

## *Un apport des entretiens collectifs : saisir les processus de vulnérabilisation en faisant émerger préjugés et tabous*

Joëlle Morrissette and Didier Demazière

Volume 38, Number 2, Fall 2019

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1064930ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1064930ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Morrissette, J. & 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>

Article abstract

Cette contribution s'appuie sur une recherche qualitative centrée sur l'intégration d'enseignants migrants travaillant dans les écoles québécoises. Dans ces contextes, ils sont vulnérabilisés : d'une part, leurs conditions d'emploi sont dégradées, car ils sont recrutés sur des statuts précaires et souvent affectés à des postes hors de leur expertise disciplinaire; d'autre part, leur place dans les relations de travail est fragile, car faute d'expérience au Québec, ils ne partagent pas d'emblée les conventions locales de travail et sont alors faiblement intégrés dans leur écologie professionnelle. Leurs activités sont donc marquées par des surprises et des chocs, mais aussi par des « faux pas » perçus comme des transgressions des normes en vigueur. Notre dispositif d'enquête, fondé sur des entretiens collectifs associant des enseignants migrants et des partenaires de travail, conduit à réévaluer ces expériences et situations. Une analyse des interactions qui s'y déroulent et des ficelles méthodologiques employées par la chercheuse permet l'expression d'interprétations stéréotypiques implicites qui alimentent la vulnérabilisation au travail des enseignants migrants. Ces interprétations se jouent dans le sens d'une stigmatisation sur deux plans : celui des conduites quotidiennes manifestes et celui des assignations identitaires plus diffuses.

## **Un apport des entretiens collectifs : saisir les processus de vulnérabilisation en faisant émerger préjugés et tabous**

**Joëlle Morrissette**, Ph. D.

---

Université de Montréal, Québec, Canada

**Didier Demazière**, Docteur en sociologie

---

CNRS, Centre de sociologie des organisations de Sciences Po, Paris, France

### **Résumé**

Cette contribution s'appuie sur une recherche qualitative centrée sur l'intégration d'enseignants migrants travaillant dans les écoles québécoises. Dans ces contextes, ils sont vulnérabilisés : d'une part, leurs conditions d'emploi sont dégradées, car ils sont recrutés sur des statuts précaires et souvent affectés à des postes hors de leur expertise disciplinaire; d'autre part, leur place dans les relations de travail est fragile, car faute d'expérience au Québec, ils ne partagent pas d'emblée les conventions locales de travail et sont alors faiblement intégrés dans leur écologie professionnelle. Leurs activités sont donc marquées par des surprises et des chocs, mais aussi par des « faux pas » perçus comme des transgressions des normes en vigueur. Notre dispositif d'enquête, fondé sur des entretiens collectifs associant des enseignants migrants et des partenaires de travail, conduit à réévaluer ces expériences et situations. Une analyse des interactions qui s'y déroulent et des ficelles méthodologiques employées par la chercheuse permet l'expression d'interprétations stéréotypiques implicites qui alimentent la vulnérabilisation au travail des enseignants migrants. Ces interprétations se jouent dans le sens d'une stigmatisation sur deux plans : celui des conduites quotidiennes manifestes et celui des assignations identitaires plus diffuses.

### **Mots clés**

ENTRETIEN COLLECTIF, FICELLES MÉTHODOLOGIQUES, RÉPERTOIRES PROFESSIONNELS, STIGMATISATION, INTERPRÉTATIONS STÉRÉOTYPIQUES

*Note des auteurs* : Les auteurs remercient le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) pour le financement de l'étude dont il est question dans cet article, de même que la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys qui a permis qu'ils fassent leur recherche sur son territoire et a contribué à sa réalisation en libérant les enseignants participants.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 38(2), pp. 47-70.  
LA RECHERCHE QUALITATIVE : DE LA VULNÉRABILITÉ À LA DÉCOUVERTE  
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>  
© 2019 Association pour la recherche qualitative

*Il y a une bande dessinée où un papa demande  
à son enfant s'il y a des étrangers dans sa classe;  
l'enfant répond « non, il y a juste des élèves... »*  
(Andrée, une enseignante rencontrée pendant l'enquête)

## **Introduction**

Depuis que les sociologues de Chicago ont observé au plus près des expériences quotidiennes les interactions entre groupes sociaux ou ethnoculturels, la recherche qualitative n'a jamais délaissé le terrain des populations dites vulnérables (Morrissette, Guignon, & Demazière, 2011). Cette tradition de recherche a proposé une conceptualisation de la vulnérabilité critique à l'encontre des approches dominantes essentialistes et psychologisantes, la concevant comme le résultat d'interactions entre acteurs sociaux, elles-mêmes inscrites dans des cadrages statutaires ou institutionnels. La vulnérabilité est ainsi le produit d'activités engageant une pluralité d'acteurs qui occupent des positions différentes et souvent hiérarchisées en termes de statut ou de légitimité. Notre travail s'adosse à cette perspective, conduisant à envisager la vulnérabilité comme un rapport social pouvant revêtir des formes très variables (Armoogum, Cordazzo, Dejoux, Makdessi, & Rebière, 2012; De Lucas Barrusse, 2012).

Dans le cadre de cette contribution, nous présentons un dispositif fondé sur l'entretien collectif en vue de saisir les expériences des enseignants formés hors Québec qui intègrent les écoles montréalaises, dorénavant « enseignants migrants ». Venant pour la plupart de pays où la formation et la socialisation au travail des enseignants sont très différentes de celles qui prévalent au Québec, ceux-ci sont confrontés à des situations professionnelles déstabilisantes lorsqu'ils commencent à travailler dans les écoles québécoises, où ils ont de plus des statuts d'emploi précaires. Dans leur cas, la vulnérabilité est produite par les conditions d'exercice du métier : éprouvantes pour les nouveaux entrants qui méconnaissent les normes pratiques pertinentes, elles le sont plus encore pour eux, car ils ont incorporé d'autres règles et routines, déphasées dans leur nouveau contexte de travail (Morrissette & Demazière, 2018a). L'originalité du dispositif réside dans la participation d'autres membres de leur écologie professionnelle aux entretiens collectifs, ce qui permet de mieux comprendre les contextes d'interactions dans lesquels ils sont inscrits quand ils débent dans les écoles.

Les enseignants migrants se trouvent dans une situation complexe de groupe minoritaire non homogène s'intégrant à un groupe qui partage une culture de travail, celui de la profession enseignante au Québec. Comment les tensions qui en résultent se manifestent-elles et sont-elles rapportées lors des entretiens collectifs? Dans le cadre d'une étude visant à documenter comment le bagage d'expériences d'enseignants

migrants est réinvesti ou transformé pour enseigner dans l'École québécoise (Morrisette, Arcand, Mc Andrew et Demazière, CRSH 2015-2018), nous avons mis en place un dispositif permettant d'examiner la complexité de ces tensions. Il en résulte finalement une stigmatisation vulnérabilisante pour les enseignants migrants, repérable sur deux plans : celui de conduites quotidiennes observables et celui d'assignations identitaires plus diffuses.

### **Vulnérabilités, dispositifs et choix épistémologiques**

Notre travail puise à une perspective interactionniste qui situe la vulnérabilité « entre » les acteurs sociaux, au cœur de leurs échanges, en particulier entre des groupes occupant des positions inégales. Le célèbre ouvrage de Becker (1963) en est un exemple éloquent, car il renouvelle radicalement les manières d'appréhender les populations « en marge » en développant une approche processuelle et relationnelle. Erving Goffman, de son côté, met en évidence le rôle des conditions statutaires ou institutionnelles qui cadrent les interactions et génèrent, reproduisent ou accentuent des fragilités (Goffman, 1961).

