidant le nouvel arrivant à se familiariser avec son nouvel environnement de travail, ses procédures, ses ressources pédagogiques et administratives. Il lui fait découvrir les différents rouages de l'institution, les acteurs clés avec lesquels il devra collaborer, et lui transmet les codes implicites de la culture organisationnelle (Morrissette et al., 2016).

Au-delà de cet aspect pratique, le mentorat contribue également au développement d'un sentiment d'appartenance de l'enseignant immigrant envers la communauté éducative dans laquelle il s'insère (Deters, 2006). En créant des liens personnels et professionnels, en l'intégrant progressivement aux différents réseaux et activités du milieu, le mentor aide le nouvel enseignant à tisser des connexions sociales, à se forger une identité professionnelle et à s'ancrer durablement au sein de son nouvel environnement de travail. Ce soutien humain et organisationnel s'avère essentiel pour faciliter une transition réussie et une adaptation harmonieuse du jeune enseignant.

Globalement, une partie importante des études appuient que pour attirer davantage les enseignants immigrants, il serait nécessaire de mettre en place des programmes d'accompagnement et de mentorat efficaces, afin de faciliter leur intégration professionnelle et sociale (Charara et Morrissette, 2018). Les auteurs montrent aussi que malgré les défis, certains établissements parviennent à créer un environnement accueillant et inclusif, favorisant ainsi une meilleure adaptation des enseignants immigrants. Dans certains contextes au Québec comme en Ontario par exemple, cela passe par une sensibilisation de toute la communauté éducative à la diversité culturelle, la mise en place de mesures de soutien adaptées et la valorisation des

compétences spécifiques apportées par ces enseignants. Les auteurs ont souligné qu'une telle approche bénéficie non seulement aux enseignants immigrants, mais également à l'ensemble de la communauté scolaire, qui peut ainsi s'enrichir mutuellement des différentes perspectives et expériences. D'autres auteurs ont attiré l'attention sur l'importance des mesures visant à valoriser les compétences des enseignants immigrants, leur diversité culturelle pouvant contribuer à améliorer les relations entre l'école québécoise et les parents d'élèves d'origine immigrante. Ces études suggèrent aussi, une simplification des procédures administratives et une meilleure communication des opportunités d'emploi pour rendre le système éducatif plus accessible aux enseignants immigrants.

1.2.3 Les recherches sur le savoir-évaluer des enseignants immigrants

Le domaine de l'évaluation des apprentissages s'appuie sur plusieurs décennies de recherches aux orientations variées. Pendant longtemps, certains travaux se sont concentrés sur la mesure et les instruments liés à la fonction de sanction et de sélection de l'évaluation, comme l'ont notamment montré des études telles que celles d'Anxionnaz (2015), de Haladyna (2004), de Ndinga et Frenette (2010) ou encore de Tessaro (2015). Ces approches visaient principalement à produire des résultats chiffrés permettant de classer et de trier les élèves.

Cependant, d'autres courants de recherche se sont plutôt intéressés aux processus de régulation au cœur de la fonction formative de l'évaluation, dans une optique de soutien et d'amélioration des apprentissages. Des auteurs comme Allal (1991), Allal et Mottier Lopez (2005), Bell et Cowie (2001) ou Morrissette (2010) ont ainsi développé des approches visant à utiliser l'évaluation comme un outil d'accompagnement et de guidance des élèves. L'émergence de l'approche par compétences dans de nombreux systèmes éducatifs occidentaux, ainsi que l'influence grandissante des théories (socio)constructivistes et cognitivistes de l'apprentissage (Legendre, 2001), ont contribué à diversifier encore davantage les travaux dans le champ de l'évaluation. De nouvelles manières d'apprécier les apprentissages des élèves ont ainsi été proposées, comme l'illustre notamment le *Handbook of formative assessment* dirigé par Andrade et Cizek (2009). Ces différentes orientations de recherche témoignent de la richesse et de la

complexité du domaine de l'évaluation des apprentissages, qui ne cesse d'évoluer pour mieux répondre aux enjeux éducatifs contemporains.

Ainsi, concernant l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants, la recherche montre qu'ils font face à des défis importants par rapport à la reconstruction de leur savoir-évaluer. Les recherches conduites au Québec (Diédhiou, 2018; Diouf, 2024 ; Morrissette et Diédhiou, 2017) reflètent que l'évaluation des apprentissages des élèves représente un défi de taille pour les enseignants. En effet, bien qu'il existe très peu de recherches qui se sont consacrées à l'étude du savoir-évaluer des enseignants immigrants, les chercheurs ont tout de même souligné que ces enseignants doivent sans cesse adapter leurs pratiques afin de soutenir le développement des compétences des élèves tout en créant les conditions favorables à la réussite du plus grand nombre (Diédhiou, 2018; Diédhiou, Duong Thi et Robichaud, 2023; Diouf, 2024).

Les chercheurs qui s'intéressent à la question du savoir-évaluer des enseignants immigrants ont relevé que certaines dimensions de l'évaluation des apprentissages au Québec, telles que la différenciation, l'évaluation formative continue, la régulation des apprentissages et de l'enseignement, ainsi que l'utilisation du jugement professionnel, revêtent une importance dans les apprentissages que ces enseignants réalisent notamment dans l'ajustement de leur savoir-faire. Diédhiou (2019) a montré que des exigences de la pratique d'évaluation au Québec contrastent avec la culture de l'évaluation dans laquelle les enseignants immigrants ont été socialisés, du moins pour la plupart dans leur pays d'origine. Par exemple, ils ne peuvent pas utiliser l'évaluation pour discipliner les élèves. Cette différence de culture en matière d'évaluation ralentirait donc le processus d'intégration harmonieuse de certains enseignants immigrants dans les écoles québécoises. En effet, la majorité de ces enseignants ayant été formé dans leurs pays d'origine uniquement à la fonction de sanction et de sélection sociale de l'évaluation, l'approche de l'évaluation prônée au Québec et qui reconnaît l'élève en tant qu'évaluateur de ses apprentissages pourrait constituer pour eux un véritable choc.

Pour d'autres c'est surtout l'implication des parents dans l'évaluation qui serait perçue comme un véritable renversement de pouvoir, analysé par Diédhiou (2019) comme un renversement de la charge de la pression. Diouf (2024) montre que c'est une rupture de continuité

sur le plan des valorisations de l'évaluation, celles incarnées par les enseignants immigrants s'opposant nettement aux valorisations qui s'alignent sur la finalité d'aide à l'apprentissage valorisée au Québec (Diédhiou, Duong Thi, 2023; Diouf, 2024; Morrissette et Diédhiou, 2017).

En résumé, les recherches montrent que les enseignants immigrants abordent leurs premières expériences d'enseignement au Québec avec un savoir-évaluer ancré dans des pratiques guidées par une sagesse théorique précise, reposant sur le « paradigme de l'intuition pragmatique » qui montre combien l'évaluation est étroitement liée à l'évaluateur (légitimité) et aux exigences de contexte (De Ketele, 1993 ; Perrenoud, 1991). Ce paradigme de l'évaluation, auquel les enseignants immigrants ont été socialisés dans leur pays d'origine, s'oppose généralement à celui en vigueur au Québec, qui met davantage l'accent sur une approche collaborative et inclusive. Cette vision différente de l'évaluation peut donc créer des défis supplémentaires pour leur intégration dans le système scolaire québécois. De plus, les enseignants immigrants doivent non seulement s'adapter à cette nouvelle culture de l'évaluation, mais aussi à de nombreux autres aspects du système éducatif québécois, tel que les programmes d'études, les méthodes pédagogiques, les attentes envers les élèves et les interactions avec les différents acteurs scolaires.

Dans sa thèse, Diédhiou (2018) a montré que cette double adaptation, sur le plan de l'évaluation et plus largement sur le plan professionnel, peut s'avérer particulièrement exigeante et déstabilisante pour les enseignants immigrants, qui doivent composer avec des référents culturels et professionnels très différents de ceux auxquels ils sont habitués. Cela les amène souvent à remettre en question certaines de leurs croyances et de leurs façons de faire (*abandon*), dans le but de mieux s'arrimer aux attentes du milieu québécois. Ce faisant, ils doivent parfois laisser de côté des éléments importants de leur identité professionnelle, ce qui peut engendrer un sentiment de perte et de déstabilisation. Néanmoins, la recherche de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH, 2023) reflète que ces ajustements s'avèrent essentiels pour leur intégration réussie au sein du système scolaire québécois.

1.3 Problème, question et objectif général de recherche

À la lumière de ces informations, il en ressort que la trajectoire d'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants au Québec est soumise à de nombreux bouleversements, ce qui constitue une situation complexe et préoccupante, notamment au moment de mobiliser leur savoir d'expériences. Aussi, malgré leur proportion restreinte par rapport à l'ensemble des enseignants du Québec, la particularité de leur situation et de leur rôle justifie un intérêt de la part des chercheurs, comme des politiques.

Pour ce qui est de la littérature scientifique, on remarque en premier lieu que la question de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants et, notamment, de la reconstruction de leur savoir-évaluer constitue un champ d'investigation relativement récent. En effet, au moment de présenter sa thèse portant sur la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger au Québec en 2018, Diédhiou soulignait le fait qu'il n'existait qu'une « poignée » d'écrits s'intéressant directement à la reconstruction du savoir-évaluer en situation de migration pour le travail, alors que l'intégration socioprofessionnelle est le théâtre d'ajustements multiples dont certaines dimensions, les difficultés et les situations vulnérabilisantes notamment, ont été largement documentés par la recherche en éducation. D'ailleurs, plusieurs recherches sur la scène mondiale se sont intéressées à la trajectoire d'intégration socioprofessionnelle de ces populations en particulier dans leur pays d'accueil. Citons à titre d'exemples : Peeler et Jane (2005; voir aussi Cruickshank, 2004) dans les écoles en Australie; Elbaz-Luwisch (2004) dans les écoles en Israël; Duchesne (2016; Duchesne, 2017 ; voir aussi Gravelle et Duchesne, 2018; Jabouin et Duchesne, 2012; Myles et al., 2006) dans les écoles en Ontario; Laghzaoui (2011) dans les écoles en Colombie-Britannique; ou encore Morrissette et Demazière (2018; voir aussi Niyubahwe et al., 2013) dans les écoles au Québec.

Ces recherches de type qualitative ont contribué à faire ressortir le caractère complexe et névralgique de la situation d'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants. Sur la scène de recherches québécoises, de manière plus spécifique, outre les études de Morrissette et Diédhiou (2017), de Diédhiou (2018) et de Diouf (2024, soumis) qui abordent la question du savoir-évaluer des enseignants immigrants, on retrouve rarement des études qui abordent de front

cette question, la grande majorité traitant davantage de la trajectoire migratoire et des difficultés et obstacles pouvant entraîner des répercussions sur le processus d'intégration socioprofessionnelle.

On observe aussi que les chercheurs québécois se sont davantage intéressés à l'intégration des enseignants immigrants, sur le plan académique comme social, qu'au bagage d'expérience acquis antérieurement. En effet, le soutien ou l'accompagnement à l'insertion professionnelle (Charara et Morrissette, 2018; Martineau et Vallerand, 2008), les « déplacements identitaires » (Morrissette et Demazière, 2021), la qualité de l'expérience d'intégration professionnelle (Niyubahwe et al., 2013), le choc des premières expériences dans le nouveau milieu professionnel (Morrissette et Demazière, 2021), le réapprentissage du métier au contact des partenaires de travail (Demazière et Morrissette, 2019; Morrissette et Demazière, 2018) comptent parmi les thèmes les plus documentés par les chercheurs.

On remarquera entre autres que certains travaux ont choisi de traiter des enseignants immigrants sans toutefois les cibler directement (Martineau et Vallerand, 2008 ; Morrissette et al., 2016). Aussi, si comme le démontrent plusieurs travaux, la plupart des enseignants immigrants ont poursuivi une trajectoire d'intégration relativement difficile et sont susceptibles d'avoir connu des expériences de rupture par rapport aux représentations qu'ils se faisaient du métier d'enseignant, il n'existe, à notre connaissance, pas de résultats exhaustifs sur le réajustement de leur savoir-évaluer au regard des divers contextes éducatifs dans lesquels ces enseignants ont évolué, et aussi au regard des normes en vigueur dans l'évaluation des apprentissages au Québec. Diédhiou (2018) et Diouf (2024) abondent d'ailleurs dans ce sens en mentionnant dans leurs revues de littérature l'absence d'un état des lieux complet sur la question de leur savoir-faire en matière d'évaluation des apprentissages.

En somme, on remarque une rareté des études à l'égard du savoir-évaluer reconstruit par les enseignants immigrants. Comme il a été discuté, alors que les défis et difficultés d'intégration socioprofessionnelle de ces enseignants font l'objet de plusieurs recherches au Québec, peu de chercheurs (Diédhiou, 2018) se sont intéressés à la trajectoire de leur savoir d'expérience en matière d'évaluation des apprentissages et sa reconstruction comme moyen d'optimiser les

pratiques de formation de ces enseignants. Pourtant, à en croire Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (2022), ces enseignants disposent d'un bagage de connaissances et d'expériences en enseignement qui doivent être pris en compte en contexte scolaire et sur lesquelles il est possible de baser des mesures d'accompagnement plus efficaces.

Tenant compte de ces éléments, il nous apparaît pertinent dans le cadre de cette recherche d'observer le potentiel d'une approche basée sur la reconnaissance du vécu expérientiel et de ses acquis dans le cadre de la migration pour le travail. Notre hypothèse de travail est que la question des enseignants immigrants et de la trajectoire de leur savoir-évaluer au Québec doit être abordée à partir de leurs expériences de travail, qui concernent autant les caractéristiques de leur parcours d'intégration socioprofessionnelle que les spécificités des défis qu'ils vivent dans les milieux scolaires. C'est donc dans cette optique que s'intègre le présent projet de recherche. Pour ce faire, la question suivante guidera notre démarche : *Comment la culture d'évaluation acquise par des enseignants immigrants au travers de leur expérience de travail dans leur pays d'origine est-elle mobilisée au Québec et qu'est-ce qui façonne sa transition dans les milieux scolaires québécois ?*

Objectif général de recherche

De la question précédemment posée découle ainsi l'objectif général de notre recherche. S'inscrivant dans la lignée des travaux de Diédhiou (2018), qui ont mis en lumière que le principal moteur de reconstruction du savoir-évaluer des enseignants immigrants est le choc et les faux-pas, mais aussi la réaction des autres acteurs du milieu scolaire - *que ce soit sous forme de conseils, de modélisations, de sanctions ou de rappels à l'ordre*, ce mémoire a pour objectif général d'étudier la culture d'évaluation en transition dans un nouveau contexte de travail, notamment à partir d'une analyse de l'expérience d'enseignants immigrants au Québec. Il vise à mieux comprendre le processus de réajustement du savoir-évaluer des enseignants immigrants aux normes et valorisations de l'évaluation des apprentissages partagées par leurs partenaires de travail du système scolaire québécois. Plus précisément, ce mémoire tentera de montrer comment, en raison des rapports symboliques de pouvoirs et dans le cadre de leurs interactions de travail quotidiennes, ces enseignants ajustent leur bagage d'expériences aux finalités de l'évaluation des apprentissages valorisées au Québec. En résumé, ce mémoire clarifiera ce qui les conduit parfois

à renoncer à une partie de ce bagage personnel pour parvenir à s'ajuster aux normes et valorisations de l'évaluation dans leur nouveau contexte de travail.

1.3.1 Pertinence sociale

Dans la même optique que les travaux conduits un peu partout dans le monde sur l'intégration socioprofessionnelle des travailleurs migrants, nous considérons qu'une meilleure connaissance des besoins des enseignants immigrants est nécessaire pour favoriser une amélioration de l'accompagnement et des services qu'ils pourraient offrir à l'École québécoise. À cela, Morrissette et al. (2014) ajoutent que pour mieux comprendre la nature des besoins d'accompagnement de ces enseignants et améliorer la cohérence et l'efficacité des interventions et formations qui leur sont dédiées, il convient de bien connaître la trajectoire d'intégration socioprofessionnelle et les défis de cette clientèle.

Ainsi, à l'aide des conclusions de cette recherche, permettant de cerner ce qui façonne la transition d'une culture d'évaluation « étrangère » dans les milieux scolaires québécois, il sera possible de concevoir du matériel favorisant des interventions plus adaptées à cette clientèle spécifique, sur le plan de la culture et de l'expérience au travail. La mise en place de formations continues, notamment auprès des mentors et des formateurs de ces enseignants en milieu universitaire comme dans les centres de services scolaires, sera également une retombée envisageable.

1.3.2 Pertinence scientifique

De façon globale, considérant que nous disposons d'une documentation limitée quant à l'ajustement du savoir-évaluer des enseignants immigrants, nous estimons que le champ de la recherche sur la migration pour le travail au Québec bénéficiera d'un apport de connaissances à l'égard de l'intégration socioprofessionnelle des travailleurs migrants. En effet, cette étude se propose de contribuer à réactualiser les connaissances relatives à un sujet peu étudié au cours la dernière décennie.

De plus, nous considérons que cette recherche s'inscrit en complémentarité par rapport aux études portant sur les problématiques d'évaluation des apprentissages en contexte

d'intégration socioprofessionnelle puisqu'il s'agit d'un angle différent pour envisager des recherches mettant à profit le bagage expérientiel des enseignants immigrants. De façon plus spécifique, nous pensons notamment que la question de la reconstruction du savoir-évaluer en contexte de migration pour le travail, entre autres traitée par Morrissette et Diédhiou (2017) puis par Diédhiou (2018), nécessite un approfondissement de la part des chercheurs en éducation considérant la position charnière de l'évaluation des apprentissages dans la réussite des élèves.

Toujours dans une optique de complémentarité, nous nous attarderons à des dimensions moins documentées telles que l'entretien biographique qui saisit l'expérience migratoire sous l'angle d'une pratique qui soulève des tensions entre partenaires de travail, l'évaluation des apprentissages. En somme, cette recherche trouve sa pertinence dans le fait qu'elle pourra servir à élargir les connaissances relatives à la reconstruction du savoir-évaluer en contexte de migration pour le travail, tout en identifiant les significations partagées qui sont négociées dans un tel contexte.

CHAPITRE 2

UN CADRE THÉORIQUE SUR L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL

Le présent chapitre vise à présenter le cadre théorique qui sous-tend cette étude, soit l'apprentissage professionnel. L'apprentissage professionnel, concept central en éducation des adultes, a émergé au tournant des années 1970, s'appuyant sur les travaux fondateurs de Dewey, Lindeman et Knowles (Balleux, 2000). Bien que ces auteurs aient souligné l'importance de l'expérience dans l'apprentissage, ils n'ont pas explicitement théorisé le lien entre l'expérience professionnelle et l'apprentissage. Des théoriciens ultérieurs, tels que Kolb, Schön et Mezirow, entre autres, ont contribué à structurer le concept d'apprentissage expérientiel en proposant des modèles et des étapes du processus de cet apprentissage.

2.1 L'expérience au cœur de l'apprentissage chez John Dewey

John Dewey (1859-1952) a approfondi l'étude du rôle de l'expérience dans l'apprentissage, affirmant que *“apprendre, c'est réfléchir sur l'expérience”* (Stehno, 1986). Son leitmotiv, *“apprendre en faisant”* (*“learning by doing”*), met en évidence l'importance de l'action dans le processus d'apprentissage.

Pour Dewey, l'expérience est intrinsèquement liée à la vie et au temps. Chaque expérience s'appuie sur les expériences antérieures et influence les expériences futures. De plus, l'expérience est un événement social qui implique des interactions et des communications, où s'exerce l'interaction constante entre les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne (Dewey, 1938 ; Bouthegourd, 2007).

Tessier (1990) considère Dewey comme le premier à avoir conçu un cadre conceptuel logique reliant la réalité pratique à la recherche (Bourassa, Serre et Ross, 2003). Selon Dewey (1938), l'apprentissage commence par une impulsion déclenchée par l'intérêt, le déséquilibre et la curiosité, qui suscitent le désir de comprendre lors d'une expérience. Cette impulsion implique un contact direct et personnel avec la nature (Dewey, 1960). Ensuite, l'individu doit observer attentivement les éléments de la situation, en s'appuyant sur les connaissances acquises dans des situations similaires et sur les avis de personnes ayant une connaissance ou une expérience plus

grande. La troisième étape consiste à établir des liens entre les observations et les informations recueillies. La quatrième étape amène l'individu à se forger une idée et à construire sa propre compréhension de la situation, qui sera ensuite remise à l'épreuve dans une situation semblable. Ce « continuum expérientiel » signifie que chaque expérience s'appuie sur les expériences passées et influence les expériences futures (Dewey, 1938).

Pour Dewey (1975), deux conditions sont nécessaires à l'apprentissage : une stimulation par une situation interpellante et une continuité, c'est-à-dire le caractère cumulatif et évolutif des expériences de vie (Bourassa, Serre et Ross, 2003 ; Balleux, 2000). Enfin, il précise qu'un apprentissage nécessite une interaction entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage, impliquant à la fois une action de l'apprenant sur l'objet et une réaction de l'objet sur l'apprenant (Dewey, 1975).

2.2 Des exemples de structuration du concept d'apprentissage expérientiel

Cette section présente quelques modèles de structuration du concept d'apprentissage expérientiel, revisitant ainsi les travaux de Kolb, Bandura, Schön et Mezirow.

2.2.1 Le cycle de l'apprentissage expérientiel de David Kolb

David Kolb (1984) est reconnu pour avoir modélisé le phénomène de l'apprentissage expérientiel en reconstituant le cycle de l'apprentissage expérientiel. Il a montré comment l'expérience vécue, puis observée et réfléchie, provoque un questionnement et permet d'élaborer des concepts qui, à leur tour, habilent le sujet pour les expériences à venir.

Le cycle d'apprentissage de Kolb est décrit comme un processus de transformation, un « tête-à-tête entre la réflexion et l'expérimentation » (Balleux, 2000). L'expérience concrète amène l'individu à l'observation et à la réflexion, qui le conduisent à l'élaboration de concepts abstraits avant de retourner vérifier dans l'expérience le bien-fondé de ces principes. Cette vérification suscite de nouvelles hypothèses et questions, entraînant un nouveau processus. Kolb (1984) identifie ainsi quatre phases de l'apprentissage expérientiel :

- *Expérience concrète.* L'individu est personnellement et directement impliqué dans une situation.
- *Observation réfléchie.* L'individu tire des observations de l'expérience et y réfléchit selon différents points de vue afin de lui donner un sens.
- *Conceptualisation abstraite.* La réflexion fournit le matériel nécessaire pour élaborer des concepts (principes et règles) permettant de généraliser à plus d'une situation.
- *Expérimentation active.* Des implications pratiques ou des hypothèses sont déduites et validées dans l'action. Cette vérification suscite de nouvelles hypothèses et questions, entraînant un nouveau processus (Bourassa, Serre et Ross, 2003).

