

Le savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger face aux exigences de l'approche démocratisante de la réussite au Québec : une adhésion négociée entre renoncement à des cadres de l'évaluation maîtrisés et ouverture à des repères d'évaluation peu maîtrisés

The evaluative expertise of teachers trained abroad facing the requirements of the democratizing approach to academic success in Quebec: A negotiated commitment between relinquishing mastered evaluation frameworks and embracing unfamiliar evaluation benchmarks

Serigne Ben Moustapha Diédhiou

diédhiou.serigne_ben_moustapha@uqam.ca
<https://orcid.org/0000-0003-3314-461X>

Dan Thanh Duong Thi

duong_thi.dan_thanh@uqam.ca
<https://orcid.org/0000-0002-1485-562X>

Arianne Robichaud

robichaud.arianne@uqam.ca
<https://orcid.org/0000-0001-8284-2567>

Madieng Khary Dieng Diouf

diouf.madieng_khary_dieng@courrier.uqam.ca
<https://orcid.org/0009-0007-3299-8804>

Université du Québec à Montréal (UQÀM) - Canada

Pour citer cet article : Diédhiou, S.B.M., Duong Thi, D.T., Robichaud, A. et Diouf, M.K.D. (2024). Le savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger face aux exigences de l'approche démocratisante de la réussite au Québec : une adhésion négociée entre renoncement à des cadres de l'évaluation maîtrisés et ouverture à des repères d'évaluation peu maîtrisés. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 10(3), 77-93. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-10-3-77>

Résumé

La présente contribution s'inscrit dans notre programmation de recherche sur le transfert interculturel du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger (EFE), au Québec. Empruntant à la sociologie interactionniste un modèle de reconnaissance de la qualité de « membre », nous avons étudié la reconstruction du savoir-évaluer et de l'identité au travail (Sainsaulieu, 1977) à partir d'entretiens individuels à orientation biographique (Eb), combinés à une série d'entretiens collectifs de coanalyse (Ec) avec six EFE qui s'intègrent dans les écoles au Québec. Considérant les interactions sociales avec leurs partenaires de travail comme des terrains d'investigation, à la fois réflexifs et, sans doute, originaux pour l'apprentissage des conventions partagées concernant l'évaluation, nos résultats mettent en relief des compromis au cœur des processus d'adhésion des EFE à l'approche démocratisante de la réussite. L'analyse fine de ces compromis montre que l'acquisition par les EFE d'une qualité de « membre » de leur écologie professionnelle est façonnée par des renoncements à des repères connus et maîtrisés de l'évaluation pour embrasser dans un élan d'ouverture et de développement professionnel une perspective compréhensive de l'évaluation.

Mots-clés

Approche démocratisante de la réussite, enseignants formés à l'étranger, perspective compréhensive de l'évaluation, recherche collaborative

Abstract

This contribution is part of our research program on the intercultural transfer of know-how to evaluate of foreign-trained teachers (EFE) in Quebec. Borrowing from interactionist sociology a model of recognition of the quality of "member", we studied the reconstruction of know-how to evaluate and identity at work (Sainsaulieu, 1977) from individual interviews with a biographical orientation (Eb) combined with a series of collective co-analysis interviews (Ec) with six EFEs who integrate schools in Quebec. Considering social interactions with their work partners as fields of investigation, both reflexive and, no doubt, original for the learning of shared conventions concerning evaluation, our results highlight the compromises at the heart of the processes of commitment of EFEs to the democratizing approach to success. The detailed analysis of these compromises shows that the acquisition by the EFE of a quality of "member" of their professional ecology is shaped by renunciations of known and mastered benchmarks of assessment to embrace in a dash of openness and professional development a comprehensive assessment perspective.

Keywords

Democratizing approach to success, internationally trained teachers, comprehensive assessment perspective, collaborative research

1. Introduction

Alors que les dimensions politique et économique de la migration de travail sont depuis longtemps institutionnalisées (OCDE, 2013), voire reconnues systématiquement comme bénéfiques à la croissance du Canada (Gouvernement du Canada, 2023), l'interconnexion complexe des héritages culturels¹ s'insérant dans la construction de l'identité au travail (Sainsaulieu, 1977) des enseignants formés à l'étranger (EFE) demeure encore peu connue. Au Québec, l'étude de cette interconnexion des valorisations culturelles en milieu scolaire a toute son importance, compte tenu du rôle de médiateurs culturels que les EFE assument, en facilitant la compréhension des normes culturelles situées de part et d'autre, dans les relations entre l'École et les familles d'origine immigrante (Jacquet et al., 2008). En analysant les continuités et ruptures au cœur des ajustements du savoir-évaluer de six enseignants formés à l'étranger intégrant les écoles au Québec, cette recherche collaborative – entendons par là une démarche d'investigation formelle servant d'occasion de développement professionnel pour les acteurs qui participent à la recherche (Morrissette, 2012) – éclaire l'adhésion des EFE à une perspective compréhensive de l'évaluation et le design d'un savoir-évaluer contribuant à rendre plus évident le rapport au quotidien, c'est-à-dire la clé d'émancipation au cœur de l'acquisition d'une qualité de « membre ». La notion de clé d'émancipation est à comprendre, au sens de Foucault (1975), comme une liberté de penser et d'agir de manière autonome, à l'intérieur des rapports de pouvoirs.

2. L'état de la recherche

2.1. *Le contexte de transition des EFE vers une culture démocratisante de la réussite*

(...) l'exercice d'une activité professionnelle ne se réduit pas à la mise en œuvre de compétences et de techniques mais suppose également l'intégration à un micro-univers social caractérisé par des valeurs, des façons explicites ou implicites de faire face à différents problèmes, de configurations spécifiques de travail (Van Zanten, 2003, p. 161).

