



Les expériences d'intégration au travail et le rapport au travail des enseignantes du préscolaire et du primaire

Thèse

Karine Bilodeau

Doctorat en sciences de l'orientation
Philosophiæ doctor (Ph. D.)

Québec, Canada

Résumé

L'intégration au travail en enseignement préscolaire et primaire représente un défi majeur pour la population et les institutions alors que plusieurs notent des difficultés importantes se traduisant par des taux de décrochage alarmants. L'appréhension de ce phénomène demeure complexe et nécessite une approche heuristique multifacette. La recension des écrits a été effectuée sous trois angles spécifiques interdépendants : 1) les défis et enjeux de l'intégration au travail du personnel enseignant à la lumière des réformes de l'éducation au Québec et des transformations du travail provenant de la nouvelle gestion publique; 2) les dynamiques identitaires dans l'éducation au préscolaire et en enseignement au primaire; 3) les spécificités du travail des femmes en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. Ce travail de recension a notamment permis de soulever la nécessité d'approfondir les connaissances concernant les expériences subjectives de travail des femmes en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, qui plus est, à la lumière des nouvelles formes d'organisation du travail ainsi que des technologies de l'information et de la communication. L'objectif de ce projet de thèse vise à mieux comprendre les expériences subjectives des femmes dans leur intégration au travail et leur rapport au travail (domestique et salarié). Trois objectifs de recherche spécifiques ont été formulés : 1) décrire et analyser les expériences marquantes du travail et de l'intégration au travail en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire; 2) décrire et analyser les expériences qui ont influencé leur parcours scolaire et professionnel, la valeur accordée aux diverses sphères de vie, voire leur interdépendance, ainsi que les conditions qui influencent leur articulation; 3) cerner les modes d'échanges ainsi que les dynamiques relationnelles et analyser ce qu'elles engagent du côté de la reconnaissance et de la construction identitaire.

La posture théorique se trouve à la croisée de trois perspectives différentes : la théorie critique du travail vivant issue du champ de la psychodynamique du travail, les perspectives féministes (la sociologie des rapports sociaux de sexe, courant matérialiste français) et la perspective des parcours de vie telle qu'utilisée dans les sciences de l'orientation. Ce cadre permet de prendre en compte les expériences subjectives de travail (salarié et domestique) des femmes en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. La posture épistémologique de cette recherche se situe dans une perspective constructiviste interprétative-critique. La méthodologie s'inscrit dans une recherche narrative s'appuyant sur quatre stratégies de collecte de données : (1) vingt-cinq entretiens individuels et deux entretiens de groupe auprès de participantes volontaires ont été menés auprès d'enseignantes du préscolaire et du primaire; (2) une méthode d'inspiration « photovoix » a ensuite permis de collecter soixante-quinze photos prises et commentées par les participantes permettant

de rendre visibles des expériences et enjeux vécus au travail; (3) seize captures d'écran d'échanges numériques (Messenger, réseaux sociaux, courriels) ont ensuite permis de rendre visibles certains échanges quotidiens informels avec la famille ou les collègues. Ce recueil de données a été effectué dans un processus de va-et-vient entre la collecte de données et les analyses du matériau s'échelonnant sur une période d'un an. Ce corpus a été analysé en s'appuyant sur les stratégies de l'examen phénoménologique des matériaux et des catégories conceptualisantes, et ce, afin d'entrer en contact avec le sens des expériences subjectives vécues par les participantes. À la suite de la collecte, du traitement et des analyses des matériaux, sur base volontaire, deux entretiens de groupes incluant cinq participantes chacun ont été réalisés par l'intermédiaire de l'application ZOOM. Ces entretiens de groupe ont contribué à peaufiner le processus de théorisation. Ces étapes ont permis de construire un processus de théorisation répondant au but et aux objectifs spécifiques de cette recherche.

Les résultats et les discussions abordent trois facettes de l'intégration au travail d'enseignement et du rapport au travail des enseignantes du préscolaire et du primaire. Dans un premier temps, ils montrent que l'entrée en enseignement préscolaire et primaire s'inscrit à même de nombreuses expériences hétérogènes marquées par la précarité et le hasard, notamment un processus d'insertion en emploi long et complexe. Parmi ces expériences se trouvent les difficultés de l'inclusion pour tous qualifiée de « sauvage » ainsi que la centralité du lien affectif à l'élève, le travail de *care* et la fusion/confusion des rôles mères-enseignante. Dans ce contexte, il s'agit pour plusieurs de survivre à la précarisation du travail. Dans un deuxième temps, les résultats montrent qu'à cela s'ajoutent les expériences des femmes, notamment le « choix » de l'enseignement préscolaire et primaire, la division sexuelle du travail domestique, le cycle de la maternité et l'organisation du travail qu'il amène. Dans un troisième temps, les résultats montrent que l'évolution des espaces d'échange ou de délibération entre collègues, tant formels qu'informels, en présentiel ou en ligne, ainsi que l'instrumentalisation à des fins managériales du contenu des échanges entre collègues soulèvent de multiples enjeux.

Ce travail de thèse a également permis de rendre visible et de mieux comprendre les spécificités de l'articulation des temps de travail pour les enseignantes du préscolaire et du primaire et soulève la nécessité de s'éloigner d'une conceptualisation basée sur une division binaire et étanche du temps investi dans chacune des sphères de vie. De plus, il révèle des tensions alors que le lien affectif à l'élève est à la fois désiré et valorisé par les enseignantes, mais aussi obligatoire, inscrivant implicitement le travail invisible de *care* à même la mission de l'école québécoise. Finalement, cette thèse a permis de révéler et de comprendre les nombreux rapports sociaux de domination qui

marquent ce contexte organisationnel et, plus particulièrement, de rendre visible et de comprendre la persistance de nombreux rapports sociaux de sexes.

Une des retombées de cette thèse aura été d'accorder une place à la parole libre et authentique des enseignantes du préscolaire et du primaire afin qu'elles puissent mettre en mots, réfléchir, nommer, raconter et rendre visible leurs expériences subjectives de travail et, plus largement, dans leur vie, ce que trop peu de travaux ont fait dans les dernières années à propos du travail des femmes dans ce domaine.

Abstract

The work integration of preschool and elementary school teachers represents a major challenge for the population and institutions, while many note significant difficulties resulting in alarming dropout rates. Understanding this phenomenon remains complex and requires a multifaceted heuristic approach. The literature review was conducted from three specific, interdependent angles: 1) the challenges and issues of integrating teachers into the workplace in light of Quebec's educational reforms and the transformations of work resulting from the new public management; 2) the dynamics of identity in preschool and elementary school teaching, and 3) the specificities of women's work in preschool and elementary school teaching. This review raises the need to deepen our knowledge of the subjective work experiences of women in preschool and elementary school teaching, especially in light of new forms of work organization and information and communication technologies. This thesis project aims to better understand the subjective experiences of women in their integration into the workplace and their relationship to work (domestic and salaried). Three specific research objectives have been formulated: 1) describe and analyze the significant experiences of work and work integration of women preschool and elementary school teachers; 2) describe and analyze the experiences that have influenced their academic and professional careers, the value accorded to the various spheres of life, and even their interdependence, as well as the conditions that influence their articulation, and 3) identify the modes of exchange as well as the relational dynamics and to analyze what they entail in terms of recognition and identity construction

The epistemological posture of this research is based on an interpretive-critical constructivist perspective. The theoretical position is at the crossroads of three different perspectives: the critical theory of living work from work psychodynamics, feminist perspectives (the sociology of gender relations, French materialist current) and the perspective of life courses as used in guidance sciences. This framework makes it possible to consider the subjective experiences of women's work (salaried and domestic) in preschool and elementary school teaching. The methodology is part of a narrative research based on four data collection strategies: (1) twenty-five individual interviews were conducted with preschool and elementary school teachers; (2) a "photovoix" inspired method was then used to collect seventy-five photos taken and commented on by the participants allowing for the visibility of experiences and issues experienced at work; (3) sixteen screen captures of digital exchanges (Messenger, social networks, emails) were then used to make visible certain informal daily exchanges with family or colleagues. This data collection was carried out in a back-and-forth process between data collection and material analysis over one year. This corpus was analyzed using strategies of phenomenological material examination and conceptualizing

categories to get in touch with the meaning of the participants' subjective experiences. Following the collection, processing, and analysis of the materials, on a voluntary basis, two group interviews with five participants each were conducted via the ZOOM application. These group interviews helped to refine the theorizing process. These steps helped to construct a theorizing process that met the specific purpose and objectives of this research.