Kolb (1984) souligne que la plupart des apprentissages se développent dans un processus d'adaptation qui se réalise lorsqu'un individu transforme ce qui l'entoure. Pour Kolb, apprendre est un processus selon lequel la connaissance est créée par la personne à travers une transformation vécue dans une expérience (Bourassa, Serre et Ross, 2003).

2.2.2 La théorie d'apprentissage social d'Albert Bandura

La théorie d'apprentissage social, développée par Albert Bandura en 1977, met en lumière l'importance de l'observation et de l'imitation dans l'apprentissage humain (Bandura, 1977). Selon Bandura, les individus apprennent en observant les autres et en imitant leur comportement, ce qui suggère que les déterminants du comportement ne sont pas innés, mais acquis (Bandura, 1977).

Partant des bases de la théorie behavioriste, Bandura s'en est détaché pour apporter sa contribution au cognitivisme (Bandura, 1969). À la fin des années 60, il est devenu l'un des principaux théoriciens de l'apprentissage social, théorie qui met en avant les facteurs cognitifs et sociaux comme déterminants du comportement (Bandura, 1977). Cette théorie sera la base de sa théorie sociocognitiviste (Bandura, 1986).

Selon Bandura, l'être humain apprend en faisant appel à des mécanismes internes, tels que le cerveau, ou à des processus mentaux non directement observables (Bandura, 1977). La théorie de l'apprentissage social repose sur trois processus clés :

L'apprentissage vicariant : l'apprentissage par modelage, où l'individu apprend un nouveau comportement en observant un modèle et les conséquences qui en résultent pour celui-ci (Bandura, 1977).

Le processus de symbolisation : la manière dont l'individu traite l'information, influençant ainsi son comportement (Bandura, 1977). Les facteurs cognitifs dans la théorie de l'apprentissage social reposent sur la capacité de l'individu observateur à apprendre, à comprendre la situation et à formuler des attentes (Bandura, 1986).

Le processus d'auto-régulation : un processus en trois étapes, comprenant l'auto-observation, le jugement et l'auto-réponse (Bandura, 1997). Ce processus permet à l'individu de participer à la motivation, à la guidance et à la régulation de ses actions par le biais de l'auto-observation et de l'évaluation de ses résultats (Bandura, 1997).

Ces processus sont essentiels pour comprendre comment les individus apprennent et se développent à travers l'observation et l'imitation (Bandura, 1977). La théorie d'apprentissage social de Bandura reste une référence majeure dans le domaine de la psychologie et de l'éducation (Bandura, 2001).

2.2.3 L'apprentissage dans l'action de Donald Schön

Plusieurs auteurs (Chevrier & Charbonneau, 2000; Weil et McGill, 1989) ont tenté de systématiser certaines des étapes du modèle de Kolb (1984) et ont proposé d'autres appellations telles que *learning from action*, *action learning* et *learning from doing* (Balleux, 2000). Cependant, c'est Donald Schön (1983, 1987) qui a fait progresser substantiellement l'analyse de l'apprentissage expérientiel.

Schön (1983) a démontré que, dans les actions spontanées et intuitives, un bon praticien est continuellement engagé dans un processus souvent tacite d'appréciation, de sondage, de modélisation, d'essai, de diagnostic ou d'évaluation qu'il peut à peine décrire. Le rôle de l'action est donc crucial pour la construction d'un répertoire d'expériences, de stratégies et d'explications. C'est en agissant et en réfléchissant sur les résultats de l'action que le praticien teste et valide les

solutions à un problème. Ce qui résiste à l'épreuve de l'expérience est intégré dans le répertoire dont dispose le praticien et enrichit son bagage de connaissances disponibles pour apprécier d'autres situations.

Selon Schön, ces connaissances demeurent la plupart du temps tacites. Lorsqu'un praticien éprouve des difficultés ou vit des situations inédites, un processus de réflexion *dans et sur* l'action s'amorce (Bourassa, Serre et Ross, 2003). Le savoir généré à partir de la pratique professionnelle est caractérisé et conditionné par l'instabilité et la complexité des situations. Face à la réalité d'un tel contexte caractérisé par l'incertitude des situations, il n'existe pas de « structures de mise en pratique » clairement définies pour l'utilisation ou l'application de telle théorie ou technique (Schön, 1983 ; Saint-Arnaud, 1992).

2.2.4 L'apprentissage transformatif de Jack Mezirow

Si la conceptualisation de l'apprentissage expérientiel facilite la systématisation de cette étude, il convient de noter que les apprentissages expérientiels peuvent dépasser l'appropriation de savoirs ou de nouvelles pratiques. Il peut y avoir une transformation des rapports et des schèmes de référence, ce que Mezirow (1997) nomme un apprentissage transformatif.

Pour Mezirow (1997), apprendre n'est pas uniquement l'acquisition de nouveaux savoirs ou savoir-faire. Il y a un deuxième niveau d'apprentissage, un niveau essentiel, soit l'appropriation de nouvelles façons de voir la réalité et d'agir sur celle-ci. L'individu apprend alors en élaborant des cadres de référence, en apprenant de nouveaux cadres de référence et en transformant ses façons de voir et ses habitudes de pensée. Le point central de l'analyse de Mezirow (1991) concerne la perspective de sens. Pour cet auteur, l'apprentissage est défini comme un processus de renouvellement de l'interprétation de sens ou qui révisé les anciennes interprétations du sens de l'expérience. Il mentionne que lorsque la perspective de sens ne peut plus confortablement prendre en compte les anomalies dans la situation suivante, une expérience discordante est identifiée. Une transformation pourra alors se produire et une séquence d'apprentissages possiblement transformatifs s'enclenche. De plus, Mezirow place la réflexion au centre du processus d'apprentissage.

Mezirow (1991) a identifié dix étapes dans le processus de transformation des perspectives d'un individu :

- a. Le dilemme désorientant
- b. L'auto-examen associé à des sentiments de culpabilité ou de honte
- c. L'évaluation critique des suppositions épistémiques, socioculturelles, ou psychiques
- d. La reconnaissance que son mécontentement et le processus de transformation sont partagés et que d'autres individus ont négocié une similaire transformation
- e. L'exploration d'options pour de nouveaux rôles, relations et de nouvelles façons d'agir
- f. La préparation d'un plan d'action
- g. L'acquisition de connaissances et d'habiletés afin de permettre l'exécution des plans
- h. L'expérimentation des nouveaux rôles
- i. L'acquisition de compétences et l'augmentation de l'auto-confiance dans les nouveaux rôles et relations
- j. La réintégration dans sa propre vie sur les bases de conditions dictées par ses nouvelles perspectives

En résumé, cette revue de littérature a permis de clarifier les fondements théoriques de l'apprentissage expérientiel en éducation des adultes, en présentant les contributions de Dewey, Kolb, Schön et Mezirow. Ces auteurs ont souligné l'importance de l'expérience, de la réflexion, de l'action et de la transformation dans le processus d'apprentissage, offrant ainsi des éclairages pertinents pour comprendre comment les adultes apprennent et se développent à travers leurs expériences.

2.3 Présentation d'études empiriques sur l'apprentissage expérientiel

Cette section présente une sélection d'études empiriques particulièrement pertinentes pour notre recherche, en mettant l'accent sur les travaux qui explorent l'apprentissage expérientiel et la transformation des schèmes de référence.

Dans leur étude intitulée "*Informal and Incidental Learning in the Workplace*", Marsick et Watkins (1990) soulignent que les individus à tous les niveaux hiérarchiques sont amenés à apprendre de leurs expériences dans un environnement de travail caractérisé par l'ambiguïté des réponses et la croissance exponentielle de l'information. De même, Slotnick (2005), dans son étude "*Physicians' Learning Strategies*", met en évidence que les professionnels apprennent en réponse à des situations « interpellantes » qu'ils rencontrent dans leur pratique. Ce concept rejoint celui de Mezirow (1991), qui considère le "dilemme désorientant" comme un déclencheur du processus d'apprentissage expérientiel. Ces études suggèrent que l'apprentissage expérientiel est un processus continu et adaptatif, qui se manifeste dans divers contextes professionnels.

Dans leurs travaux, Marsick et Watkins (1990) ont élaboré un modèle de processus d'apprentissage expérientiel à partir de quatre études menées auprès de gestionnaires, d'employés, de dirigeants communautaires et de formateurs. Ce modèle, inspiré des travaux de Dewey, Lindemann, Argyris et Schön, propose quatre séquences distinctes selon la catégorie de professionnels étudiée. Chaque séquence comporte quatre étapes : l'intelligence, le design, le choix et l'expérimentation.

Selon ces auteurs, l'activité intellectuelle est nécessaire pour évaluer les résultats d'une intervention ou l'impact de la non-intervention. Cette activité conduit à la détermination et à la formulation du problème. Ensuite, le design implique la recherche de solutions alternatives. Le choix consiste à sélectionner ou à poursuivre une solution. Enfin, une fois la solution choisie, l'individu l'expérimente en l'utilisant, en la modifiant ou en en faisant ce qu'il désire (Marsick et Watkins, 1990). Ce modèle souligne l'importance de la réflexion critique et de l'expérimentation dans le processus d'apprentissage expérientiel.

L'étude de Barrette (2008), intitulée « Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise », apporte également des éléments intéressants et utiles à notre compréhension de l'apprentissage expérientiel. Barrette (2008) souligne que le processus d'apprentissage informel est d'abord un processus situé, c'est-à-dire fortement lié à la situation rencontrée ou vécue, qui agit comme déclencheur, en créant un déséquilibre ou un inconfort. De plus, elle met en évidence une dimension collective, c'est-à-dire une dialectique entre les personnes et les autres ou les groupes de pratique. Barrette (2008) mentionne également que « un nouvel apprentissage informel s'exprime par la trace laissée chez la personne en situation de l'exercice d'une nouvelle pratique (ou une pratique restructurée, ou consolidée, ou encore confirmée) » (p. 495). Selon Barrette (2008), les dilemmes désorientants qui déclenchent le processus d'apprentissage expérientiel (informel) chez les adultes peuvent être classés en deux catégories distinctes selon qu'ils sont internes ou externes à la personne.

Barrette (2008) aborde également la question de l'observation réfléchie, qui peut porter sur différents aspects de la pratique des professionnels, comme le mentionnent Sargeant et al. (2006) : leurs habiletés et leurs connaissances, leurs interactions avec leurs patients et les autres, ainsi que leurs forces et leurs faiblesses.

En somme, les auteurs susmentionnés ont élaboré des concepts qui, d'une part, confirment certains concepts présentés par les théoriciens lorsqu'ils parlent des quatre étapes du processus d'apprentissage expérientiel des adultes ou, d'autre part, viennent s'ajouter à ceux élaborés par ces derniers lorsqu'ils parlent d'étapes implicites. Ces études empiriques contribuent à enrichir notre compréhension de l'apprentissage expérientiel en mettant en évidence sa complexité, sa nature située et sa dimension collective.

2.4 Retour sur les questions de recherche de l'étude

Tenant compte de ces éclairages, en lien avec une approche d'apprentissage professionnel, basée sur la reconnaissance du vécu expérientiel et de ses acquis dans le cadre de la migration pour le travail, nous faisons évoluer notre question générale de recherche, en la rendant plus spécifique.

Rappelons que les questions de recherche de l'étude envisagée ont été initialement formulées dans l'introduction du mémoire puis dans la problématique (voir section 1.3). Il est cependant pertinent de les systématiser à ce stade, afin d'en apprécier pleinement la portée à la lumière des concepts théoriques abordés.

Pour donner suite à l'exploration des étapes du processus d'apprentissage expérientiel chez les différents auteurs retenus dans ce cadre théorique, trois questions de recherche se dégagent indéniablement pour comprendre comment s'organise la transition de la culture d'évaluation des enseignants immigrants dans le contexte scolaire québécois. Dans ce contexte de transition, les questions suivantes se posent :

Question 1

- Quelles connaissances et pratiques des enseignants immigrants ont été transformées pour saisir le sens des normes et valorisations de l'évaluation dans le nouveau contexte scolaire et y intervenir ? Quelles déconstructions et reconstructions de leur savoir-évaluer et de leur identité les professionnels ont-ils effectuées ?

Question 2

- Comment les enseignants immigrants ont-ils effectué les apprentissages expérientiels grâce à leurs interactions avec leurs partenaires scolaires, dans un contexte d'incertitude ? Comment ont-ils réussi à intégrer les nouvelles normes et valorisations de l'évaluation dans leurs pratiques d'évaluation des apprentissages au Québec ?

Question 3

- Pourquoi les rapports et les schèmes de référence de ces professionnels concernant la pratique de l'évaluation des apprentissages sont-ils devenus caducs ? Qu'est-ce qui entrave la réappropriation du savoir-évaluer acquis dans le pays d'origine ? Quels sont les leviers qui ont rendu ces transformations possibles ? Quels rôles ont joué les normes et

valorisations et les tensions dans l'ajustement du savoir-évaluer des enseignants immigrants ?

Ces questions de recherche visent à explorer en profondeur les défis et les opportunités auxquels sont confrontés les enseignants immigrants dans leur processus d'adaptation à la culture d'évaluation du système scolaire québécois. Elles mettent l'accent sur la transformation des connaissances et des pratiques, les interactions avec les partenaires scolaires, les obstacles à la réappropriation du savoir-évaluer et les facteurs qui facilitent l'adaptation. En somme, elles cherchent à comprendre comment les enseignants immigrants apprennent, s'adaptent et se transforment dans leur nouveau contexte professionnel.

CHAPITRE 3

UNE MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE QUALITATIVE

Notre mémoire s’inscrit dans un projet de recherche plus large, celui de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH, 2020-2024), qui porte sur le « transfert interculturel du savoir évaluer chez les enseignants immigrants dans les écoles québécoises ». Pour rappel, ce projet a adopté une démarche d’investigation s’inscrivant globalement dans l’approche qualitative. Par conséquent, pour réaliser notre mémoire de recherche, nous avons opté pour ce même cadre méthodologique.

Aussi, étant donné que c’est seulement une partie des données que nous allons utiliser, nous considérons qu’une analyse de cas conviendrait le mieux, cette méthodologie se situant globalement dans la tradition de la recherche qualitative (Karsenti & Demers, 2004; Yin, 2003). Cette tradition qualitative est aussi conforme à la position épistémologique que nous considérons importante à soutenir pour garder la cohérence avec le projet de recherche de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH, 2020-2024) dans lequel s’inscrit notre étude. Précisons aussi que notre étude vient en complément à l’étude de Diouf (2024) qui prend également place dans ce même grand projet, en examinant l’ajustement des enseignants immigrants aux valorisations de l’évaluation prônées dans les écoles au Québec.

Ainsi, en prenant le chemin de la continuité, notre étude examine la question de la culture d’évaluation en transition chez les enseignants immigrants, et s’inscrit en toute cohérence avec la perspective retenue par Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH, 2020-2024). En effet, elle s’appuie sur une appropriation des concepts de l’interactionnisme symbolique, fortement associé à Tradition sociologique de l’École de Chicago (Becker et Strauss, 1956; Hughes, 1958). Pour rappel, dans la Tradition sociologique de Chicago, les questions qui portent sur la « culture » en lien avec la pratique professionnelle sont essentiellement traitées selon une approche qualitative. Notre étude se rapproche également de l’analyse des groupes professionnels, compris au sens de Demazière et Dubar (1997) comme un monde social spécifique.

3.1 Le choix d'un angle d'analyse de cas avec l'utilisation des vignettes

D'entrée de jeu, précisons que l'analyse de cas est une méthode de recherche qualitative qui consiste à étudier en profondeur un cas spécifique (Yin, 2003), souvent à l'aide de vignettes contenant les propos des participants. Les vignettes sont des extraits de discours ou de récits qui illustrent une situation, un événement ou une expérience particulière. Comme on le verra au chapitre 4, dans nos analyses de cas, nous utilisons les vignettes comme point de départ pour approfondir la compréhension du sujet abordé. Les propos et témoignages des autres participants à la recherche sont ensuite mobilisés pour éclairer et enrichir l'analyse, permettant ainsi de mieux comprendre les phénomènes étudiés. Cette approche offre une lecture riche des données et une compréhension nuancée et contextualisée du cas étudié.

Considérant les enjeux de l'approche compréhensive au cœur de la recherche qualitative, un examen de notre objet de recherche sous l'angle d'analyses de cas à l'appui des vignettes nous semblait non seulement cohérent avec cette position épistémologique, mais aussi avec le projet de recherche de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH, 2020-2024). Rappelons qu'une partie des données collectées dans ce projet est constituée d'entretiens individuels à orientation biographique. Ce sont ces données, soit au total 6 entretiens individuels à orientation biographique, que nous choisissons d'analyser dans le cadre cette étude. En effet, les travaux réalisés par Demazière et Dubar (1997) à l'appui d'entretiens à orientation biographiques ont montré, comment des recherches qui intègrent les analyses qualitatives de récit aux considérations associées à la pratique professionnelle, peuvent contribuer à une riche analyse d'un phénomène et à sa compréhension in situ.

Considérant l'objectif de cette étude en lien avec la culture d'évaluation en transition chez les enseignants immigrants, nous trouvons pertinente l'analyse des entretiens à orientation biographique dans une logique d'étude de cas. En retenant, une démarche proche de celle d'auteurs comme Demazière et Dubar (1997), nous pensons que ce choix d'analyse permettrait d'aller en profondeur dans l'étude des expériences des enseignants immigrants en lien avec l'évaluation des apprentissages, en ce sens que l'analyse de cas est jugée plus révélatrice des logiques internes des acteurs (Gauthier, 1998; Yin, 2003). Ce choix d'angle d'analyse peut être

considéré comme un apport de notre étude au projet global dans lequel elle prend place. Précisons que la notion de transition constitue un des indices de cette analyse, c'est-à-dire une transaction entre les représentations de certaines dimensions de l'évaluation dans le contexte scolaire du pays d'origine et dans le contexte scolaire du pays d'accueil, le Québec notamment.

3.2 Quelques précisions sur les participants

Nous l'avons souligné, ce mémoire s'inscrit dans un projet de recherche plus large, celui de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH, 2020-2024), qui porte sur le transfert interculturel du savoir évaluer des enseignants immigrants. Ce projet a sollicité la participation de 6 enseignants immigrants, 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.

Pour tenir compte des exigences éthiques et éviter de divulguer des informations qui permettraient de les retracer, les chercheurs ont mis en place un système d'anonymat en leur attribuant des noms fictifs, dans un des articles qu'ils ont publié dans la revue *Mesure et évaluation* (Diédhiou, Duong Thi et Robichaud, 2022). Nous reprenons ci-dessous, le tableau extrait de cette publication de l'équipe de recherche, ce tableau présentant les caractéristiques des six participants.

Tableau 2. Profil des six EFE participants à la recherche

	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	<i>Bakar</i>	Afrique centrale	Maîtrise en didactique du français	Titulaire de 6 ^e année du primaire	15 ans au lycée	5 ans
	<i>Bianca</i>	Europe de l'Est	Bacc. en littérature française	Titulaire classe d'accueil au primaire	11 au secondaire	5 ans
	<i>Fatima</i>	Afrique de l'Ouest	Bacc. en 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	<i>Alfa</i>	Afrique de l'Ouest	Bacc. en enseignement du français	Contrat français 4 ^e et 5 ^e année du secondaire	6 ans au lycée	4 ans
	<i>Bilal</i>	Afrique du Nord	Maîtrise en didactique des maths	Contrat maths 3 ^e et 4 ^e année du secondaire	12 ans au lycée	3 ans
	<i>Nadia</i>	Afrique du Nord	Maîtrise en linguistique	Contrat anglais 2 ^e et 4 ^e année du secondaire	6 ans au lycée	3 ans

Les chercheurs (Diédhiou, Duong Thi et Robichaud, 2022) soulignent qu'à l'exception d'une seule des participantes qui provient de l'Europe de l'Est, tous les participants proviennent de l'Afrique (deux proviennent de l'Afrique de l'Ouest, deux du Maghreb et un dernier participant d'Afrique centrale). Les six enseignants, qui ont accepté de participer volontairement au projet de recherche, ont tous exercé le métier d'enseignant dans leurs pays d'origine avant d'immigrer au Québec.

3.3 Le traitement des entretiens à orientation biographique

Nous l'avons souligné, dans le cadre de cette étude, ce sont seulement les données issues des entretiens à orientation biographique qui sont analysées. Rappelons avec Demazière (2011), que les approches biographiques, au nombre desquelles les entretiens à orientation biographique, 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).

En effet, dans la recherche de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH, 2020-2022), des entretiens individuels à orientations biographiques d'une durée moyenne de 75mn chacun, ont été conduits avec les 6 enseignants pour recueillir leur expérience en évaluation des apprentissages autant dans leur pays d'origine qu'au Québec. Chacun des enseignants a été invité à raconter sa formation à l'évaluation des apprentissages dans son pays d'origine et au Québec. Les enseignants se sont aussi prononcés sur leur alignement à la fonction formative de l'évaluation et les exigences de l'évaluation des compétences au Québec. Ils se sont aussi prononcés sur les rapports de pouvoir avec les élèves, les parents et la direction, l'écart existant entre l'évaluation dans leur pays d'origine et celle au Québec, et les incidents critiques vécus dans les écoles. Lors de ces entretiens, et surtout dans les questions de relance, l'accent a été mis sur l'impact de la reconduction des manières habituelles de faire l'évaluation sur la nature de leur relation avec les élèves et les parents, sur l'impact des réactions de ces partenaires de travail dans le réajustement de leur pratique d'évaluation, sur le sens des changements de manière de voir l'évaluation et leur rôle auprès des élèves.

Globalement ces entretiens ont retracé la continuité et la discontinuité du vécu de chaque enseignant concernant l'évaluation des apprentissages dans les deux contextes de travail. Les enseignants ont surtout raconté les conditions relatives à l'ajustement de leur savoir-évaluer dans le contexte scolaire québécois, les obstacles et défis mais aussi les apprentissages significatifs réalisés en situation de transition vers la culture d'évaluation des apprentissages en vigueur dans leur pays d'accueil. Ces entretiens ont permis d'élaborer une cartographie des manières d'évaluer acceptées ou rejetées, selon leur conformité et leur cohérence avec les normes et valorisations en vigueur au Québec.

Pour ce qui concerne le traitement des données, notons que les 6 entretiens à orientation biographique sont traités selon une posture hybride, impliquant un premier registre avec une phase restitutive et un deuxième avec une phase analytique. Précisons ici que nous suivons en cela la démarche initiée par Demazière et Dubar (1997) relativement à la parole des acteurs, et mobilisée dans l'analyse des données par Morrissette (2010) puis par Diédhiou (2014 ; 2018). Rappelons que dans leurs travaux, Demazière et Dubar (1997), ont identifié trois postures du

chercheur par rapport à l'action langagière des participants à la recherche : la *posture illustrative*, qui implique de sélectionner dans la parole des acteurs des éléments servant à illustrer nos hypothèses ; la *posture restitutive*, exigeant une fidélité à la parole des acteurs; la *posture analytique*, appelant une distanciation critique par rapport à la parole des acteurs pour y injecter méthodiquement du sens. Ce mémoire retient donc une posture hybride, c'est-à-dire restitutive et analytique que nous présentons dans les lignes qui suivent.