Dans le domaine de la recherche en éducation, l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger a fait l'objet d'une attention considérable au cours des dernières décennies (Charara et Morrissette, 2018; Diédhiou, 2018; Morrissette et Diédhiou, 2017; Niyubahwe *et al.*, 2014, 2018; Provencher, 2020). Cette problématique est perçue comme un enjeu névralgique pour les enseignants en situation de migration de travail qui se trouvent à négocier la transition de leurs savoir-évaluer et à articuler leurs routines de travail avec des conventions ancrées dans des manières de faire déjà érigées en normes, c'est-à-dire partagées au sein de leur nouvelle écologie professionnelle (Morrissette et Demazière, 2018). Si, dans un métier relationnel comme l'enseignement, on n'aborde pas toujours cette transition comme un processus impliquant l'application de certaines routines de travail, il n'empêche que les pressions des partenaires scolaires font que l'adaptation des pratiques aux valorisations socialement partagées est souvent revendiquée (Jabouin et Duchesne, 2018); ce qui peut représenter des défis importants (Morrissette et Diédhiou, 2017). La recherche montre que le cheminement vers l'intégration est parsemé de nombreuses difficultés au plan des relations de travail, particulièrement dans la période où ces enseignants décrochent leurs

¹ Nous faisons référence ici à la conceptualisation de la culture de Vial (2009). Pour Vial, « La culture permet d'éviter les confusions, les réductions, les certitudes du sens commun. La culture n'est pas un stockage de savoirs, c'est une dynamique » (Vial, 2009, p. 23).

premiers contrats et travaillent sous probation (Provencher, 2020). En effet, comme le font valoir Provencher, Lepage et Gervais (2016), en raison de la pénurie d'enseignants, il arrive très souvent que plusieurs enseignants formés à l'étranger obtiennent des contrats, et commencent donc leur carrière au Québec alors qu'ils n'ont pas encore acquis les rudiments et habitudes de travail, voire une connaissance suffisante des prescriptions qui cadrent l'exercice de la fonction enseignante.

Pourtant, compte tenu des écarts de cultures d'enseignement entre le Québec et les pays d'origine de plusieurs de ces enseignants, qui proviennent pour partie d'Afrique (Maghreb et Afrique de l'Ouest francophone) et d'Europe de l'Est, la transition par la courte formation d'appoint des 15 crédits obligatoires semble un préalable important et ce pour plusieurs raisons (Diédhiou, 2018). La principale est que ces enseignants, bien que sélectionnés en raison de critères formels les reconnaissant comme travailleurs qualifiés, ont connu des contextes de travail régis, d'une part, par des conventions de rapports hiérarchiques et de primauté de la posture d'autorité de l'enseignant vis-à-vis des élèves et, d'autre part, ils sont passés par un système éducatif élitiste et donc très sélectif, autorisant d'éjecter, au fur et à mesure, et souvent dès le primaire, les élèves considérés comme les moins performants (Morrissette et Demazière, 2018). Aussi, lorsqu'on regarde du côté des répertoires de pratiques qu'ils ont mobilisés dans leur pays d'origine, c'est davantage l'enseignement magistral qui est pratiqué et avec la prépondérance du savoir à enseigner; sa transmission est considérée comme l'élément le plus important du contrat pédagogique liant les enseignants à leurs élèves, tous tenus par un « code » de distanciation des premiers, reconnus comme professionnels vis-à-vis des seconds, considérés comme profanes (Diédhiou, 2018).

Or, comme l'ont montré plusieurs chercheurs, notamment Morrissette et Demazière (2018), ces répertoires de pratiques sont très différents des normes québécoises moulées dans une culture démocratisante de la réussite, du moins celle du plus grand nombre. Cette autre culture de l'enseignement privilégie une approche socioconstructiviste, reconnaissant, entre autres, que c'est en étant actifs que les élèves construisent leurs savoirs, que c'est en développant des rapports chaleureux, personnalisés et de proximité avec les élèves que les enseignants les motivent à donner le meilleur d'eux-mêmes; et finalement que c'est en mettant l'évaluation au service de l'apprentissage que l'on sert mieux le développement des compétences des élèves. Cet ensemble de normes contributives à la réussite du plus grand nombre d'élèves est souhaité dans une organisation du travail enseignant voulue pour s'exercer en collégialité avec différents autres professionnels spécialisés sur les besoins particuliers des élèves et suivant un principe de collaboration École-Famille (Ministère de l'Éducation, 1998). Comment s'y prennent donc les enseignants formés à l'étranger ?

2.2. Des tendances de recherches sur l'intégration socioprofessionnelle des EFE

Au cours des dernières décennies, plusieurs chercheurs se sont intéressés au thème de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. Bien que le champ soit assez fourni en productions scientifiques, on distingue plus facilement trois grandes tendances de recherche : une première que l'on qualifierait de psychologisante en raison de l'attention portée sur le vécu face aux situations vulnérabilisantes ; une deuxième davantage constructiviste et centrée sur les mesures facilitant l'intégration socioprofessionnelle ; une troisième plus sociologique portant sur les interactions qui façonnent les trajectoires d'intégration socioprofessionnelle.

Dans la première tendance de recherche, plus psychologisante, les chercheurs s'intéressent plus particulièrement aux vulnérabilités qu'implique le processus d'intégration socioprofessionnelle sur les enseignants formés à l'étranger en adoptant, assez fréquemment, une perspective déficitaire (Duchesne et Kane, 2010). Les principales dimensions examinées dans leurs études sont les difficultés et défis, ainsi que la méconnaissance des normes et valorisations de la culture locale ; cette méconnaissance étant perçue comme une source de tensions entre les enseignants formés à l'étranger et leurs différents partenaires scolaires. Plusieurs recherches inspirées par cette vision (Duchesne et Kane, 2010) montrent que la trajectoire d'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger est semée d'embûches, tant sur le plan des pratiques pédagogiques en classe, que sur celui des relations sociales larges avec l'écologie professionnelle, les parents et les élèves en particulier. Dans les plus récentes recensions des écrits sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger (Morrissette *et al.*, 2020; Niyubahwe *et al.*, 2014; Provencher, 2020), les auteurs soulignent que, dans presque tous les pays qui font appel à un personnel d'enseignants migrants – par exemple en Australie, au Canada, aux États-Unis et en Israël entre autres –, ceux-ci rencontrent plusieurs difficultés par méconnaissance du curriculum et des valorisations locales. D'autres difficultés sont aussi liées à la méconnaissance des routines privilégiées dans les écoles, mais aussi à l'ignorance de leurs droits syndicaux, en bref, une méconnaissance des codes qui cadrent le travail tant sur les plans relationnels que pédagogiques. Cette méconnaissance contribuerait ainsi à créer un contexte de travail fragilisant pour les enseignants formés à l'étranger (Morrissette *et al.*, 2018).

Dans la deuxième tendance de recherches, plus constructiviste, c'est plutôt une vision de l'intégration socioprofessionnelle, beaucoup plus centrée sur l'aide des autres qui est véhiculée, les chercheurs présentant les stratégies des accompagnateurs des enseignants formés à l'étranger quand ils décrochent un emploi dans une école. Comme le met en évidence la recension de Charara et Morrissette (2018), des programmes de mentorat ou de formation dédiés aux enseignants formés à l'étranger existent dans certains pays, par exemple au Canada, en Australie, en Israël et aux États-Unis. Ces programmes offrirait un accompagnement pour aider ces enseignants à acquérir les savoirs et routines opératoires dans le système d'éducation de leurs milieux d'accueil. Ces recherches documentent les stratégies « gagnantes » d'accompagnement, les dispositifs de mentorat mis en place pour servir cet accompagnement de façon formelle (ex. : supervision de stage) ou informelle (ex. : pairage volontaire avec un enseignant expérimenté). Elles documentent également les effets de ces dispositifs sur les conceptions de l'enseignement que les enseignants formés à l'étranger entretiennent à mesure qu'ils comprennent les défis particuliers de leur métier (Duchesne et Kane, 2010).