The results and discussions address three facets of the integration into teaching and the relationship to work of preschool and elementary school teachers. First, they show that entry into preschool and primary school teaching results from numerous heterogeneous experiences marked by precariousness and chance, including a long and complex process of employment integration. Among these experiences are the difficulties of inclusion for all, described as "wild", and the centrality of the student's affective bond, *care* work, and the fusion/confusion of the mother-teacher roles. In this context, for many, it is a matter of surviving the work precariousness. Second, the results show the specificities of women's experiences, in particular the "choice" of pre-school and primary education, the sexual division of domestic work, the maternity cycle and the work organization it generates. Third, the results show that the evolution of exchange spaces or deliberation between colleagues, both formal and informal, face-to-face or online, and the instrumentalization of the content of exchanges between colleagues for managerial purposes raise multiple issues.

This thesis work also made it possible to make it visible and better understand the specificities of the articulation of work time for preschool and elementary school teachers. It also raises the need to move away from a conceptualization based on a binary and watertight division of time invested in each sphere of life. Moreover, it reveals tensions when the affective bond to the student is both desired and valued by the teachers and mandatory, implicitly embedding care work in the mission of the Quebec school. Finally, this thesis revealed and understood the many social relations of domination that mark this organizational context and, more specifically, made visible and understood the persistence of many social relations of gender.

Table des matières

Résumé	ii
Abstract	v
Table des matières	vii
Liste des tableaux	xii
Liste des figures	xiii
Liste des abréviations, sigles, acronymes.....	xiv
Remerciements.....	xvi
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE – PROBLÉMATIQUE.....	7
Chapitre 1 – Les défis et enjeux de l’intégration au travail en enseignement.....	8
1.1 Les grandes transformations du travail d’enseignement	8
1.1.1 La réforme Parent	9
1.1.2 La réforme de 1980.....	12
1.1.3 La réforme des années 2000 et la nouvelle gestion publique	15
1.2 L’entrée dans le travail d’éducation au préscolaire et d’enseignement au primaire.....	26
1.2.1 L’entrée sur le marché du travail : l’insertion, l’intégration et la socialisation	27
1.2.2 La précarité professionnelle.....	39
1.2.3 Le décrochage professionnel des enseignants et enseignantes novices	45
1.2.4 La souffrance au travail des enseignantes et des enseignants.....	50
1.2.5 Les dispositifs et programmes d’accompagnement à l’insertion professionnelle.....	62
Sommaire de chapitre et réflexions	66
Chapitre 2 – Les dynamiques identitaires dans l’éducation au préscolaire et l’enseignement au primaire.....	69
2.1 De l’identité sociale à l’identité professionnelle	69
2.2 L’apport de la psychodynamique du travail	75
2.2.1 Le concept de travail.....	75
2.2.2 L’intégration au travail : de l’intelligence singulière à l’intelligence collective	76
2.2.3 La dynamique de la reconnaissance et la construction de l’identité de travail	80
2.3 La construction identitaire des enseignantes et des enseignants.....	82
2.3.1 La construction de l’identité préprofessionnelle.....	84
2.3.2 Le paradoxe de l’individualisme et de l’isolation.....	87
2.3.3 La professionnalisation de l’enseignement.....	91
2.3.4 Les programmes de formation	93

2.3.5 La crise identitaire des institutions	96
Sommaire de chapitre et réflexions	98
Chapitre 3 – Les spécificités du travail des femmes en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire.....	101
3.1 L’enseignement primaire : évolution d’un métier féminin.....	101
3.2 Regard critique sur l’intégration au travail selon les expériences différenciées.....	108
3.3 L’articulation emploi-famille	111
3.4 La relation à l’enfant au cœur du travail d’enseignement	115
3.4.1 La relation à l’enfant au cœur du travail d’enseignement.....	117
3.4.2 Le travail émotionnel et l’engagement affectif.....	123
3.5 L’apport des perspectives féministes : de la prise en compte de la différence des sexes à la conceptualisation des rapports sociaux de sexe.....	127
3.5.1 Le courant féministe radical de la différence.....	128
3.5.2 Le courant féministe radical matérialiste	133
Sommaire de chapitre et réflexions	139
Conclusion, réflexions et question de recherche	143
DEUXIÈME PARTIE – PÔLES DE RECHERCHE.....	147
Chapitre 4 – Les pôles théoriques	148
4.1 Posture épistémologique de la recherche : une perspective constructiviste interprétative-critique.....	148
4.2 Le cadre théorique	156
4.3 Les concepts mobilisés	158
4.4 Les objectifs de recherche	165
Chapitre 5 – Les pôles méthodologiques	168
5.1 Les stratégies de recherche	168
5.2 Le recueil de données narratives	170
5.2.1 L’entretien individuel	172
5.2.2 La collecte de données numériques	174
5.2.3 La méthode <i>photovoice</i>	176
5.2.4 L’entretien de groupe.....	179
5.3 Les considérations éthiques.....	181
5.4 La stratégie d’échantillonnage.....	183
5.5 La stratégie de recrutement.....	184
5.6 La stratégie d’analyse et traitement des données.....	185
5.7 La validité, la fiabilité et l’éthique.....	188
TROISIÈME PARTIE – RÉSULTATS ET ANALYSE.....	191

Chapitre 6 – Le recueil des matériaux et le profil des participantes	192
6.1 Les matériaux recueillis.....	192
6.2 La construction des catégories conceptualisantes.....	196
6.3 La présentation des participantes.....	197
Chapitre 7 – L’entrée dans le travail d’enseignement : des expériences hétérogènes marquées par la précarité et le hasard.....	202
7.1 Le processus d’insertion en emploi	202
7.1.1 Le processus d’embauche	203
7.1.2 « <i>Les vertes</i> » ou la phase de transition	206
7.1.3 Le poste et la permanence.....	209
7.1.4 La durée du processus d’insertion en emploi.....	210
7.2 Les expériences marquantes du travail et de l’intégration au travail.....	212
7.2.1 « Il faut toujours tout recommencer » et la question de la survie	212
7.2.2 « On n’a pas vraiment le choix »	219
7.2.3 La précarité financière et l’idée qu’« enseigner coûte cher »	222
7.2.4 La centralité du lien affectif, le travail de <i>care</i> et la fusion ou confusion des rôles ..	225
7.2.5 L’inclusion pour tous « sauvage »	243
7.2.6 Le mythe des longs congés et les difficultés à s’absenter du travail.....	264
7.2.7 L’imprévisibilité et la juxtaposition des temps de travail : « Mon temps, il commence – il n’arrête pas en fait »	269
7.2.8 L’immobilité collective : « Un moment donné, ça ne te tente plus de pousser »	282
7.3 La formation universitaire	285
7.4 Le soutien et l’accompagnement à l’insertion en emploi et à l’intégration au travail.....	288
7.5 Les stratégies de survie.....	291
Chapitre 8 – Le « choix » de l’enseignement, le cycle de la maternité et l’articulation emploi-famille	296
8.1 Le « choix » du métier d’enseignement.....	296
8.2 Le cycle de la maternité et l’organisation du travail.....	301
8.3 La division sexuelle du travail domestique	306
8.3.1 En couple avant l’arrivée des enfants : un sentiment d’égalité.....	306
8.3.2 En couple avec des enfants à charge à temps plein : « c’est toujours go-go-go »	308
8.3.3 Séparée avec garde partagée : « une charge de moins »	312
8.4 Les stratégies mises en place afin de faciliter l’articulation emploi-famille	314
8.4.1 Réduire volontairement son temps de travail.....	314
8.4.2 Inscrire ses enfants l’école où elles enseignent ou non.....	315
8.4.3 Se créer un réseau de soutien.....	316