3.3.1 La posture restitutive

La posture restitutive, développée par Demazière et Dubar (1997), est une approche éthique et méthodologique en recherche qualitative qui vise à restituer la parole des participants de manière fidèle et respectueuse. Cette approche cherche à préserver l'intégrité et l'authenticité des discours recueillis, en évitant toute déformation ou interprétation biaisée. Les chercheurs s'efforcent de préserver l'essence et le sens des discours sans les déformer ou les interpréter de manière excessive.

La posture restitutive repose sur plusieurs principes clés qui garantissent la qualité et la crédibilité des résultats. Tout d'abord, elle repose sur le respect de l'authenticité des propos tenus par les participants. Les données sont présentées de manière à respecter leur structure, leur rythme et leur contenu original. La fidélité à la parole est donc un principe fondamental de la posture restitutive. De plus, cette approche garantit le respect des participants et de leur parole, en évitant tout jugement de valeur ou interprétation excessive.

Sur le plan de l'analyse, pour mettre en œuvre cette posture, il est attendu que le chercheur dispose de données provenant d'entretiens ouverts, ces entretiens permettant de recueillir des récits détaillés et spontanés. Les entretiens doivent être enregistrés, afin de préserver l'exactitude des propos. Lors de la transcription, le chercheur doit veiller à rester fidèle, notamment en reproduisant intégralement les échanges. Il pourra par la suite faire une analyse thématique afin d'identifier les thèmes et sous-thèmes émergents sans imposer des interprétations a priori.

En adoptant une posture restitutive, nous visons à garantir une représentation fidèle et respectueuse de la parole des participants, enrichissant ainsi la qualité et la crédibilité de la

recherche. Cette approche permet de collecter des données authentiques et fiables, qui sont essentielles pour établir des résultats crédibles. Les conclusions tirées de la recherche sont ainsi plus solides et plus fiables, ce qui est essentiel pour établir des recommandations et des implications pratiques.

3.3.2 La posture analytique

La posture analytique, développée par Demazière et Dubar (1997), est une approche méthodologique qui vise à dépasser la simple restitution de la parole des participants en y injectant méthodiquement du sens. Elle explore les significations sous-jacentes à cette parole et les mécanismes sociaux qui la façonnent. Cette approche est essentielle pour développer une compréhension approfondie et nuancée des phénomènes étudiés.

La mobilisation de la posture analytique en recherche exige un travail de réflexion et de construction analytique qui fait appel à plusieurs opérations clés. Le chercheur doit se distancier de la réalité immédiate pour analyser les mécanismes et structures sous-jacentes, ce qui est appelé décentration. Ensuite, il doit interpréter les discours pour dégager les sens et les significations cachés. La construction de catégories analytiques est également nécessaire pour organiser et interpréter les données.

Le choix de la posture analytique exige le respect de certains enjeux et défis importants. En effet, cette posture permet de dépasser l'évidence des discours pour atteindre les significations profondes, ce qui est essentiel pour développer une compréhension nuancée des phénomènes étudiés. De plus, la posture analytique aide à révéler les dynamiques sociales et culturelles sous-jacentes, ce qui est crucial pour comprendre les contextes dans lesquels les phénomènes se produisent.

En adoptant la posture analytique comme registre d'analyse dans le cadre de cette recherche, nous visons à dépasser la simple description de notre objet de recherche pour tenter d'atteindre une compréhension plus approfondie de l'expérience de transition de la culture d'évaluation des enseignants immigrants. Nous pensons que cette approche va permettre de révéler les mécanismes complexes et les significations cachées dans la parole des participants, relativement

aux situations de mobilisation de leur bagage d'expérience en matière d'évaluation des apprentissages dans leur nouveau contexte de travail au Québec.

3.4 Le respect des considérations éthiques

Pour garantir l'intégrité et la crédibilité des résultats, notre étude s'est alignée sur les principes éthiques qui ont été énoncés et suivis par Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH, 2020-2024). Ce projet a mis de l'avant une exigence de transparence et d'honnêteté essentielle pour maintenir la confiance entre les chercheurs et les participants.

Également, les chercheurs (Diédhiou et al., CRSH 2020-2024) ont souligné l'importance du respect de l'autonomie et du consentement éclairé des participants comme un principe fondamental de leur recherche. Lors de l'échange que nous avons eu avec le chercheur principal, en l'occurrence Diédhiou, il souligne :

les participants ont été pleinement informés de l'objectif, de la méthodologie et des risques potentiels de la recherche. Tous les six enseignants ont donné leur consentement libre et éclairé avant de participer à la recherche. Après avoir obtenu le Certificat éthique institutionnel, nous sommes allés dans le cadre du recrutement des participants, vers les enseignants immigrants. Cela a nécessité de leur fournir des informations claires et compréhensibles sur les objectifs et les implications de leur engagement dans notre recherche, de leur garantir la confidentialité des données et l'anonymat, avant d'obtenir leur signature. Il faut savoir que la confidentialité et l'anonymat sont essentiels pour protéger l'identité des participants et prévenir tout préjudice. C'est pour cela, par exemple que les noms dans le Tableau des participants ne sont pas les vrais noms des participants. Nous avons choisi des pseudonymes ou disons des noms fictifs pour désigner nos six participants. Nous avons aussi, pour garantir que les données collectées restent confidentielles et anonymes, supprimé toutes les informations identifiables. Dans Nagano, nous avons informé le Comité éthique des mesures prises pour assurer la confidentialité et protéger les données. (Diédhiou, entretien en face-à-face, du 20 octobre 2024)

Globalement, comme l'a souligné le chercheur principal, cette recherche n'a pas causé de préjudice aux participants. Aucune question sensible ou traumatisante n'a été posée. Lors des entretiens collectifs, le chercheur principal et l'assistant ont été également attentifs aux dynamiques de pouvoir et ont travaillé à garantir que les participants soient traités équitablement et sans discrimination.

Bien que nous ne conduisions pas de collecte de données, nous avons souscrit entièrement au respect de ces principes éthiques. Nous avons veillé au respect de l'anonymat. D'ailleurs, nous avons suivi la formation EPTC2. En prolongement de cette démarche, nous avons soumis une demande d'approbation éthique dans NAGANO afin d'obtenir l'autorisation éthique d'utiliser les données de la recherche de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH, 2020-2024), dans le cadre de notre recherche à la maîtrise.

CHAPITRE 4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Un processus de réadaptation des connaissances et compétences en évaluation

Dans le langage sociologique, une norme constitue une règle ou un critère régissant notre conduite en société (...) La norme acquiert une signification sociale dans la mesure où, comme le fait ressortir le terme de culturel, elle est jusqu'à un certain point, partagée (...) Les normes représentent des attentes collectives liées à l'éventuelle application de sanctions qu'elles ont tout à la fois pour objet de spécifier et de justifier. Les normes définissent le comportement approprié, au niveau des usages, ou la conduite requise, au niveau des mœurs et des lois ; elles impliquent donc l'existence de principes plus généraux à la lumière desquels leurs prescriptions et leurs interdits peuvent être légitimés. C'est à ces principes qu'on tend à donner, dans la sociologie contemporaine, le nom de valeurs.

(Chatel, cité par Pesqueux, 2020, p.10)

Ce chapitre de présentation des résultats de notre recherche se consacre à l'analyse des six entretiens à orientation biographique conduits dans le projet de recherche de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH, 2020-2024). Comme nous l'avons précisé, ces entretiens sont exploités dans une logique d'analyse de cas, ciblant ainsi la transition comme indice d'analyse, en ce qu'elle informe sur la transaction entre les représentations de certaines dimensions de l'évaluation dans le contexte scolaire du pays d'origine et dans le contexte scolaire du pays d'accueil, le Québec notamment. Ce choix d'angle d'analyse vise à répondre aux questions de recherche précédemment annoncées (voir section 2.4) et synthétisées de la manière suivante :

- *Comment s'opère la transition de la culture d'évaluation des enseignants immigrants dans les milieux scolaires, lors de leur intégration dans les écoles au Québec?*
- *Quels obstacles et défis se présentent au savoir-évaluer des enseignants immigrants durant les différentes phases de transition de leur bagage d'expérience dans les écoles au Québec?*
- *Quels apprentissages et interprétations façonnent son réajustement dans les milieux scolaires québécois?*

Ainsi, les résultats obtenus mettent en lumière un processus de réadaptation des connaissances et compétences en évaluation qui se déploie en deux temps : le renoncement aux pratiques d'évaluation antérieures jugées inopérantes (4.1); la réorientation sur les exigences de

l'évaluation des apprentissages au Québec (4.2). Comme on le verra, ce double processus est explicité au travers de 6 cas renvoyant à des situations devenant le moteur de la découverte et de l'ajustement à une culture compréhensive et interprétative de l'évaluation des apprentissages au Québec.

4.1 Le renoncement aux pratiques d'évaluation antérieures jugées inopérantes

Une des premières phases dans la transition de la culture d'évaluation des enseignants immigrants dans les milieux scolaires au Québec est le renoncement aux pratiques d'évaluation antérieures jugées inopérantes. En effet, nos analyses révèlent que lors de leur intégration dans les écoles québécoises, ces enseignants sont souvent confrontés à la nécessité de réévaluer leurs méthodes d'évaluation, acquises dans leur pays d'origine ou dans des contextes éducatifs différents. Certes, comme l'ont souligné les participants, dans leurs premières expériences dans les classes québécoises, ils ont souvent tenté de reproduire les méthodes d'évaluation qu'ils maîtrisaient auparavant, considérant qu'ils sont dans une continuité de carrière. Cependant, comme on le verra, cette démarche, bien que compréhensible, se heurte rapidement à la réalité d'un environnement scolaire différent. Les enseignants immigrants font rapidement le constat que la clientèle d'élèves, les objectifs d'enseignement, les finalités de l'évaluation et les ressources disponibles ne sont pas tout à fait les mêmes que dans leur pays d'origine ; ce qui rend certaines de leurs pratiques d'évaluation inefficaces, voire inappropriées. De fait, le renoncement à ces pratiques d'évaluation inopérantes devient un impératif dans leur cheminement d'intégration socioprofessionnelle, comme en témoigne Bilal :

Je dirais que presque 85 % de mes pratiques d'évaluation dans mon pays, je ne les ai pas utilisées ici. Avec les réalités de l'évaluation ici, je dirais c'est vraiment une autre école. C'est différent de la façon avec laquelle je travaillais, ce n'est vraiment pas les mêmes élèves ni dans le rapport à l'enseignant ni dans le rapport à l'évaluation; (...) la vision de l'évaluation est différente ; (...) ici, on va parler de l'évaluation en soutien aux apprentissages et de la visée de certification du développement des compétences, alors que chez nous on met plus l'accent sur la fonction de sanction de l'évaluation; (...) donc, ce sont je dirais

deux cultures différentes au sujet de l'évaluation des apprentissages; (...) c'est avec ça qu'on doit composer lors des premières étapes de l'intégration; (...) en bref, abandonner les pratiques qui ne marchent pas ici est la première chose à faire pour avoir la paix dans son processus d'intégration; (...) on ne doit pas forcer ni imposer ce qui ne correspond pas à la réalité de l'évaluation ici ; (...) c'est ce que tu faisais dans ton pays, comme évaluation, mesurer les connaissances et sanctionner; c'est OK! Là-bas c'est correct, mais ici ça ne l'est pas ; tu dois prendre en compte les finalités de l'évaluation, les caractéristiques de l'élève ; par exemple, est-ce qu'il a un dossier, genre plan d'intervention pour que tu adaptes l'évaluation ; tu ne peux pas faire comme tu faisais au pays, parce que le contexte exige que tu fasses la différenciation ; ça ça n'existe pas chez nous ; la différenciation n'est pas dans notre culture d'évaluation, alors qu'ici c'est très important ; l'évaluation sanction, ça n'existe pas ici ; (...) donc tu dois simplement y renoncer ; comme aussi tu dois renoncer aux pratiques d'évaluation qui ne marchent pas ici ; (...) c'est ce que j'ai fait.

Cet extrait illustre le fossé qui peut exister entre les pratiques d'évaluation familières aux enseignants immigrants et les exigences du système éducatif québécois. Les entretiens analysés ont révélé qu'au Québec, l'évaluation des apprentissages ne se limite pas à une simple mesure des connaissances acquises : elle est profondément ancrée dans un contexte culturel et social spécifique. Les enseignants immigrants témoignent que dans leur parcours d'insertion dans les écoles québécoises, ils ont rapidement été confrontés à la réalité d'une évaluation perçue comme un outil au service de l'apprentissage, et visant à soutenir la progression des élèves et à les encourager à persévérer. Cette vision contraste parfois avec les pratiques en vigueur dans d'autres pays, où l'évaluation peut être davantage axée sur la sélection, la compétition et la sanction.

Comme on peut le lire dans l'extrait d'entretien de Bilal, le renoncement implique surtout une prise de conscience des différences entre les cultures d'évaluation et une volonté d'adapter ses méthodes pour répondre aux besoins spécifiques des élèves québécois. Les entretiens analysés ont permis de voir que ce renoncement prend appui sur une réflexion critique sur les pratiques d'évaluation antérieures, une analyse de leur conformité avec les exigences du nouveau contexte

ou de leur efficacité au regard des approches d'enseignement souhaitées au Québec, pour mieux répondre aux besoins des élèves et contribuer à leur réussite scolaire.

Cas 1. L'évaluation intrinsèquement liée à l'affirmation du pouvoir

Une des pratiques à laquelle les enseignants immigrants ont dû rapidement renoncer concerne l'utilisation de l'évaluation comme instrument au service de l'imposition de leur autorité et de leur pouvoir auprès des élèves. Les entretiens analysés montrent que l'intégration des enseignants immigrants au système éducatif québécois est un processus empreint de tensions et de heurts, et qui nécessite une adaptation aux valeurs et aux pratiques locales. Pour nos participants, l'un des aspects les plus sensibles de cette adaptation concerne l'évaluation sanction, particulièrement lorsque celle-ci est intrinsèquement liée à l'affirmation du pouvoir et au maintien de la discipline en classe. Cette conception, définie ici comme une approche où l'évaluation est utilisée comme un instrument de contrôle, de sanction et d'imposition d'un rapport hiérarchique visant à soumettre les élèves à l'autorité de l'enseignant, se heurte aux valorisations éthiques et démocratiques qui régissent les rapports entre les enseignants et les élèves au sein de l'école québécoise. Les deux vignettes ci-dessous nous servent de focales pour comprendre ce qui se joue autour de l'utilisation de l'évaluation comme pouvoir entre les mains de l'enseignant et son abandon.

Extrait de l'entretien avec Alfa	Extrait de l'entretien avec Fatima
<p><i>Dans mon pays, l'évaluation est un pouvoir, une arme; si les élèves ne se plient pas à mon autorité, ne respectent pas mes ordres, je la sors pour sanctionner; (...) je donne un devoir surprise; (...) parfois un zéro collectif; (...) l'élève a toujours peur de l'enseignant, parce qu'il sait que je peux lui donner zéro pour un écart de conduite; et je n'ai pas à me justifier</i></p>	<p><i>Mes élèves ne se préoccupaient de mon autorité; j'ai eu au début de gros problèmes de gestion de classe; (...) j'étais impuissante devant cette situation, parce que la seule méthode que j'avais apprise dans mon pays, c'était la sanction par l'évaluation; (...) ici, j'avais l'impression d'être totalement désarmée, parce que l'évaluation n'est pas un instrument de pouvoir, mais plutôt un levier pour mesurer les apprentissages et aider les élèves à progresser; (...) alors même si dans la situation, j'avais une forte envie de transposer des méthodes que j'utilisais avant, je ne pas</i></p>

<p><i>auprès de qui que ce soit; (...) donc, il se tient bien; (...) ici, je ne peux pas le faire; ce n'est pas le rôle de l'évaluation; (...) donc, ça, c'est quelque chose à laquelle je dois renoncer; (...) ici, l'évaluation n'est pas un pouvoir entre mes mains; (...) son rôle n'est pas de discipliner les élèves; (...) donc, je ne peux pas l'utiliser dans ce sens; (...) ici, ce n'est pas éthique de donner un zéro à l'élève parce qu'il ne respecte pas mon autorité.</i></p>	<p><i>le faire, sous peine d'encourir des sanctions; (...) alors, j'ai appris à négocier mon autorité avec les élèves; (...) donc dans cette situation j'ai dû changer carrément mes pratiques pour mieux faire face à la situation et répondre aux besoins des élèves; (...) mais j'ai été aidé par les collègues et par moment par la direction; (...) je sais que ma collègue d'éducation physique a placé des mots très gentils à mon égard en disant aux élèves toute la chance qu'ils avaient d'être avec moi; que ça les enrichit culturellement; (...) je me rappelle la curiosité soudaine de mes élèves qui voulaient en savoir un peu plus sur ma culture; (...) je me rappelle que ma collègue (...) m'a suggéré de faire un PowerPoint sur ma culture et de le présenter à mes élèves et en même temps m'en servir pour les préparer à travailler la compétence "communiquer oralement" avec un support PowerPoint; (...) donc tu vois, c'est un changement total dans les manières de faire; moi je me disais, seule la méthode forte marche, (...) ma collègue A-D (nom fictif) elle me dit va chercher en toi quelque chose qui éveille leur curiosité.</i></p>
---	---

L'extrait de l'entretien avec Alfa, comme celui de Fatima révèle des écarts de culture d'évaluation importants entre le contexte éducatif des pays d'origine des enseignants immigrants et celui du Québec, au sujet de l'utilisation de l'évaluation comme instrument de pouvoir et d'autorité pour imposer la discipline en classe. Ces extraits mettent en évidence une des pratiques d'évaluation à laquelle les enseignants immigrants ont dû rapidement renoncer pour se conformer aux normes du système éducatif québécois en matière d'usage de l'évaluation des apprentissages.

L'évaluation liée à l'affirmation du pouvoir comme héritage d'un passé autoritaire

Comme nous avons pu le constater avec les enseignants qui ont participé à la recherche, dans certains de leur pays d'origine, l'évaluation est perçue comme un moyen essentiel pour affirmer l'autorité de l'enseignant et maintenir l'ordre en classe. Les enseignants immigrants qui ont été socialisés dans ces contextes se retrouvent confrontés à un dilemme lorsqu'ils doivent adapter leurs pratiques au système québécois, où l'évaluation est censée être un outil au service de l'apprentissage et du développement de l'élève, et non un instrument de contrôle ou de sanction. Alfa, un enseignant originaire d'Afrique de l'Ouest, illustre bien cette conception de l'autorité enseignante :

Dans mon pays d'origine, l'enseignant est un "maître" qui représente l'autorité de l'État en classe. Dans ce contexte, l'évaluation peut être utilisée comme un moyen de rappeler aux élèves leur place et de les inciter à respecter l'autorité de l'enseignant.

L'extrait de Alfa reflète que l'évaluation est un moyen de renforcer la hiérarchie et de rappeler aux élèves qu'ils doivent se soumettre à l'autorité de l'enseignant. Comme l'ont souligné les participants à la recherche, l'objectif de l'évaluation dans le contexte de leur pays d'origine n'est pas tant de mesurer les compétences et les connaissances des élèves que de les inciter à se conformer aux attentes de l'enseignant. C'est du moins, ce dont témoigne aussi Bianca, une enseignante originaire d'Europe de l'Est. Elle souligne que le système scolaire de son pays a été marqué par un passé de dictature militaire. Parallèlement à ce contexte politique général, le contexte scolaire semble aussi marqué par une forme de dictature avec l'utilisation de l'évaluation pour faire prévaloir l'autorité suprême de l'enseignant :

Dans mon pays, il y a aussi la dictature qui s'impose par l'évaluation ; certes, moi j'ai essayé de rester en dehors de ce mode de fonctionnement avec l'évaluation parce qu'il ne me correspondait pas ; j'ai toujours essayé d'établir des relations cordiales avec mes élèves, mais je reconnais que certains de mes collègues étaient très stricts dans leurs rapports aux élèves ; (...) plusieurs utilisaient l'évaluation comme un moyen de maintenir la discipline et une distance avec l'élève.

Les témoignages de Alfa et Bianca révèlent que l'évaluation comme instrument de pouvoir et de discipline peut être un héritage d'un passé autoritaire, où les enseignants étaient perçus comme des figures d'autorité incontestables. Bien que Bianca se soit efforcée d'adopter une approche plus démocratique, elle reconnaît que certains de ses collègues continuaient d'utiliser l'évaluation pour contrôler les élèves.

Le choc entre l'évaluation autoritaire et les valorisations québécoises

Nos analyses montrent que l'évaluation intrinsèquement liée à l'affirmation du pouvoir et au maintien de la discipline en classe se heurte de plein fouet aux valorisations éthiques et démocratiques qui régissent les rapports entre les enseignants et les élèves au sein de l'école québécoise. Comme, Alfa et Fatima, tous ont rapidement compris que l'utilisation de l'évaluation pour imposer la discipline est considérée comme non éthique et de surcroît contraire aux valeurs de respect et de collaboration qui sont valorisées dans les écoles québécoises. Cette impossibilité d'utiliser l'évaluation pour discipliner les élèves, les amène à prendre conscience des différences culturelles et du rôle de l'évaluation. En effet, comme l'ont souligné nos participants, au Québec, l'éducation est considérée comme un droit fondamental, et les enseignants sont encouragés à établir des relations égalitaires et respectueuses avec leurs élèves. Dans cette perspective, l'évaluation est perçue comme un outil au service de l'apprentissage, et non comme un instrument de contrôle ou de sanction. Les enseignants immigrants qui s'engagent dans un parcours d'intégration socioprofessionnelle au Québec se retrouvent donc dans l'obligation d'adopter des pratiques d'évaluation transparentes et équitables, qui permettent aux élèves de comprendre les critères d'évaluation et de suivre leurs progrès. Comme l'a souligné Nadia, « l'objectif est de créer un climat de confiance et de collaboration, où les élèves se sentent en sécurité pour poser des questions; ne pas avoir peur de prendre des risques ou encore d'exprimer leurs idées ». Cette compréhension du sens de l'évaluation est aussi celle que relève Bianca :

*le système éducatif québécois valorise l'autonomie et la responsabilité des élèves;
(...) cela veut dire que je dois utiliser l'évaluation pour inciter les élèves à
prendre en charge leur apprentissage, à se fixer leurs propres objectifs et parfois
à évaluer leur propre travail ; (...) l'évaluation s'inscrit dans un objectif large*

qui est de former des citoyens responsables, capables de participer activement à la vie démocratique ; (...) donc on l'aborde dans le sens des missions de l'école québécoise; (...) c'est une différence nette avec les visions qu'on a de l'évaluation chez nous; (...) donc, si par exemple tu tentes d'utiliser l'évaluation pour imposer ton autorité, les réactions de ton entourage, je veux dire les élèves, les parents, la direction et même tes collègues sont immédiates.