Un constat, qui ressort d'une analyse comparative des différents travaux menés sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger et suivant ces deux premières tendances, montre la forte dominance d'une perspective psychologisante et déficitaire, davantage centrée sur le ressenti face aux difficultés et le manque de connaissance des valorisations du groupe majoritaire, tel que relevé par Duchesne (2017).

Prenant le contrepied de ces tendances, une troisième voie, plus sociologique, a commencé à se dessiner dans la dernière décennie avec les travaux de Morrissette et Demazière (2018; 2019 ; voir Morrissette et Diédhiou, 2017; Morrissette *et al.*, 2020), ces chercheurs s'intéressant davantage aux interactions qui façonnent les trajectoires d'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. Leurs travaux étudient surtout les négociations au cœur des situations de travail, ces chercheurs s'engageant à documenter les

processus de reconstruction de l'expérience au contact des différents membres de l'écologie professionnelle. Notre contribution s'inscrit dans cette dernière tendance qui reconnaît que les apprentissages en situation d'intégration socioprofessionnelle se font dans des interactions sociales et souvent autour des dysfonctions entre les différents systèmes de normes valorisés par les acteurs en présence. En ce sens, nous prenons pour hypothèse de travail que l'intégration socioprofessionnelle, aussi difficile que son processus puisse paraître, est soumise à l'exigence de trouver sa place au sein de l'écologie professionnelle; ce processus impliquant une reconstruction de savoirs, c'est-à-dire des ajustements qui ne sont pas toujours évidents.

2.3. Une approche sociologique de la reconstruction du savoir-évaluer perçue comme quête d'une qualité de « membre » au sein d'une écologie professionnelle

Dans la présente contribution, la reconstruction du savoir-évaluer des EFE, est vue sous l'angle d'une approche sociologique de quête d'une qualité de « membre » en lien avec le réapprentissage d'un métier déjà pratiqué ailleurs (Demazière *et al.*, 2019). Cet éclairage théorique puise aux perspectives interactionnistes, notamment celle de Garfinkel (1967), un modèle d'acquisition de la qualité de « membre » qui se négocie à partir d'un ensemble de compromis au cœur des interactions sociales (Baszanger, 1986 ; Coulon, 1988).

En effet, comme le fait valoir Becker (1982/2006), les interactions sociales sont un cadre fertile d'apprentissage des conventions partagées, c'est-à-dire de socialisation aux normes et valorisations considérées importantes au sein d'une écologie professionnelle. Pour les chercheurs qui s'inspirent des perspectives interactionnistes, l'apprentissage est un processus négocié dans des situations de travail enchevêtrées de rapports de forces et de compromis, les acteurs agissant en fonction des interprétations qu'ils se font des enjeux et des conséquences de leurs actions (Demazière et Morrissette, 2019). Considérant les rapports de pouvoirs comme des situations d'interaction dans lesquelles chacun des acteurs impliqués produit un sens, la sociologie interactionniste mentionne l'importance de la négociation dans la définition et la production de savoirs communs et de « compréhensions partagées » (Baszanger, 1986 ; Becker, 1982/2006). Ces savoirs que Garfinkel (1967 ; voir aussi Schütz, 2007) appelle des « connaissances d'arrière-plan » constitueraient des repères auxquels les acteurs en interaction ont recouru pour définir les situations et agir en conséquence au sein de leur écologie professionnelle.

Suivant cette perspective, les postulants à la qualité de « membre » (Garfinkel, 1967) d'une écologie professionnelle doivent autant mobiliser les repères communs à tous pour interpréter les situations auxquelles ils se confrontent, autant agir en conformité avec les conventions sociales approuvées par tous. Par « membre » d'une écologie professionnelle, et contrairement à la sociologie traditionnelle qui utilise ce concept pour désigner la simple appartenance sociale à une communauté, nous empruntons le modèle d'acteur défini par Garfinkel (1967) et qu'il distingue des autres modèles d'acteurs. Pour Garfinkel (1967), le « membre » se distingue du pantin social et de l'« idiot culturel » par le fait qu'il se montre capable d'interagir avec les autres à partir des savoirs partagés. Il pose ainsi, la reconnaissance de la qualité de membre dans le sens de la maîtrise et du partage du langage commun du groupe professionnel. Cette forme de reconnaissance de la qualité de membre supposerait que le postulant participe à un même univers d'activités que les autres et sait comment s'y prendre et comment agir dans une situation donnée, quitte à faire certains compromis (Périer, 2012).

Tenant compte de ce qui précède, on retiendra que c'est en maîtrisant les conventions de leur écologie professionnelle que les individus acquièrent une qualité de « membre » et par conséquent gagnent la reconnaissance. Dès lors, le questionnement principal de notre recherche est :

Comment des enseignants formés à l'étranger et socialisés à la fonction de sanction et de sélection sociale de l'évaluation acquièrent-ils une qualité de « membre » dans un contexte scolaire québécois préconisant une logique démocratisante de la réussite pour tous les élèves ? Quels compromis négocient-ils pour gagner la reconnaissance au sein de cette écologie professionnelle ?

3. Une recherche collaborative misant sur l'analyse des parcours biographiques : présentation et résultats

3.1. Notre recherche

Notre contribution puise aux données d'une recherche collaborative (Diédhiou, Robichaud et Duong Thi, CRSH 2020-2022)² qui s'est intéressée au transfert interculturel du savoir-évaluer des EFE avec un dispositif de coanalyse de leurs situations de travail durant leur intégration socioprofessionnelle dans les écoles au Québec. Six enseignants volontaires (3 au primaire et 3 au secondaire), aux parcours expérientiels variés et ayant, au plus, cinq ans d'expérience dans les écoles québécoises, ont accepté d'y participer. Nous les avons d'abord conviés à participer à un entretien individuel à orientation biographique (Demazière, 2011) d'une durée d'environ 90 minutes, afin de retracer les conditions, les expériences et les interactions sociales qui ont façonné la reconstruction de leur savoir-évaluer. La collecte des données s'est également fondée sur la réalisation d'une série d'entretiens collectifs de coanalyse de situations de travail marquantes, c'est-à-dire considérées par les EFE comme exemplaires de ce qu'ils ont vécu dans leurs relations au travail en lien avec les exigences d'ajustement aux prescriptions et valorisations de l'évaluation portées par leurs partenaires scolaires. Le potentiel d'intérêt de ce dispositif est reconnu dans la coconstruction des savoirs en recherche collaborative (Diédhiou, 2018; Sabourin-Bélanger, 2021). Il permet de faire émerger les conventions qui travaillent la pratique de l'évaluation, des EFE, autant dans leur pays d'origine qu'au Québec.