8.4.4 Déléguer certaines tâches domestiques.....	317
8.5 Le temps personnel et les autres sphères de vie	318
8.6 Refuser la maternité.....	321
8.7 Les pressions sociales liées à la plus-value de la maternité.....	322
Chapitre 9 – Les espaces d’échange/de délibération entre collègues et ses multiples enjeux	327
9.1 Les espaces d’échange/de délibération en présentiel.....	328
9.1.1 Les espaces d’échange/de délibération formels en présentiel.....	328
9.1.2 Les espaces d’échange/de délibération informels en présentiel.....	335
9.2 Les espaces d’échange/de délibération en ligne	347
9.2.1 Les espaces d’échange/de délibération formels en ligne	348
9.2.2 Les espaces d’échange/de délibération informels en ligne	349
9.3 Parler du travail avec les amies ou la famille	360
QUATRIÈME PARTIE – DISCUSSION GÉNÉRALE, CONTRIBUTIONS ET LIMITES DE LA THÈSE.....	363
Chapitre 10 – La discussion générale	364
10.1 Survivre à la précarisation du travail	365
10.1.1 La précarisation de l’emploi	368
10.1.2 La précarisation du travail	369
10.1.3 Le processus d’individualisation et la précarisation subjective : une stratégie managériale moderne?	370
10.1.4 La traversée du désert	374
10.1.5 Un regard critique sur le concept d’intégration en emploi	379
10.2 La face cachée du travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire : le travail de <i>care</i> , le travail domestique et les rapports sociaux de sexe	380
10.2.1 L’éthique du <i>care</i> , le travail de <i>care</i> et l’enseignante en tant que pourvoyeuse de <i>care</i> : conceptualisation d’un phénomène invisible au cœur du travail d’enseignement préscolaire et primaire.....	381
10.2.2 Surhumaniser et dévaloriser le travail de <i>care</i> : stratégie managériale moderne et rapports sociaux de sexe	391
10.2.3 La division sexuelle du travail domestique.....	397
10.2.4 Le processus de « fragmentation + imbrication » des temps de travail, le déversement du travail salarié dans les autres sphères de vie.....	400
10.3 L’individualisation et la précarisation subjective : fragilisation des activités déontiques et enjeux identitaires.....	403
10.3.1 Les espaces de délibération entre collègues : instrumentaliser pour mieux contrôler	403
10.3.2 L’invisibilisation des expériences subjectives et le silence institutionnel	405

10.3.3 La construction identitaire, les collectifs de travail et la reconnaissance	411
11. Les contributions, la réalisation des objectifs et les limites de la thèse.....	419
11.1 Les contributions méthodologiques et théoriques	419
11.2 Les retombées sociales	423
11.3 La réalisation des objectifs	426
11.4 Les limites de la thèse et pistes de recherches futures.....	428
CONCLUSION.....	431
Bibliographie.....	434
Annexes.....	474
Annexe 1 : Lettre d’invitation à participer à notre projet	474
Annexe 2 : Message d’introduction téléphonique ou par courriel aux enseignantes référées par un tiers	476
Annexe 3 : Message d’introduction diffusé sur les réseaux sociaux	477
Annexe 4 : Consigne à propos de la collecte de données complémentaires	478
Annexe 5 : Formulaire de consentement – projet doctoral.....	480
Annexe 6 : Ressources d’aide.....	483
Annexe 7 : Guide d’entretien individuel auprès des enseignantes	485
Annexe 8 : Fiche de consentement pour les sujets visibles	491
Annexe 9 : Lettre d’invitation à l’entretien collectif	493
Annexe 10 : Guide d’entretien de groupe.....	494
Annexe 11 : For mulaire de consentement pour les participantes à l’entretien collectif.....	496

Liste des tableaux

Tableau 1 : La répartition des participantes selon les critères de diversification internes (âge, situation familiale et situation conjugale), et selon l'obtention du brevet et de la permanence.....	200
Tableau 2 : Différence entre la coopération spontanée, la collégialité idéale ou contrainte et la collégialité instrumentalisée à partir des travaux de Gather Thurler (1994), Hargreaves (1991) et Hargreaves et Dawe (1990)	404

Liste des figures

Figure 1 : Schématisation de la collecte de données	172
Figure 2 : Modèle dynamique de l'analyse des données utilisant les catégories conceptualisantes. Schéma présenté par St-Arnaud et al. (2018), basés sur les travaux de Paillé et al. (2016).	186
Figure 3 : Les étapes du processus d'insertion en emploi en enseignement préscolaire et primaire	367

Liste des abréviations, sigles, acronymes

AG (Assemblée générale)

BEPEP (Baccalauréat en éducation au préscolaire et enseignement primaire)

CAP (Communauté d'apprentissage professionnelle)

COFPE (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant)

CPE (Comité du personnel enseignant)

CSE (Conseil supérieur de l'éducation)

DESS (Diplôme d'études supérieures spécialisées)

DPJ (Département de la protection de la jeunesse)

EHDAA (Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage)

FAE (Fédération autonome de l'enseignement)

FCEE (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants)

FCSQ (Fédération des commissions scolaires du Québec)

GAR (Gestion axée sur les résultats)

LGBTQ+ (Lesbienne, gai, bisexuel ou bisexuelle, trans, *queer* et autres)

MEQ (ministère de l'Éducation du Québec)

MOOC (Massive Open Online Course)

NPM (New Public Management)

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques)

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)

RH (Ressources humaines)

SAVSEC (Service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire)

TC (Trouble de comportement ou tâche complémentaire)

TE (Tâche éducative)

TDA ou TDAH (Trouble d'attention avec ou sans hyperactivité)

TES (Technicienne et technicien en éducation spécialisée)

TSA (Trouble du spectre de l'autisme)

TIC (Technologie de l'information et de la communication)

TNP (Travail de nature personnelle)

Aux enseignantes et aux enseignants. À ceux et celles qui débutent. À ceux et celles qui tiennent, tant bien que mal. À celles et ceux qui sont en questionnement ou en arrêt de travail. À celles et ceux qui ont décroché, temporairement ou de façon permanente. À celles et ceux qui ont tenu le coup jusqu'à leur retraite. Merci.

Remerciements

Cette thèse s’achève avec l’arrivée de l’été, à la suite de longues périodes de confinement liées à la COVID-19 et des nombreuses adaptations qu’elles ont nécessitées dans l’articulation emploi-études-famille. Elle marque l’achèvement de mon parcours d’étudiante, tout en confirmant mon désir de poursuivre mon travail dans le monde universitaire. Le chemin parcouru jusqu’ici m’emplit d’une sensation de fierté, d’accomplissement et de reconnaissance envers l’ensemble des personnes qui m’ont accompagnée à un moment ou l’autre, parfois à leur insu!