La notion de vulnérabilité est évocatrice de diverses fragilités comme la marginalisation, la précarisation, la dépendance, la perte d'autonomie, par exemple. Elle véhicule des significations généralement négatives, des déficits ou des infériorités, contribuant à renvoyer « à la marge » ou à stigmatiser des catégories sociales, comme les chômeurs, les personnes déficientes, les pauvres, les immigrés, etc. Comme l'expose Ennuyer (2017), il existe dans la littérature deux grandes façons d'aborder la vulnérabilité. Selon une vision essentialiste, elle est considérée comme un état de la personne, logée « sous la peau et entre les oreilles »<sup>1</sup> [traduction libre] (Mehan, 1996), comme une dimension intrinsèque à un moment donné de sa vie. Cette optique du déficit privilégie l'identification de carences personnelles rendant compte de la vulnérabilité : le manque d'argent, de culture, etc. Selon une vision interactionniste, la vulnérabilité est saisie comme la résultante d'interactions qui se déroulent dans des situations sociales cadrées institutionnellement, organisées par des conditions préalables au sein d'un réseau mutuel d'influence. L'accent est alors mis sur des processus producteurs de vulnérabilités qui engagent des rapports avec autrui, notamment dans des contextes fragilisants comme des transitions professionnelles, des changements statutaires, des ruptures dans la vie intime, etc. Cette seconde perspective est plus féconde, car elle conçoit les vulnérabilités de manière dynamique, comme des processus sociaux, relationnels et normatifs.

Dans le panorama des recherches qualitatives, le recours à l'entretien collectif se développe en vue de prendre en compte les points de vue d'acteurs sociaux sur les phénomènes qui les concernent et de les inscrire dans des contextes d'interactions et d'échanges interprétatifs. Les orientations théoriques au principe de ces démarches sont variées. Pensons à des approches bien balisées telles que la méthode d'analyse en

groupe chez van Campenhout, Chaumont et Franssen (2005). Pensons aussi à d'autres qui le sont moins, comme le vaste ensemble des recherches-actions qui vise l'accompagnement de groupes de professionnels selon un protocole évoluant à mesure que se construit l'objet de préoccupation mutuelle, dans un cycle de réflexion, observation et action orienté vers le changement des situations ou pratiques jugées problématiques (Savoie-Zajc & Lanaris, 2005). Dans cette veine, certains se réclament plutôt de la recherche collaborative qui, comme nous l'avons souligné (Morrissette, Pagoni-Andreani, & Pepin, 2017), renvoie à un corpus théorique et méthodologique plus diffracté encore. Pour d'autres, il s'agit de privilégier des entretiens collectifs pour documenter, avec des professionnels qui ont une compréhension en contexte de l'objet, les savoirs de terrain et la manière dont ils sont négociés au sein d'un réseau d'influence mutuelle (Diedhiou, 2018).

Ces diverses approches ont en commun de miser sur les interactions au sein d'un groupe, considérant que l'intersubjectivité et la délibération sont fécondes en ce qu'elles permettent d'appréhender des objets « chevelus » dirait Latour (1995), c'est-à-dire l'enchevêtrement des interactions et régulations sociales complexes qui produisent le phénomène à l'étude, en opposition aux objets « chauves », décontextualisés, détachés des conditions sociales qui lui donnent sens. Ces diverses approches ont aussi en commun de privilégier une posture compréhensive non déficitaire, à l'instar des sociologues affiliés à Chicago. En cela, elles adoptent un modèle d'acteurs compétents (Giddens, 1987) qui, comme le souligne van Haecht (1998), se situe entre les modèles fonctionnalistes ne s'intéressant pas à la question de l'intentionnalité des acteurs, et les modèles rationalistes ignorant les aspects non maîtrisés et non intentionnels qui interviennent inévitablement dans l'expérience des acteurs. Le concept de compétence de l'acteur chez Giddens renvoie à une condition d'action, et non à l'idée d'efficacité ou d'expertise. Il signifie plutôt que les acteurs sociaux jouissent d'une certaine marge de manœuvre, disposent de ressources pour agir, réfléchissent sur cet agir et sont capables d'en rendre compte lorsqu'ils sont sollicités à cet effet. En d'autres mots, ils agissent suivant la compréhension qu'ils ont des circonstances de leur action, de leur « définition de la situation » pourrait-on dire en termes interactionnistes, et de l'ajustement de celle-ci à celle des autres, et peuvent se prendre comme objet d'analyse.

L'adoption d'un tel modèle d'acteurs encourage la mise en œuvre d'un dispositif d'explicitation dans lequel chercheur et participants n'ont pas les mêmes rôles : le premier a une expertise méthodologique qu'il mobilise pour susciter la réflexivité du groupe de professionnels, pour aider à l'explicitation des aspects tacites de leur travail, alors que les seconds en sont les experts et peuvent dès lors en fournir une compréhension en contexte, inaccessible au chercheur qui lui est extérieur, une compréhension négociée à la faveur des interactions suscitées (Morrissette, 2011). L'explicitation des expériences, des enjeux et des tensions qui les traversent est ainsi

favorisée par les échanges, et par la mobilisation de « ficelles méthodologiques » – expression empruntée à Becker (2002) –, c’est-à-dire de trucs du métier que nous avons appris au fil de notre expérience et pour lesquels nous faisons un effort d’explicitation dans cette contribution. Concernant des populations dites vulnérables, un dispositif d’analyse en groupe des situations professionnelles nécessite aussi l’aménagement d’un contexte « protégé » qui favorise le développement d’une confiance mutuelle invitant au partage des expériences, parfois pénibles, qui impliquent un dévoilement de soi (Goffman, 1973). C’est sur ces bases que nous avons appréhendé les expériences d’enseignants migrants s’intégrant dans les écoles québécoises.

### **Contexte de l’étude : enseignants migrants vulnérabilisés**

L’intégration professionnelle des enseignants migrants est souvent jugée problématique, autant par les acteurs universitaires qui encadrent ou dispensent une courte formation d’appoint (15 crédits) qui leur est obligatoire, que dans le milieu professionnel où ils décrochent leurs premiers contrats sous probation (Morrissette, Charara, Boily, & Diédhiou, 2016). Il n’est pas rare que les enseignants migrants qui veulent poursuivre leur carrière au Québec fassent de la suppléance ou obtiennent des contrats avant même d’avoir acquis une connaissance minimale des prescriptions et encore moins des habitudes de travail (Provencher, Lepage, & Gervais, 2016). En raison des critères de sélection de la province, ils proviennent surtout d’Afrique du Nord et d’Europe de l’Est, et ont par conséquent connu des contextes de travail et mobilisé des répertoires de pratiques très différents des normes québécoises : comme nous en avons fait état (Morrissette & Demazière, 2018a), la plupart ont pratiqué uniquement l’enseignement magistral et adopté une posture autoritaire et distante vis-à-vis des élèves, selon les conventions de leur contexte de travail d’origine, au sein d’un système scolaire sélectif qui évacue rapidement – souvent dès le primaire – les élèves jugés moins performants. Par contraste, au Québec, la variété des méthodes d’enseignement est privilégiée, surtout celles qui rendent les élèves (inter)actifs, et les enseignants doivent avoir des rapports chaleureux, personnalisés, de proximité avec les élèves. En outre, la norme est celle de la réussite du plus grand nombre, et l’organisation du travail vise cet objectif avec différents professionnels qui gravitent autour des enseignants pour aider les élèves à besoins particuliers (Ministère de l’Éducation, 1999).