Aussi, en cohérence avec la tradition sociologique de Chicago, nos entretiens collectifs de coanalyse ont été adossés à une posture compréhensive non déficitaire (Mishler, 1986), avec d'emblée une reconnaissance des EFE comme des acteurs compétents, au sens de Giddens (1987). Ces choix méthodologiques et de posture dans le rapport aux participants ont permis de les engager dans un processus de réflexion sur leurs expériences suivant leur compréhension des circonstances de leur action et leur nouvelle compréhension des normes et valorisations qui cadrent l'évaluation des apprentissages dans leur nouveau contexte de travail, au Québec. Nous faisons le pari que ce modèle d'entretien, reposant sur la restitution "exacte" des épreuves traversées et le recul analytique critique mobilisant les connaissances nouvelles pour les intégrer à l'analyse des situations vécues, permettrait d'approfondir la compréhension d'enjeux et de problèmes considérés comme d'intérêt commun pour tous les participants. Il faut, en effet, remarquer que, si les EFE viennent d'horizons culturels et

² Les auteurs remercient le CRSH pour la subvention reçue et qui a permis la réalisation de leurs travaux de recherche.

géographiques différents – Bakar, d’Afrique Centrale ; Bilal et Nadia, d’Afrique du Nord ; Fatima et Alpha, d’Afrique de l’Ouest ; Bianca, d’Europe de l’Est –, ils partagent, pour une grande part, des expériences et un vécu professionnel presque similaires avant leur arrivée au Québec, c’est-à-dire travailler dans des contextes où ils sont “l’autorité” et peuvent « tout faire avec l’évaluation », celle-ci étant perçue comme une arme entre leurs mains et un pouvoir qu’ils ne partagent avec aucune autre personne.

L’analyse des données collectées s’est faite dans le souci de rendre explicite leurs processus d’adhésion à la logique démocratisante de la réussite, et aussi dans le but d’en repérer certaines caractéristiques, notamment les raisons du changement des façons de faire l’évaluation en regard des exigences du nouveau contexte de travail.

3.2. Trois grandes modalités d’un processus d’« adhésion » à la logique démocratisante de la réussite³

Les hommes n’acceptent le changement que dans la nécessité et ils ne voient la nécessité que dans la crise. (Monnet, 1976, p.129)

L’analyse des parcours biographiques des EFE a permis de documenter trois grandes modalités d’un processus d’adhésion à la logique démocratisante de la réussite : l’abandon résigné, l’ajustement par accommodements et l’adhésion sans réserve. Soulignons que ces trois modalités se distinguent autour de leur caractéristique centrale. L’abandon résigné se caractérise par des renoncements aux ancrages identitaires antérieurs : il se traduit par une forme de résignation à l’abandon des manières d’évaluer connues et maîtrisées depuis le pays d’origine. L’ajustement par accommodements renvoie à une adaptation des pratiques d’évaluation, faute d’alternatives sécurisantes concernant l’évaluation. Cette adaptation tient compte des valorisations que diffuse la perspective de l’évaluation à laquelle les EFE doivent adhérer. L’adhésion sans réserve à des pratiques d’évaluation socialement approuvées se caractérise par une ouverture à une perspective de l’évaluation articulée à la réussite des élèves. Comme on le verra, ce dernier processus est d’importance pour se faire reconnaître une qualité de « membre » au sein de l’écologie professionnelle.

3.2.1 Première modalité : l’abandon résigné

Une première modalité du processus d’« adhésion » à la logique démocratisante de la réussite concerne l’abandon résigné. Dans l’analyse du parcours biographique des EFE, cette modalité se caractérise par des renoncements aux ancrages identitaires façonnés par l’évaluation sanction : elle correspondrait ainsi à un premier compromis pour participer à l’univers d’activités du groupe professionnel.

L’examen des parcours biographiques d’avant migration reflète que les EFE ont précédemment développé des ancrages identitaires forts dans leur rapport au métier d’enseignant, ceux-ci teintant sous un certain angle les représentations qu’ils ont de l’évaluation des apprentissages. Comme ils l’ont souligné à différents moments des entretiens collectifs, dans leur pays d’origine, « *pour discipliner les élèves, l’enseignant tient entre ses mains l’évaluation ; il peut à tout moment convoquer un devoir-surprise ; (...) donner des pénalités avec l’évaluation ; donc les élèves se tiennent tranquilles* » (Bakar, Ec2). Cet usage de l’évaluation semble largement partagé par les participants à notre recherche. Globalement, nos analyses montrent que leur

³ Dans la présentation des résultats, nous utiliserons les abréviations *Eb* pour désigner entretien individuel à orientation biographique et *Ec* pour entretien collectif de coanalyse.

socialisation au métier d'enseignant dans leurs pays d'origine est façonnée par l'idée que l'évaluation est une arme dissuasive qui consolide le statut d'autorité de l'enseignant. L'évaluation permettrait d'imposer la reconnaissance et le respect en classe. Ces ancrages identitaires seront mis à rude épreuve dans le cheminement des EFE pour l'acquisition d'une qualité de « membre » ; la participation au même univers d'activités que les autres membres de leur écologie professionnelle impliquent qu'ils mobilisent les savoirs qui leur sont communs pour interagir avec eux.

L'analyse des trajectoires d'intégration socioprofessionnelle des EFE reflète qu'ils n'ont pas été préparés au changement de culture d'évaluation. Comme l'ont rapporté plusieurs d'entre eux, l'exigence d'adaptation de leurs manières de penser et de mettre en œuvre l'évaluation leur apparaîtrait comme imposée par leur contexte de travail et leurs partenaires du groupe majoritaire. En effet, dans leur nouvel environnement de travail, les EFE doivent recourir à des pratiques et des modalités d'évaluation dont la mise en œuvre échappe de part en part à leur contrôle. C'est le cas de Bakar qui faisant face à un problème de gestion de classe ne peut plus exercer son autorité et plier les élèves à ses ordres par un usage détourné de l'évaluation à des fins de contrôle et de sanction des conduites des élèves, comme il le faisait dans son pays d'origine. Comme l'ont souligné les EFE, dans leur pays d'origine, on leur reconnaît une légitimité quant à la façon de mobiliser l'évaluation en classe. C'est en comparaison à ce contexte qu'ils voient dans l'adaptation exigée de leur savoir-évaluer une imposition de normes, à laquelle ils réagissent par une résistance au changement, comme en témoignent Bilal dans l'extrait ci-dessous :

je trouvais qu'on ne me reconnaissait pas mon statut d'enseignant ; (...) c'est un peu comme si je n'étais plus "l'expert" reconnu et respecté de tous chez moi ; (...) abandonner ce que je savais faire, pour faire ce que l'on veut que je fasse concernant l'évaluation des apprentissages, c'est ça le choc ici ! (...) pour moi, évaluer c'est contrôler ; et pour que cela soit pris au sérieux, il faut des sanctions ; il faut que l'élève sente que je peux le pénaliser s'il ne répond pas correctement ;
(Bilal, Eb)