Les appuis à mon projet de recherche ont été nombreux. Avant toute chose, je tiens à remercier du fond du cœur ma directrice de recherche, Louise St-Arnaud, d’avoir pris le temps de me guider dans l’élaboration d’un projet de recherche en cohérence avec mes valeurs, soit un projet qui avait du sens pour moi, me permettant de m’épanouir et de me maintenir à long terme dans ce travail, d’y trouver ma voie/voix. Je la remercie aussi de m’avoir accompagnée et soutenue tout au long de mon parcours doctoral, et ce, sans jamais mettre de pression, alors que je tentais tant bien que mal d’articuler les études doctorales avec un emploi temporaire et trois jeunes enfants. Son intérêt pour mon projet, son écoute, sa sensibilité, son humour, sa disponibilité, sa rigueur, son regard critique et constructif ont été d’une aide précieuse pour mener cette thèse à terme. Je souhaite aussi la remercier pour les opportunités de communication dans des congrès, les occasions de publications, les nombreux contrats à titre d’auxiliaire de recherche, ainsi que les efforts investis pour créer une communauté de soutien et de partage entre ses étudiantes par des rencontres formelles et informelles, des formations et de la collaboration tout au long de mon parcours.

Je remercie ensuite les enseignantes qui ont participé à ma recherche et qui ont accepté de me parler de leur travail, de m’avoir fait confiance. Je les remercie d’avoir pris le temps de me rencontrer malgré un horaire de travail (salié et domestique) chargé et de s’être mobilisées afin de partager les expériences qu’elles vivaient. L’orientation tout entière de cette thèse repose sur leur point de vue, puisque c’est de là que j’ai entrepris d’analyser – et de faire voir – le travail d’enseignement, m’amenant à dégager certains aspects de la face cachée du travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire. L’enquête n’aurait pas pu être menée sans vous, merci!

Je remercie mes amies, amis et mes collègues d’université pour leur soutien et les échanges que nous avons pu avoir tout au long des étapes qui caractérisent le parcours doctoral. Se retrouver avec des collègues qui sont confrontés à des réalités semblables m’ont été d’un important réconfort. À cet effet, je tiens à remercier plus spécifiquement ma collègue Émilie Giguère, qui fut d’un soutien

inestimable dans tous les aspects de mon parcours doctoral, tant par son écoute et sa disponibilité que par sa confiance.

La réalisation de ma thèse doctorale a impliqué des négociations, des choix et des compromis avec d'autres projets de vie. À cet égard, je remercie du fond du cœur Léo de m'avoir soutenue et fait confiance durant ces nombreuses années d'études, tant émotionnellement que financièrement, et ce, sans jamais remettre en question mes choix ou mettre de pression. Merci pour ton écoute constante, parfois distraite, alors que verbaliser certaines pensées m'aidait à mieux les articuler par écrit. Je tiens aussi à remercier mes trois cocos, Liam, Maverick et Chloé. Âgés de 3, 5 et 7 ans lors du début de ma thèse, vous en avez maintenant 8, 11 et 12 ans. Il était parfois difficile pour vous de comprendre la nature de mon travail, la valeur que je lui accordais, certaines joies ou frustrations vécues, et ce, alors que je ne produisais rien de visible. Merci de votre patience durant ces nombreuses heures que j'ai passées à rédiger doucement, tant la semaine que la fin de semaine. Vous êtes une source d'inspiration quotidienne, particulièrement alors que vous traversez vous-mêmes les années de l'école primaire.

Je remercie également les membres de mon comité d'évaluation et du jury, soit Simon Viviers, Maurice Tardif, France Picard et Anabelle Viau-Guay pour leur contribution à ma thèse. Vos commentaires bienveillants m'ont permis de bonifier et d'achever ce projet avec confiance.

Enfin, mes derniers remerciements s'adressent aux diverses organisations et aux personnes qui m'ont fourni un soutien financier, matériel et technique : le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), le Département des fondements et des pratiques en éducation de l'Université Laval, le Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT) soutenu notamment par le Fonds Desjardins en développement de carrière, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), ainsi que la Fondation Desjardins. Sans votre aide, je n'aurais pu m'investir dans ce projet de recherche tout en comblant les divers besoins de mes enfants.

INTRODUCTION

D'entrée de jeu, il semble important de spécifier que ce projet de thèse porte sur les expériences d'intégration au travail et le rapport au travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire. Cette thèse implique d'avoir fait des choix très tôt dans le parcours doctoral en ce qui concerne la population à l'étude et le niveau d'enseignement. Ces choix ont été réalisés à la suite de certains constats émanant de la recension des écrits et seront justifiés au fil de la problématique. De façon brève, ils sont centrés autour de l'absence d'études portant sur l'expérience des femmes, qui plus est mobilisant une perspective féministe, dans un milieu traditionnellement féminin, soit l'enseignement préscolaire et primaire.

L'intégration au travail en enseignement préscolaire et primaire représente un défi majeur pour la population et les institutions alors que plusieurs notent des difficultés importantes se traduisant par des taux de décrochage alarmants. De fait, de nombreux diplômés désertent en début de carrière (Kamanzi *et al.*, 2015; Mukamurera *et al.*, 2019) avec des taux d'abandon de 25 à 30 % durant la première année et de 40 à 50 % après cinq ans (Létourneau, 2014). Pour les débutantes et les débutants considérés en tant que personnes expertes et autonomes, les défis sont complexes et incluent l'attribution des tâches les plus difficiles et variées nécessitant une grande capacité d'adaptation (Karsenti *et al.*, 2013; Mukamurera *et al.*, 2019) dans un contexte où le minutage de la tâche ne permet plus de rendre compte de la complexité du travail réalisé (Maranda et Viviers, 2011; Messing, 2016). Or malgré l'existence de pratiques d'accompagnement (Mukamurera *et al.*, 2019), plusieurs soulèvent avec inquiétude la solitude (Jeffrey, 2011) et le désillusionnement vécu par ces jeunes (Rojo et Minier, 2015) ainsi que leurs conséquences sur la qualité de leur enseignement (Mukamurera *et al.*, 2013) et leur santé psychologique (Maranda et Viviers, 2011; Messing, 2016).

La recension des écrits révèle que deux phénomènes demeurent peu explorés. D'une part, plusieurs s'entendent sur l'idée que les possibilités d'échanges et de coopération entre les collègues soient un levier important pour contrer le décrochage (Karsenti *et al.*, 2013; Rey et Gremaud, 2013) et l'isolement (Jeffrey, 2011). Ainsi, la lutte au décrochage devrait entrer au cœur du rapport au métier afin de prendre en compte les dimensions subjectives du travail (Kamanzi *et al.*, 2015). En ce sens, les enseignantes et les enseignants devraient pouvoir parler de leur souffrance dans des espaces d'échange permettant de traiter des problèmes du travail et des dilemmes quotidiens (Dejours, 2015; Jeffrey, 2011). Ces espaces jouent un rôle capital dans le développement d'un sentiment d'appartenance, de la reconnaissance et sur la construction de l'identité nécessaire au maintien dans

un nouveau métier (Dejours, 1995; Maranda *et al.*, 2013). Or, les nouvelles formes d'organisation du travail (Maranda et Viviers, 2017) et l'arrivée des technologies de l'information et de la communication (TIC) modifient la structure des échanges (objectifs, temps et espace) de même que ce qui peut être partagé entre collègues (Green et Singleton, 2013; Orton-Johnson et Prior, 2013; van Dijk, 2013), ce que peu d'études explorent.