Cet extrait reflète dans ses dernières lignes que l'application des pratiques d'évaluation autoritaires par les enseignants immigrants dans les écoles québécoises peut entraîner des conséquences néfastes sur les relations avec les parents et avec la direction. En effet, comme l'ont mentionné Bakar et Bianca, les parents québécois sont habitués à un système éducatif où l'évaluation est perçue comme un outil au service de l'apprentissage. Par conséquent, ils peuvent se sentir désemparés et indignés face à des pratiques perçues comme injustes et contrôlantes. Nadia souligne qu'ils peuvent même remettre en question l'autorité de l'enseignant et exiger des explications sur l'évaluation, et dans certains cas, ils peuvent même déposer des plaintes officielles auprès de la direction de l'école. Ces situations peuvent créer des tensions et des conflits, qui nuisent à la collaboration entre les enseignants et les parents. Bakar relève que parfois lorsqu'il y a des plaintes récurrentes, la direction de l'école peut intervenir pour rappeler aux enseignants immigrants les valeurs et les pratiques éducatives québécoises. Elle peut leur demander de modifier leurs pratiques d'évaluation et d'adopter une approche plus constructive et bienveillante. Si les enseignants immigrants ne se conforment pas à ces demandes, ils peuvent s'exposer à des sanctions disciplinaires.

L'abandon de l'évaluation autoritaire comme processus de transformation

Face à ces tensions et à ces conflits, les enseignants immigrants sont souvent amenés à remettre en question leurs conceptions initiales de l'évaluation et à adopter de nouvelles pratiques plus conformes aux valeurs québécoises. Les entretiens analysés ont montré que l'utilisation de l'évaluation comme instrument au service de l'imposition de l'autorité et du pouvoir de l'enseignant est totalement inadaptée aux réalités du système éducatif québécois. Pour les enseignants qui se sont prononcés sur le phénomène, notamment Alfa, Fatima, Bakar, Bianca et

Nadia, sa mobilisation créerait davantage de problèmes que de solutions. Ces enseignants expliquent que l'intégration socioprofessionnelle est déjà un processus empreint de tensions et de heurts, pour y ajouter des pratiques inopérantes, voire socialement interdites. Ainsi, si dans leur pays d'origine, ces enseignants disent utiliser l'évaluation comme une arme pour sanctionner les élèves qui ne respectaient pas leur autorité ou pour créer une atmosphère de peur obligeant les élèves à se tenir à carreau, et cela sans avoir à se justifier auprès de qui que ce soit, ils ont rapidement constaté devant les problèmes de gestion de classe que cette approche n'est ni acceptée, ni tolérée. Comme le relève Nadia :

Cette utilisation de l'évaluation pour discipliner les élèves est formellement interdite dans le contexte éducatif québécois ; (...) donc je dois y renoncer, un point c'est tout ! (...) je dois faire autrement ; (...) c'est vraiment une transformation identitaire ; (...) on apprend à négocier et non imposer ; (...) parfois, j'ai regardé par le hublot pour voir comment font mes collègues pour gérer leur classe sans utiliser la menace de l'évaluation ; (...) parfois, je vais leur demander ; (...) leurs expériences et conseils me servent de source d'inspiration et d'apprentissage.

L'entretien de Nadia reflète que le renoncement pourrait être inspiré par l'observation de collègues qui utilisent des approches d'évaluation plus démocratiques et bienveillantes. Cet entretien révèle aussi que l'abandon de l'évaluation intrinsèquement liée à l'affirmation du pouvoir et au maintien de la discipline en classe par les enseignants immigrants est un processus de transformation qui témoigne de leur capacité d'adaptation et de leur engagement envers la réussite de tous les élèves. Comme nous l'avons noté dans les données analysées, ce processus de transformation peut être long et difficile, mais il est essentiel pour leur intégration réussie dans le système éducatif québécois.

Cas 2. L'évaluation stigmatisante qui classe et exclut les élèves moins performants

Les entretiens analysés reflètent que l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants au Québec est aussi une expérience de confrontation de cultures d'évaluation divergentes. L'un des aspects les plus sensibles de ce choc culturel réside dans l'évaluation

stigmatisante, définie ici comme une pratique qui utilise l'évaluation non seulement pour mesurer les acquis, mais aussi pour catégoriser, classer et, ultimement, exclure les élèves considérés comme « moins performants ». Nos analyses révèlent que cette conception, souvent profondément ancrée dans l'expérience professionnelle antérieure des enseignants immigrants, se heurte aux valeurs d'inclusion, d'équité et de soutien à l'apprentissage prônées par le système éducatif québécois. Les quatre vignettes ci-dessous nous servent de focales pour comprendre ce qui se joue autour de l'évaluation stigmatisante, dans le rapport des enseignants immigrants avec leurs partenaires de travail.

<p style="text-align: center;">Extrait de l'entretien avec Nadia</p> <p><i>Dans mon pays d'origine, évaluer les élèves de manière stigmatisante, c'était la norme; (...) ici, au Québec, j'ai vite compris que cela va à l'encontre des valeurs d'inclusion et d'équité que nous sommes censés promouvoir; cela fait que je me retrouve souvent à hésiter avant de noter un élève; (...) par exemple, je vais me demander si je ne vais pas le décourager à jamais; (...) le pire, c'est de voir les élèves qui se sentent moins bons que leurs camarades se faire renvoyer cette image par mes évaluations; (...) c'est un poids énorme à porter, quand on enseignant immigrant; (...) chaque fois que je pose une appréciation, je réfléchis aux mots que j'utilise; (...) c'est une culture d'évaluation différente et je veux m'assurer de faire ce qui est mieux pour mes élèves.</i></p>	<p style="text-align: center;">Extrait de l'entretien avec Bakar</p> <p><i>Contrairement à mon pays, ici les parents sont extrêmement sensibles à la manière dont nous évaluons leurs enfants; (...) donc dès que je mentionne une note ou un commentaire, je vais analyser si cela pourrait être interprété comme négatif; (...) j'essaie d'anticiper la réaction des parents; (...) ici les parents se mobilisent pour défendre leur enfant; (...) je les comprends, parce que personne ne veut voir son enfant stigmatisé ou exclu; (...) cependant, cela rend mon travail encore plus difficile; (...) je me sens pris entre l'obligation de respecter les normes d'évaluation et la nécessité de protéger mes élèves d'une approche qui proviendrait de la culture d'évaluation de mon pays d'origine et qui pourrait les blesser; (...) mais les parents ne comprennent pas toujours les contraintes que je subis; (...) je me retrouve à essayer de naviguer entre deux systèmes qui semblent parfois contradictoires, tout en essayant de faire ce qui est mieux pour mes élèves.</i></p>
<p style="text-align: center;">Extrait de l'entretien avec Alfa</p> <p><i>L'évaluation sanction ! Pour moi, c'est avec ça que nous avons été éduqués, et c'est avec cette vision de l'évaluation que nous avons appris à enseigner. Pour les enseignants de ma génération, l'évaluation est un outil de sélection, un</i></p>	<p style="text-align: center;">Extrait de l'entretien avec Fatima</p> <p><i>Si je dois comparer par rapport à ici, je dirais que dans mon pays, l'évaluation est une question de vie ou de mort. Il y a les gagnants et les perdants. Les notes sont une sanction, un jugement qui détermine si tu es digne de continuer ou si tu es condamné à l'échec. [...] un élève qui redouble une classe, donc</i></p>

<p><i>outil de sanction. Donc, les élèves qui ne répondent pas aux attentes, qui ne réussissent pas à obtenir les notes requises, ils sont simplement laissés de côté. Ils sont considérés comme des élèves qui ne méritent pas de continuer, qui ne méritent pas d'apprendre.</i></p>	<p><i>un premier échec, il est toléré; il peut reprendre la classe. S'il échoue pour une seconde fois dans le cycle, il est automatiquement exclu. Il perd ses droits à l'éducation; il est considéré comme un perdant. Chez nous, le parent n'a pas de pouvoir, il n'a pas de voix, surtout s'il est parent d'un élève en échec ou perturbateur. Dans mon pays, c'est un élève qui ne mérite pas de continuer.</i></p>
--	---

Les quatre vignettes ci-dessus illustrent de manière poignante l'évaluation stigmatisante, une facette de la culture d'évaluation axée sur la sanction et la sélection sociale. Les enseignants immigrants présentent l'évaluation dans leur pays d'origine comme un système impitoyable où les notes déterminent le destin scolaire des élèves : une question de « vie ou de mort » (Fatima). Dans cette perspective, l'échec scolaire est perçu comme une fatalité, une condamnation sans appel. Les enseignants interviewés soulignent que les élèves en difficulté sont stigmatisés et parfois privés de leur droit à l'éducation. De plus, l'absence de participation parentale dans leur pays d'origine renforce l'isolement et la vulnérabilité des élèves en échec.

Alfa, pour sa part, met en lumière l'influence de la formation initiale sur l'adhésion des enseignants de son pays d'origine à cette culture de l'évaluation punitive. Son témoignage décrit une éducation où l'évaluation est avant tout un outil de sélection et de sanction. Les témoignages des enseignants révèlent aussi que l'évaluation stigmatisante est non seulement une pratique, mais également une mentalité profondément ancrée dans les systèmes éducatifs de leurs pays d'origine. Lors des entretiens, certains participants – par exemple Alfa – ont laissé entendre que cette vision de l'évaluation, qui façonne la manière dont les élèves sont perçus et traités en classe, est transmise de génération en génération d'enseignants. Cependant, qu'en est-il du rapport de cette vision avec les valorisations qui cadre l'enseignement et l'évaluation des apprentissages des élèves au Québec?

Le choc entre l'évaluation stigmatisante et les valorisations québécoises

Nos analyses montrent que l'évaluation stigmatisante, telle que décrite par Nadia, Bakar, Fatima et Alfa, se heurte de plein fouet aux valeurs fondamentales du système éducatif québécois.

Comme l'ont souligné les participants, au Québec, l'éducation est considérée comme un droit fondamental, accessible à tous les enfants, sans distinction de performance ou d'origine sociale : « ici, l'inclusion, l'équité et le soutien à l'apprentissage sont des principes forts dans les politiques en matière d'éducation ; (...) ils guident les pratiques éducatives ». (Bianca)

Pour les enseignants interviewés, contrairement à la vision punitive et à l'évaluation stigmatisante qu'on retrouve dans leurs pays d'origine, au Québec, c'est surtout une approche formative qui est privilégiée. Ils expliquent que dans cette approche, l'évaluation est utilisée comme un outil pour aider les élèves à progresser et à atteindre leur plein potentiel, l'accent étant mis sur l'identification des difficultés d'apprentissage, la mise en place d'interventions personnalisées pour aider les élèves. Les enseignants interviewés insistent beaucoup sur les différences entre les deux cultures d'évaluation et l'impossibilité de l'évaluation stigmatisante de prospérer au Québec. Comme le souligne Bianca, « ici (au Québec), on valorise plus les progrès, plutôt que sur la simple attribution de notes et le classement des élèves ; (...) donc si tu fais autrement, tu risques des sanctions parce que c'est vraiment contre les valeurs de l'enseignement et de l'évaluation ».

Les enseignants interviewés mentionnent, contrairement à leur pays d'origine, au Québec, la participation parentale est fortement encouragée et valorisée. Ils soulignent qu'au Québec, les parents sont considérés comme des partenaires essentiels dans le processus éducatif de leurs enfants. Ils ont le droit d'être informés des progrès de leurs enfants, de participer aux décisions concernant leur éducation et de faire entendre leur voix auprès des enseignants et de l'administration scolaire. Ainsi, relatent-ils les tensions et les conflits avec les parents et les conséquences qui découleraient de l'application de l'évaluation stigmatisante sur les élèves au Québec.

En effet, comme l'ont souligné les enseignants interviewés, l'application des pratiques d'évaluation stigmatisantes dans les écoles québécoises engendrerait inévitablement des tensions et des conflits avec leurs différents partenaires scolaires. Bakar souligne que les parents, habitués à un système éducatif axé sur le soutien et l'encouragement, peuvent se sentir désemparés et indignés face à des pratiques qu'ils pourraient d'emblée percevoir comme injustes et

démotivantes. Pour Bianca, ce serait surtout le sentiment d'injustice et de dévalorisation que ressentiraient les élèves, qu'il faut à tout prix éviter. Elle souligne :

Dans mon pays on se préoccupe moins des sentiments de l'élève ; l'enseignant est le maître et il a toujours raison ; (...) ici, si l'élève vit un sentiment d'injustice ou pense que tu les dévalorises, ça peut vite dégénérer avec les plaintes des parents ; (...) un commentaire stigmatisant dans une évaluation, ça peut nuire à la motivation et à l'engagement scolaire de l'élève. (Bianca)

Tout comme Bianca, les autres participants ont mentionné que dans certains cas, l'application de l'évaluation stigmatisante peut même entraîner des plaintes officielles et des demandes de révision de notes. Relatant une expérience vécue dans ses premières années d'enseignement au Québec, Bianca note comment elle a été prise en charge par sa direction d'école. Les enseignants interviewés ont souligné que les directions d'école et parfois les conseillers pédagogiques sont souvent confrontés à la nécessité de gérer ces conflits, notamment en les sensibilisant aux valeurs et aux pratiques éducatives québécoises. Nadia reconnaît que sa direction a été très fine dans sa démarche auprès d'elle, pour donner suite à un incident qui est venu du commentaire qu'elle a fait sur le travail de son élève à qui elle a dit à la blague « tu m'as donné une pluie de fautes ». Elle explique :

(...) chez moi, ce n'est pas méchant; ça veut juste dire que la correction de la copie de l'élève m'a épuisé; on le dit et on en rit pour détendre l'atmosphère ; (...) ici, l'élève s'est senti stigmatisé ; (...) le parent est venu se plaindre ; (...) on m'a convoqué à la direction pour arranger les choses ; (...) j'ai présenté mes excuses ; (...) je comprends aussi les directions quand ils agissent d'une certaine façon ; (...) ils doivent trouver un équilibre délicat entre le respect des différences culturelles et la promotion d'une approche de l'évaluation cohérente avec les principes de l'inclusion et de l'équité.

Ce témoignage de Nadia révèle les tensions que peut provoquer l'évaluation stigmatisante. Notons ici que l'ensemble des situations relatées par les participants mettent en évidence

l'importance pour les enseignants immigrants de s'adapter rapidement à la culture d'évaluation québécoise et de renoncer aux pratiques qui peuvent être perçues comme discriminatoires ou injustes.

L'abandon de l'évaluation stigmatisante comme processus de transformation

Les entretiens analysés montrent que face à ces tensions et à ces conflits, les enseignants immigrants sont souvent amenés à remettre en question leurs conceptions initiales de l'évaluation et à adopter de nouvelles pratiques plus conformes aux valeurs québécoises. Comme le relève Bacar, ce processus de transformation peut être difficile, mais il est essentiel pour une intégration réussie dans le système éducatif québécois.

Les entretiens analysés reflètent que l'abandon de l'évaluation stigmatisante est un processus complexe qui requiert une vigilance continue. Ce processus témoigne de la capacité d'adaptation des enseignants immigrants et de leur engagement envers la réussite de tous les élèves. Face à la pression et aux tensions, les enseignants interviewés ont dit apprendre à renoncer aux pratiques d'évaluation excluantes, et travailler à se rapprocher le plus possible d'une culture d'évaluation plus inclusive et équitable, où chaque enfant a la possibilité de développer son plein potentiel. Fatima présente un exemple éloquent de ce processus d'adaptation, notamment « en essayant d'offrir des commentaires adaptés au contexte culturel et aux besoins de tous les élèves ; (...) j'essaie de faire comme mes collègues qui utilisent des approches d'évaluation plus inclusives et formatrices ».

Cas 3. L'évaluation-compétition entre élèves

Nos analyses ont montré que l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants au Québec est façonnée par des divergences culturelles significatives en matière d'évaluation des apprentissages. Un autre des aspects les plus marquants de ce choc culturel concerne l'évaluation associée aux compétitions, définie ici comme une approche qui instrumentalise l'évaluation pour créer une émulation artificielle entre les élèves, souvent au détriment de leur bien-être et de leur motivation intrinsèque. Comme on le verra dans les vignettes présentant les témoignages de Bianca, cette conception de l'évaluation, souvent profondément ancrée dans l'expérience

professionnelle antérieure des enseignants immigrants, se heurte aux valeurs de bien-être, d'engagement et de motivation à l'apprentissage prônées par le système éducatif québécois.

<p style="text-align: center;">Extrait de l'entretien avec Bianca</p> <p><i>Dans mon pays d'origine, l'examen est une compétition entre élèves; tu dois toujours essayer de faire mieux que tes camarades; avoir la meilleure note; (...) donc c'est toujours stressant une évaluation; (...) donc comme enseignante, je vais obliger les élèves à réviser les cours; je peux faire une interrogation orale surprise; (...) c'est pour mieux préparer mes élèves à garder l'esprit de compétition; (...) ils doivent être toujours prêts.</i></p>	<p style="text-align: center;">Extrait de l'entretien avec Bakar</p> <p><i>Chez nous, l'évaluation de l'examen c'est une culture de la compétition, une culture de la sélection; (...) tu es à risque d'échouer si tu ne restes pas concentré; (...) nous, les enseignants, nous sommes les juges, les arbitres; (...) nous décidons qui a le droit de continuer, qui a le droit d'apprendre; (...) les élèves qui ne répondent pas à nos attentes, ils sont simplement et vite exclus.</i></p>
<p style="text-align: center;">Extrait de l'entretien avec Bakar</p> <p><i>Ici (...), j'ai fait l'erreur d'essayer de faire une évaluation de compétition, pour désigner des champions; (...) un des élèves a pleuré en classe parce qu'il était avant-dernier et certains étaient tristes; (...) moi, j'ai dit aux élèves, que c'est un bel exemple de pourquoi on devait travailler fort pour réussir les évaluations; (...) c'est très bien d'avoir un bon classement; (...) le lendemain, deux élèves se sont absentés parce qu'ils ont pleuré à la maison et ils ne se sentaient pas bien; (...) ma direction a reçu les plaintes des parents; (...) elle a géré la situation en expliquant que ce n'était pas avec une mauvaise intention; (...) mais après, elle m'a appelé pour m'expliquer la situation; (...) depuis lors, j'ai abandonné cette pratique, même si je pense que ça a ses bénéfices.</i></p>	<p style="text-align: center;">Extrait de l'entretien avec Bilal</p> <p><i>Ici (...), au Québec c'est comme si les élèves ne se soucient pas de l'évaluation ! (...) tu peux les entendre dire j'ai un examen; mais c'est comme si ce n'est pas si important que ça pour eux; (...) l'idée de l'évaluation comme compétition pour se montrer meilleur que les autres, c'est comme si ça n'existe pas; (...) les élèves vont demander "est-ce que j'ai coulé?"; s'ils ont réussi, "c'est cool"; sinon, c'est "il n'y a pas de trouble, je vais me rattraper"; (...) imagine, ma première fois d'avoir des élèves qui vont passer l'examen ministériel! Moi je suis stressée, mes élèves non! Alors rien que ça, ça te montre l'écart de culture d'évaluation!</i></p>

Les témoignages de Bianca, Bilal et Bakar illustrent de manière saisissante le choc culturel ressenti par les enseignants immigrants face à l'attitude des élèves québécois envers les examens. Ils révèlent un contraste frappant entre la culture d'évaluation axée sur la pression et la compétition, à laquelle Bianca, Bilal et Bakar étaient habitués, et l'attitude plus détendue et désinvolte des élèves québécois envers les examens. En effet, pour Bianca et Bakar, dans leur pays d'origine, l'évaluation est synonyme de stress, de risque d'échec et de nécessité de révision

constante. Or, ces enseignants constatent avec étonnement que les parents des élèves québécois ne semblent pas partager cette vision. Ainsi, alors que Bakar met en lumière les enjeux de pouvoir associés à l'évaluation compétitive et le rôle central des enseignants dans son pays d'origine, son expérience québécoise – *une mésaventure avec l'évaluation-compétition* – l'oblige à reconsidérer ses pratiques d'évaluation. Alors ces enseignants pourront-ils compter sur l'évaluation-compétition comme instrument pour créer une émulation artificielle entre les élèves au Québec ?

Le choc entre l'évaluation-compétition et les valorisations québécoises

Les entretiens analysés ont montré que l'évaluation-compétition est intimement liée à une culture de sélection, où les enseignants sont investis d'un pouvoir considérable pour déterminer le destin scolaire des élèves. Dans ce système, l'évaluation peut être vue comme un instrument de hiérarchisation et d'exclusion, où seuls les élèves qui répondent aux attentes sont considérés comme dignes de poursuivre leur apprentissage. Cependant, les entretiens analysés montrent que l'évaluation-compétition, telle que décrite par Bianca, Bilal et Bakar, se heurte de plein fouet aux valeurs fondamentales du système éducatif québécois. Au Québec, comme le soulignent les enseignants interviewés, l'accent est mis sur le bien-être des élèves, leur engagement et leur motivation intrinsèque à l'apprentissage. L'éducation y est considérée comme un processus de développement personnel et social, où chaque élève est encouragé à explorer ses talents, à développer ses compétences et à s'épanouir pleinement.

Ainsi, contrairement à la vision compétitive de l'évaluation, « le Québec privilégie une approche collaborative, où les élèves sont encouragés à s'entraider, à partager leurs connaissances et à apprendre les uns des autres » (Nadia). L'accent est donc mis sur « la création d'un climat de classe positif et stimulant ; et l'évaluation doit contribuer aux apprentissages, en encourageant les élèves à exprimer leurs idées et s'améliorer de façon continue » (Fatima). En outre, comme l'ont souligné les enseignants immigrants interviewés, au Québec, la motivation intrinsèque est considérée comme un facteur clé de la réussite scolaire des élèves :

Ici, les enseignants sont encouragés à concevoir des activités d'apprentissage intéressantes et significatives ; (...) c'est-à-dire des activités qui suscitent la

curiosité des élèves; des activités qui stimulent leur créativité ; (...) des activités qui les incitent à s'investir activement dans leur apprentissage. (Bilal)

Cette conception de l'évaluation contraste fortement avec l'évaluation-compétition. Comme en témoigne la mésaventure de Bacar, l'évaluation-compétition ne peut être mobilisée sans conséquence au regard de son impact sur l'engagement et la motivation des élèves au Québec. Nos analyses révèlent que l'application des pratiques d'évaluation compétitives par les enseignants immigrants dans les écoles québécoises peut entraîner des conséquences néfastes sur l'engagement et la motivation des élèves. En effet, relève Bacar, « avec le recul j'ai compris qu'en mettant l'accent sur la compétition et la performance, mes pratiques peuvent créer un climat de stress et d'anxiété, qui nuit à la concentration et à l'apprentissage des élèves ».

L'abandon de l'évaluation compétitive comme processus d'adaptation et de réflexion

Face aux réactions des élèves, des parents et de l'administration scolaire, les enseignants immigrants déclarent être souvent amenés à remettre en question leurs conceptions initiales de l'évaluation et à adopter de nouvelles pratiques plus conformes aux valeurs québécoises. Ce processus d'adaptation implique de s'aligner sur une culture d'évaluation plus centrée sur l'engagement, la motivation et le bien-être des élèves.