Ces propos rejoignent bien les interrogations de Bianca durant ses premiers mois dans les écoles au Québec : « (...) si l'élève n'a pas peur de l'évaluation et de la sanction qui vient avec, alors où est ton pouvoir comme enseignant ? » (Ec2). Notons qu'au début de leur intégration socioprofessionnelle, les EFE portaient une identité professionnelle nourrie dans une tradition de pratiques fortement ancrées dans la perspective de sanction et de sélection sociale de l'évaluation. Ce faisant, ils ne pouvaient pas se projeter dans le rôle de l'enseignant attendu dans leur nouvel écologie professionnelle, c'est-à-dire interpréter les situations à partir des savoirs et des repères communs à tous. C'est ce dont témoigne Alpha :

(...) j'étais loin de la vision de l'évaluation d'ici ; (...) moi, j'étais dans l'idée que pour que l'évaluation compte pour l'élève, il faut la sanction ; donc si je donne un zéro, ce n'est pas par méchanceté, mais c'est une question de rigueur ; (...) ici on te dit de tenir compte de l'effort fourni par l'élève, parce que si tu lui donnes un zéro, il va perdre la motivation et il risque d'échouer ; (...) pour moi, oui l'élève peut risquer d'échouer, mais c'est surtout la prise de conscience de ce risque qui va déclencher chez lui le changement, une meilleure attention dans ses études ; (...) pour moi, c'est cela qui va provoquer la réussite ; (...) ici on te dit que ça passe par la motivation, la reconnaissance des efforts, l'évaluation du processus et non pas seulement du résultat ; (...) entre l'évaluation chez moi et l'évaluation ici, c'est deux mondes différents ;
(Alpha, Eb)

Il est frappant de constater dans les propos des EFE à quel point il y a des écarts entre eux et les membres de leur écologie professionnelle quant au rôle de l'évaluation dans la fabrique

de la réussite. Deux univers sont ainsi en tension : d'une part, celui de l'évaluation en aide à l'apprentissage, incarné par les membres de l'écologie professionnelle plus large ; d'autre part, celui de l'évaluation centrée sur le contrôle et la sanction, incarné par les EFE. Ce qui rend la tension intéressante au plan de l'analyse des trajectoires d'intégration, c'est surtout la lecture qu'elle offre de la confrontation entre des cultures de l'évaluation incarnées par des groupes d'acteurs aux pouvoirs symboliques non égalitaires. Qu'arrive-t-il aux savoirs et savoir-faire des membres du groupe minoritaire qui s'intègrent à un groupe majoritaire ? Que se passe-t-il lorsque, ceux du groupe minoritaire pensent comme Bakar que « (...) *abandonner l'évaluation de sanction, [...] c'est renier toute une culture d'évaluation ; [...] c'est renoncer à la personnalité de l'enseignant qu'on s'est forgée jusqu'ici* » (Ec2) ?

Ce questionnement n'est pas anodin dans l'analyse des trajectoires d'intégration socioprofessionnelle des EFE. Il traduit des renoncements qui vont au-delà du simple changement des façons de faire l'évaluation pour interroger l'identité professionnelle telle qu'elle a été façonnée et construite au fil du temps, à l'épreuve du terrain et de la culture d'évaluation qui y prévaut. Comme l'ont souligné Morrissette et Demazière (2019), à propos des rapports de pouvoir au sein d'une écologie professionnelle, à partir du moment où les valeurs du représentant du groupe minoritaire s'écartent grandement de celles du groupe majoritaire, leur préservation dans la pratique professionnelle devient quasi improbable. Sur ce plan, les compromis qu'adoptent les EFE en renonçant à des façons de faire l'évaluation qu'ils connaissent et maîtrisent peut trouver une explication, à côté de leurs incompréhensions du sens des pratiques d'évaluation qu'on leur demande d'adopter. Ces compromis jouent un rôle important, notamment dans leurs processus d'acquisition d'une qualité de « membre », l'incompréhension et la résistance ne favorisant pas d'emblée un alignement spontané de leurs savoir-évaluer sur les valorisations partagées. Il n'est d'ailleurs pas étonnant que certains EFE nous aient indiqué à quel point « *cesser de faire monde à part* », c'est-à-dire se rapprocher des exigences de leur écologie professionnelle en termes d'alignement de leurs représentations et de leurs façons de faire l'évaluation, a été un défi de taille pour eux :

Je me suis senti un moment comme dans un monde dans lequel j'étais le seul à penser que la qualité de l'enseignement se mesure sur le niveau de difficulté des examens; [...] alors pour faire communauté avec mes collègues, j'ai un moment accepté de ne pas penser l'évaluation comme je le fais et essayé de me sentir confortable avec des examens que je trouvais faciles pour les élèves; [...] je me disais qu'ils n'ont peut-être pas tort de dire que l'évaluation doit être cohérente avec ce qui a été enseigné; mais je continuais à croire qu'un examen sans piège est un cadeau pour l'élève; et je ne voyais pas mon rôle comme cela; (Bilal, Ec3)

Cet extrait montre qu'enseigner aux élèves ne veut pas seulement dire leur transmettre des connaissances, cela signifie aussi participer à un même univers d'activités que les autres membres du groupe professionnel, c'est-à-dire avoir des façons similaires de penser et de faire l'évaluation. C'est du moins ce que mentionne Alpha, en soulignant que c'est un préalable pour se faire reconnaître une qualité de « membre » : « *comme dit l'adage, c'est quand tu fais comme eux que tu es un des leurs ; [...] donc quand j'ai commencé à faire comme mes collègues, j'ai eu la reconnaissance de mes élèves* » (Alpha, Ec3).

Ces propos reflètent que les ajustements apportés ne correspondent pas tout à fait à une évolution du savoir-évaluer des EFE vers les savoirs et les repères sociaux partagés en matière d'évaluation des apprentissages dans leur écologie professionnelle. Tout au plus, on peut y voir une forme d'adhésion stratégique comme identifié par Chicha (2009). Dans ses travaux sur les immigrées hautement qualifiées à Montréal, cette chercheuse montre que pour

augmenter leurs chances d'être admis comme « membres » de leur écologie professionnelle, ces professionnelles utilisent assez peu leurs compétences initiales.