D'autre part, peu d'études tiennent compte de la spécificité du travail des femmes en considérant l'intégration de l'ensemble des sphères de vie. En ce sens, l'enseignement demeure un métier féminin (Dufour et Dumont, 2004; Ingersoll, Merrill et May, 2014; Tardif, 2013) alors que les femmes occupent 98 % des postes au préscolaire et 88 % de ceux au primaire (Ministère de l'Éducation, 2015). Or, le décrochage professionnel affecte particulièrement les jeunes femmes ayant des enfants (Borman et Dowling, 2008) alors que la lourdeur des conditions de travail et de la conciliation travail et famille peuvent les amener à quitter le métier prématurément (Cacouault-Bitaud, 2003; Jeanson, 2014; Lindqvist *et al.*, 2014). Ainsi, il semble nécessaire d'appréhender le travail des femmes en intégrant une conception élargie du rapport au travail (Fougeyrollas-Schwebel, 2004a; Kergoat, 2012) prenant en compte les dimensions du travail domestique dans l'analyse du travail salarié (Messing, 2016; Molinier, 2003). L'interdépendance des sphères de vie est d'autant plus importante que les jeunes cherchent un travail qui leur permet de mener plusieurs projets de vie en même temps (Méda et Vendramin, 2013; Mercure et Vultur, 2010). Par ailleurs, l'arrivée des TIC modifie les frontières entre la sphère de vie privée et professionnelle (Hunter *et al.*, 2019; Ozenc et Farnham, 2011) en facilitant à la fois le travail mobile (Genin, 2015) et la prise en charge du travail domestique à distance (Green et Singleton, 2013). Toutefois, ces enjeux demeurent peu explorés dans l'expérience d'insertion et de maintien au travail des enseignantes, étant associés à des causes externes à la profession (Karsenti *et al.*, 2013; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005).

L'objectif principal de cette thèse est de mieux comprendre le rapport au travail et les expériences d'intégration au travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire en tenant compte des nouvelles formes d'organisation du travail et des nouvelles technologies de la communication et de l'information. S'inscrivant dans une perspective théorique constructiviste-subjectiviste critique, cette thèse prend appui sur un cadre conceptuel qui regroupe une théorie du travail vivant, une théorie féministe et une théorie des parcours de vie. Pour comprendre les expériences des enseignantes, il a été nécessaire d'entrer en contact avec leur travail réel. L'ouverture et l'écoute de leur parole ont été priorisées afin qu'elles puissent s'exprimer librement, notamment sur leurs expériences, leurs difficultés et leurs ambivalences à propos de leur travail (salarié et domestique).

En ce sens, la lectrice et le lecteur sont invités à faire de même pour se laisser toucher par le vécu de ces femmes. De cette manière, la thèse présentée dans ce document comporte plusieurs chapitres et de nombreuses pages. Malgré un effort constant pour réduire la longueur de cette thèse, ces chapitres sont essentiels afin de bien introduire et circonscrire la problématique de recherche et la méthodologie, de présenter les résultats, les discussions et les conclusions de la thèse.

Plan de la thèse

Cette thèse est présentée en quatre parties. La première partie regroupe les trois premiers chapitres liés à la problématique de la recherche, soit 1) les grandes transformations du travail d'enseignement; 2) les dynamiques identitaires dans l'enseignement préscolaire et primaire; 3) les spécificités du travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire. La deuxième partie regroupe les chapitres quatre et cinq liés aux pôles de la recherche, soient 4) les pôles théoriques et 5) les pôles méthodologiques. La troisième section regroupe les chapitres six à neuf liés à la présentation, à l'analyse et à la discussion partielle des résultats, soit 6) la présentation du recueil de matériaux et du profil des participantes; 7) l'entrée dans le métier d'enseignement : des expériences hétérogènes marquées par la précarité et le hasard; 8) le « choix » du métier d'enseignement, le cycle de la maternité et l'articulation emploi-famille; 9) les espaces d'échange /délibération entre les collègues et ses multiples enjeux. La quatrième section regroupe les chapitres dix et onze, soit 10) la discussion générale et 11) la réalisation des objectifs, les contributions et les limites de la thèse.

Le premier chapitre pose un regard sur le travail et l'intégration au travail en enseignement préscolaire et primaire sous l'angle organisationnel, c'est-à-dire à partir de certains grands changements en éducation, dont la réforme Parent, celle des années 1980 et celle des années 2000 liées à l'arrivée de la nouvelle gestion publique. Ce chapitre pose aussi un regard sur les multiples difficultés d'intégration au travail en enseignement ainsi que leurs conséquences : le décrochage professionnel et la souffrance des enseignantes et des enseignants. Sont ensuite présentés les divers dispositifs et programmes d'intégration mis en place pour soutenir les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants dans cette période fragile de leur cheminement professionnel.

Le deuxième chapitre pose un regard sur l'intégration au travail en enseignement préscolaire et primaire sous l'angle de la construction identitaire. Sans présenter une recension exhaustive, ce chapitre pose brièvement l'identité sociale dans son sens large pour ensuite situer ce concept au regard du travail, notamment à partir des travaux de Renaud Sainsaulieu et de Claude Dubar. Le concept de l'identité est ensuite présenté à partir de la théorie de la psychodynamique du travail et permet d'introduire ce qu'il engage du point de vue du travail humain. Ce deuxième chapitre se

conclut par une recension plus spécifique de la construction de la dynamique identitaire des enseignantes et des enseignants du préscolaire et du primaire.

Le troisième chapitre pose un regard sur le travail et l'intégration au travail en enseignement préscolaire et primaire sous l'angle de la spécificité du travail des femmes. Ainsi, une synthèse de l'évolution historique de la place des femmes en enseignement préscolaire et primaire est présentée, soulevant la nécessité de réaliser une analyse plus approfondie des études portant sur l'intégration au travail et le décrochage des enseignantes selon les expériences différenciées entre les hommes et les femmes. S'ensuit la présentation de certains enjeux de l'articulation emploi-famille. Ce chapitre permet aussi de dégager l'importance de la relation à l'enfant au cœur de la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier. Considérant ces éléments, ce troisième chapitre ouvre sur l'apport des perspectives féministes afin d'appréhender la différence des sexes dans la conceptualisation des rapports sociaux de sexe au cœur du travail d'enseignement.

Le quatrième chapitre a pour objectif de présenter les pôles théoriques, c'est-à-dire l'univers interprétatif de la chercheuse, ainsi que les choix ontologiques, épistémologiques et paradigmatiques sur lesquels il repose, et rend explicite la posture épistémologique de la recherche. Le cadre théorique est présenté en considérant les trois perspectives théoriques retenues – la psychodynamique du travail, les perspectives féministes matérialistes françaises et le cadre d'analyse des parcours de vie situé dans le champ théorique de l'orientation – de même que les définitions des principaux concepts à l'étude qui en découlent. Ce chapitre explicite et définit ensuite l'objectif général et les objectifs spécifiques de la recherche en considérant les choix théoriques et les éléments de la recension retenus.

Le cinquième chapitre a pour objectif de définir la méthodologie de la recherche. La stratégie de recherche est explicitée et définie en cohérence avec l'objet de la recherche et son cadre conceptuel. Les diverses étapes de la méthode employée sont définies – l'entretien individuel, la collecte de données numériques, la méthode inspirée *photovoice* et l'entretien collectif – ainsi que les considérations éthiques, les stratégies d'échantillonnage et de recrutement et la stratégie d'analyse et de traitement des données. Ces choix sont justifiés tout au long de la démarche et chacune des décisions liées à la méthodologie a été réalisée de façon à créer une cohérence avec le cadre conceptuel, les orientations épistémologiques et ontologiques, et ce, afin de répondre aux objectifs de la recherche.