Les entretiens analysés révèlent une prise de conscience des enseignants immigrants du fait que les élèves qui se sentent constamment sous pression pour performer peuvent développer une peur de l'échec, qui les amène à éviter les défis, à se décourager facilement et à perdre confiance en leurs capacités. En expliquant les raisons qui ont motivé l'abandon de l'évaluation-compétition, les enseignants immigrants argumentent que la compétition peut engendrer un sentiment d'injustice et de rivalité entre les élèves, ce qui nuit à la collaboration et à l'esprit d'équipe.

Cependant, il est important de souligner que l'abandon de l'évaluation compétitive ne signifie pas pour autant que les EFÉ doivent renoncer à toute forme d'évaluation ou à toute exigence envers les élèves. Au contraire, ces enseignants trouvent dans l'évaluation formative, une approche qui vise à soutenir l'apprentissage et à fournir une rétroaction constructive aux élèves. Leurs témoignages reflètent qu'ils considèrent cette approche essentielle pour favoriser la progression

des élèves. Ainsi pour motiver leur changement de pratique, ces enseignants ont expliqué l'impact négatif de l'évaluation-compétition qu'ils opposent à une approche d'évaluation plus collaborative, qu'ils ont découvert dans les formations d'appoint qu'ils ont reçues au Québec : « Ici j'ai découvert cette évaluation collaborative qui est axée sur le bien-être de l'élève ; (...) depuis ma formation au CNIPE, moi je l'utilise et je vois qu'elle favorise l'engagement et la motivation des élèves » (Bilal).

Les entretiens analysés reflètent que, face à l'enjeu de gérer leurs vulnérabilités et précarité durant la phase cruciale de leur intégration socioprofessionnelle et la nécessité de répondre adéquatement aux exigences du contexte en matière d'évaluation des apprentissages, les enseignants immigrants trouvent un équilibre en renonçant à l'évaluation-compétition. Nos analyses montrent que ce renoncement vient avec des changements majeurs : accorder de l'importance au bien-être de l'élève lors de l'évaluation. Ce renoncement s'accompagne aussi d'une ouverture à des approches d'enseignement qui permettent de créer un climat de classe positif et stimulant, pour aider leurs élèves à se sentir valorisés, respectés et soutenus dans leurs apprentissages. Tous soulignent travailler, avec leurs collègues plus expérimentés dans le contexte scolaire québécois, à concevoir des activités d'évaluation intéressantes et significatives, et à créer un environnement d'apprentissage stimulant et épanouissant pour tous les élèves.

4.2 La réorientation sur les exigences de l'évaluation des apprentissages au Québec

Chez nous, il n'y a pas de formation spécifique liée à l'évaluation des apprentissages. C'est vrai que dans la formation en enseignement, il y a un volet évaluation, et c'est juste mettre les enseignants en pratique avec les copies qu'ils corrigent, on leur montre comment la correction doit se faire de manière générale, mais il n'y a pas une formation spécifique en évaluation des apprentissages (Alfa).

Ce propos témoigne largement de l'importance de la réorientation du savoir-évaluer des enseignants immigrants sur les objectifs et priorités de l'évaluation des apprentissages au Québec. Comme manifesté dans les données analysées, le processus de réorientation représente une étape cruciale pour les enseignants immigrants désireux de s'intégrer pleinement au système éducatif

québécois. Les entretiens analysés permettent de le définir comme une démarche active de réévaluation des objectifs et des priorités de l'évaluation des apprentissages, afin de les aligner sur les besoins et les attentes spécifiques du nouveau contexte de travail. Cette transformation implique, pour les enseignants qui ont participé à la recherche, une remise en question des hypothèses et des présupposés qui sous-tendent leurs pratiques d'évaluation, et une adaptation de ces dernières pour répondre aux défis et aux opportunités propres à l'évaluation des apprentissages au Québec.

Nos analyses montrent que l'intégration des enseignants immigrants au sein des écoles québécoises révèle un processus dynamique, où les pratiques évaluatives initiales, souvent issues de contextes culturels et éducatifs différents, sont confrontées aux normes et attentes locales, comme en témoigne Bilal :

C'est une confrontation directe et parfois difficile entre ce que tu savais de l'évaluation et les nouvelles règles que tu dois appliquer dans l'évaluation; par exemple, pour moi une évaluation elle ne peut pas être bienveillante; dans mon pays, ce serait manquer vue comme manquer de rigueur; (...) alors que ici c'est très important; ne pas le faire, ce serait comme ne pas faire preuve d'humanisme; alors la tension est là et tu dois la gérer pendant que tu n'es pas encore confirmée totalement comme enseignant.

Cet extrait met en lumière la confrontation directe et parfois difficile que vit Bilal, mais aussi plusieurs enseignants immigrants, lorsqu'ils doivent adapter leurs pratiques d'évaluation à un nouveau contexte. Bilal décrit bien la tension qui existe entre ses connaissances et expériences antérieures en matière d'évaluation et les nouvelles règles qu'il doit appliquer. Cependant comme nous l'avons constaté dans les entretiens analysés, cette confrontation, parfois source de tensions, devient paradoxalement un puissant moteur d'apprentissage et de transformation. Certes, les enseignants immigrants sont contraints de remettre en question leurs hypothèses et leurs présupposés sur l'évaluation, cependant cela leur permet de développer de nouvelles compétences et de nouvelles perspectives, comme en témoigne Fatima :

c'est un choc, une vraie tension entre deux façons de voir et de mettre en œuvre l'évaluation au début, mais au final tu apprends que les choses sont différentes et tu ajustes ta façon de faire l'évaluation; par exemple, lorsque tu es en face des élèves qui ont un trouble d'apprentissage, intégrer la différenciation à tes pratiques, c'est automatique; tu ne poses pas trop de questions comme tu le ferais dans un autre cas dans lequel tu te dirais est-ce que c'est juste ; (...) ici, tu analyses la situation, tu regardes ce qui doit être fait et tu le fais ; (...) si tu ne te conformes pas aux exigences, ce sont les parents et parfois, avant eux, la direction qui te rappellent à l'ordre; c'est ce qui m'est arrivé quand j'ai pris une classe avec des élèves qui avaient certains handicaps ; les parents veillent au grain quand ils savent que l'enseignant n'applique pas toujours les éléments du plan d'intervention de l'enfant pour ce qui concerne l'évaluation ; (...) donc tu as aussi la crainte de la réaction des parents par rapport à tes évaluations; (...) donc tu te retrouves dans des situations qui t'obligent à apprendre les règles de l'évaluation ; (...) tu apprends rapidement à ajuster tes évaluations et aussi à éviter les tensions avec les parents.

Le témoignage de Bilal et celui de Fatima sont un exemple parfait de la manière dont les défis et les tensions peuvent devenir des moteurs de transformation et de croissance chez les enseignants immigrants. En effet, la tension entre les anciennes et les nouvelles pratiques d'évaluation crée un espace de réflexion et de prise de conscience qui permet aux enseignants immigrants de se transformer en tant qu'enseignant. Ils doivent gérer cette tension tout en apprenant à naviguer dans un nouveau contexte, ce qui leur permet de développer une certaine résilience et capacité à s'adapter.

En fin de compte, cette confrontation devient pour les enseignants immigrants une opportunité pour réinventer ou réajuster leur savoir-évaluer et de développer de nouvelles compétences qui leur permettent de réussir dans leur nouveau rôle. Comme nous venons de le voir, les conceptions et méthodes d'évaluation que les enseignants immigrants apportent avec eux suscitent fréquemment des réactions au sein de leur nouvel environnement professionnel. Ces réactions,

souvent manifestées sous forme de "turbulences", révèlent un décalage entre ces pratiques et les conventions établies. Les élèves et leurs parents, par exemple, peuvent exprimer des préoccupations concernant les modalités d'examens, les critères de notation, ou encore le système de classement des élèves. Ces réactions soulignent l'importance d'une compréhension partagée des enjeux liés à l'évaluation. Nadia l'explique bien :

Quand j'ai dit que tu n'as le temps pour t'opposer à la façon de faire l'évaluation, c'est cela ; (...) ma collègue m'a dit, « tu dois à tout prix éviter de faire des gaffes avec l'évaluation; (...) moi, je suis chanceuse, dès la première semaine, la direction m'a prise sous son aile, elle m'a expliqué plein de choses avec l'évaluation ; ensuite le CP est passé, nous donner quelques appuis et formations rapides en évaluation »; (...) moi, j'ai vu aussi que ma direction était vraiment bien engagée à m'aider et les collègues aussi; (...) l'une d'elles m'a dit dans une conversation à l'heure du midi, « Nadia si tu veux moi je peux travailler avec toi et être ta mentore, le temps que tu traverses cette zone de "turbulence", comme tu le dis »; d'autres collègues m'ont aussi parlé du travail de la direction ;

L'analyse des entretiens a montré que les directions d'école jouent un rôle crucial dans la gestion des situations des enseignants immigrants avec l'évaluation et des tensions avec les parents. Les enseignants ont souligné que les directions jouent un rôle de médiation en cherchant à concilier les approches d'évaluation des enseignants immigrants avec les exigences du système scolaire québécois. Ce travail est aussi pris en charge par les collègues enseignants et les conseillers pédagogiques qui parfois interviennent plus volontiers en tant que mentors, offrant des conseils et accompagnements pour faciliter l'adaptation et l'intégration des nouvelles pratiques évaluatives. Les entretiens analysés montrent que leur rôle de validation est essentiel pour assurer la cohérence et la légitimité des méthodes d'évaluation employées par les enseignants immigrants.

Ainsi, la transition de la culture d'évaluation des enseignants immigrants ne se fait pas sans heurts. Comme nous l'avons relevé, ces tensions offrent une opportunité unique d'enrichir les

pratiques d'évaluation des enseignants immigrants en les socialisant parfois à une approche plus compréhensive et interprétative de l'évaluation. Ces situations deviennent alors, pour eux, de véritables leviers pour l'apprentissage et l'évolution de leurs pratiques évaluatives au sein des écoles.

Cas 4. Un ajustement à l'évaluation dans l'approche par compétences au Québec

Les entretiens analysés révèlent que la réorientation du savoir-évaluer des enseignants immigrants sur les objectifs et priorités de l'évaluation des apprentissages au Québec se déploie en partie autour d'un ajustement à l'évaluation dans l'approche par compétences, notamment en ce qui concerne l'utilisation des ressources lors des examens. Les vignettes ci-dessous offrent à ce sujet une belle illustration.

Extrait de l'entretien avec Nadia	Extrait de l'entretien avec Nadia
<p><i>Imagine ta première semaine, tu surveilles un examen et les élèves te disent qu'ils vont utiliser leurs feuilles de notes ? »; Je me dis qu'est-ce qu'ils me demandent ? Depuis quand on passe son examen avec ses notes de cours? J'ai dit «NON! C'est de la triche! Ce n'est pas autorisé! C'est un examen! (...) moi ce que je connais, c'est qu'on passe l'examen avec les connaissances qu'on a mémorisées; (...) les élèves ont insisté que ça ne fait de sens qu'ils vont faire l'examen sans leurs feuilles de notes; (...) j'ai dit si vous regardez vos notes, comment on va savoir ce que vous avez appris? Là c'est parti pour le désordre; (...) j'ai entendu des élèves dire « elle est folle, celle-là ! elle sort d'où?! »; [...] ; vu que toute la classe s'agite, je me suis dit ce n'est pas possible, peut-être que c'est comme ça ici; alors je leur ai dit d'attendre que je consulte.</i></p>	<p><i>(...) c'est là qu'un de mes collègues m'a dit «oui, ils ont droit à leur feuille de notes »; ce n'est pas une évaluation de restitution de connaissances; (...) c'est un examen où ils doivent résoudre un problème; (...) donc ils peuvent utiliser les ressources à leur disposition; la feuille de notes est une ressource parmi d'autres; (...) dans l'approche par compétences, on va voir comment ils utilisent les ressources pour résoudre le problème »; (...) ça, je ne savais pas; (...) donc pour moi c'est un élément de la culture d'évaluation que je découvre ici (...); après, mes collègues m'ont expliqué l'importance des ressources ; (...) là, j'ai compris et j'ai intégré cela aux nouvelles choses que j'apprends au sujet de l'évaluation des apprentissages ici (au Québec).</i></p>

L'expérience de Nadia témoigne encore une fois de plus de l'écart de culture d'évaluation entre le pays d'origine des enseignants immigrants et le Québec. On le voit, son témoignage révèle le

choc culturel qu'elle a ressenti face à une pratique d'évaluation qui remet en question ses conceptions initiales de la manière dont devrait se faire un examen (avec les connaissances mémorisées). Pour elle, l'utilisation de notes de cours lors d'un examen est synonyme de tricherie et d'absence d'apprentissage, ce qui explique que sa réaction première face à la demande des élèves d'utiliser des ressources lors des examens soit l'incrédulité et le refus. Dans ce contexte, l'ajustement se situe donc dans l'intégration de nouvelles connaissances au sujet des conditions de réalisation des examens dans l'approche par compétences. En effet, comme on a pu le noter au travers de l'analyse des entretiens, au Québec, dans le cadre de l'approche par compétences, l'évaluation ne vise pas uniquement à vérifier la mémorisation de connaissances, mais aussi à observer comment les élèves choisissent et mobilisent diverses ressources (connaissances, habiletés, stratégies, techniques, attitudes, etc.) pour répondre aux tâches évaluatives. Comme le relève Fatima, « cette approche permet souvent aux élèves d'utiliser une feuille de notes, un dictionnaire, une grammaire ou d'autres outils pour soutenir la démonstration de leurs compétences ». Ainsi, compte tenu des enjeux des examens, en termes de réussite ou d'échec, on comprend que cet ajustement soit crucial pour les enseignants immigrants, car l'évaluation dans une approche par compétence représente un changement de paradigme par rapport à leurs expériences antérieures.

Si j'ai encore bonne mémoire, dans mes cours à l'université ici – j'ai suivi le module avec les 5 cours exigés par le ministère – dans l'approche par compétences, l'évaluation est conçue pour mesurer la capacité de l'élève à mobiliser un ensemble de ressources pertinentes pour résoudre un problème ou accomplir une tâche complexe; (...) donc la feuille de notes, par exemple, n'est pas considérée comme un moyen de tricher, mais plutôt comme un outil qui permet à l'élève de démontrer sa capacité à organiser et à utiliser l'information de manière efficace; (...) ça quand on vient d'ailleurs comme moi, c'est un changement de paradigme. (Bilal)

L'alignement progressif sur les principes de l'évaluation par compétences

L'alignement des enseignants immigrants à l'utilisation des ressources pour l'évaluation dans l'approche par compétences est un processus essentiel pour leur intégration réussie au système éducatif québécois. En effet, bien qu'au début les enseignants immigrants ont initialement perçu l'utilisation des ressources comme une pratique qui favorise "injustement" la réussite des élèves, ils finissent progressivement par s'aligner sur les principes de l'évaluation par compétences. Cet alignement leur permet d'évoluer vers les perspectives des élèves québécois qui, de leur côté, perçoivent l'apprentissage comme un processus plus large et plus significatif que la simple préparation à un examen. Nadia traduit bien cette évolution : « *Chez nous, on apprend pour réussir l'évaluation ; ici les élèves comprennent vite que ce n'est pas ça la finalité de l'apprentissage ; (...) donc avec le temps on finit par intégrer cette logique de mettre l'évaluation au service du développement des compétences des élèves et on change de façon de faire.* » Ce témoignage révèle que Nadia comprend que l'objectif de l'évaluation n'est pas de former les élèves à réussir une évaluation.

Vers une culture d'évaluation axée sur la mobilisation des compétences

En effet, dans leur globalité, les entretiens analysés reflètent que les enseignants immigrants comprennent au fil du temps que l'objectif de l'évaluation n'est pas de vérifier la mémorisation de connaissances isolées, mais plutôt d'apprécier la capacité des élèves à mobiliser ces connaissances de manière pertinente et efficace pour résoudre des problèmes complexes. Bilal évoque bien cette évolution vers l'idée d'orienter l'évaluation dans la perspective du développement du potentiel des élèves en leur dotant des compétences qui leur seront utiles dans la vie de tous les jours :

Après toutes les formations que j'ai reçues, j'ai maintenant compris qu'en permettant aux élèves d'utiliser des ressources lors des examens, on favorise le développement de leurs compétences; (...) ici, avec certains travaux, on peut voir que les élèves vont faire de la recherche d'informations et une analyse critique de ces informations pour les prendre en compte dans la résolution du problème;

(...) on encourage les élèves à adopter une approche plus active et autonome de leur apprentissage, en les incitant à utiliser les outils à leur disposition pour atteindre leurs objectifs.

Les propos de Bilal comme ceux avancés par les autres participants à la recherche, notamment Nadia et Fatima, montrent que l'alignement de leur savoir-évaluer aux exigences de leur nouveau contexte de travail implique de développer une compréhension approfondie des principes de l'évaluation par compétences, ainsi qu'une capacité à concevoir des tâches évaluatives qui permettent aux élèves de démontrer leurs compétences en mobilisant diverses ressources. Comme le soulignent Bacar et Fatima, l'évolution vers les principes de l'approche par compétence implique qu'ils apprennent à accompagner les élèves dans l'utilisation de ces ressources, en leur fournissant des conseils et des stratégies pour organiser et utiliser l'information de manière efficace. Cet alignement suggère aussi qu'ils doivent également être en mesure d'évaluer la qualité de l'utilisation des ressources par les élèves, en tenant compte de la pertinence, de l'exactitude et de l'organisation de l'information, comme le relève Bianca.

En résumé, le processus d'alignement témoigne de la capacité d'adaptation et de l'engagement des enseignants immigrants envers la réussite de tous les élèves, et souligne l'importance d'une socialisation par la formation et le soutien pédagogique pour favoriser l'alignement de leur savoir-évaluer sur la culture d'évaluation en vigueur au Québec.

Cas 5. Un ajustement à l'évaluation critériée pour assurer la validité du jugement professionnel

Les entretiens analysés révèlent que la réorientation du savoir-évaluer des enseignants immigrants sur les objectifs et priorités de l'évaluation des compétences se déploie, pour une autre partie, autour de la nécessité d'adopter de nouvelles pratiques d'évaluation. Au cœur de ces ajustements se trouve l'évaluation critériée, une approche fondamentale dans le cadre de l'approche par compétences en vigueur au Québec. En effet, dans l'approche par compétences, l'évaluation critériée joue un rôle central en assurant que le jugement de l'enseignant est fondé sur des éléments objectifs et pertinents. Elle permet de s'éloigner des impressions subjectives ou

des biais personnels, en définissant clairement les critères d'évaluation. Cette transparence et cette équité favorisent la confiance des élèves et de leurs parents envers le processus d'évaluation. Cependant, malgré les avantages indéniables de l'évaluation critériée, les enseignants immigrants peuvent initialement rencontrer des difficultés à mobiliser les critères d'évaluation diversifiés prescrits par le ministère. Les vignettes ci-dessous illustrent bien ce choc culturel :

<p style="text-align: center;">Extrait de l'entretien avec Fatima</p> <p><i>La grille d'évaluation donne beaucoup chances de réussite à l'élève; avec l'indépendance des critères, il y a très peu de chance que l'élève obtienne zéro ; avec un peu d'effort, il peut avoir plus de 70% ; avec l'évaluation par la grille, on essaie vraiment de favoriser les élèves; (...) par exemple en écriture, pour moi, si l'élève a bien compris le sujet, mais qu'il a fait plein de fautes d'orthographe ou a une syntaxe problématique [...], je ne peux pas lui donner 60% ; donc, pour moi c'est un échec direct; avec les collègues, ce n'est pas possible ; ils vont t'expliquer que l'élève a fait des efforts et que selon la grille, cela lui donne une note au-dessus de 60%, par exemple 65% ou même 70 % ou 75%.</i></p>	<p style="text-align: center;">Extrait de l'entretien avec Nadia</p> <p><i>(...) J'ai dit à ma collègue que beaucoup d'élèves n'avaient pas réussi l'évaluation ; (...) je lui ai montré les notes et elle m'a dit « il y avait trop d'élèves en échec ; ce n'est pas normal; (...) là, c'est presque la moitié de ton groupe qui est en échec; (...) peut-être que tu dois revoir un peu tes évaluations pour comprendre ce qui pose problème ; (...) est-ce que tu n'as pas été un peu trop sévère; (...) c'est là que j'ai essayé de m'ajuster, pour ne pas avoir de problème. (Nadia)</i></p>
<p style="text-align: center;">Extrait de l'entretien avec Fatima</p> <p><i>Je comprends que les critères sont importants ici, mais donner un 100 %, alors que l'élève a commis des fautes dans sa copie, dans mon pays ce n'est pas possible ; (...) pour nous, il faut vraiment travailler très, très fort pour avoir 20/20 ; (...) par exemple, s'il y a des fautes, je vais retirer des points ; (...) l'élève peut perdre jusqu'à 2 points, pour les fautes et la présentation de sa copie; (...) par exemple, il a oublié un alinéa, il a fait une rature, il n'a pas encadré</i></p>	<p style="text-align: center;">Extrait de l'entretien avec Nadia</p> <p><i>(...) ici c'est une évaluation critériée qui est privilégiée; (...) ta grille d'évaluation elle vient avec des critères ; (...) dans la correction des tâches complexes, tu dois utiliser les critères d'évaluation de manière cohérente et transparente, pour fournir aux élèves une rétroaction constructive sur leurs points forts et leurs points faibles ; (...) la correction est donc différente ; (...) même pour la communication des résultats ; (...) tu dois être en mesure d'expliquer aux élèves et à leurs parents</i></p>

<p><i>le résultat... je vais lui retirer des points, même si tout est correct ; (...) la correction, pour nous, c'est essayer de trouver quelque chose qui fait défaut pour sanctionner ; (...) alors qu'avec les critères on va avantager l'élève dans la correction.</i></p>	<p><i>comment les critères d'évaluation sont utilisés pour déterminer la note finale; (...) donc c'est une différence entre les manières de corriger ; (...) donc là aussi, je dirais que je me suis alignée sur les principes de l'évaluation au Québec.</i></p>
--	---

Ces vignettes présentent des témoignages poignants qui révèlent un écart significatif entre les pratiques d'évaluation valorisées dans le pays d'origine de Fatima et Nadia et l'approche critériée québécoise. L'expérience de Fatima permet de voir un contraste qui est d'importance. En effet, alors que la correction est avant tout pour elle une recherche de défauts à sanctionner, elle constate que l'approche critériée vise plutôt à reconnaître et à valoriser les compétences développées par l'élève. Le témoignage de Bilal traduit également de façon éloquente l'écart de culture entre les valorisations de l'évaluation au Québec qui mettent l'accent sur la démarche et la pertinence des ressources mobilisées et le contexte de son pays d'origine qui priorise la perfection formelle du produit final :

Chez nous, l'évaluateur est comme à la recherche de la copie parfaite, parce que c'est elle seule qui mérite un 100% ; (...) elle doit vraiment être largement au-dessus des attentes de l'enseignant; (...) donc ici c'est un peu cette vision qui guide parfois nos pratiques.