3.2.2 Deuxième modalité : l'ajustement par accommodements

Une deuxième modalité du processus d'« adhésion » à la logique démocratisante de la réussite concerne l'ajustement par accommodements. Dans l'analyse du parcours biographique des EFE, cette modalité se caractérise par des accommodements pratiques dans la mise en œuvre de l'évaluation. Cette modalité correspondrait ainsi au deuxième compromis pour faire communauté avec l'écologie professionnelle.

Le changement de manières de faire l'évaluation peut s'avérer un exercice délicat pour les professionnels, et en situation d'intégration socioprofessionnelle, un moment fortement redouté par les EFE. En effet, comme relevé précédemment, l'urgence des solutions à apporter dans un contexte de vulnérabilité, tel que celui de l'intégration socioprofessionnelle, a pour effet d'accélérer les ruptures avec leur savoir d'expérience et d'intensifier l'exigence d'alignement de la part des partenaires scolaires. Cette exigence irait dans le sens de provoquer des ajustements rapides par rapport aux pratiques souhaitées, alors que s'engager dans de tels changements et dans le contexte de turbulence qu'ils vivent n'est pas toujours évident, comme en témoigne le questionnement de Nadia :

comment avec ma formation et mon expérience dans mon pays, où on voit l'évaluation dans sa fonction de sanction et de sélection, je peux facilement adhérer à des règles de démocratisation de la réussite, alors que moi je pense que l'équité c'est accorder un traitement égalitaire à tous les élèves ? (Eb)

Comme on peut le constater, l'adhésion à la logique démocratisante de la réussite implique des ajustements multiples et multiformes qui interpellent les EFE quant à leur socialisation première à la finalité et à l'usage de l'évaluation des apprentissages. Leur résistance au changement viendrait donc du fait même que les changements attendus questionnent de part en part leur capacité à maintenir une cohérence entre leurs représentations et pratiques de l'évaluation et les prescriptions et valorisations qui les cadrent au sein de leur nouvelle écologie professionnelle. Par exemple, un défi important qui se présente aux EFE est d'être le plus précis possible dans les consignes d'examen afin de réduire au maximum les risques d'incompréhension qui génèrent de la confusion chez les élèves et une incertitude qui augmenterait le stress ou l'anxiété de performance chez certains élèves. C'est ce dont témoigne Bianca à propos des consignes d'évaluation :

Dans mon pays, je n'avais pas à me soucier de comment les élèves se sentent par rapport à la consigne; [...] puisque les pièges sont autorisés, alors si je peux en placer une dans la consigne, c'est tant mieux; [...] ici, c'est le contraire; [...] pour que tes élèves réussissent, tu dois savoir que c'est très important de bien clarifier tes consignes, tes attentes et tes critères d'évaluation; (Bianca, Ec3)

Cet extrait est exemplaire des accommodements à faire pour cadrer avec la logique démocratisante de la réussite portée autant par les prescriptions et encadrements légaux, notamment la Politique d'évaluation des apprentissages⁴, que par les valorisations de

⁴ Au Québec, la politique d'évaluation des apprentissages est le reflet d'un consensus large autour d'une vision commune de l'évaluation des apprentissages à laquelle adhèrent la formation générale des jeunes, la formation

l'écologie professionnelle large, les membres tenant au bien-être de l'enfant. C'est ce que rapporte Bakar, à propos des accommodements pratiques qu'il a dû faire pour déjouer des situations porteuses de tensions en raison d'interactions sociales qui peuvent rapidement devenir conflictuelles :

de ces expériences en lien avec la différenciation, j'ai tiré la conclusion que je dois faire des compromis et accepter de faire ces "accommodements" dans mon évaluation, même si je ne suis pas d'accord; (...) il y va du bien-être de l'enfant, comme l'a dit la directrice et le parent ne va pas tolérer un écart à la conduite prescrite; [...] alors pour moi, c'est de deux choses l'une : soit je le fais et je gagne la paix avec les parents et les élèves; soit je refuse de le faire et bonjour les conflits et après "adieu la carrière d'enseignant"; (Bakar, Eb)

Comme on peut le remarquer, le choix de compromis implique d'accepter une posture d'enseignant qui ne donne pas toujours une autonomie décisionnelle concernant l'évaluation des apprentissages : la reconnaissance de la compétence est en partie validée par les jugements des partenaires scolaires. C'est en cela que les accommodements pratiques et le compromis qui les guide nous permettent de cerner les limites de la résistance au changement. L'analyse des expériences des EFE reflète que la compétence à enseigner s'interprète aussi dans le sens de la capacité d'adaptation, c'est-à-dire la nécessaire flexibilité que requiert l'ajustement aux valorisations sociales plus largement partagées au sein de leur écologie professionnelle. Le savoir-évaluer ne se cristallise donc pas dans des façons de faire l'évaluation qui seraient figées ; il se construit aussi au cœur d'interactions sociales et de tensions qui indiquent ce qu'il faut adopter pour faire communauté avec les autres membres de l'écologie professionnelle :

est-ce que j'étais prêt à perdre mon poste par un entêtement? Ma réponse est "NON"; alors j'adopte la différenciation et intègre ainsi "L'ÉQUITÉ" à mon évaluation pour faire la paix avec tout le monde et ressembler un peu à tous mes autres collègues; (Bakar)

Cet extrait reflète que l'adhésion peut aussi s'interpréter comme une stratégie de protection identitaire ; cette stratégie permettant, en bout de ligne, de donner sens aux changements souhaités par les partenaires scolaires au sujet de l'évaluation des apprentissages. L'accent n'est donc pas mis sur la priorité à accorder à l'aide à l'apprentissage et à la progression des élèves en regard de l'exigence d'équité, mais plutôt sur la préservation de l'emploi. On note aussi qu'en raison de leur situation d'emploi précaire, les EFE sont amenés à faire évoluer leurs façons de faire l'évaluation et à s'adapter en continu aux évolutions et spécificités de leur écologie professionnelle pour assurer le maintien de leur emploi.

3.2.3 Troisième modalité : l'adhésion sans réserve

Une troisième modalité du processus d'« adhésion » à la logique démocratisante de la réussite concerne l'adhésion sans réserve. Dans l'analyse du parcours biographique des EFE, cette modalité se caractérise par une ouverture à des pratiques d'évaluation socialement approuvées. Cette dernière modalité est d'importance dans l'acquisition d'une qualité de « membre » de l'écologie professionnelle.