Le sixième chapitre présente le recueil de matériaux et le profil des participantes.

Le septième chapitre présente dans un premier temps les expériences marquant le processus d'insertion en emploi, les diverses phases que traversent les enseignantes de l'embauche initiale à l'obtention d'une permanence, soit un processus marqué par le hasard, la mise à disposition du temps des nouvelles enseignantes et la précarité d'emploi. Ce chapitre présente ensuite les expériences marquantes de l'intégration au travail en enseignement préscolaire et primaire. Il présente ensuite certaines expériences en lien avec le soutien et l'accompagnement à l'intégration au travail, à la formation universitaire, pour conclure avec les stratégies de survie à l'intégration au travail.

Le huitième chapitre porte sur l'expérience des femmes. Ce chapitre présente divers aspects du travail des femmes. Ainsi, la première section porte sur le « choix » du métier, c'est-à-dire comment elles en sont arrivées à choisir l'enseignement préscolaire et primaire. La deuxième section présente le cycle de la maternité, voire comment celui-ci influence et est influencé par l'organisation du travail. La troisième section présente la division sexuelle du travail domestique, ouvrant sur la quatrième section traitant des stratégies mises en place pour favoriser l'articulation emploi-famille. La cinquième section présente ensuite le temps personnel ainsi que la place accordée aux diverses sphères de vie. La sixième section s'intéresse aux expériences de participantes qui ont « choisi » de refuser la maternité. Le chapitre se clôt par une présentation des pressions sociales liées à la plus-value de l'expérience de maternité dans l'enseignement préscolaire et primaire.

Le neuvième chapitre porte spécifiquement sur les espaces d'échange et de délibération entre collègues. Les résultats sont présentés sous deux angles. La première section permet de présenter les espaces d'échange et de délibération en présentiel, c'est-à-dire en temps réel et en face à face, alors que la deuxième section permet de présenter les espaces de délibération numérique, c'est-à-dire les espaces ayant lieu en ligne, donc à distance. Considérant les multiples enjeux et contraintes que posent les espaces d'échange et délibération entre collègues, la dernière section permet de présenter brièvement les espaces d'échange au sujet du travail avec des amies ou des membres de la famille.

Le dixième chapitre permet de discuter certains résultats de la thèse. Une première discussion porte spécifiquement sur l'idée de survivre à la précarisation de l'entrée dans le travail plutôt que de s'y intégrer. Cette discussion porte sur les différentes formes de précarisation du travail et soulève l'hypothèse d'une idéologie de défense collective liée à l'image de la traversée du désert. Elle porte ensuite un regard critique au regard de la mobilisation du concept d'intégration au travail avant l'obtention d'une stabilité d'emploi. Une deuxième discussion porte spécifiquement sur la face cachée du travail des femmes en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. Cette

discussion rend visible une part importante du travail d'enseignement, soit le travail de *care* ainsi que les rapports sociaux de sexe qui le sous-tend. Cette discussion permet aussi d'aborder la division du travail domestique pour ensuite ouvrir sur une nouvelle conceptualisation de l'articulation des temps de travail ancrée dans un processus de « fragmentation+imbrication » des temps de travail, voire de discuter de certains enjeux liés à la domination de la sphère économique sur les autres sphères de vie. Une troisième discussion permet enfin d'aborder les enjeux de l'individualisation et de la précarisation subjective du travail au regard de l'accès restreint, voire impossible, à des espaces de délibération entre collègues. Cette discussion porte notamment sur l'instrumentalisation des espaces de délibération entre collègues, l'invisibilisation de certaines expériences subjectives de travail et ses enjeux sur l'activité déontique et la construction identitaire.

Le onzième chapitre permet de partager avec le lectorat le fruit de nos réflexions concernant la réalisation des objectifs de recherche, les contributions méthodologiques et théoriques de cette thèse, ainsi que certaines retombées sociales, ces trois éléments étant interreliés. Cette section permet aussi de discuter de certaines limites à prendre en compte au regard de la portée et de la généralisation des résultats.

PREMIÈRE PARTIE – PROBLÉMATIQUE

Un regard multifacette du rapport au travail et de l'intégration au travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire

Chapitre 1 – Les défis et enjeux de l’intégration au travail en enseignement

Ce premier chapitre a pour objectif de brosser un portrait compréhensif de l’intégration au travail des enseignantes et des enseignants sous l’angle organisationnel. Pour ce faire, ce premier chapitre est divisé en deux sections distinctes. La première présente trois grands changements organisationnels qui, à partir de la recension des écrits, semblent avoir des répercussions importantes sur les expériences d’intégration au travail en enseignement. Sont retenues la réforme Parent, la réforme des 1980 incluant l’uniformisation des programmes et la division du temps en minutes, ainsi que la réforme des années 2000 et l’arrivée de la nouvelle gestion publique. L’objectif n’est pas de porter un regard critique sur ces changements, mais plutôt de comprendre comment ils modifient l’organisation du travail des enseignantes et des enseignants et rendre explicite certaines contraintes organisationnelles qui influencent leur travail au quotidien. Cette présentation des grandes transformations du travail d’enseignement constitue un socle de connaissances qui nous permettra non seulement de mieux appréhender la complexité des enjeux liés à l’intégration au travail en enseignement primaire et préscolaire, mais aussi les dynamiques identitaires qui seront abordées au deuxième chapitre de cette thèse. La deuxième section de ce premier chapitre a pour objectif de présenter les multiples difficultés d’intégration au travail en enseignement ainsi que leurs conséquences : le décrochage professionnel et la souffrance du personnel enseignant. Sont ensuite présentés les divers dispositifs et programmes d’intégration mis en place pour soutenir les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants dans cette période fragile de leur cheminement professionnel.

1.1 Les grandes transformations du travail d’enseignement

Afin de porter un regard fin sur les expériences d’intégration au travail des enseignantes du préscolaire et du primaire, il semble pertinent de prendre comme point de départ une présentation de la structure du système éducatif québécois à partir de trois grandes réformes qui l’ont transformé et qui résonnent encore aujourd’hui dans le travail d’enseignement :

(...) trois réformes différentes ont, chaque fois, exigé du personnel enseignant de renouveler sa façon d’enseigner et d’évaluer. Après les politiques éducatives qui ont rendu l’école accessible à tous au cours des années 1960 et uniformisé les programmes d’études dans les années 1980, l’école doit maintenant développer les compétences de chaque élève. Les responsabilités éducatives dévolues aux enseignants n’ont cessé de s’accroître avec le temps : en plus de mettre en œuvre des programmes, ils doivent répondre à toutes sortes de besoins spéciaux reliés à la diversité des élèves de leurs classes. Leur pratique professionnelle subit alors forcément des changements. (Jutras *et al.*, 2007, p. 91)

Une attention particulière est portée à la réforme des années 2000 puisqu'elle représente le système toujours en place en 2020 et permet de présenter le cadre organisationnel dans lequel évoluent actuellement les jeunes enseignantes du primaire.