Deux recensions des écrits (Morrissette, Diédhiou, & Charara, 2014; Niyubahwe Mukamurera, & Jutras, 2013) indiquent que dans tous les pays qui font appel à des enseignants migrants, ceux-ci rencontrent des difficultés liées à leur méconnaissance des codes locaux, surtout relationnels et pédagogiques. Par exemple, les rapports verticaux de travail auxquels ils sont accoutumés se heurtent à des attentes de rapports plus horizontaux, avec les élèves mais également avec les autres membres de leur

écologie professionnelle; l'enseignement magistral qu'ils reproduisent est déprécié, voire contesté par les élèves et par leurs parents. Dans l'ensemble des travaux qui relatent ces difficultés avec détails, la perspective déficitaire est surplombante, les normes du groupe majoritaire étant souvent présentées comme l'idéal à atteindre, tel que l'a relevé Duchesne (2017). La vision dominante est aussi individualisante et psychologisante, comme si l'intégration à une nouvelle société et à une nouvelle communauté professionnelle reposait sur les seules ressources des individus. Or, comme l'ont bien montré Becker (1963) et ceux qui ont inscrit leurs travaux à sa suite, les processus d'intégration dans un groupe – ici celui des enseignants dans les écoles québécoises – passent par les interactions entre les acteurs, par la confrontation des systèmes de normes dont ils sont porteurs.

Nous adossant au travail de Becker, nous concevons que les enseignants migrants qui commencent à exercer leur profession au Québec ont d'autres référentiels, éducatifs et plus largement sociétaux, qui renvoient à des conventions distinctes et qui font « épreuves » – au sens de « défis » (Martucelli, 2015) – au cœur de leurs nouvelles situations de travail et dans leurs relations avec leurs partenaires professionnels. Si tous les novices se heurtent au départ à de telles épreuves de terrain, les enseignants migrants sont particulièrement vulnérabilisés dans leur expertise. D'une part, au contraire des enseignants formés au Québec qui ont fait un baccalauréat de quatre ans avec stages pour assurer les liens théorie-pratique, ils ne suivent que cinq cours théoriques, et en conséquence, sont sous probation pour deux ans. Or une évaluation négative peut rendre difficile l'accès à de nouveaux contrats de travail dans les écoles du Québec (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Sachant qu'ils vivent souvent dans des conditions économiques difficiles, sont responsables de plus d'enfants que la moyenne des Québécois, et peuvent être dépourvus de filet social, le maintien en emploi est un enjeu crucial d'intégration à la société (Conseil des ministres de l'Éducation, 2014). D'autre part, malgré de nombreuses années d'expérience, ils doivent refaire leurs preuves, leur répertoire professionnel se trouvant plus ou moins désajusté aux normes du nouveau contexte de travail. Leur méconnaissance du curriculum, mais surtout des normes qui cadrent le travail, des valorisations et des routines privilégiées dans les écoles et même de leurs droits du point de vue syndical, contribue aussi à créer un contexte fragilisant (Morrissette, Demazière, Diédhiou, & Sèguéda, 2018). Enfin, considérés comme des enseignants expérimentés, ils ne jouiraient pas toujours d'un support approprié de leur nouvel entourage professionnel (Lefebvre, 2011); ce sont en définitive de « faux » novices, mais des novices tout de même à bien des égards.

### **Entretiens collectifs et ficelles méthodologiques**

Nous avons conduit une recherche (Morrissette, Arcand, Mc Andrew et Demazière, CRSH 2015-2018) avec six groupes de quatre enseignants migrants, volontaires,

travaillant dans une des trois commissions scolaires situées sur l'île de Montréal. Nous cherchions à comprendre comment leur bagage d'expériences est réinvesti ou transformé pour enseigner dans l'École québécoise. Le recrutement des participants a été réalisé par la commission scolaire elle-même. Ainsi, des enseignants de diverses provenances, mais surtout d'Afrique du Nord et d'Europe de l'Est, et comptant des durées différentes d'expérience en enseignement, ont été d'abord invités à un entretien individuel à orientation biographique (Demazière, 2011) de 1 h 30 chacun; ces entretiens nous ont permis de comprendre leur expérience de migration, depuis leur situation dans le pays d'origine jusqu'à leurs premières expériences d'enseignement au Québec. L'analyse de ces entretiens a pointé des étonnements et des découvertes lors de ces premières expériences, que nous avons approfondies lors d'une série de trois entretiens collectifs réalisés avec chacun des six groupes d'enseignants au cours de l'hiver 2017. Ces entretiens étaient conçus dans un sens (socio)constructiviste (Blanchet & Gotman, 1992; Mishler, 1986), c'est-à-dire comme une construction conjointe dans un espace partagé d'intersubjectivité dans lequel les participants s'influencent mutuellement et coopèrent pour construire du sens. Dans cette optique, l'implication du chercheur n'est pas vue comme un biais; à contrario, elle favorise les échanges et soutient les négociations de sens (Mishler, 1986). Selon les propos de Duchesne et Haegel (2004), compte tenu de notre objet d'étude, l'intérêt pour l'entretien collectif était justifié :

Il est de saisir les prises de positions en interaction avec les autres et non de manière isolée. Il permet à la fois l'analyse des significations partagées et du désaccord, grâce à la prise en compte des interactions sociales qui se manifestent dans la discussion. [...] l'entretien collectif permet d'accéder au sens commun, aux modèles culturels et aux normes (p. 38).

Chaque groupe était aussi composé d'un pair mentor formé au Québec et d'un conseiller pédagogique, deux partenaires professionnels impliqués dans l'intégration des enseignants migrants. Nous avons invité les enseignants migrants à partager les expériences narrées en situation d'entretien individuel, et engagé les autres participants à une coanalyse des événements rapportés. Ce faisant, nous faisons le pari de la fécondité des interactions pour comprendre le choc de la rencontre de systèmes de normes plus ou moins tacites, ce que Becker (2006) appelle les « compréhensions partagées », au cœur des situations de travail.

En plus de cette stratégie de composition des groupes, des ficelles méthodologiques ont été mobilisées pour comprendre le réinvestissement ou la transformation des expériences. La principale est la comparaison de cas, ficelle thématisée par Becker (2013), mobilisée par la chercheuse principale dans l'animation des entretiens collectifs : il s'agissait de proposer aux participants de comparer les expériences dans le pays d'origine à celles dans les écoles québécoises. Le pair mentor

et le conseiller pédagogique aidaient à réinterpréter les expériences vécues au Québec à la lumière des compréhensions « locales ». Cette ficelle de la comparaison a favorisé l'émergence de dimensions à analyser collectivement. Par exemple, quand les enseignants migrants nous ont parlé de leur carrière, expliquant qu'ils prenaient du galon quand quelques-uns de leurs élèves remportaient des concours nationaux (et qu'ils en retiraient aussi des avantages pécuniaires), nous leur avons demandé s'ils poursuivaient le même type de carrière au Québec. À l'évidence, non, et c'est ainsi que nous avons pu comprendre comment ils devaient apprendre, par socialisation, à trouver d'autres sources de satisfaction au travail que la carrière verticale et ses rétributions. Cette ficelle s'est révélée particulièrement utile pour expliciter les répertoires professionnels composés de normes plus ou moins tacites du travail. Par exemple, au Québec, un « bon enseignant » doit créer des liens avec ses élèves, alors que dans les pays des enseignants migrants, il doit avant tout maîtriser parfaitement sa matière et donner des examens très difficiles permettant de dégager une « élite ».

Une autre ficelle a été de concentrer les relances et les questions sur les interactions (Demazière, 2011). Il s'agissait de retracer la trame des interactions dans lesquelles le professionnel est engagé, en focalisant et en resserrant l'entretien sur chaque acteur évoqué pour interroger comment les interactions « travaillent » l'intégration professionnelle. Ainsi, en demandant comment les relations se nouent entre les différents membres de l'écologie professionnelle dans leur pays d'origine, nous avons par exemple appris que généralement, les parents se tiennent – et sont tenus – à l'écart de l'école, comme si ce qui se passe en classe ne les concernait pas, le maître ayant pleine autorité. Transposée dans le contexte québécois, où les parents suivent généralement de très près le cheminement scolaire de leurs enfants, cette habitude pose problème : les enseignants migrants ne les avertissent pas lorsque l'enfant connaît des difficultés, et en conséquence, ceux-ci viennent manifester leur mécontentement à l'école.