Il faut souligner avec cet extrait que d'emblée, se fiant plutôt à leur expérience antérieure, les enseignants immigrants associent la note d'excellence à leur conception de la copie « parfaite » qu'ils ont depuis leur pays d'origine. Celle-ci devrait, de leur point de vue, dépasser même les attentes de l'enseignant, ce qui va à l'encontre des valorisations québécoises de l'évaluation, en lien avec une modulation jugement en fonction du niveau des élèves et des attentes de fin cycle. Ainsi, les écarts aux normes pousseraient parfois la direction d'école à intervenir pour rappeler les règles à suivre, comme en atteste Bianca :

La direction va parfois rappeler l'importance de suivre la PDA (progression des apprentissages) et de respecter les règles de l'évaluation pour chaque cycle,

parce que c'est prescrit ; (...) par exemple, quand j'ai demandé à ma direction quoi faire parce que les notes des élèves étaient catastrophiques, elle m'a dit « tu dois différencier les niveaux de compétence des élèves ; (...) essaie de tenir compte de la complexité de la tâche, de la qualité de la démarche et de la pertinence des ressources mobilisées par les élèves ; » (...) elle a rappelé c'est quoi une évaluation juste et équitable, en indiquant que selon les principes de la Politique d'évaluation, c'est vraiment celle qui tient compte des forces et des faiblesses de chaque élève ; (...) mais quand tu viens d'un autre système d'enseignement, c'est toujours difficile de faire cela au début, du tic au tac, car nous on a une autre idée de l'enseignement et de l'évaluation ; (...) par exemple avec la grille, on peut penser que ça laisse facilement les élèves réussir ; c'est comme si ça manque un peu le sérieux et la rigueur de l'évaluation des apprentissages.

Cet extrait montre bien que les enseignants immigrants ne partagent pas d'emblée la perspective de la modulation du jugement en fonction des attentes pour chaque niveau de classe. Cette perspective confronte la vision même que ces enseignants ont de leur métier et de l'évaluation des apprentissages. Ils ont l'impression que l'évaluation critériée avec l'usage de la grille pour évaluer les amène à laisser injustement de grandes chances de réussite aux élèves. Par conséquent, ils ont le sentiment de ne plus pratiquer une évaluation rigoureuse, au sens où ils l'entendent dans le contexte de leur pays d'origine.

C'est vrai qu'il y a une grande différence de culture d'évaluation ; (...) nous c'est la méritocratie, ici on donne des moyens (...) pour favoriser la progression des élèves ; (...) on fait tout pour maintenir les élèves à l'école ; (...) donc ça se comprend aussi avec la vision de l'évaluation en soutien à l'apprentissage et la démocratisation de la réussite ici. (Nadia)

Cet extrait montre bien que, contrairement au système méritocratique qu'ils ont connu dans leurs pays d'origine, les enseignants immigrants font le constat que le système québécois vise à soutenir la progression des élèves pour les maintenir le plus longtemps possible à l'école. Ils

reconnaissent ainsi, les ressources que le système éducatif met à disposition des enseignants dans le sens de la démocratisation de la réussite. Nos analyses reflètent que cette reconnaissance est déjà un premier pas vers l'alignement.

L'alignement sur les principes de l'évaluation critériée

Nos analyses reflètent que l'alignement des enseignants immigrants sur les principes de l'évaluation critériée est une phase essentielle dans leur processus de transition vers la culture d'évaluation en vigueur au Québec, celle centrée sur l'approche par compétences. En effet, en plus de garantir la validité en contexte de leurs pratiques d'évaluation, cet ajustement leur permet d'éviter des tensions qui risquent de compromettre leur intégration socioprofessionnelle :

Ici, tu ne peux pas faire cavalier seul, pendant longtemps ; (...) tu ne peux pas expliquer à un parent que tu ne pratiques pas l'évaluation critériée parce que tu penses que ça avantage les élèves ; (...) tu ne peux pas expliquer aux parents et même à l'administration que c'est bien de donner de mauvaises notes aux élèves; (...) qu'est-ce que tu fais de la progression de leurs apprentissages ? (...) qu'est-ce que tu fais de la motivation scolaire ? (...) quelle sera ton attitude devant les plaintes des élèves et des parents devant des évaluations et des notes catastrophiques ? (...) es-tu contre la réussite des élèves ? (...) c'est là que tu vois que tu dois changer ; (...) je veux dire faire du chemin vers l'évaluation critériée pour être dans l'approche par compétences. (Alfa)

Nos analyses montrent que les conflits que ces manières de faire suscitent dans les rapports des enseignants immigrants aux élèves les amènent graduellement à s'ouvrir à d'autres pratiques d'évaluation ; et souvent, en observant leurs collègues ou en profitant des rencontres en équipe-cycle animées par un conseiller pédagogique, ils apprennent l'intérêt d'employer des grilles d'évaluation critériées :

C'est avec ma collègue que j'ai appris à corriger avec une grille d'évaluation ; (...) après, j'ai demandé, quelle note je devrais mettre sur la copie ; (...) ma collègue a ri ; j'ai dit c'est beau la grille, mais moi c'est la note que dois donner à une copie où le critère 1 l'élève est dans B, le critère 2, il est dans A, le critère

3, il est dans A, le critère 4, il est dans C, le critère 5, il est dans A, qui me pose un problème ; quelle est la note que vous allez donner à cette copie ? » ; Moi j'ai pensé que c'est B, ma collègue m'a répondu « NON ! il faut analyser le poids de chaque critère » ; il m'a montré comment on utilise la grille d'évaluation pour mettre la note ; c'est vraiment interprétatif ; donc j'apprends une culture interprétative de l'évaluation, ce n'est pas mécanique.(Nadia)

Comme le relèvent nos analyses, l'alignement sur cette modalité d'évaluation est essentiel pour garantir la validité du jugement professionnel de l'enseignant quant aux apprentissages de l'élève et pour fonder l'attribution d'une note juste et équitable à son travail. L'évaluation critériée, note-t-on, repose sur l'utilisation d'un ensemble de critères prescrits par le ministère, qui englobent la démarche adoptée par l'élève et la pertinence des ressources mobilisées. Idéalement, ces critères sont indépendants les uns des autres, permettant de valoriser divers aspects du travail de l'élève au-delà du seul produit final, et assurant ainsi la rigueur et la cohérence du jugement professionnel de l'enseignant : *« lors de la formation sur la grille d'évaluation, on nous a appris que l'indépendance des critères est un gage de la qualité de la grille d'évaluation elle-même »* (Bilal).

Nos analyses reflètent que bien que certains des enseignants puissent initialement percevoir l'évaluation critériée comme une pratique moins rigoureuse ou moins exigeante, ils finissent par s'aligner sur les principes qui la sous-tendent. Ils comprennent que l'objectif n'est pas de sanctionner les erreurs, mais plutôt d'évaluer la capacité de l'élève à mobiliser ses compétences pour atteindre un objectif donné.

Lors des formations, j'ai pu comprendre que l'évaluation critériée encourage la diversité des approches et des solutions proposées par les élèves ; (...) c'est-à-dire plutôt que de rechercher une conformité à des normes préétablies, on va plus regarder la pensée critique et la créativité ; (...) essayer de voir si les élèves développent des réponses personnelles et originales aux tâches qui leur sont présentées. (Bakar)

Cet extrait témoigne des processus qui façonnent la capacité d'adaptation et d'engagement des enseignants immigrants envers la culture d'évaluation en vigueur au Québec, en soulignant l'importance de la formation en milieu universitaire et du soutien pédagogique pour favoriser une compréhension approfondie de l'évaluation critériée.

Soulignons ici que plusieurs aspects de l'adhésion des enseignants immigrants aux valorisations de l'évaluation dans leur nouveau contexte de travail ressortent dans leurs témoignages montrant la nécessité d'intégrer les apprentissages considérés importants dans le cadre de leur intégration socioprofessionnelle. Par exemple, dans le processus de transition vers la culture d'évaluation en vigueur dans leur nouveau contexte de travail au Québec, les enseignants immigrants s'ajustent au fait que dans l'approche par compétences, l'attribution de la note au travail de l'élève prend appui sur un ensemble de critères qui doivent être indépendants, ceux-ci garantissant la rigueur et la cohérence du jugement professionnel de l'enseignant lors de l'évaluation.

Une chose que j'ai apprise dans ma formation à l'université c'est que l'indépendance des critères est un élément clé de la qualité de la grille d'évaluation ; (...) cela permet de s'assurer que chaque aspect de la compétence est évalué de manière distincte et pertinente ; (...) donc j'ai appris à faire des grilles d'évaluation en tenant compte de tous les aspects de la compétence évaluée ; (Bilal)

Le témoignage de Bilal montre que les apprentissages réalisés lors la formation d'appoint reçue en milieu universitaire contribuent à les aider à comprendre les normes et valorisations de l'évaluation des apprentissages au Québec et à s'y conformer.

Cas 6. Un ajustement à une communication éthique et bienveillante de l'évaluation

Les entretiens analysés révèlent que la réorientation du savoir-évaluer des enseignants immigrants sur les objectifs et priorités de l'évaluation des apprentissages au Québec se déploie, également, autour d'un ajustement à une communication éthique et bienveillante des résultats de l'évaluation des apprentissages des élèves. En effet, alors qu'ils font leurs premiers pas dans les écoles québécoises, les enseignants immigrants peuvent être tentés d'appliquer des pratiques

d'évaluation qui ne sont pas conformes aux valeurs locales, comme ordonner les copies et les remettre aux élèves selon le "mérite". Comme en témoigne l'expérience de Bianca rapportée dans la vignette ci-dessous, cette pratique peut entraîner des conséquences néfastes sur l'estime de soi des élèves les moins performants :

Extrait de l'entretien avec Bianca	Extrait de l'entretien avec Alfa
<p><i>Une de mes collègues m'a raconté qu'elle avait à ses débuts remis les notes par ordre de performance [...]; une des élèves, qui n'avait pas réussi, a reçu sa copie en dernier; elle a pleuré toute la journée; elle en a parlé à la secrétaire, qui lui a dit de rattraper vite la situation en proposant à l'élève une évaluation dans laquelle elle va avoir une bonne note; sinon, elle risque de recevoir une plainte des parents de cette élève; (...) pour ne pas avoir de problème, elle a accepté; (...) avec ce cas, moi, j'ai juste compris qu'il faut parfois juste acheter la paix en faisant des compromis.</i></p>	<p><i>Dans mon pays, on remet les notes par ordre de mérite ; on communique les résultats de l'évaluation devant tout le monde; (...) tout le monde connaît qui est premier, qui est dernier; ce n'est pas un problème ; (...) mais ici c'est un problème; (...) on doit garder la confidentialité ; (...) on tient compte de beaucoup de paramètres en lien avec l'élève et son bien-être; (...) donc on comprend vite les enjeux et on s'aligne.</i></p>

Ces témoignages révèlent les conséquences potentiellement négatives de la remise des copies selon le "mérite". L'élève qui reçoit sa copie en dernier peut se sentir humiliée, dévalorisée et découragée. De plus, la réaction des partenaires de travail, autant le comportement de l'élève que les conseils de la secrétaire, témoignent de l'importance accordée au bien-être des élèves dans le système éducatif québécois. Bien qu'ils n'aient assez développé ce point, les enseignants qui ont participé à la recherche ont souligné qu'au Québec, se servir des résultats de l'évaluation pour humilier ou exercer des pressions sur les élèves expose à une forte réprobation sociale. Ces enseignants expliquent que les parents, en particulier, sont très sensibles à cette question et n'hésitent pas à intervenir auprès de la direction pour réclamer des changements de pratiques.

L'alignement rapide par intégration de principes éthiques et de différenciation

L'analyse des entretiens a révélé que les enseignants immigrants comprennent facilement les enjeux autour de la communication des résultats de l'évaluation des apprentissages des élèves,

tant en classe qu'au bulletin. Ils signalent que la communication des résultats de l'évaluation est un moment délicat, qui peut avoir un impact important sur la motivation, la confiance et l'estime de soi de l'élève. Ainsi, acceptent-ils volontiers de s'aligner sur une communication éthique et bienveillante de l'évaluation des apprentissages. Comme ils l'expliquent, cette communication bienveillante viserait à fournir à l'élève une information précise et constructive sur ses progrès, ses forces et ses faiblesses, tout en l'encourageant à poursuivre ses efforts et à développer son plein potentiel. Dans les motifs qui fondent leur adhésion à cette autre façon de faire, les enseignants immigrants expliquent surtout l'importance pour eux de créer un climat de confiance et de respect, où l'élève peut recevoir une rétroaction honnête et constructive. Ces enseignants convoquent aussi un principe de différenciation qui les amène à reconnaître que chaque élève est unique : « *il a ses propres forces, ses propres faiblesses, son propre rythme d'apprentissage ; (...) et la finalité de l'évaluation n'est pas de le comparer aux autres élèves ; (...) donc on doit avoir une communication bienveillante de l'évaluation* » (Bilal).

En définitive, comme on a pu le constater dans les extraits des entretiens analysés, les enseignants immigrants comprennent progressivement l'importance de l'évaluation en tant que modalité incontournable pour la production d'un jugement valide sur les apprentissages de l'élève, l'attribution d'une note juste à son travail et l'application d'une communication bienveillante de ses résultats. Aussi, on l'aura constaté, les apprentissages qu'ils réalisent au fur et à mesure de leur intégration soutiennent-ils l'alignement de leur savoir-évaluer avec les principes qui cadrent l'évaluation des apprentissages au Québec. On retiendra ainsi, qu'en comprenant mieux les visées de l'évaluation dans l'approche par compétences, les enseignants immigrants sont à même d'intégrer les principes d'une culture d'évaluation axée sur la reconnaissance des compétences et le développement du plein potentiel de chaque élève.

CHAPITRE 5

De la culture d'évaluation de référence de l'enseignant immigrant à la culture d'évaluation socialement partagée au Québec

L'inconfort vécu par l'acteur amène chez lui un besoin de réajustement, qui est souvent causé par l'environnement / la situation, mais qui réside davantage dans la personne qui perçoit et reconstruit la situation en y réagissant. Mais les éléments ayant une influence sur l'apprentissage informel peuvent être "localisés" parfois davantage chez la personne ou parfois davantage dans son environnement. (Barrette, 2008, p. 404)

Ce chapitre propose une discussion de nos résultats de recherche en relation avec notre projet analytique. Comme mentionné, ce mémoire s'intéresse à la culture d'évaluation des apprentissages en transition dans un contexte de migration de travail. Nous avons souligné que cette culture renvoie aux normes et valorisations qui façonnent le rapport des enseignants immigrants à l'évaluation des apprentissages durant leur intégration socioprofessionnelle au Québec. Rappelons que dans le cadre de cette étude, l'analyse des données a été réalisée sous l'angle de la transition de la culture d'évaluation de référence de l'enseignant immigrant à la culture d'évaluation socialement partagée au Québec.

La culture d'évaluation de référence est celle importée du pays d'origine des enseignants immigrants pour exercer le métier d'enseignant et apprécier les apprentissages des élèves dans le contexte scolaire québécois. Les résultats de nos analyses révèlent que la transition vers la culture d'évaluation socialement partagée se déploie dans le sens d'une réadaptation des connaissances et compétences en évaluation acquises par les enseignants immigrants dans leurs pays d'origine, en vue de répondre le plus adéquatement aux exigences de l'évaluation des apprentissages au Québec. Ainsi, on a pu constater que l'expérience antérieure des enseignants immigrants, du moins celle acquise dans leurs pays d'origine, est le produit d'une socialisation profonde à la culture d'évaluation sanction.

Comme nous l'avons noté, cette culture constituerait le premier repère à partir duquel les enseignants immigrants interprètent les situations de travail au Québec, notamment durant leurs premières semaines d'enseignement. Elle oriente donc la manière dont ils agissent ou auraient agi s'ils avaient les coudées franches.

La culture d'évaluation socialement partagée au Québec est celle nécessaire à l'interprétation des situations d'enseignement et qui donne à l'agir enseignant sa légitimité et sa validité en contexte. Nos analyses reflètent que l'adhésion à cette culture dans le processus de transition professionnelle est façonnée par des apprentissages et une approche d'ouverture et de flexibilité générale, visant à faciliter l'intégration socioprofessionnelle dans le système éducatif québécois.

5.1 La difficulté d'une réappropriation du savoir-évaluer acquis dans le pays d'origine lors d'un processus d'intégration socioprofessionnel

La logique des valeurs dans une société apparaît quand s'opère le passage d'une priorité de fait à une priorité de droit.

(Pesqueux, 2020, p.9)

Tout comme les recherches qui ont précédé la nôtre, notre étude reflète que l'intégration dans un nouveau système éducatif marque un tournant décisif pour les enseignants immigrants. En effet, forts d'une expertise disciplinaire et pédagogique forgée dans leur pays d'origine, ils abordent un nouvel environnement professionnel avec un bagage de connaissances et de pratiques en lien avec l'enseignement. Toutefois, pour ce qui concerne le domaine de l'évaluation des apprentissages, nos analyses montrent que la transposition directe de leurs méthodes d'évaluation des apprentissages se révèle souvent semée d'embûches. Rapidement, et cela dès leurs premières semaines, les enseignants immigrants font face à un défi d'adaptation qui les confronte à des normes d'évaluation des apprentissages, des valeurs et des attentes sociales profondément ancrées dans le contexte québécois, et qui peuvent diverger significativement de celles qu'ils ont connues dans leurs pays d'origine. Cette section explore pour mieux les discuter, le rôle des normes et valorisations et des tensions dans la difficulté d'une réappropriation optimale du savoir-évaluer acquis dans le pays d'origine et leur influence dans l'ajustement du savoir-évaluer et la reconstruction de l'expérience au travail.

5.1.1 Le rôle des normes et valorisations dans l'ajustement du savoir-évaluer

Nos analyses reflètent que les ajustements que les enseignants immigrants doivent réaliser ne peuvent être compris qu'en référence aux normes qui façonnent la culture d'évaluation en transition et qui, en retour, influencent les pratiques d'enseignement et d'évaluation au sein des établissements scolaires dans lesquels ils s'intègrent. Il faut, en effet, rappeler avec Pesqueux (2020, p.10) :

La norme est prescriptive là où la valeur est la base d'un jugement. La norme est un mode d'incarnation des valeurs et ce sont elles qui fondent les modalités d'un contrôle social au regard de la conformité aux normes, fixant donc les limites de la déviance.

Cette citation souligne l'importance des normes et des valeurs dans la formation du jugement et du contrôle social. En effet, comme nous l'avons relevé, les enseignants immigrants doivent naviguer dans un nouveau contexte culturel et social, où les normes et les valeurs peuvent être différentes de celles qu'ils ont connues dans leur pays d'origine. Ce faisant, les normes et valorisations en vigueur dans ce nouveau contexte fixent les limites de la déviance en dictant ce qui est considéré comme acceptable ou non dans la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages. Pour le dire autrement, elles fondent les modalités d'un contrôle social, en ce qu'elles influencent la manière dont les pratiques des enseignants immigrants sont contrôlées et évaluées par leurs partenaires scolaires. De fait, pour les enseignants immigrants, comprendre ces normes et valeurs est crucial pour s'ajuster et réussir dans leur nouvel environnement professionnel.

Nos résultats s'alignent sur les travaux de Diédhiou (2018), qui révèlent que la transition vers la culture d'évaluation en vigueur dans les écoles au Québec nécessite une adaptation des enseignants immigrants à des normes qui ne leur sont pas toujours familières. En effet, nous avons pu constater que lorsqu'ils accèdent à leurs premiers postes dans les écoles québécoises, ces enseignants ont souvent adopté des pratiques d'évaluation des apprentissages en provenance de leur pays d'origine. Cependant, comme le soulignent Morrissette et Diédhiou (2017), bien que validés à l'épreuve du terrain dans les pays d'origine des enseignants immigrants, ces pratiques se

révèlent non-opératoires au Québec pour traiter des situations de travail pourtant connues, mais manifestées dans un contexte scolaire différent. Le changement de contexte ferait donc perdre à ces pratiques leur légitimité et leur pertinence en raison des écarts de cultures d'évaluation et de la discontinuité de l'interprétation des valeurs prônées de part et d'autre des systèmes éducatifs dans lesquels les enseignants immigrants ont travaillé.

C'est sur ce plan que l'analyse des postures qu'adoptent les enseignants immigrants nous semble intéressante à plus d'un titre. Nos résultats de recherche ont montré que dans le processus d'alignement sur les normes et valorisations de l'évaluation des apprentissages au Québec, les enseignants immigrants font preuve d'une posture compréhensive qui se traduit par une ouverture et une intégration de nouvelles manières de concevoir et mettre en œuvre l'évaluation. Ces constats rejoignent la perspective de Mezirow (1997) au sujet de l'apprentissage transformatif. Mezirow (1997) mentionne que l'apprentissage des professionnels n'est pas uniquement un processus d'acquisition de nouveaux savoirs ou savoir-faire; il est aussi et surtout un processus d'appropriation de nouvelles façons de voir la réalité et d'agir sur celle-ci. On voit bien que les participants à la recherche adoptent de nouveaux cadres de référence qui contribuent, au sens de Mezirow (1991, 1997), au processus de renouvellement et de révision de leurs anciennes interprétations du sens de l'évaluation des apprentissages. Ces nouvelles références transforment leurs perspectives de sens (Mezirow, 1997), c'est-à-dire leurs façons de voir et leurs habitudes de pensée au sujet de l'évaluation des apprentissages.

Comme nous l'avons noté, et cela à la suite de Liu (2021), cette transformation des perspectives de sens des enseignants immigrants qui se traduit par l'adoption d'une perspective compréhensive de l'évaluation modifie les rapports avec les partenaires scolaires. En effet, en s'alignant sur la perspective compréhensive de l'évaluation, les enseignants immigrants vivent moins de tensions avec les partenaires scolaires. Nous avons noté que l'adoption de cette perspective a l'avantage d'encourager une intercompréhension entre les acteurs, comme mentionné par Morrissette et Demazière (2018b).

En somme, les résultats de notre recherche confirment l'importance des normes et des valeurs dans la formation du jugement et du contrôle social, montrant l'intérêt pour les enseignants

immigrants de les comprendre pour s'ajuster et réussir dans leur nouvel environnement professionnel. Nous avons vu toute la place qu'elles occupent et les ajustements qu'elles inspirent dans le déploiement du savoir-évaluer des enseignants immigrants dans le contexte du système éducatif québécois. Comme l'ont souligné Morrissette et Diédhiou (2017), ces ajustements sont essentiels pour une intégration réussie et pour une pratique enseignante efficace dans les écoles au Québec.