Nos analyses reflètent que c'est essentiellement sur la base d'une compréhension des enjeux de l'évaluation sur la motivation et la réussite des élèves et de l'intérêt, voire la pertinence

générale des adultes et la formation professionnelle. Cette vision est traduite dans un document officiel portant les valeurs et les orientations retenues ainsi que les fonctions et le processus de l'évaluation (MEQ, 2003)

d'agir en conformité avec les conventions socialement partagées et approuvées, que s'est construite l'ouverture des EFE à l'approche démocratisante de la réussite et leur adhésion « sans réserve » aux pratiques d'évaluation y afférentes. Comme relevé dans l'analyse des représentations que s'en font les EFE, l'approche démocratisante de la réussite se décline comme un processus continu d'enseignement qui intègre l'évaluation à la prise de décisions pédagogiques, et surtout, en faveur des apprentissages des élèves. C'est le cas de Fatima qui déclare avoir le sentiment de poursuivre sa carrière en mobilisant différemment l'évaluation des apprentissages et en travaillant dans des situations auxquelles elle s'identifiait déjà dans son pays d'origine :

(...) l'évaluation en aide à l'apprentissage; c'est ça que je cherchais pour mes élèves dans mon pays; (...) ici, je ne maîtrise pas tout à propos des subtilités de cette évaluation, mais je suis confortable avec l'idée d'utiliser les erreurs des élèves pour mieux les aider; je teste des choses à propos de la régulation et de l'autoévaluation ; les élèves aiment bien ça; (...) je fais ça pour essayer de les aider; mes élèves s'améliorent; mes collègues m'encouragent et m'apportent leur aide; je me sens valorisée; (Fatima, Eb)

L'expérience dont témoigne Fatima est particulièrement révélatrice de l'importance de l'ouverture à des perspectives nouvelles de l'évaluation, quitte à abandonner celles connues dans le pays d'origine. Elle facilite l'intégration socioprofessionnelle et favorise des relations de travail plus apaisées, comme le mentionne Alpha :

je me suis fait à l'idée que ce n'est pas tant la fonction de sanction de l'évaluation ou le classement avec les notes qui font travailler les élèves; [...] c'est fou de le dire, c'est quand j'ai commencé vraiment à utiliser l'évaluation formative et toutes ses variations – différenciation, régulation, rétroaction formative, etc. – que j'ai senti que j'enseigne ; que je fais le métier que j'aime ; [...] c'est toute la dynamique qui change ; [...] mes élèves progressent mieux ; le climat de classe a changé ; [...] j'ai gagné la paix avec les parents ; j'ai retrouvé le plaisir d'enseigner ; je vois le résultat de tout ça et je suis content ; (Alpha, Eb)

Cet extrait est exemplaire des changements majeurs qu'opèrent les EFE pour coller avec les exigences de leur environnement de travail concernant l'évaluation des apprentissages. Il est aussi possible de lire dans les témoignages des EFE, qu'au-delà de retrouver une certaine cohérence entre l'évaluation et les relations sociales, ils découvrent aussi l'importance des changements à opérer en regard de la démocratisation de la réussite :

je vois mieux maintenant qu'il y a une logique entre favoriser la réussite et aider l'élève en mettant l'évaluation au service de l'apprentissage ; (...) l'évaluation apporte un plus dans la façon d'aider les élèves à progresser dans leurs apprentissages » (Nadia, Eb).

La vision de l'évaluation de Nadia s'inspire sur ce point des réflexions à saveur éthique développées au Québec autour du paradigme d'apprentissage et des finalités de l'évaluation. Pour cette enseignante, comme pour ses autres collègues, Fatima et Bianca par exemple, l'ajustement de leur savoir-évaluer s'inscrit dans le processus normal des apprentissages à faire lorsqu'on arrive dans un nouveau contexte qui « a sa culture et son histoire concernant l'évaluation des apprentissages » (Bianca, Eb). Ainsi, au-delà de penser la reconstruction de leur savoir-évaluer comme une confrontation entre deux logiques de l'évaluation, ces EFE essaient plutôt de l'envisager dans le sens d'une articulation avec des exigences éthiques de qualité des apprentissages et d'équité dans la mise en œuvre de l'évaluation.

4. Conclusion

La présente contribution avait pour but d'analyser les trajectoires d'adhésion des EFE à la logique démocratisante de la réussite, en les examinant sous l'angle du transfert interculturel du savoir-évaluer, et plus spécifiquement à partir des ancrages identitaires antérieurs en lien avec la conception que les EFE avaient de l'évaluation des apprentissages. Comme nous l'avons vu, soumis à la contrainte de faire la preuve de leur compétence à enseigner suivant les normes et valorisations de leur écologie professionnelle, les EFE abandonnent le modèle de justice égalitaire importé de leur pays d'origine ; ce modèle se traduisant par une mise en œuvre de l'évaluation fortement sous "contrainte de bon sens normatif" (Diédhiou, 2018).

Concernant les processus d'adhésion à la logique démocratisante de la réussite, nos analyses reflètent que l'ouverture est, dans le cas d'une continuité de carrière, une des dispositions stratégiques permettant une intégration paisible et surtout d'accéder aux valorisations d'une culture d'évaluation qui demeureraient accessibles autrement que par l'imposition de normes. Nos analyses montrent aussi que l'adhésion des EFE à la logique démocratisante de la réussite s'inscrit dans un processus dynamique de développement d'une nouvelle identité professionnelle⁵, les interactions sociales pouvant en modifier la trajectoire à mesure que les EFE se confrontent, décodent les enjeux au cœur de l'évaluation et réinterprètent les attentes de leur écologie professionnelle. Aussi, la validation du savoir-évaluer apparaît comme négociée dans un champ social marqué par des pouvoirs inégaux et dans lequel l'agir professionnel des EFE est constamment soumis au jugement des autres (Demazière et Gadéa, 2009). Ce contexte conduit à penser que la recherche d'une qualité de « membre » à tout prix peut comporter quelques risques. On peut en effet craindre qu'un fort arrimage des pratiques d'évaluation avec les valorisations sociales partagées amènerait certains EFE à croire que l'évaluation des apprentissages au Québec est une pratique exclusivement « adaptative », qui fonctionne sans référence à un domaine de savoirs spécifiques, alors que c'est loin d'être le cas.