Enfin, la ficelle des incidents critiques, cette fois empruntée à Chell (1998), a aussi été employée. Nous l'avons plus précisément mobilisée dans la perspective de Cohen-Emerique (1984) qui parle plutôt de « méthode des chocs culturels », plus adaptée au domaine qui nous concerne. Il s'agissait donc pour nous d'inviter les enseignants migrants à parler de leur réaction de dépaysement, d'étonnement, d'incompréhension, alors qu'ils narraient leurs premières expériences de travail au Québec; encore une fois, les questions et réactions des pairs mentors et du conseiller pédagogique aidant à la compréhension des événements racontés.

Le matériau d'analyse utilisé pour cette contribution se compose des verbatims des entretiens collectifs (EC1, EC2, EC3) de l'un des six groupes (voir le Tableau 1). Tous auraient pu être mobilisés, mais appuyer notre argumentation sur l'un d'eux permet de suivre l'évolution de certaines thématiques au fil des échanges et de la

Tableau 1

*Profil des participants*

<b>Nom fictif</b>	<b>Région d'origine<sup>2</sup></b>	<b>Formation et diplôme reconnu</b>	<b>Contrat/poste</b>	<b>Nombre d'années d'exp. hors Québec</b>	<b>Nb d'années d'exp. au Québec</b>
Noura (NO)	Afrique du Nord	Bacc. enseignement au primaire	Titulaire éducation préscolaire	2 au lycée	5
Enca (EN)	Europe de l'Est	Bacc. en littérature française et doctorat en langues	Titulaire classe d'accueil au secondaire	20 au secondaire	17
Mounira (MO)	Afrique du Nord	Bacc. en linguistique	Contrat anglais 3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> année du secondaire	1 au primaire, 4 aux adultes	6
Andrée (AN)	Canada (QC)	Bacc. enseignement au primaire et maîtrise en didactique du français	Titulaire de 6 <sup>e</sup> année du primaire; ***paire mentore	---	18
Francine (FR)	Canada (QC)	Bacc. en musique et un certificat en enseignement	Conseillère pédagogique	---	25 ans comme enseignante primaire et secondaire, 10 ans comme conseillère pédagogique

dynamique collective soutenue par les ficelles utilisées par la chercheuse. Les interactions ont été appréhendées selon une tradition sémantique d'analyse de conversations proche de l'ethnométhodologie, l'attention se portant sur la manière dont les personnes coopèrent pour faire des comptes rendus de leurs expériences et en négocier le sens (Boden, 1990; Taylor, 2001). L'interaction est donc étudiée en tant que processus complexe de coordination des actions et en tant qu'accomplissement pratique. Cette stratégie analytique nous a permis de faire émerger, par induction, les interprétations stéréotypiques opérantes qui vulnérabilisent les enseignants migrants.

### **Apports du dispositif : faire émerger les interprétations stéréotypiques opérantes qui vulnérabilisent**

L'entretien collectif, tel que mobilisé, a permis de rendre explicites les interprétations opératoires stéréotypiques relatives aux enseignants migrants qui, bien que formant un groupe très hétérogène, ont des référentiels distincts de ceux qui organisent le travail enseignant dans leur nouveau contexte de travail. Les ficelles méthodologiques employées ont été nécessaires et productives, car dans leurs échanges, les participants occultaient les écarts et les contradictions entre les normes de travail des deux groupes, privilégiant le fait qu'ils ont en partage le même métier. Il nous fallait rendre explicites ces deux systèmes de normes, ces répertoires interprétatifs qui s'entrechoquent et dont l'issue pointe vers une stigmatisation qui vulnérabilise les enseignants migrants, et cela sur deux plans : celui des conduites quotidiennes manifestes et celui des assignations identitaires qui opèrent de manière plus diffuse.

#### ***Sur le plan des conduites quotidiennes manifestes***

Les pratiques professionnelles les plus quotidiennes et ordinaires sont réglées par des normes professionnelles et, en ce sens, elles indiquent aux partenaires de travail comment les enseignants s'approprient ces normes. S'y conformer, c'est être un bon enseignant, c'est une marque de professionnalisme. Si ces conduites sont manifestes, leurs significations ne circulent pas explicitement pour autant dans les situations de travail. Le dispositif d'enquête soutient la mise en mots des significations attachées aux différents répertoires professionnels en présence, permettant une intercompréhension. Plusieurs cas peuvent en témoigner. Nous choisissons celui qui ressort par son occurrence et ses enjeux de vulnérabilisation, c'est-à-dire ni plus ni moins que le maintien en emploi des enseignants migrants, soit le cas de la plus ou moins grande proximité aux élèves : ils se font reprocher leur froideur et une distance excessive, et ce, par tous les acteurs de leur écologie professionnelle.

Lorsque les enseignants participant à notre étude rapportent leurs premières expériences dans les écoles au Québec, ils disent être surpris par l'attitude des élèves qui leur posent d'emblée des questions sur leur vie personnelle et les tutoient : « de quel pays tu viens? »; en plus il me tutoyait alors que je suis trois fois plus grande que lui ! », s'exclame Enca (EC1 EN 385-386)<sup>3</sup>. Mais celle-ci est encore plus estomaquée

de voir les enseignants « locaux » entrer aussi dans cette dynamique : « chaque jour, je voyais les enseignants accueillir les enfants ‘bonjour mon amour, bonjour mon ami’; on s’embrassait; c’est quoi cette histoire?! » (EC1 EN 354-356). S’identifiant à cette situation, d’autres enseignants rapportent aussi avoir reproduit plutôt les conduites opératoires dans leur pays d’origine, maintenant une grande distance vis-à-vis des élèves et se montrant autoritaires, ce qui provoque des résistances :

j’avais des élèves où c’était comme si j’étais invisible; je parle avec l’élève et il ne m’écoute pas; mon ton commence à monter, je commence à m’énerver, à stresser; l’élève, lui, est à l’aise; un élève prend un cadenas, il l’attache à son lacet et il commence à frapper sur les tables; ça ne se peut pas, ce n’est pas normal (EC1 MO 60-61).

Les conduites des élèves sont telles qu’ils ne peuvent enseigner, ce qui alimente l’idée qu’ils ont de sérieux problèmes de gestion de classe, laquelle circule dans toutes les sphères de l’organisation scolaire.

Ainsi, Andrée et Francine découvrent graduellement les conventions sociales qui fixent ce rapport de places dans le pays d’origine des enseignantes migrantes de leur groupe :

il y avait le professeur qui donnait [la matière] et le jeune était une cruche, un vase qui était là pour recevoir; quand tu rentres dans une école, tous les élèves sont assis [...] cette distance est énorme; je suis le chef, le roi, et toi tu attends les ordres (EC1 EN 706-711).

Elles comprennent que la gestion de classe « n’existe pas comme problème » (EC1 MO 865) dans le pays d’origine de leurs collègues, qu’« il y avait zéro gestion de classe! » (EC1 AN 102). Les discussions leur permettent aussi de saisir les fondements de la reproduction de ce rapport de places : aller à l’école est un privilège coûteux pour les familles qui ont dès lors d’importantes attentes, ce qui responsabilise fortement les enfants, comme le relate ici Mourina :

[au Maroc] 80 % de l’apprentissage se fait à la maison [...] ici on pense plus que c’est le professeur qui a la baguette magique d’éduquer l’enfant au niveau du comportement et de lui faire apprendre des connaissances [...] mon père n’a jamais su lire ou écrire, mais il faisait un suivi [...] quand j’avais de la difficulté, il me disait ‘va retravailler, va refaire’; je faisais des nuits blanches à la maison si j’avais un examen le lendemain; j’étais très responsable de ma note; je devais toujours rendre des comptes à mes parents de mes notes (EC1 118-123).