5.1.2 Le rôle des tensions dans la reconstruction de l'expérience au travail

Dans une étude conduite sur l'apprentissage des médecins, Slotnick (2005) relève qu'ils apprennent surtout en réponse aux situations "interpellantes" qu'ils rencontrent dans le cadre de leur travail. Nos résultats corroborent cela, notamment sur le plan de l'analyse du rôle des tensions dans la reconstruction de l'expérience au travail. Soulignons que la tension peut bien être assimilée à ce que Mezirow (1991) appelle le "dilemme désorientant", en ce qu'ils déclenchent le processus d'apprentissage expérientiel.

Nos résultats de recherche reflètent que les partenaires de travail (parents, élèves, directions, collègues) jouent un rôle appréciable dans l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants, que ce soit sur le plan du contrôle qu'ils exercent quant au respect des normes et valorisations de l'évaluation au Québec que par les aides et conseils ponctuels qu'ils offrent en lien avec le travail enseignant (Morrissette & Demazière, 2018). Cependant, comme nous avons pu le noter, leur implication dans certains cas génère des tensions en raison du déséquilibre que représente leur posture au Québec pour des enseignants immigrants qui ont connu des rapports différents avec ces acteurs dans leurs pays d'origine. Ce faisant, l'analyse des interactions avec leurs partenaires de travail, en l'occurrence les parents et les élèves, suggère de s'intéresser au rôle des tensions dans le façonnement du savoir-évaluer des enseignants immigrants.

Comme nous l'avons noté, des recherches antérieures à la nôtre ont mis en évidence le rôle des tensions dans la reconstruction de l'expérience au travail des enseignants immigrants. Ces recherches ont documenté les conflits entre les enseignants immigrants et leurs partenaires scolaires, les élèves et les parents entre autres, notamment en ce qui concerne, par exemple, la

gestion de classe (Jhagroo, 2016), l'évaluation des apprentissages (Diédhiou, 2018) ou la différenciation pédagogique (Morrissette et al., 2018a). Comme ces recherches, la nôtre montre aussi que les conflits amèneraient les enseignants immigrants à renoncer à des conceptions et pratiques d'évaluation héritées de leur socialisation à l'enseignement dans leur pays d'origine. Ces renoncements seraient inspirés par un processus d'apprentissage informel et situé qui met en évidence, de la même manière que le relève Barrette (2008), une dimension collective de l'apprentissage qui implique les enseignants immigrants avec leurs partenaires scolaires.

En résumé, les résultats de notre recherche sur le rôle des tensions dans la reconstruction de l'expérience au travail chez les enseignants immigrants convergent avec les travaux de Kolb (1984) et Schön (1983). Selon Kolb, l'apprentissage est un processus qui se réalise lorsqu'un individu transforme ce qui l'entoure, créant ainsi de nouvelles connaissances à travers une transformation vécue dans une expérience. Cette idée est étayée par nos résultats, qui montrent que les enseignants immigrants reconstruisent leur expérience au travail en faisant face à des tensions qui les obligent à adapter leurs pratiques et à développer de nouvelles stratégies.

Les travaux de Schön (1983) complètent cette idée en mettant en avant l'importance de la réflexion dans l'amélioration du bagage d'expérience. Selon Schön, les praticiens compétents sont continuellement engagés dans un processus de réflexion et d'expérimentation qui leur permet de tester et de valider les solutions à des problèmes. Nos résultats montrent que les enseignants immigrants qui prennent le temps de réfléchir sur leurs expériences et de tirer des leçons de leurs erreurs sont mieux à même de prendre en charge les exigences de l'évaluation des apprentissages. En effet, la réflexion leur permet de développer un bagage d'expérience plus riche et plus diversifié, qui leur permet de mieux naviguer dans les situations complexes de l'enseignement.

5.1.3 Des différences qui expliquent les obstacles à la réappropriation du savoir-évaluer acquis dans le pays d'origine

L'analyse des entretiens a révélé que plusieurs facteurs peuvent expliquer la difficulté pour les enseignants immigrants de se réapproprier leurs connaissances en matière d'évaluation des apprentissages :

Les différences philosophiques. Nos analyses montrent que les systèmes éducatifs québécois et étrangers peuvent reposer sur des conceptions différentes de l'apprentissage et de l'enseignement, et dans une large mesure du rôle et des finalités de l'évaluation des apprentissages. Par exemple, nous avons vu que les modalités de réalisation de l'examen dans l'approche par compétences, notamment celle qui met l'accent sur la capacité à mobiliser des savoirs dans des situations concrètes, peuvent être nouvelles pour certains enseignants immigrants ; ce qui peut entraîner des tensions avec les élèves. Cette observation rejoint les travaux de Kolb (1984) sur l'apprentissage expérientiel, qui soulignent que l'adaptation à un nouvel environnement nécessite une transformation des connaissances et des pratiques.

Les écarts de normes culturelles. Nos analyses ont montré que les pratiques d'évaluation sont influencées par les normes culturelles en matière d'autorité, de respect, de communication et de collaboration. Ces écarts culturels suggèrent que les enseignants immigrants doivent s'adapter aux attentes des élèves, des parents et de leurs directions au Québec, car comme nous l'avons remarqué, celles-ci peuvent différer de celles qu'ils ont connues dans leurs pays d'origine.

La non-familiarité avec les outils et ressources. Nos analyses ont montré que les enseignants immigrants peuvent être confrontés à un manque de familiarité avec les outils d'évaluation utilisés au Québec, tels que les grilles d'évaluation et l'évaluation critériée. Les expériences qu'ils ont rapportées concernant leurs interactions avec leurs collègues plus expérimentés – *au sens de qui connaissent mieux l'école québécoise* – reflètent qu'ils peuvent également avoir besoin de soutien pour développer des outils et pratiques d'évaluation adaptés aux exigences du système éducatif québécois. Rappelons, sur ce point, que les enseignants immigrants qui ont participé à la recherche ont presque tous manifesté dans leurs entretiens l'importance de bénéficier d'un accompagnement spécifique pour les aider à comprendre le système éducatif québécois, à développer des pratiques d'évaluation appropriées et à surmonter les défis d'adaptation. Par exemple, Bilal et Bacar ont régulièrement cité les apprentissages qu'ils ont faits soit en milieu universitaire, soit dans les formations offertes par les centres de service scolaire. Cette difficulté de réappropriation des outils et des ressources met en évidence l'importance de la réflexion dans l'action, telle que décrite par Schön (1983), pour permettre aux enseignants immigrants de s'adapter et de développer de nouvelles stratégies d'évaluation.

5.2 L'apprentissage de la culture d'évaluation québécoise : une transformation contextuelle

Nos analyses révèlent un processus fondamental dans l'intégration des enseignants immigrants au sein du système éducatif québécois, un processus axé sur l'apprentissage et l'internalisation de la culture d'évaluation en vigueur. Ce processus se caractérise par une réorientation profonde du savoir-évaluer initial des enseignants, une transformation qui les amène à recentrer leurs pratiques sur les objectifs et les priorités de l'évaluation des apprentissages, spécifiques au contexte professionnel québécois. Ce réalignement ne représente pas simplement une adaptation superficielle, mais bien une étape cruciale pour une intégration réussie et durable au sein du système éducatif.

Cette intégration passe par l'acquisition d'une culture d'évaluation qui, selon les travaux récents (Yerly et Monney, 2022), met l'accent sur l'utilisation de l'évaluation non pas comme un outil de mesure punitive, mais comme un levier puissant pour favoriser l'apprentissage des élèves. Il s'agit d'un paradigme éducatif centré sur une vision holistique de l'éducation, où l'évaluation devient un processus intégré, continu et formatif, guidant les enseignants et les élèves dans leur parcours pédagogique.

L'étude approfondie de ce processus de réorientation révèle qu'il se manifeste par une démarche active de réévaluation des objectifs et des priorités de l'évaluation. Les enseignants immigrants ne se contentent pas d'appliquer mécaniquement les consignes, mais cherchent consciemment à aligner leurs pratiques sur les besoins et les attentes du contexte québécois. Cette transformation implique une remise en question des hypothèses et des présupposés qui sous-tendent leurs pratiques d'évaluation antérieures. Ils adaptent ensuite leurs méthodes pour relever les défis et saisir les opportunités propres à l'évaluation des apprentissages au Québec. Notre recherche a identifié trois niveaux d'ajustement principaux, qui témoignent de la complexité de cette transition culturelle :

Un ajustement à l'évaluation dans le cadre de l'approche par compétences. L'approche par compétences, pierre angulaire du système éducatif québécois, exige une évaluation qui dépasse la simple restitution de connaissances (Popham, 2001; Yerly, Coen et Monnard, 2019). Les enseignants immigrants doivent apprendre à évaluer des savoir-faire complexes, des habiletés

transversales et des attitudes professionnelles, intégrant les dimensions cognitives, affectives et sociales de l'apprentissage. Ils découvrent ainsi une approche holistique de l'évaluation, qui considère l'élève dans sa globalité.

Un ajustement à l'évaluation critériée. L'évaluation critériée, basée sur des critères explicites et transparents, contraste souvent avec les systèmes normatifs (Yerly et Monney, 2022) rencontrés dans les pays d'origine des enseignants immigrants. Ils doivent apprendre à définir des critères clairs, à les communiquer aux élèves, à évaluer leurs performances en fonction de ces critères et à leur fournir un feedback précis et constructif. Cette approche favorise l'équité et la transparence, en permettant à chaque élève de comprendre ce qui est attendu de lui et de suivre ses progrès.

Un ajustement à une communication éthique et bienveillante de l'évaluation. La communication des résultats d'évaluation est un aspect crucial de la culture québécoise (Fagnant et Goffin, 2017). Les enseignants immigrants doivent apprendre à communiquer de manière éthique et bienveillante, en mettant l'accent sur les forces des élèves, en leur fournissant des pistes d'amélioration et en les encourageant à persévérer. Ils découvrent ainsi l'importance d'une évaluation formative, qui soutient la motivation et l'estime de soi des élèves.

Ces résultats peuvent être interprétés à la lumière des travaux sur l'apprentissage professionnel (Catts, Falk et Wallace, 2011), qui relèvent que l'adaptation à un nouveau contexte professionnel ne se limite pas à l'acquisition de compétences techniques, mais implique également une transformation identitaire et une remise en question des valeurs et des croyances. En effet, comme le soulignent Uwamariya et Makamurera (2005) : « *l'enseignement correspond non seulement à ce que les enseignants savent et à ce que la société propose comme éléments à transmettre aux élèves, mais aussi à ce que les enseignants sont et pensent de leur pratique* » (p. 144). En appui à cette perspective, Tardif et Lessard (1999) avaient montré que la pratique enseignante est « *façonnée par le travail* » (p. 367). La pratique enseignante est donc intrinsèquement liée à l'identité professionnelle de l'enseignant, et toute adaptation à un nouveau contexte implique une transformation de cette identité.

Nos analyses indiquent que la transition vers la culture d'évaluation québécoise s'accompagne d'une série d'apprentissages qui dépassent la simple formation ponctuelle. Les enseignants immigrants ne se contentent pas d'assister à des ateliers ou de lire des guides pédagogiques, mais s'engagent dans un processus d'apprentissage continu, qui se déroule sur le terrain, au contact des élèves, des collègues et des ressources disponibles.

Par exemple, l'adaptation à l'approche par compétences, un défi majeur en soi, se traduit par la découverte d'une approche holistique qui évalue des savoir-faire complexes plutôt que des connaissances isolées (Mottier Lopez et Girardet, 2022). Les enseignants immigrants apprennent à concevoir des tâches d'évaluation authentiques, qui permettent aux élèves de démontrer leur capacité à mobiliser leurs connaissances et leurs compétences dans des situations réelles. Ils découvrent ainsi l'importance de l'évaluation formative, qui fournit aux élèves un feedback régulier et constructif, leur permettant de suivre leurs progrès et de s'améliorer. Nous avons également observé des apprentissages significatifs liés à l'évaluation basée sur des critères explicites et transparents, en contraste avec les systèmes normatifs souvent rencontrés dans les pays d'origine des enseignants (Yerly Coen et Monnard, 2019). Les enseignants immigrants apprennent à définir des critères clairs et précis, à les communiquer aux élèves, à évaluer leurs performances en fonction de ces critères et à leur fournir un feedback spécifique et personnalisé. Ils découvrent ainsi l'importance de la transparence et de l'équité dans l'évaluation.

Ces apprentissages s'ancrent dans le contexte réel du travail, favorisant un développement authentique des capacités professionnelles (Von Glasersfeld, 2004). Les enseignants immigrants ne se contentent pas d'appliquer des techniques d'évaluation, mais s'approprient les valeurs et les principes qui sous-tendent la culture d'évaluation québécoise. Ils développent ainsi une expertise contextualisée, qui leur permet de répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves et de contribuer à l'amélioration du système éducatif.

L'importance accordée à une évaluation formative et bienveillante, qui soutient la motivation et l'estime de soi des élèves, représente également un changement de paradigme pour de nombreux enseignants (Mottier Lopez et Dechamboux, 2019 ; Sallin, 2020). Ils se familiarisent avec une approche visant l'amélioration continue plutôt que le simple jugement, ce qui nécessite un

ajustement significatif pour ceux qui ont été formés à des méthodes d'évaluation plus traditionnelles. Ils apprennent à créer un climat de confiance et de soutien, dans lequel les élèves se sentent à l'aise de prendre des risques, de se tromper et d'apprendre de leurs erreurs. Ils découvrent ainsi l'importance de l'évaluation comme outil de motivation et de développement des compétences des élèves (Allal, 2019; Black et Wiliam, 2018). Ces exemples illustrent la nature contextualisée de l'apprentissage réalisé par les enseignants immigrants. Ces apprentissages se déroulent de manière informelle, directement sur le lieu de travail, et présentent les caractéristiques de l'apprentissage professionnel : expérientiel, social et situé.

Sur le plan de l'apprentissage expérientiel, nous avons noté une volonté de transformer les expériences quotidiennes en savoirs professionnels durables, à travers des réflexions sur l'évaluation et l'analyse de situations concrètes. Les enseignants immigrants ne se contentent pas de vivre les événements, mais les analysent, les interprètent et en tirent des leçons pour l'avenir. Ils développent ainsi une pratique réflexive, qui leur permet de s'améliorer continuellement.

L'apprentissage social se manifeste par le rôle essentiel des interactions avec les collègues, la direction et les conseillers pédagogiques, qui constituent une source majeure d'acquisition de connaissances professionnelles tacites et explicites. Les enseignants immigrants apprennent énormément aux côtés de leurs pairs, notamment en ce qui concerne l'importance de l'évaluation pour produire un jugement valide, attribuer une note juste et communiquer les résultats de manière bienveillante. Ils découvrent ainsi l'importance du travail d'équipe et du partage des connaissances.

Enfin, l'apprentissage situé reflète l'appropriation authentique des savoirs professionnels grâce à l'ancrage dans le contexte spécifique du travail. Nos résultats montrent que les apprentissages qui soutiennent l'alignement du savoir-évaluer des enseignants immigrants avec les principes de l'évaluation au Québec se réalisent bel et bien dans ce contexte. En comprenant mieux les visées de l'évaluation dans l'approche par compétences, ils sont à même d'intégrer les principes d'une culture d'évaluation axée sur la reconnaissance des compétences et le développement du potentiel de chaque élève. Ils développent ainsi une expertise contextualisée, qui leur permet de répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves et de contribuer à l'amélioration du système éducatif.

En intégrant les éléments constitutifs d'une culture d'évaluation au service de l'apprentissage, tels que l'évaluation formative, la transparence des critères, le feedback constructif, l'implication active des élèves, la différenciation pédagogique, l'évaluation authentique, la culture de l'erreur et la collaboration, les enseignants immigrants contribuent à créer un environnement d'apprentissage stimulant et enrichissant pour tous les élèves. Ainsi, comme dans l'étude de Fagnant et Goffin (2017), les enseignants immigrants qui ont participé à cette étude s'éloignent progressivement du paradigme de l'évaluation pour la sanction, en considérant l'évaluation en un outil au service de l'apprentissage des élèves. Rappelons avec De Ketele (2012) que ce paradigme de l'évaluation sanction se caractérise par une évaluation peu intégrée aux situations d'apprentissage et des élèves rarement impliqués dans le processus évaluatif.

En somme, nos résultats de recherche sur l'apprentissage de la culture d'évaluation québécoise comme processus de transformation contextuelle s'alignent parfaitement avec les travaux de Barrette (2008). En effet, Barrette souligne que l'apprentissage informel est un processus situé, fortement lié à la situation rencontrée ou vécue, qui agit comme déclencheur en créant un déséquilibre ou un inconfort. Nos résultats montrent également que les enseignants immigrants vivent un processus de transformation contextuelle lorsqu'ils apprennent à naviguer dans la culture d'évaluation québécoise. Ce processus est déclenché par des dilemmes désorientants, internes ou externes, qui les obligent à adapter leurs pratiques et à développer de nouvelles stratégies.

5.3 Synthèse de la discussion

La mise en relation de nos résultats de recherche avec des travaux annoncés dans notre recension indique que la transition de la culture d'évaluation des enseignants immigrants vers la culture d'évaluation socialement partagée au Québec est similaire en plusieurs points à ce que les chercheurs ont documenté sur la reconstruction de leur savoir-évaluer. En effet, notre recherche confirme les résultats de Diédhiou (2018) sur le rôle crucial de l'ajustement du savoir-évaluer dans la réussite de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants.

Notre choix d'une approche d'analyse de cas nous permet, à la suite de Diouf (2024), de mettre en évidence l'importance du rôle que jouent les normes et valorisations de l'évaluation en

vigueur au Québec dans la mise à l'épreuve des connaissances et compétences en évaluation des apprentissages acquises par les enseignants immigrants dans leurs pays d'origine, durant le processus d'intégration socioprofessionnelle.

Dans le chapitre 4 de présentation des résultats, les différents cas ont été analysés de façon approfondie avec des vignettes qui permettent de clarifier différents processus de transition de la culture d'évaluation observables dans le matériau d'analyse. Les configurations propres à chaque processus ont également été étudiées en s'appuyant sur les expériences des enseignants immigrants, ce qui permet de mettre en exergue les normes et valorisations qui prévalent dans les écoles au Québec.

Ces éléments sont d'importance pour comprendre que les enjeux et défis rencontrés par les enseignants immigrants sont multiples. Nos analyses montrent surtout qu'ils doivent naviguer entre leurs expériences antérieures, les attentes du système éducatif québécois et les dynamiques relationnelles qui en découlent. Comme le souligne Diédhiou (2018), ce processus d'ajustement n'est pas seulement une question d'alignement, mais également d'identité professionnelle et d'appartenance à une communauté éducative en constante évolution.

Notre étude illustre bien que les enseignants immigrants mobilisent l'apprentissage social (observation des collègues), expérientiel (pratique réflexive), situé (contexte québécois) et transformateur (remise en question des perspectives personnelles) dans leur appropriation des normes et valorisations au cœur de la culture d'évaluation des apprentissages au Québec. Comme nous l'avons vu, ces enseignants ne se contentent pas d'apprendre des techniques d'évaluation, mais transforment leurs pratiques, leurs valeurs et leurs croyances pour s'intégrer pleinement au sein du système éducatif québécois et contribuer à son amélioration.

Enfin, nos résultats de recherche s'alignent avec les perspectives théoriques de l'apprentissage, notamment avec les travaux de John Dewey (1975), David Kolb (1984), Donald Schön (1983) et Jack Mezirow (2003). En effet, nos résultats montrent que l'apprentissage est un processus expérientiel qui nécessite une interaction entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage, comme le souligne John Dewey. De plus, nos résultats s'alignent avec le cycle de l'apprentissage

expérientiel de David Kolb, qui met en avant l'importance de la réflexion et de l'expérimentation dans l'apprentissage. L'apprentissage dans l'action de Donald Schön est également évoqué, car nos résultats montrent que les enseignants immigrants apprennent en agissant et en réfléchissant sur leurs expériences. Enfin, les résultats suggèrent que la transition vers la culture d'évaluation des apprentissages en vigueur au Québec peut être considérée comme un processus d'apprentissage transformatif, comme le décrit Jack Mezirow.

CONCLUSION

Ce mémoire s'est penché sur la culture d'évaluation des enseignants immigrants au Québec, en particulier dans le contexte de la migration de travail. Il a exploré la transition de cette culture d'évaluation dans un nouveau contexte de travail, notamment durant la période d'intégration socioprofessionnelle, une étape de la vie professionnelle marquée par des vulnérabilités et des turbulences, chez les enseignants immigrants au Québec. Les résultats de notre recherche ont mis en évidence les défis importants auxquels ces personnes sont confrontées, notamment les difficultés d'adaptation de leur savoir d'expérience en matière d'évaluation des apprentissages au système scolaire québécois. Cette étude a ainsi révélé que ces enseignants ont pu surmonter ces défis, notamment en renonçant à des pratiques d'évaluation inopérantes et en adaptant leur culture d'évaluation à leur nouveau contexte de travail.

Les résultats de notre recherche concordent avec les conclusions d'études antérieures (Diédhiou, 2018; Morrissette et Diédhiou, 2017; Diouf, 2024) évoquant des processus, des tensions et des interactions qui façonnent la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants immigrants dans la période cruciale d'intégration socioprofessionnelle et de vulnérabilité au travail dans les écoles québécoises. Comme la recherche de Diédhiou (2018), nos résultats soulignent l'importance de prendre en compte les normes et valorisations spécifiques au contexte, et renseignent aussi sur l'importance de prendre en considération les besoins spécifiques des enseignants immigrants dans les politiques et programmes d'intégration socioprofessionnelle.

Ainsi, dans les lignes qui suivent, nous présentons les points saillants de notre étude, ses apports, ses limites et les pistes de recherche futures. Nous présentons également les retombées pour les décideurs politiques, les milieux de formation et les organisations qui travaillent avec les communautés immigrantes.

C.1 Les principales conclusions de l'étude

Notre étude présente des conclusions intéressantes sur différentes dimensions, notamment le lien de nos résultats avec le domaine de la reconnaissance du savoir d'expérience des enseignants

immigrants (C.1.1), les écarts de culture d'évaluation (C.1.2), l'interférence des normes et valorisations de l'évaluation dans la validation du savoir-évaluer des enseignants immigrants (C.1.3).

C.1.1 des résultats qui interrogent le domaine de la reconnaissance du savoir d'expérience des enseignants immigrants

La reconnaissance du savoir d'expérience acquis par les enseignants immigrants est un enjeu de taille qui est bien reconnu dans la littérature (Morrissette et al., 2014). Comme constaté, la culture d'évaluation étrangère, en particulier celle obtenue dans des pays avec un système éducatif centré sur la méritocratie, est rarement reconnue et acceptée dans sa globalité comme légitime pour une prise en charge efficace des besoins d'apprentissage des élèves.