1.1.1 La réforme Parent

Nous prenons comme point de départ les années 1960 (la Révolution tranquille), que certains considèrent comme le point pivot marquant l'« avant » et l'« après » du système éducatif actuellement en place au Québec (Corbo, 2002; Gauvreau, 2013; Proulx, 2018). Ainsi, en 1961, le gouvernement provincial met en place la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, appelée la Commission Parent, du nom de son président, Mgr Alphonse-Marie Parent, vice-recteur de l'Université Laval. Durant ces travaux, les commissaires ont reçu plus de 300 mémoires et visité de nombreux établissements d'enseignement à l'extérieur du Québec. Les recommandations émises par cette commission ont joué un rôle majeur dans la restructuration du système scolaire de l'époque (Leclerc, 1989; Ministère de l'Éducation, 2020; Proulx, 2018). Les valeurs fondatrices portées par le rapport Parent demeurent, 50 ans plus tard, une source d'inspiration en éducation (Gauvreau, 2013). La Commission Parent fut mise sur pied pour répondre à plusieurs défis et enjeux émergents auxquels faisait face le système éducatif : explosion scolaire (augmentation des natalités et de l'immigration), révolution scientifique et technologique, transformation des conditions de vie et évolution des idées (Corbo, 2002). Elle avait pour objectifs quantitatifs l'accessibilité de l'école pour tous (Gauthier, 2010). « En ce qui concerne d'abord les personnes, l'accessibilité de tous à l'éducation en fonction des capacités de chacun constitue probablement la valeur première de notre système scolaire » (Proulx, 2018, p. 7). Dans l'ensemble des sociétés contemporaines, le système d'éducation s'est vu assigner une triple finalité reprise par la Commission Parent. Ainsi, il fallait « donner à chacun la possibilité de s'instruire; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts; préparer l'individu à la vie en société » (Corbo, 2002, p. 91). Dès 1964, soit un an après la publication du premier tome du rapport Parent, l'Assemblée législative adopte le *Bill 60* qui crée le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (Proulx, 2018). À la suite du rapport Parent, les changements se sont succédé rapidement en éducation, notamment en ce qui concerne la durée des études et la division des divers ordres successifs, la modification des pratiques de l'école centrée sur les besoins de l'élève, ainsi qu'une redéfinition du rôle des enseignantes et des enseignants :

Cela n'est pas une réalisation aisée dans une société comme le Québec où il faut à la fois moderniser, rendre rapidement plus efficace un système d'éducation éclaté, incomplet, sous-

financé, et composer avec une véritable explosion des personnes à scolariser. De nombreux et graves problèmes doivent être surmontés : besoins considérables d'équipements immobiliers et matériels, pénuries d'enseignants qualifiés, coordination verticale à instaurer dans un système éparpillé, coordination horizontale entre une multitude de filières, de programmes et d'établissements de formation, mobilisation d'abondantes ressources financières, etc. (Corbo, 2002, p. 91)

Dans un premier temps, le rapport Parent propose la mise en place d'un système d'éducation public intégré, depuis la maternelle jusqu'à l'université. La durée des études et les divers ordres successifs sont ainsi repensés et normalisés. Alors que l'éducation préscolaire était généralement réservée aux enfants privilégiés, elle devient accessible à tous, et plus particulièrement dans les milieux où les enfants ne bénéficient pas d'un climat familial permettant d'éveiller l'esprit. L'éducation préscolaire devient un service public gratuit et disponible partout sur le territoire par le réseau des commissions scolaires. Le ministère de l'Éducation est chargé d'assurer que « les services d'éducation préscolaire soient dispensés dans des locaux appropriés, avec des équipements adéquats, selon un régime différent de celui de l'enseignement élémentaire et, surtout, par un personnel dûment qualifié » (Corbo, 2002, p. 157). S'ensuit un ordre élémentaire d'enseignement échelonné sur six ans divisés en deux cycles égaux, un ordre d'enseignement secondaire réparti sur cinq ans, un nouvel ordre d'enseignement préuniversitaire de deux ans ou professionnel de trois ans (le futur CÉGEP) ainsi que la création de trois cycles universitaires dont la durée respective et les diplômes sont uniformisés (Corbo, 2002). Dans un deuxième temps, les pratiques de l'école se voient modifiées alors qu'elles sont amenées à tenir compte des particularités de l'enfant et de l'adolescent ainsi que des différences entre les individus. La pédagogie est modifiée pour engager davantage les élèves, et les parents sont appelés à une collaboration beaucoup plus étroite avec l'école afin de faciliter la mise en œuvre de la réforme, d'organiser les activités parascolaires et de partager les informations sur les élèves (Corbo, 2002). Les années 1970 sont marquées par une importante réforme des programmes, soit une transition sur le plan du curriculum alors que les programmes-catalogues des années 1950 sont remplacés par des programmes-cadres centrés sur l'individualisation de l'enseignement, soit des programmes relativement souples afin de s'adapter aux besoins de l'élève (Tardif, 2013). Dans un troisième temps, le rapport Parent attache une grande importance à la professionnalisation du métier d'enseignement, alors qu'il paraît indispensable d'améliorer

(...) grâce à sa prise en charge par les universités, la formation des enseignants, de revaloriser les conditions de travail, par l'appartenance des enseignants à des associations et à des syndicats, de les impliquer dans les comités d'école, les conseils pédagogiques des commissions scolaires et les instances gouvernant les instituts et les universités. (Corbo, 2002, p. 385)

Alors que la Commission Parent reconnaît les droits individuels et collectifs des enseignantes et des enseignants, elle recommande que les associations se dotent d'un code d'éthique sanctionné par le gouvernement afin de déterminer certains devoirs, dont la compétence, la volonté de se perfectionner tout au long de la carrière, la recherche et le respect de la vérité, l'ouverture à la collaboration avec les parents, le respect de la liberté de conscience, particulièrement des élèves (Corbo, 2002).

Finalement, durant ce début des années 1960, le système d'éducation québécois est modernisé de fond en comble et atteint ses objectifs quantitatifs d'accessibilité de l'école pour tous (Gauthier, 2010). Les changements se succèdent rapidement en éducation, notamment en ce qui concerne la durée des études et la division des divers ordres successifs, la modification des pratiques de l'école centrée sur les besoins de l'élève ainsi qu'une redéfinition du rôle central du personnel enseignant. En ce qui concerne l'intégration au travail des enseignantes et des enseignants, il est intéressant de noter que déjà, dans les années 1960, une des grandes difficultés liées à la modernisation du système éducatif est la pénurie de personnel qualifié. Ainsi, rompant avec ses habitudes, la société québécoise doit tenter d'accorder aux éducateurs et aux éducatrices un prestige et des traitements propres à attirer et à retenir dans la profession un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants qualifiés (Corbo, 2002) :

Le manque d'égards des commissions scolaires à l'endroit du corps enseignant, le peu d'initiative qu'on lui laisse, l'instabilité de l'emploi et l'absence de barèmes régissant les promotions, cet ensemble de facteurs crée l'impression que l'enseignement est une occupation temporaire ou un pis-aller. Il faut donc de toute urgence revaloriser la profession d'enseignant, organiser le recrutement et améliorer la formation des professeurs. (Corbo, 2002, p. 96)

Considérant la place centrale des enseignantes et des enseignants dans la réforme Parent, ils et elles se sont rapidement intégrés à ce processus de modernisation de l'école publique. Cette nouvelle position qu'ils et elles occupent durant les années 1960 et 1970 leur permet de faire des gains considérables en ce qui concerne les conditions de travail et l'identité professionnelle, notamment grâce au syndicat. Toutefois, malgré ces gains importants, les enseignantes et les enseignants subissent divers contrecoups de la réforme Parent : leur environnement de travail se complexifie et s'alourdit, ils et elles doivent s'adapter à de nouvelles catégories professionnelles qui viennent empiéter sur leur territoire de travail, à des relations collectives et personnelles au sein de larges établissements et commissions scolaires bureaucratisées, faire face à de nouveaux défis liés à l'hétérogénéité des élèves et composer avec des programmes scolaires flous et ambitieux. Ces changements rapides et nombreux finissent par désorienter le personnel enseignant et ont amené à un désenchantement marqué dans la profession (Tardif, 2013).