Une autre couche de compréhension est dévoilée par les discussions : la proximité avec les élèves serait mal vue, car la distance y est un marqueur de professionnalisme pour les enseignants.

- MO : il y a des éléments qui sont autres qu'ici dans mon pays d'origine [...] on n'embrasse pas les élèves; ce n'est pas une question de religion, c'est plutôt une question de culture pédagogique, professionnelle; il y a toujours cette distance entre l'enseignant et l'élève; à un tel point que si tu établis des liens avec les élèves, ce n'est pas bien vu par la direction; il faut que tu gardes cette distance, c'est ça qui va faire ta performance; c'est ce que les parents apprécient en toi; un professeur sévère, qui dirige bien, qui organise bien, qui ne tolère jamais; c'est lui le maître
- NO : c'est vrai
- CH<sup>4</sup> : c'est vrai Noura, dans votre pays aussi?
- NO : oui (EC1 678-686)

Non seulement les échanges permettent à Andrée et Francine d'entendre que la distance avec les élèves est ainsi valorisée par les partenaires professionnels – ce qui les étonne beaucoup au regard de la norme inverse au Québec –, mais ils permettent aux enseignantes migrantes de se rendre compte qu'il s'agit d'un marqueur de professionnalisme : « il y a des professeurs qui veulent se montrer proches des élèves, mais la culture les empêche; il ne faut pas montrer que tu as ce lien avec les élèves [...] on doit garder l'apparence » (EC2 NO 202-208). Ainsi, les interprétations des deux groupes évoluent au sein du dispositif, jusqu'au dévoilement d'une signification plus délicate relative aux normes sociales régissant les rapports hommes/femmes. Cet extrait des échanges en constitue une illustration.

- NO : les élèves qui sont des adolescents, quand ils sortent ils parlent des enseignantes, comment elles se comportent avec eux; ça m'a créé des problèmes au sein de la société; quand je sors de l'école, il y a des chômeurs qui sont venus me dire 'on a entendu que tu étais vendeuse d'amour'; c'est comme un écho négatif
- FR : est-ce que ça t'a nui?
- NO : oui; on parle de gestion de classe; j'avais une bonne gestion, mais...
- FR : on t'a reproché le fait que tu étais humaine et chaleureuse
- NO : ils ont dit ça parce que je suis une femme aussi [...] quand je parle de société, je parle beaucoup plus de tout ce qui est masculin; j'ai trouvé des problèmes quand j'ai commencé à travailler [...] c'est mon frère qui m'accompagnait là-bas pour me protéger
- CH : il t'accompagnait à l'école?
- NO : oui mon frère ou mon père parfois; il me déposait devant la porte pour ne pas être agressé verbalement, c'était difficile

- CH : tu étais vue comme étant de mauvaises mœurs?
- NO : à peu près (EC2 437-468)

On remarque que c'est lors du deuxième entretien collectif que des dimensions plus délicates des expériences et des normes sous-jacentes à leurs conduites sont évoquées par les enseignantes migrantes de ce groupe. Ici, la chercheuse doit intervenir pour faire préciser ce genre de convention sociale. Le dispositif leur permet d'approfondir la compréhension de la distance qu'elles maintiennent avec les élèves : il en va de leur réputation sur le plan des mœurs. Noura précise que, dans son pays, ces règles morales sont liées aux dictats religieux.

En somme, à la faveur du dispositif émerge une nouvelle compréhension qui recadre le déficit initial perçu et qui est partagée par l'ensemble des participantes. Cette prise de conscience crée une « dépersonnalisation des différences », pourrait-on dire, c'est-à-dire que l'imputation de responsabilité concernant les écarts de conduite dans les relations avec les élèves est redéfinie grâce à l'expression d'écarts normatifs relatifs aux rapports familiaux, de genre notamment, de mœurs, de religion. Les échanges permettent à toutes les parties de faire évoluer leur compréhension à cet égard. Si la chercheuse est intervenue pour demander des précisions – « tu étais vue comme étant de mauvaises mœurs? », on verra qu'elle doit davantage inciter les participantes à nommer l'implicite pour permettre l'expression de tabous plus diffus, car plus dissociés de conduites manifestes, alors qu'ils participent d'assignations identitaires vulnérabilisant les enseignantes migrantes.

### ***Sur le plan des assignations identitaires souterraines***

D'autres significations qui marquent les rapports entre les enseignants migrants et leurs partenaires de travail circulent de manière plus ou moins diffuse, mais elles n'en sont pas moins opérantes. C'est la force du dispositif de recherche que de dévoiler ces significations, qui peuvent renvoyer à des tabous inavouables. Des conditions particulières sont nécessaires pour que ces tabous soient exprimés. D'une part, il faut un climat de confiance, qui s'installe à mesure que les participants s'approprient la perspective compréhensive adoptée par la chercheuse qui s'interdit toute remarque normative ou d'appréciation. D'autre part, des interventions plus frontales de cette dernière qui se saisit des indices émergeant des conversations pour solliciter approfondissements et demandes d'explicitation. L'exemple des idées « coupables » autour des migrants musulmans est le plus éloquent.

Le sujet a été abordé lors du premier entretien à propos des premières expériences dans l'École québécoise, particulièrement par Noura qui porte le hidjab. Elle évoque en effet les réactions suscitées par le port de ce vêtement de la part des parents de ses élèves. Comme on le verra, ces préjugés semblent concerner également ses collègues, ce qu'elle ne dira pas d'emblée lors du premier entretien collectif.

- NO : quand je suis venue ici, c'était difficile pour moi, pas de m'intégrer, je suis très ouverte; c'est le regard de l'autre parce que je porte le voile; ça été vraiment problématique
- CH : c'est vrai?
- NO : oui; ce n'est pas avec les collègues que j'ai eu des problèmes, c'est avec les parents; quand je suis venue ici, je n'ai pas commencé à enseigner parce que plusieurs personnes que je connaissais ici m'ont dit 'tu portes le voile, ne tente pas ta chance avec les écoles publiques; tu peux enseigner à l'école privée islamique' [...]
- CH : et vos premiers pas dans les écoles? est-ce que le foulard a fait obstacle?
- NO : pas obstacle en fait, mais quand j'ai décroché mon premier contrat après 20 jours de suppléance à la commission scolaire, les parents sont venus manifester contre ma présence à l'école X où j'enseignais
- FR : c'est un milieu très québécois de souche
- NO : exactement; et quand j'ai vu un parent qui me regardait comme ça 'qu'est-ce que tu fais ici toi?' j'ai souri, je n'ai pas trouvé [d']autres moyens; j'ai dit 'je suis là pour enseigner' et il m'a dit 'pas à mon enfant, oublie!'; je l'ai laissé, je n'ai pas pu le regarder en face; j'ai commencé à pleurer, j'ai dit à ma directrice 'je pense que je vais lâcher prise' elle m'a dit 'non'; quand elle m'a engagée, elle n'était pas certaine à 100 % de m'engager parce qu'elle connaissait déjà le milieu; j'ai été engagée en accueil<sup>5</sup> et j'étais la bonne personne, à la bonne place parce que je viens d'ailleurs, les enfants viennent d'ailleurs [...]
- CH : donc l'adaptation pour vous Noura, dans ce contrat-là en particulier, ce n'était pas tant sur les approches pédagogiques ou sur la relation aux élèves; l'adaptation était par rapport au contexte social élargi, les parents en particulier; même pas les collègues?
- NO : même pas les collègues (EC1 154-198)

Cet extrait montre que les préjugés des parents se traduisent en manœuvres de pression et affectent l'intégration de Noura au travail. Sans le soutien de la direction, elle aurait pu abandonner la profession. Vers la fin de l'extrait, on note que la chercheuse tient à vérifier si les collègues sont aussi concernées par cette réaction de rejet, ce qui ne semble pas le cas.