En somme, bien que la présente contribution expose des résultats intéressants, la taille trop restreinte de notre échantillon d'étude – 6 EFE – conduit à rester plus prudent et à se garder de toute tentative de généralisation. Aussi, considérant que les systèmes éducatifs ne se valent pas d'un pays à l'autre (« Afrique du Nord », « de l'Ouest », « Europe de l'Est »), et que les pratiques pédagogiques des enseignants ne sont pas toujours réductibles aux prescriptions institutionnelles, la dualité présentée entre des systèmes éducatifs africains ou européens sélectifs et sanctionnants, et un système éducatif québécois démocratique et bienveillant est à considérer de façon moins caricaturale. Une analyse allant au-delà des représentations des participants montrerait que les différents registres normatifs sur lesquels reposent les systèmes éducatifs des pays de provenance des EFE ne comportent pas que des traits défavorables à l'approche démocratisante de la réussite. Une recherche mobilisant une approche de raisonnement par études de cas (Quivy et Van Campenhout, 2006) aurait sans doute révélé des détails des répertoires pédagogiques qui permettraient de mieux nuancer certaines divergences avec les prescriptions du curriculum québécois. Dès lors, ce qu'il convient surtout de retenir de cette contribution, c'est qu'elle ouvre des perspectives de recherche à approfondir, notamment sur le plan du repositionnement du savoir d'expérience en situation de migration de travail. Comment l'interfécondation des valorisations sociales

⁵ Chez Türegün (2011) et aussi Shual (2000), ce processus est assimilé à une reconstruction professionnelle, voire une reconstruction de l'identité professionnelle.

en contexte interculturel façonne-t-elle à plus long terme le repositionnement des savoirs professionnels, notamment le savoir-évaluer ? Comment en situation de migration de travail, les valorisations partagées influencent-elles et transforment-elles l'agir professionnel ?

5. Références bibliographiques

- Baszanger, I. (1986). Les maladies chroniques et leur ordre négocié. *Revue française de sociologie*, 3-27.
- Becker, H. S. (1982/2006). *Les mondes de l'art* (J. Bourniot, trad.) (2^e édition). Flammarion.
- Bélanger Sabourin, C. (2021). *Co-analyser la pratique à partir de situations complexes : une recherche collaborative avec des intervenants impliqués en proximité avec des familles en situation de vulnérabilité*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/14747/>
- Charara, Y. et Morrissette, J. (2018). Les dispositifs d'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants au Québec: un état de la question éclairé par la littérature internationale. Dans A. Manço et J. Gatugu (dir.), *Insertion des travailleurs migrants. Efficacité des dispositifs* (p. 183-198). L'Harmattan.
- Chicha, M.T. (2009). *Le mirage de l'égalité : les immigrées hautement qualifiées à Montréal*. Rapport de recherche présenté à la Fondation Canadienne des Relations Raciales. [En ligne] <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2009/11/30118647.pdf>
- Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et éducation. *Revue française de pédagogie*, 65-101.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero30%281%29/RQ_30%281%29_Demaziere.pdf
- Demazière, D., et Gadéa, C. (2009), *Sociologie des groupes professionnels, Acquis récents et nouveaux défis*. La Découverte.
- Demazière, D., Morrissette, J., et Zune, M. (2019). *La socialisation professionnelle, au cœur des situations de travail*. Octarès Éditions.
- Diédhiou, S.B.M. (2018). *Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants migrants en situation d'intégration socioprofessionnelle au Québec. Une recherche collaborative*. [Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal].
- Diédhiou, S.B.M., Duong Thi, D.T. et Robichaud, A. (2022). S'adapter à l'éthique de la différenciation en évaluation des apprentissages : une analyse de l'expérience des enseignants formés à l'étranger au Québec. *Revue mesure et évaluation*, 45(2), 37-67. <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2022-v45-n2-mee08064/1101445ar/>
- 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 ? *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-24. <https://www.jstor.org/stable/90002332>
- Duchesne, C., et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Gallimard.
- Gadéa, C., et Demazière, D. (dir.) (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. La Découverte.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice Hall.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Presses universitaires de France.

- Gouvernement du Canada (2023). *Immigration ça compte. Avantages de l'immigration dans les secteurs d'activité canadiens*. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/campagnes/immigration-ca-compte/assurer-croissance-canada.html>
- Jabouin, S. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice*, 8(2), 63-74.
- Jacquet, M., Moore, D. et Sabatier, C. (2008). Trajectoires de mobilité et médiation. Les parcours de migration des médiateurs culturels et leur influence dans la perception de leurs rôles pour l'aide à l'insertion des jeunes arrivants et de leurs parents. *Glottopol*, 11, 81-94.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (1998). *Une école d'avenir: La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (2003). *La politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec.
- Mishler, E.G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Harvard University Press.
- Monnet, J. (1976). *Mémoires*. Éditions Fayard.
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative, *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.
- Morrisette, J., Gagnon, C. et Malo, A. (2020). Des processus interactifs qui façonnent l'intégration d'enseignants formés à l'étranger dans l'école québécoise entre identification et soumission. *Revue canadienne d'éducation* 43(4), 1104-1130. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4609/2917>
- Morrisette, J. et Demazière, D. (2019). Un apport des entretiens collectifs : saisir les processus de vulnérabilisation en faisant émerger préjugés et tabous. *Recherches qualitatives*, 38(2), 47-70. <https://doi.org/10.7202/1064930ar>
- Morrisette, J. et Demazière, J. (2018). 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. et Diédhiou, S.B.M. (2017). Le caractère collectif de la (re)construction du savoir évaluer d'enseignants formés à l'étranger qui s'intègrent dans les écoles québécoises. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 33-56. <https://doi.org/10.7202/1043567ar>
- Niyubahwe, A., Makamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/1724/1719>
- OCDE (2013). *Perspectives des migrations internationales*. Éditions OCDE.
- Peeler, E. et Jane, B. (2005). Mentoring: Immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325-336. <https://doi.org/10.1080/10476210500345623>
- Périer, P. (2012). L'ordre scolaire dans la classe : une négociation continue. *Négociations*, 18, 81-92. <https://www.cairn.info/revue-negociations-2012-2-page-81.htm>
- Provencher, A. (2020). *Négociations identitaires d'enseignants immigrants en insertion professionnelle du primaire et du secondaire au Québec* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Montréal.
- Provencher, A., Lepage, M. et Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et Profession*, 24(1), 16-28. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.274>
- Quivy R. et Van Campenhoudt L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Éditions Dunod.

- Sainsaulieu, R. (1977). Identités collectives et reconnaissance de soi dans le travail, in R. Sainsaulieu (dir.), *L'identité au travail : les effets culturels de l'organisation* (pp. 302-343). Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Schütz, A. (2007). *Essais sur le monde ordinaire* (trad., T. Blin). Félin Poch.
- Shuval, J. T. (2000). The Reconstruction of Professional Identity among Immigrant Physicians in Three Societies, *Journal of Immigrant Health*, 2(4), 191-202.
- Türegün, A. (2011). *What Do Immigrants Do When They Can't Practise Their Professions? Immigrant Professionals in the Ontario Settlement Service Sector*. CERIS-The Ontario Metropolis Centre.
- Van Zanten, A. (2003). La mosaïque enseignante. Dans J.-L. Derouet (éd.), *Le collège unique en question* (pp.313-325). Presses universitaires de France.
- Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer* (éd. 2ème). de Boeck.