Comme l'ont souligné de nombreuses recherches (Jabouin, 2018; Morrissette et al., 2014; Nuyumbawe, 2016), la possession d'une expérience d'enseignement locale est toujours valorisée. Cela expliquerait les conduites des enseignants immigrants qui, pour obtenir cette expérience, acceptent de faire du travail non rémunéré (bénévolat), alors qu'ils ont des soucis financiers (Bacar). Cette démarche est révélatrice du fait que les significations attachées à la détention d'un savoir-évaluer issu de son pays d'origine et d'un savoir-évaluer contextualisé à même les normes et valorisations propres aux écoles québécoises ne sont pas exactement les mêmes auprès des partenaires de travail (les élèves et les parents). Le renoncement aux pratiques d'évaluation inopérantes et l'adaptation aux normes et valorisations de l'évaluation en vigueur au Québec en sont une belle illustration. Rappelons ici que nous avons souvent trouvé les mêmes ajustements des pratiques d'évaluation des enseignants immigrants dans les écoles québécoises que celles mises au jour par d'autres études (Diédhiou, 2018; Diouf, 2024; Morrissette et Diédhiou, 2017).

C.1.2 Un retour sur les écarts de cultures d'évaluation

Notre recherche a montré que la culture d'évaluation observée au Québec se distingue de celle du pays d'origine des enseignants immigrants. Il faut, par exemple, rappeler que si le recours à la fonction formative de l'évaluation ou à d'autres formes d'évaluation bienveillante est assez généralisé au Québec, ce n'est pas le cas des pays d'origine des enseignants immigrants. Comme on l'a vu au travers de l'analyse des expériences des participants à notre étude, c'est la fonction

de sanction et de sélection sociale de l'évaluation qui est davantage plus présente dans les pays d'origine des enseignants immigrants. Ainsi, on peut comprendre que l'interdiction d'utiliser l'évaluation pour sanctionner les conduites des élèves expose les enseignants immigrants à des situations où ils sont censés faire seul la preuve de leur autorité devant les élèves.

Nos analyses ont montré que l'usage de l'évaluation pour sanctionner les conduites n'est pas une pratique systématique, mais plutôt une pratique que les enseignants immigrants disent mobiliser comme une arme de dissuasion à chaque fois que la situation le demande, et donc qui repose sur leur interprétation des situations. De fait, on peut présumer que si l'évaluation sanction n'était pas vraiment une pratique prohibée au Québec, les enseignants immigrants l'auraient sans doute utilisé pour calmer les ardeurs des élèves et régler les questions de gestion de classe, comme en ont témoigné Bacar, Bilal et Fatima. Malheureusement au Québec, dans les cas de gestion de classe où les enseignants immigrants se sentent dépassés par le chaos qu'installent les élèves, ils ne peuvent pas faire recourt à l'évaluation comme arme de dissuasion. Nos analyses reflètent que la reconquête d'une autorité mise à l'épreuve en situation d'enseignement et de migration de travail varie dans les deux contextes (pays d'origine Vs Québec) et ce, tant pour les enseignants au primaire que ceux au secondaire, ce que peu d'études ont démontré jusqu'ici à notre connaissance.

En résumé, comme l'ont relevé les recherches qui ont précédé la nôtre (Diédhiou, 2018; Diouf, 2024), notre recherche montre comment les pratiques et les usages de l'évaluation, prennent dans chaque contexte non seulement des modalités différentes – *ce qui était attendu* – mais aussi des significations sociales différentes. Par exemple, mettre en œuvre des pratiques d'évaluation justes – *pensons ici à la différenciation et à l'évaluation bienveillante* – ne passe pas par les mêmes méthodes et ne signifie pas socialement la même chose dans le pays d'origine des enseignants immigrants et au Québec. Une conclusion similaire ressortirait sans doute d'une comparaison menée sur un échantillon plus large de pratiques d'évaluation des apprentissages. Une des interrogations qu'on pourrait soulever là-dessus serait de savoir si ce qui est entendu par « *promouvoir la motivation des élèves par la communication des résultats de l'évaluation* » (Bianca) a la même signification et se traduit de la même façon dans la pratique, autant dans les

contextes des pays d'origine des enseignants immigrants qu'au Québec. Nos analyses montrent bien que ce n'est pas le cas.

C.1.3 L'interférence des normes et valorisations dans la validation du savoir-évaluer des enseignants immigrants

Nos résultats montrent également comment les normes et valorisations de l'évaluation en vigueur au Québec interfèrent dans la validation du savoir-évaluer des enseignants immigrants. Les normes et valorisations de l'évaluation sont, dans les deux contextes d'enseignement (pays d'origine vs Québec), une condition nécessaire mais non suffisante pour valider le savoir-évaluer. Dans le pays d'origine, l'enseignant peut faire seul la démonstration en situation de sa compétence à évaluer en se montrant « à la hauteur » de la prise en charge des situations d'inconduite des élèves en classe. Au Québec, le leadership de l'enseignant importe, mais c'est la capacité de s'aligner sur les normes et valorisations socialement partagées en matière d'évaluation qui est le plus important aux yeux des partenaires de travail.

Comme relevé dans notre étude, dans les deux cultures d'évaluation en présence (celle du pays d'origine vs celle du Québec), les normes et valorisations sont reconnues comme des repères pour la légitimation des pratiques d'enseignement. Par contre, notre recherche montre qu'au Québec, les partenaires de travail veillent au respect de ces repères et lorsqu'un enseignant y fait défaut, il est vite rappelé à l'ordre, comme le souligne Diédhiou (2018). Dans le pays d'origine, c'est le prestige de l'enseignant qui importerait sur les normes et valorisations, comme l'a montré la recherche de Morrissette et al. (2018). Par exemple, un enseignant dont les élèves réussissent aux examens nationaux serait socialement considéré à la hauteur des plus prestigieux enseignants, donnant ainsi accès à certaines libertés vis-à-vis des partenaires de travail, par rapport à l'évaluation des apprentissages.

En résumé, là où dans le pays d'origine, la validation de la compétence à évaluer s'obtient de fait, à la suite du passage (*diplomation*) de l'enseignant dans les institutions de formation à l'enseignement, au Québec, ce sont d'autres compétences qui permettent la reconnaissance interne. Précisons qu'au Québec, une attention particulière est accordée à la mobilisation en situation des connaissances préalablement acquises en formation et l'adoption d'une attitude

conforme aux attentes et prescriptions en matière d'évaluation des apprentissages. Nos analyses reflètent aussi que l'enjeu de la transition vers la culture d'évaluation des apprentissages en vigueur au Québec consiste pour les enseignants immigrants à réajuster leur savoir-évaluer en sachant apprendre de leurs collègues et à se coordonner – *au sens de s'entendre* – avec leurs différents partenaires scolaires.

C.2 Apports du projet de recherche

D'entrée de jeu, il est important de rappeler que les données analysées dans le cadre de notre étude proviennent de six entretiens individuels à orientation biographique menés avec des enseignants immigrants au Québec, dans le cadre du projet de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH, 2020-2024). Bien que l'échantillonnage soit limité, il présente une certaine diversité géographique et professionnelle, puisque les participants proviennent de différents horizons et ont des expériences professionnelles variées. Ainsi, même si les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des enseignants immigrants au Québec, ils offrent néanmoins une perspective précieuse sur les expériences et les défis rencontrés par ces enseignants dans leur transition professionnelle dans un nouveau contexte de travail.

Le présent mémoire a pu contribuer au développement des connaissances sur la situation de transition de la culture d'évaluation des enseignants immigrants, durant leur intégration socioprofessionnelle dans les écoles au Québec, en s'appuyant sur une stratégie analytique d'analyse de cas. Les résultats ont montré que les trajectoires de transition de la culture d'évaluation des enseignants immigrants impliquent souvent plusieurs fluctuations et changements, notamment durant les premières années d'intégration où ces enseignants sont souvent à risque.

Toutefois, nous pensons que l'originalité des résultats de ce mémoire repose plus largement sur la stratégie analytique choisie. D'une part, l'utilisation des analyses de cas, une méthode peu appliquée dans l'étude de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants, a permis d'identifier des parcours de transition à partir des situations de travail et des interactions sociales. D'autre part, il est moins commun de retrouver dans les écrits en éducation, du moins au Québec,

l'utilisation de l'analyse de cas pour aborder la question de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants. Cette technique analytique est pourtant réputée pertinente pour traiter des données qualitatives continues, notamment en ce qu'elle permet la comparaison des situations de travail similaires dans des contextes différents (p.ex. : Pays d'origine Vs Québec). Dans le cadre de ce mémoire, les analyses de cas ont permis de décrire plus adéquatement le rôle des tensions comme processus permettant le déploiement des ajustements des expériences de travail des enseignants immigrants, en lien avec les normes et valorisations de l'évaluation des apprentissages correspondant aux objectifs et attentes du système éducatif québécois. Cette recherche met donc en évidence la présence d'un potentiel effet de médiation des interactions sociales dans la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants immigrants au Québec.

C.3 Limites et pistes de recherche futures

Malgré ces apports, nous pensons que les résultats de cette recherche doivent néanmoins être interprétés à la lumière de certaines limites. D'abord, au moment de concevoir notre projet de recherche, pour des raisons pragmatiques et liées à notre situation d'étudiante étrangère avec peu de moyens financiers, nous avons convenu avec notre direction de ne travailler que sur les 6 entretiens à orientation biographiques. Par conséquent, nous reconnaissons que cette décision vient avec des limites qu'il nous faut humblement admettre, notamment à propos de la taille de l'échantillonnage. Nous reconnaissons qu'il aurait été intéressant d'analyser aussi les perceptions des enseignants immigrants quant à leur confiance dans leurs compétences professionnelles durant la phase de transition de leur culture d'évaluation, et ce, à travers l'ensemble des données collectées dans le projet de Diédhiou, Robichaud et Duong Thi (CRSH, 2020-2024), notamment les discussions tenues dans les entretiens de co-analyse. Nous pensons qu'un tel choix aurait permis de constituer un échantillon de cas offrant une représentation plus juste et nuancée de la situation de transition du savoir-évaluer des enseignants immigrants, lors de leur intégration socioprofessionnelle dans les écoles au Québec. Des recherches futures pourraient donc embrasser une perspective plus large d'analyse des données de ce projet de recherche (Diédhiou, Robichaud et Duong Thi, CRSH, 2020-2024).

Une deuxième limite soulignée par Diédhiou (*conversions personnelles, du 15 mars 2025*) est la période couverte par les données collectées. Rappelons que cette recherche examinait seulement la période d'intégration socioprofessionnelle et uniquement les pratiques d'évaluation des apprentissages au début de l'enseignement au Québec. Ces données offrent donc un aperçu des parcours entamés par les enseignants immigrants, mais ne permettent pas une captation de l'entièreté du façonnement de leur culture d'évaluation dans le temps, ni de la reconstruction au travail de leur identité professionnelle dans les écoles québécoises. Des travaux de recherches futures pourront vérifier si les tensions et interactions sociales pèsent de la même manière dans le façonnement de la culture d'évaluation des enseignants immigrants, une fois qu'ils ont dépassé la période de turbulence et de vulnérabilité, que constitue la phase d'intégration socioprofessionnelle.

Enfin, les analyses effectuées comportent également certaines limites. D'abord, il est important de spécifier que bien que les analyses de cas permettent de concevoir des parcours catégoriels, nous n'avons pas séparé les situations de travail des enseignants immigrants exerçant au secondaire de celles des enseignants immigrants qui évoluent au primaire. Par conséquent, une recherche future pourrait analyser de façon comparative la transition de la culture d'évaluation des enseignants immigrants dans ces deux ordres d'enseignement, mais aussi au privé comme au public, pour voir les marges de manœuvre dont ils disposent en fonction des contextes, des ordres d'enseignement, de l'âge des élèves et des types de parents avec lesquels ils composent.

C.4 Retombées de la recherche

Globalement, les conclusions de cette étude peuvent éclairer les décideurs politiques, les milieux de formation et les organisations qui travaillent avec les communautés immigrantes pour améliorer leur intégration professionnelle et sociale. En effet, cette étude a mis en lumière la diversité et la complexité des parcours des enseignants immigrants qui se sont réorientés vers la profession enseignante au Québec. Les résultats ont montré que ces personnes ont rencontré de nombreux défis, notamment liés à leur adaptation aux normes et valorisation du système éducatif québécois concernant l'évaluation des apprentissages et à la reconstruction de leur identité professionnelle.

ANNEXE A

Approbation Éthique



CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

No. de certificat : 2021-3589
Date : 07 juin 2024

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a examiné le rapport annuel pour le projet mentionné ci-dessous et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2020) de l'UQAM.

Protocole de recherche

Chercheur principal : Serigne Ben Moustapha Diédhiou
Unité de rattachement : Département de ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE
Titre du protocole de recherche : Le transfert interculturel du savoir-évaluer : une analyse interactionniste de l'ajustement des pratiques d'évaluation des enseignants formés à l'étranger au Québec
Source de financement (le cas échéant) : CRSH
Date d'approbation initiale du projet : 07 décembre 2020

Équipe de recherche

Cochercheurs UQAM : Arianne Robichaud; Dan Thanh Duong Thi
Auxiliaires de recherche: Madieng Khary Dieng Diouf; Astou Wade; Madieng Khary Dieng Diouf; Astou Wade

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiqués rapidement au comité.

Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiquée au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide jusqu'au **07 juin 2025**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat.

Gabrielle Lebeau
Coordonnatrice du CIEREH

Pour Yanick Farmer, Ph.D.
Professeur
Président

Signé le 2024-06-07 à 13:50

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (2019). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Allal, L. et Laveault, D. (2009). *Assessment for Learning: évaluation-soutien d'Apprentissage. Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99–106. <https://doi.org/10.7202/1024956>
- Atkinson, R. C., et Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 2, pp. 89-195). New York: Academic Press.
- Balleux, A. 2000. Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-285.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 213-262). Chicago: Rand McNally.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barrette, J. (2008). *Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Blumenfeld, P. C. (1991). Motivating project-based learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-380.
- Boud, D. et Pascoe, J. (1978). *Experience Learning. Development in Australian PostSecondary Education*. Australian Consortium of Experience Learning.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2003). *Apprendre de son expérience*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouthegourd, V. (2007). L'économie de la connaissance: L'apprentissage expérientiel. Intelligence collective. *Les cahiers du Business Humanist Institution*, 1-8.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Catts, R., Falk, I. et Wallace, R. (2011). *Vocational learning. Innavative theory and practice*. Springer.

- Chevrier, J., & Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2), 287-323.
- De Ketele, J.-M. (2012). À la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs ? Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques* (p. 195-210). De Boeck.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Collier Books.
- Dewey, J. (1960). *Experience, Nature and Freedom*. The Library of Liberal Arts.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*. Armand Colin.
- Diédhiou, S. B. M. (2018). 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*, 8(2), 51-62. <https://doi.org/10.7202/1066952ar>
- 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), 119-140.
- Duchesne, C. (2010a). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38(1), 33-50. <https://doi.org/10.7202/039978ar>
- Duchesne, C. (2010b). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95-115. <https://doi.org/10.7202/043988ar>
- 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 Éducation/Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-24.
- Duchesne, C. (2018). Langue, culture et identité : Défis et enjeux de l'intégration professionnelle des enseignants d'immigration récente en contexte francophone minoritaire. *Alterstice*, 8(2), 13-24. <https://doi.org/10.7202/1066949ar>
- Duchesne, C., Gravelle, F. et Gagnon, N. (2019). Des nouveaux·elles enseignant·es issus·es de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 187-214. <https://doi.org/10.7202/1064611ar>
- Dion-Viens, D. (Réalisateur). (2023, septembre 8). «On est dans le mur» : 14 230 enseignants manqueront à l'appel d'ici quatre ans [Enregistrement vidéo]. <https://www.journaldequebec.com/2023/09/08/on-est-dans-le-mur--plus-de-14-230-enseignants-manqueront-a-lappel-dici-quatre-ans>
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design of learning environments. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 170-192). New York: Macmillan.

- Diouf, M. (2024). La prise en charge des valorisations sociales dans l'évaluation des apprentissages. Une analyse de l'expérience d'enseignants issus de l'immigration au quebec.
- Fagnant, A. & Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : Entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 1-32. <https://doi.org/10.7202/1041002ar>
- Fantilli, R. D. et McDougall, D. E. (2009). A study of novice teacher: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- 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>
- Galatanu, O. (2004). La construction discursive des valeurs. In J.-M., Barbier (Ed.), *Valeurs et activités professionnelles*, L'Harmattan.
- Jabouin, S., & Duchesne, C. (2020). Stratégies d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice*, 8(2), 63-74. <https://doi.org/10.7202/1066953ar>
- Jabouin, S. (2018). *Trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario*. [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa].
- Jacquet, M. (2020). L'expérience des étudiant·e·s d'origine immigrante en formation en enseignement dans une université en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 122-148. <https://doi.org/10.7202/1073721ar>
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt.
- Kamii, C. (1985). *Young children reinvent arithmetic: Implications of Piaget's theory for teaching*. New York: Teachers College Press.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2004). L'étude de cas. *La recherche en éducation: étapes et approches*, 3, 209-233.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Laghzaoui, G. A. (2011). *Paroles d'immigrants ! Représentations sociales et construction identitaire chez les enseignants immigrants francophones en Colombie-Britannique* [Thèse de doctorat inédite], Faculty of Education, Simon Fraser University.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.- P. Deslauriers, (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-64). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Levesque, G., Levesque, A., Desjonquères, A. & Eon, R. (1999). *Des goûts et des valeurs, ce qui préoccupe les habitants de la planète, enquête sur l'unité et la diversité culturelle*. Éditions Charles Léopold Mayer.
- Marsick, V.J. et Watkins, K.E. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Higher and Adult Education Series, Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In P. Cranton (ed.), *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, no 74, (p. 5-12). Jossey-Bass.
- Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A., et Diédhiou, S. B. M. (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.
- Morrisette, J., Demazière, D., Diédhiou, S. B. M., et Ségueda, S. (2018). Les expériences des enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : L'épreuve de l'autonomie, de la modification du rapport de places et de l'enseignement différencié. *Alterstice: Revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 37-49. <https://doi.org/10.7202/1066951ar>
- Morrisette, J. et Demazière, D. (2019). 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), 189-207. <https://doi.org/10.7202/1055568ar>
- Morrisette, J., Diédhiou, B. et Charara, Y. (2014). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger*. Université de Montréal. Département d'administration et fondements de l'éducation. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21568>
- Morrisette, J. et Diédhiou, S. (2017). Le caractère collectif de la (re)construction du savoir-évaluer 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>
- Mottier Lopez, L. & Dechamboux, L. (2019). Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe. *e-JIREF*, 5(2), 86 –111. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/195/107>
- Mottier Lopez, L. & Girardet, C. (2022). Une évaluation pour apprendre durablement : défis et dispositifs pour la formation universitaire des étudiants et des étudiantes en sciences de l'éducation. Dans M.A.A Olivera (dir.), *Formação de professoras e profissionalização docente : praticas situadas*. Pipa Comunicações.
- Mujawamariya, D. (2002). Ce sont nos écoles aussi : Propos de minorités visibles et ethnoculturelles aspirant à la profession enseignante en Ontario francophone. *Éducation Canada*, 42(3), 21-23. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2002-v42-n3-Mujawamariya.pdf>

- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Paul, J. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : Portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, e-299, 23. <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Mukamurera-et-al2013.pdf>
- Mukamurera, J., Tardif, M. & Borges, C. (2023). Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec : les facteurs en jeu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 8–11. <https://doi.org/10.7202/1101205ar>
- Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A. et Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : Qu'en pensent les enseignants débutants ? *Recherches en éducation*, 42, 82-99. <https://doi.org/10.4000/ree.1473>
- Mulattris, P. et Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : L'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, 331-352. <https://doi.org/10.7202/1009909ar>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). Professional Integration of Immigrant Teachers in the School System: A literature review. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279-296. <https://doi.org/10.7202/1020972ar>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1724>
- 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>
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- 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*, 8(2), 25. <https://doi.org/10.7202/1066950ar>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2012). Transition à l'enseignement 2011. Enseignantes et enseignants en début de carrière dans les écoles de l'Ontario. *Revue de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario : pour parler profession*, 1-70. https://www.oct.ca/-/media/PDF/Transition%20to%20Teaching%202011/FR/transitions11_f.pdf
- Pilon-Larose, H. (2023, novembre 16). Pénurie d'enseignants : Les élèves en difficulté écopent. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-11-16/penurie-d-enseignants/les-eleves-en-difficulte-ecopent.php>
- Provost, A.-M. (2023, décembre 11). *La pénurie d'enseignants préoccupe le Conseil supérieur de l'éducation*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/societe/education/803623/penurie->

- Pesqueux, Y. (2020). *Culture et organisation: la référence à la notion de culture en sciences de gestion*. Master.
- Popham, W. J. (2001). Teaching to the test. *Educational Leadership*, 58(6), 16-20. <http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/TeachingtotheTest-Popham.pdf>
- Prophète, A. (2020). *Enjeux identitaires et insertion professionnelle des étudiants-maîtres et des nouveaux enseignants immigrants francophones au sein des milieux éducatifs en contexte francophone minoritaire*. [Thèse de doctorat inédite], Faculty of Education, Simon Fraser University.
- Sallin, L. (2020). *L'évaluation des apprentissages, une pratique qui se planifie ? Regard sur les pratiques des enseignants fribourgeois de français du cycle 3*. Mémoire de Master (non publié), Université de Fribourg
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Presses de l'Université de Montréal (PUM).
- Sargeant, J., Mann, K., Sinclair, D., Ferrier, S., Muirhead, P., van der Vleuten, C. et Metsemakers, J. (2006). Learning in Practice: Experiences and Perceptions of High-Scoring Physicians, *Academie Medicine*, 81(7), 655-660.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Schmidt, C. (2010). Systemic Discrimination as a Barrier for Immigrant Teachers. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(4), 235-252. <https://doi.org/10.1080/15595692.2010.51324>
- Slotnick, H.B. (2005). Physicians' Learning Strategies. *CREST: The Cardiopulmonary and Critical Care Journal*, 118.2 supplément, octobre, 18s-23s.
- Stehno, J.J. (1986). *The application and integration of experiential education in higher education*. Southern Illinois University, Illinois (IL): Touch and Nature Environmental Centre.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail d'enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Tessier, R. (1990). L'intervention psychosociologique de 1940 à 1990 : historique et essai de clarification conceptuelle, In R. Tessier et Y. Tessier (dir.), *Changement planifié et développement des organisations* (2e éd., tome 1, p. 89 113). Presses de l'Université du Québec.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI (1), 133 – 155.

- Von Glasersfeld, E. (2004). Questions et réponses au sujet du constructivisme radical. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, (p. 291-317). Presses de l'Université du Québec.
- Weil, S.W. et McGill, I. (dir.,1989). *Making Sense of Experiential Learning, Diversity in Theory and Practice*. Society for Research into Higher Education and Open University (UK): Milton Keynes.
- Yerly, G., Coen, P.-F., & Monnard, I. (2019). Évaluer en dépassant l'arithmétique des scores chiffrés. *Educateur, Les Dossiers n° 16*, 14-16.
- Yerly, G. & Monney, N. (2022). La planification flexible des démarches d'évaluation, un levier vers une évaluation pour apprendre ? *Mesure et évaluation en éducation*, 45(3), 33–60. <https://doi.org/10.7202/1106853ar>