Lors du deuxième entretien, la chercheuse tente de rendre visibles les idéologies qui marquent le travail quotidien des enseignants, tant au Québec que dans leur pays d'origine. Les enseignantes migrantes les évoquent facilement, tant elles sont pesantes. Ainsi Enca, qui enseignait dans un État totalitaire, devait prendre en compte l'idéologie socialiste officielle, par exemple en dressant à ses élèves un tableau très négatif du

monde occidental capitaliste. Pour Noura et Mourina, c'est l'idéologie religieuse qui était manifeste dans leur enseignement quotidien, même si, comme on l'a vu, certains aspects demeurent peu faciles à exprimer (rapports de genre dictés par la religion). De leur côté, Andrée et Francine ne décrivent pas de poids idéologique équivalent dans le contexte de l'enseignement au Québec. C'est encore Noura qui relate un incident concernant sa communauté professionnelle, permettant d'éclairer plus avant la question de la stigmatisation des enseignants musulmans.

- NO : je vais évoquer une situation qui m'est arrivée; j'avais un contrat en [...] un jour, lors d'activités libres, un vendredi, j'ai suggéré deux ateliers : un de blocs et un de ménage; j'exigeais à mes élèves de choisir; je ne sais pas par quel miracle, les filles ont choisi le ménage et les garçons ont choisi les blocs; c'était à tour de rôle; une semaine après, j'ai été convoquée au bureau de la directrice qui m'a dit 'j'ai entendu parlé que tu as fait des ateliers'; encore aujourd'hui, je ne comprends pas comment elle l'a su; elle m'a dit 'on t'aime beaucoup, on t'apprécie; ta façon d'enseigner est magnifique; je veux comprendre quelque chose; tu as fait un atelier de ménage et les filles l'ont fait, les garçons ont fait les blocs; je ne veux pas que tu projettes cette culture qui est la tienne sur nos élèves'; je lui ai dit 'je peux savoir c'est quoi ma culture à vos yeux?'; elle m'a dit 'une certaine soumission; la femme est soumise; elle doit faire que les tâches de ménage et les garçons peuvent faire ce qu'ils veulent'; comme si je développais cette culture dans ma classe; je lui ai dit 'celui qui vous a dit ça, il n'a pas assisté à l'autre semaine'; j'avais des intervenants qui rentraient dans la classe; c'est un atelier rotatif, la prochaine fois, ce sont les garçons qui font le ménage, c'est un choix; mais je ne vous cache pas au moment où elle a dit ça, j'ai dit 'ma culture n'est pas comme ça; les hommes chez nous font tout et les femmes font tout'; sa façon de voir les choses de ma culture, de ma religion, c'était comme ça
- MO : c'est des stéréotypes (EC2 724-745)

Ainsi, le dispositif a fait émerger ces assignations identitaires non dites, partagées ici par la direction et par d'autres collègues qui auraient rapporté la situation. Si elles ne sont pas officielles et manifestes, telles les idéologies évoquées précédemment, elles n'en sont pas moins opératoires, vulnérabilisant les enseignants musulmans en particulier. Noura prend un risque en témoignant, car il est malaisé de pointer les préjugés subis, qui plus est au sein de sa communauté professionnelle; la perspective compréhensive, partagée, l'aura permis. Mais plus encore, voyant que Noura est stigmatisée en raison des interprétations identitaires projetées sur sa personne, Andrée s'indigne :

- AN : si je fais une activité de blocs et de ménage, personne ne va venir me dire 'Andrée, tu es sexiste dans tes activités!' pourquoi on te l'a dit à toi [Noura]?

[...] ce que je réalise aujourd'hui en vous écoutant, vous êtes sujettes à plus de discrimination sur vos pratiques pédagogiques parce que c'est plus facile de dire : 'ta pratique pédagogique n'a pas rapport avec ta personnalité, elle a rapport avec ta culture'; c'est ce que je comprends aujourd'hui (EC2 AN 1271-1282).

La réaction de la paire mentore rend explicite une grille interprétative réservée aux enseignants musulmans et consistant à expliquer leurs pratiques en les assignant à une identité minoritaire, religieuse ou culturelle. Cette activité stéréotypique ne circule pas frontalement dans les situations de travail; elle reste diffuse, implicite. Si le dispositif permet de la faire émerger, la reconnaissance qu'en fait Andrée, membre du groupe dominant, incitera les enseignantes à aller plus loin, provoquant en retour la possibilité de nommer un tabou dont personne ne veut parler.

Jusqu'ici ce tabou, relatif aux tensions interculturelles entre enseignants, n'avait affleuré que très discrètement. Ainsi il n'a jamais été évoqué lors des nombreux entretiens de recherche réalisés dans nos travaux précédents (CRSH, 2015-2017). Mais il circulait sous forme allusive lors des échanges informels de la chercheuse avec différents acteurs du milieu professionnel ou encore en marge des cours dispensés aux enseignants migrants en milieu universitaire. Il s'y dit tout bas qu'il existerait un certain clivage dans les écoles entre les enseignants migrants et non migrants, des clans, des regroupements selon les origines : les « Québécois de souche » et les « autres », ces « autres » pouvant se diviser aussi par appartenance de langue ou de confession religieuse. La perspective compréhensive qui s'est graduellement installée dans le groupe et la reconnaissance des préjugés dont leurs pairs formés hors Québec sont victimes ont rendu possible le dévoilement de ce tabou à la toute fin du deuxième entretien collectif. C'est Enca qui l'a mis sur la table, en recadrant le tabou concernant les musulmans dans une perspective plus large, lui donnant une épaisseur sociohistorique qui montre l'évolution des rapports entre les groupes concernés. La chercheuse se permettra des interventions plus directes, pour aider à nommer ce qui contredit l'idéologie officielle d'un accueil sans compromis à l'égard des migrants, et d'une vision idyllique des maillages interculturels.

- EN : lorsque je suis arrivée ici [il y a 17 ans] [...] la relation avec les collègues était exceptionnelle, il y avait de l'ouverture; ces derniers temps [...] je crois que nous sommes victimes de ce que nous sommes en train de vivre dans le monde entier et dans notre société [...] ce que je remarque aujourd'hui [...] c'est que les enseignants commencent à se mettre ensemble selon des affinités culturelles, pour ne pas dire autre chose... [silence]
- CH : est-ce qu'on pourrait nommer explicitement les choses Enca? tu me dis si je traduis ce que tu disais; tu dis qu'au quotidien dans les écoles ici au Québec, on est affecté par les événements, la tuerie qu'il y a eu à Québec, cette nuit, et la

mosquée de Montréal qui a été vandalisée; il y a des bombes qui sautent dans le monde; c'est de ça dont tu parles? et tu dis que ça affecte le climat dans les écoles, c'est ça?

- EN : vous avez commencé par le tout dernier; la tuerie qui est arrivée à Québec, ça nous a secoués, tout le monde, il y a eu tout de suite une proposition par un collègue 'on va se réunir ensemble'; c'est une histoire qui remonte aux attentats de 2001; tranquillement ça a commencé à se détériorer
- AN : un clivage qui s'est installé?
- EN : [...] je pourrais séparer ma période au Québec en deux : lune de miel et une certaine... non pas indifférence, mais je peux parler de mes collègues à moi, des Québécois que j'adore, d'une ouverture [...] ces dernières années, je sens une certaine fermeture de mes collègues québécois, une certaine prise de distance alors que je faisais partie de leur vie et qu'ils/elles faisaient partie de ma vie; est-ce que c'est tout le monde? non mais c'est bien présent
- NO : on n'est pas moins québécoises que les autres, ça m'a heurtée beaucoup
- EN : moi aussi; j'ai vécu durant cette période tout d'abord une révolte intérieure [...] on doit trouver des moyens pour regagner ce qu'on a perdu, on est tous victimes de ce qui se passe [...] on doit trouver des moyens pour se parler; il n'y a pas de miracle : communiquer c'est la seule manière
- AN : ce repli-là, il faut que ça s'ouvre des deux côtés [...]
- AN : entre les immigrants et les Québécois de souche
- EN : absolument; je connais mes collègues québécois, c'est eux qui m'ont appris, qui m'ont ouvert les portes; ils m'ont fait intégrer la société; ils m'ont fait aimer ce pays; je le vois un peu moins, ça me touche; nous, les filles, on est responsable de ça
- MO : [...] j'étais consciente de tous les stéréotypes possibles envers la femme, l'islam, mais j'ai un bagage, je ne peux pas l'ignorer, ça fait partie de moi (EC2 1511-1561)

C'est cette rumeur qu'on entend dans les banlieues de notre activité officielle de recherche, lorsque nous avons l'occasion d'échanger de manière informelle avec des directions d'établissement notamment, à savoir que des groupes se sont formés dans les écoles ces dernières années autour des appartenances ethnoculturelles et religieuses. Les enseignantes arrivent ici à nommer clairement ce tabou et en font une analyse qui l'inscrit dans ce qui se passe dans l'actualité de la société québécoise et d'ailleurs, autour d'événements ayant contribué à stigmatiser les personnes de confession musulmane. Dans la suite de la discussion, les enseignantes tirent une leçon des élèves, qui évoque le court extrait présenté au début de cet article : il faudrait s'inspirer d'eux

qui ne mobilisent pas les mêmes grilles interprétatives, les appartenances des uns et des autres ne semblant pas faire de différence.

- MO : heureusement dans nos classes on ne le voit pas; on travaille en équipe, on s'en fout s'il est arabe ou... j'ai une classe hétérogène et quand j'ai un travail d'équipe, les élèves s'assoient indifféremment : un Chinois, un Arabe, un Québécois, un Hispanique; on ne parle pas de ça; on n'évoque pas la notion de différence; je trouve que cette génération, c'est encore mieux que nous (EC2 MO 1578-1582).

En somme, à la faveur du dispositif s'éclairent des idées souterraines qui instaurent des conditions de vulnérabilisation pour des enseignants migrants en situation d'emploi précaire, encore plus s'ils portent des signes distinctifs qui font écho à des événements malheureux rattachés à certains groupes déjà stigmatisés. Le dispositif permet à la paire mentore et à la conseillère pédagogique de prendre conscience de ces cadrages interprétatifs tabous qui stigmatisent en raison des appartenances ethnoculturelle et religieuse.

### **Discussion conclusive**

De cette contribution découlent trois objets de discussion, imbriqués : la question de la vulnérabilisation d'un segment minoritaire s'intégrant à un groupe professionnel, celle du dispositif d'enquête et des stratégies méthodologiques permettant de renseigner cette vulnérabilisation et, enfin, celle des prospectives en recherche découlant de notre analyse.

Les situations produisant des vulnérabilités dont nous avons traité renvoient à la question classique des relations entre groupe minoritaire et groupe majoritaire (Mc Andrew, 2010). Toutefois, ces relations s'inscrivent ici dans un cadre commun, car ces deux groupes exercent le même métier et forment sous cet angle un groupe professionnel unifié; ils travaillent dans les mêmes organisations puisqu'ils sont enseignants – ou l'ont déjà été dans le cas de la conseillère pédagogique – dans les mêmes écoles. Dès lors, elles se développent à propos d'un objet commun : le travail et les pratiques professionnelles. Nous avons pu montrer que ces relations sont différentes selon que l'enseignant a été formé et a acquis une expérience à l'étranger ou qu'il a été formé et a toujours travaillé au sein de l'École québécoise. Dans un tel contexte, les pratiques des trois enseignantes migrantes qui ont été présentées dans le cadre de cette contribution sont perçues comme non conformes, inadaptées, déviantes. En effet, les normes du milieu professionnel d'accueil sont, dans un premier temps, réifiées en compétences absolues, et non interprétées comme le produit de conventions sociales d'une époque et d'un lieu donnés. Ce processus interprétatif renforce une vulnérabilité déjà alimentée par des difficultés à faire son métier en s'appuyant sur les expériences et les routines acquises ailleurs.

Le dispositif d'enquête, constitué autour d'entretiens collectifs rassemblant des membres des groupes minoritaire et majoritaire, a favorisé la production de récits d'expériences et la discussion sur les épisodes évoqués. Cela fait émerger des écarts dans les pratiques professionnelles qui alimentent des incompréhensions mutuelles par une méconnaissance des normes respectives. L'explicitation de celles-ci lors des échanges favorise de nouvelles interprétations des épisodes problématiques et soutient une intercompréhension, susceptible d'aider les enseignants migrants à porter un regard nouveau sur leur contexte de travail au Québec et d'aider aussi les partenaires à prendre une distance critique vis-à-vis de leur propre répertoire professionnel. Les uns et les autres peuvent dès lors se réappropriier les situations pratiques dans lesquelles ils sont engagés et potentiellement s'y mouvoir de manière plus ajustée, plus compétente. La vulnérabilité professionnelle fondée sur une socialisation différente au métier est ainsi redéfinie et amoindrie au fil des interactions.

Cela renforce l'idée selon laquelle la vulnérabilité n'est pas une propriété intrinsèque aux individus, mais le produit d'un rapport social, qui peut être modifié. Le dispositif d'enquête participe à cette modification en proposant un nouveau cadre d'échanges sur les expériences professionnelles. La distanciation d'avec les situations quotidiennes s'avère être un levier méthodologique pour faire émerger des postures critiques à l'égard des pratiques et du cadre institutionnel qui les organise. Plus spécifiquement, les dynamiques de vulnérabilisation posent des problèmes méthodologiques que le dispositif peut aplanir en partie. De fait, elles reposent sur des aspects tacites du métier que le dispositif permet de rendre explicites, principalement des décalages interprétatifs et des tabous. Cet apport est rendu possible d'abord par le choix de miser sur des entretiens collectifs et de sortir de l'expérience individuelle. Également en incluant des représentants du groupe majoritaire qui ont pour rôle d'explicitier et de faire comprendre les normes (voir la section Sur le plan des conduites quotidiennes manifestes) et qui vont reconnaître les tabous et la dissymétrie qu'ils alimentent dans le rapport d'un groupe minoritaire/majoritaire (voir la section Sur le plan des assignations identitaires souterraines). La modification de ce rapport est aussi favorisée par un pilotage qui utilise un certain nombre de ficelles méthodologiques, en particulier celle de la comparaison des répertoires professionnels et l'ancrage de ceux-ci dans un système social, une ficelle s'étant révélée féconde dans nos travaux pour faire émerger des aspects implicites d'une culture de métier (Morrisette & Demazière, 2018b) : en visibilisant les normes locales comme celles du pays d'origine des enseignants migrants, leurs difficultés d'intégration dans les écoles québécoises, pensées d'emblée comme leur étant propres, sont recadrées dans une dynamique de confrontation de systèmes de conventions sociales. On notera le rôle joué par les interventions relativement frontales de la chercheuse pour que cette chimie opère : le dispositif aurait pu faire émerger uniquement les pratiques viables en contexte et les raisons qui les fondent. Sans les questions directes et les demandes de clarification des

idées diffuses évoquées, qui renvoient à ce qui est inavouable entre collègues, le dispositif aurait pu contribuer à reproduire ces situations en maintenant ces interprétations taboues.

Ce dispositif permet de faire émerger les frictions et les décalages entre de nouveaux entrants dans un métier et leurs partenaires qui maîtrisent les codes localement valides du travail. Nous y voyons un programme de recherche qualitative à développer dans différents champs professionnels. Il s'agirait d'examiner plus avant les relations entre professionnels, de révéler ce qui ne pourrait l'être sans une démarche collective permettant à des participants de croiser leurs interprétations, souvent sources d'incompréhension, voire de stigmatisation, et de les mettre en débat. Et potentiellement, comme nous avons pu le montrer, de les aider à s'engager dans une réflexivité critique afin de contribuer, même modestement, à une modification de leur rapport. Notre dispositif se veut ainsi une réponse à une série de difficultés émergentes dans les recherches sur les vulnérabilités qui cherchent à la fois à dénoncer et à comprendre les processus qui les produisent; il permet non seulement de comprendre des incidences dans la pratique, mais aussi de faire émerger des phénomènes plus souterrains qui ne s'expriment pas dans les situations de travail, mais qui y opèrent.

## Notes

<sup>1</sup> Expression tirée du titre d'un chapitre de l'auteur, *Beneath the skin and between the ears*.

<sup>2</sup> Si nous ne précisons pas les pays, c'est pour préserver l'anonymat des participants.

<sup>3</sup> Entretien de Groupe no 1, lignes 358 à 386 du verbatim correspondant.

<sup>4</sup> Chercheuse.

<sup>5</sup> Classe de francisation pour des élèves récemment immigrés.

## Références

- Armoogum, J., Cordazzo, P., Dejoux, V., Makdessi, Y., & Rebière, N. (2012). Une nouvelle collection « Populations vulnérables ». *Revue populations vulnérables*, Éditorial, 7-10. Repéré à [https://www.pantheonsorbonne.fr/fileadmin/IDUP/revue\\_PopVul/Numero\\_1/1.\\_editorial.pdf](https://www.pantheonsorbonne.fr/fileadmin/IDUP/revue_PopVul/Numero_1/1._editorial.pdf)
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York, NY: Free Press.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.

- Becker, H. S. (2006). *Les mondes de l'art* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Flammarion.
- Becker, H. S. (2013). *What about Mozart? What about Murder? Reasoning from cases*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Boden, D. (1990). People are talking: Conversation analysis and symbolic interaction. Dans H. S. Becker, & M. M. McCall (Éds), *Symbolic interaction and cultural studies* (pp. 244-274). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Campenhoudt, L. van, Chaumont, J.-M., & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Application aux phénomènes sociaux*. Paris : Dunod.
- Chell, E. (1998). Critical incident technique. Dans G. Symon, & C. Cassell (Éds), *Qualitative methods and analysis in organizational research: A practical guide* (pp. 45-60) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen-Emerique, M. (1984). Choc culturel et relations interculturelles de la pratique des travailleurs sociaux. *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 7, 183-218.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2014). *Agrément et intégration dans le marché du travail : l'expérience des enseignantes et enseignants formés à l'étranger*. Toronto : Gouvernement du Canada.
- De Lucas Barruse, V. (2012). *Des vulnérabilités aux populations vulnérables : questions de définition*. Seizième colloque national de démographie : Les populations vulnérables/Vulnerable populations. Aix-en-Provence, France : Maison méditerranéenne des Sciences de l'homme.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.
- 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 inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- 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.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Paris : Nathan.
- Ennuyer, B. (2017). La vulnérabilité en question? *Ethics, Medicine and Public Health*, 3(3), 365-373.

- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York, NY: Anchor Books.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Haecht, A. van (1998). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Latour, B. (1995). Notes sur certains objets chevelus. *Nouvelle revue d'ethnopsychiatrie*, (27), 21-36. Repéré à [http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/60-ETHNOPSY-FR\\_0.pdf](http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/60-ETHNOPSY-FR_0.pdf)
- Lefebvre, M. L. (2011). L'expérience d'enseignants de groupes minoritaires en milieu scolaire montréalais. Dans J. Tondreau, & R. Marcel (Éds), *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales* (pp. 320-329). Montréal : CEC.
- Martucelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6(1), 43-60.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation. Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mehan, H. (1996). Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. Dans S. Chaiklin, & J. Lave (Éds), *Understanding practice: Perspective on activity and context* (pp. 241-268). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf)
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Conditions et modalités pour obtenir un permis d'enseigner au Québec. Pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/Autorisations\\_denseigner/Conditions\\_et\\_modalites\\_Extérieur\\_Canada\\_FR.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Autorisations_denseigner/Conditions_et_modalites_Extérieur_Canada_FR.pdf)
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.

- Morrisette, J., & Demazière, J. (2018a). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec. Entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95-106. Repéré à [https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/orrissette\\_Alterstice8%281%29](https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/orrissette_Alterstice8%281%29)
- Morrisette, J., & Demazière, J. (2018b). L'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles de Montréal. Apports et enseignements d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 46(2), 189-207. Repéré à [https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-46-2-189\\_MORISSETTE\\_46-2\\_vf.pdf](https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-46-2-189_MORISSETTE_46-2_vf.pdf)
- Morrisette, J., Demazière, D., Diédhiou, S. B. M., & Sèguéda, S. (2018). *Les expériences d'intégration professionnelle d'enseignants migrants à Montréal*. Rapport soutenu par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal. Repéré à [https://www.researchgate.net/profile/Joelle\\_Morrisette/publication/324543366\\_Le\\_s\\_experiences\\_d%27integration\\_professionnelle\\_des\\_enseignants\\_migrants\\_a\\_Montreal/links/5ad4ae98458515c60f545628/Les-experiences-dintegration-professionnelle-des-enseignants-migrants-a-Montreal.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Joelle_Morrisette/publication/324543366_Le_s_experiences_d%27integration_professionnelle_des_enseignants_migrants_a_Montreal/links/5ad4ae98458515c60f545628/Les-experiences-dintegration-professionnelle-des-enseignants-migrants-a-Montreal.pdf)
- Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A., & Diédhiou, B. (2016). Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : le jeito des despachantes. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-29. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21534/Morrisette%2c%20Charara%2c%20Boily%20et%20Di%2c%20a9dhiou%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morrisette, J., Diédhiou, S. B. M., & Charara, Y. (2014). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger*. Rapport de recherche déposé au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal. Repéré à <http://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/Rapport-Morrisette-et-al-VF-20-oct-2014.pdf>
- Morrisette, J., Guignon, S., & Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-9.
- Morrisette, J., Pagoni-Andreani, M., & Pepin, M. (Éds). (2017). Les recherches collaboratives en éducation et en formation : référents théoriques, outils méthodologiques et impacts sur les pratiques professionnelles. *Phronesis*, 6(1-2). Repéré à <http://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-1.htm>

- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2013). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education*, 48(2), 279-296.
- Provencher, A., Lepage, M., & 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.
- Savoie-Zajc, L., & Lanaris, C. (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire. Le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 297-316.
- Taylor, S. (2001). Locating and conducting discourse analytic research. Dans M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds), *Discourse as data: A guide for analysis* (pp. 5-48). London: Sage.

*Joëlle Morrissette œuvre au développement des méthodologies qualitatives depuis le début de sa carrière, ayant organisé plusieurs événements scientifiques et assumé différentes directions éditoriales dans cette perspective. Elle est d'ailleurs présidente de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ). Également, elle pratique la recherche collaborative avec des enseignants du primaire et du secondaire, de même qu'avec leurs partenaires professionnels, pour éclairer, à l'aune d'ancrages théoriques issus de la sociologie des professions, les pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves et, plus récemment, la socialisation des enseignants formés à l'étranger dans les écoles québécoises.*

*Didier Demazière est sociologue et directeur de recherche au CNRS. Il est membre du Centre de sociologie des organisations, enseignant à Sciences Po, et directeur de la revue Sociologie du travail. Ses recherches portent sur différents domaines professionnels et activités de travail (élus politiques, agents sportifs, enseignants, conseillers professionnels), et sur les actifs privés d'emploi et chômeurs. Elles croisent des perspectives en termes de carrières biographiques, de régulation des marchés du travail et d'organisation des activités professionnelles.*

Pour joindre les auteurs :

Joelle.morrissette@umontreal.ca

didier.demaziere@sciencespo.fr