1.1.2 La réforme de 1980

La réforme des années 1980, appelée « l'opération nouveaux programmes » a introduit un virage à 180 degrés en ce qui a trait aux conceptions et aux contenus des programmes, ainsi qu'à leurs modes de production et de contrôle. Durant cette décennie, le gouvernement misa sur la qualité de l'enseignement et des services adaptés. Ainsi, dès 1981, de nouveaux régimes pédagogiques furent établis pour le préscolaire, le primaire et le secondaire (Gouvernement du Québec, 2020). Bien que cette réforme date de plusieurs années, la littérature montre que plusieurs changements majeurs semblent toujours avoir des répercussions marquantes sur le travail quotidien des enseignantes et des enseignants, notamment l'uniformisation des programmes, la division du temps en minutes, ainsi que la politique de l'intégration pour tous (Tardif, 2013).

Le premier changement concerne l'uniformisation des programmes, soit un changement ayant pour conséquence de modifier les mécanismes de contrôle en place. Ces nouveaux programmes qui proviennent de la réforme des années 1980 sont considérés comme une « véritable production bureaucratique du curriculum » (Tardif, 2013, p. 202). Malgré l'intention d'assurer un accès égal à tous, ces changements ont pour effet de mener à une uniformisation de l'enseignement au Québec. Selon Tardif (2013), ces changements ont des répercussions marquantes sur le travail d'enseignement puisqu'ils représentaient une rupture du passé et sont perçus comme l'arrêt de mort du pluralisme éducatif, de l'expérimentation pédagogique et de l'autonomie enseignante associée à la Révolution tranquille des années 1960-1970. Afin de fonctionner, cette réforme nécessite un dispositif de production et de contrôle des programmes extrêmement lourds mis en place par le ministère de l'Éducation du Québec. Ce dispositif tend à reléguer le personnel enseignant au « statut d'exécutants de la réforme » (Tardif, 2013, p.202). Les enseignantes et les enseignants voient leur autonomie réduite au choix des moyens pédagogiques utilisés pour atteindre des objectifs mis en place dans les programmes ministériels. Dans ce contexte, l'enseignement devient un acte technique alors que les enseignantes et les enseignants doivent suivre des objectifs extrêmement précis définis par d'autres et sur lesquels ils et elles n'ont pas de prise. Or, cette structure « top-down » perdure encore aujourd'hui (Maranda et Viviers, 2011; Tardif, 2013).

Le deuxième changement concerne la mise en place d'un dispositif appelé « le minutage de la tâche », soit un dispositif encore en place aujourd'hui. Apparue après la négociation de la convention collective de 1972, il implique « une gestion minutieuse de la tâche enseignante pour laquelle sont comptabilisées avec grande précision la présence à l'école et en classe, les activités d'enseignement, de récupération, d'encadrement, de surveillance, de concertation entre collègues, les réunions avec la direction, etc. » (Dufour et Dumont, 2004, p. 181). Dans le cadre de ce

dispositif, les enseignantes et les enseignants doivent rendre des comptes aux directions en ce qui a trait à l'occupation de leur temps de travail. Le temps de travail ainsi décomposé en minutes rigoureusement calculées est comparable au mode de gestion taylorienne du travail d'enseignement (Tardif, 2013). La littérature présente le minutage comme un outil permettant de contrôler les enseignantes et les enseignants sur deux plans distincts. D'une part, il permet de contrôler l'organisation de leur temps du travail. Ce contrôle s'effectue selon un découpage administratif consigné dans une procédure. Cette procédure est une tâche en soi pour les enseignantes et les enseignants et se ferait au détriment du temps qui « compte pour vrai » (Maranda et Viviers, 2011, p. 14), c'est-à-dire du temps passé avec les élèves. Ces aspects bureaucratiques représenteraient une forme d'autocontrôle et feraient partie des tâches « invisibles » par rapport à la mission d'enseignement. Le minutage implique que l'organisation du temps de travail des enseignantes et des enseignants soit conçue et contrôlée à partir d'une comptabilité ramenée à une unité de mesure : la minute. Cette minute contraint les enseignantes et les enseignants à penser le travail en unités fractionnables et détachables : « il faut que le temps balance » (Maranda et Viviers, 2011, p. 14). De plus, comme le souligne les travaux de Messing *et al.* (1997), ce découpage du temps de travail en minute ne permet pas de prendre en compte l'ensemble du temps de travail réalisé par les enseignantes et les enseignants : le temps passé à planifier et à adapter des activités, à corriger les travaux, le temps investi à travailler lors des pauses, en plus du temps investi à penser à la classe dans et en dehors des heures de travail. Ces temps déstructurés en minutes s'inscrivent dans une logique du temps sécable qui exclut une part importante du travail :

Le travail ainsi fragmenté en unité de production est très semblable à celui de la chaîne d'assemblage. La « feuille de temps » c'est l'horodateur, à la minute, qui confirme le temps de présence. C'est la surveillance à distance du gestionnaire de l'acte professionnel. (Maranda et Viviers, 2011, p. 20)

D'autre part, le minutage de la tâche permet de contrôler le temps d'apprentissage des élèves alors que ces nouveaux programmes imposent un temps d'apprentissage et d'enseignement idéal qui n'existe pas (Tardif et Lessard, 1999). L'apprentissage, segmenté et mesuré par des examens ministériels, impose un rythme de travail tant au personnel enseignant qu'aux élèves alors qu'ils et elles sont constamment « appelés à négocier ce temps en fonction des individus, des temps réels d'apprentissage, de la rapidité des groupes, des ressources disponibles, etc. » (Tardif et Lessard, 1999, p. 271). Cette déstructuration impossible du temps de travail et d'enseignement en minute a des conséquences importantes sur le travail d'enseignement. Le minutage est ainsi ressenti comme un carcan créant un sentiment de frustration et ayant le pouvoir de briser les liens de confiance entre les enseignantes, les enseignants et la direction (Maranda et Viviers, 2011). Ce type de gestion est souvent perçu comme un abus d'autorité de la part de la direction, abus qui provoque une perte

d'autonomie, dévalorise la profession et braque le personnel enseignant (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Dufour et Dumont, 2004). Finalement, les enseignantes et les enseignants ont le sentiment d'être davantage contrôlés, et ce, par des individus (les fonctionnaires du ministère de l'Éducation, les experts universitaires) n'ayant jamais enseigné et qui ne semblent pas conscients des problèmes réels sur le terrain (Tardif, 2013).

Le troisième changement retenu découle de la politique du multiculturalisme et prédispose à l'inclusion pour tous, notamment les minorités et les élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Cette politique caractérise l'ensemble de l'Amérique du Nord qui lutte pour que les minorités obtiennent les mêmes droits que les majorités (Tardif, 2013). De 1976 à 2003, plusieurs démarches sont réalisées pour rendre compte de la diversité des besoins des élèves et pour rendre obligatoire l'adaptation scolaire. À cet effet, plusieurs documents sont mis à disposition dans le but de soutenir et d'aider les milieux et agents scolaires dans la gestion des élèves en difficulté, leur identification, leur classement, leur soutien, etc. :

Cette politique de l'adaptation scolaire (...) entend offrir à ces élèves un cadre d'apprentissage le plus normal possible, ce qui conduit à privilégier leur intégration en classe ordinaire lorsque cela s'avère réalisable. Par ailleurs, une telle politique nécessite des ressources financières importantes et de nombreux agents qui viennent soutenir les EHDAA. De plus, elle doit assurer d'une manière ou d'une autre la participation et la formation des enseignants réguliers qui accueillent les EDHAA dans leur classe. (Tardif, 2013, p. 207)

À la politique EHDAA s'ajoute la politique sur les services complémentaires qui définit les divers services qui seront désormais ajoutés aux services éducatifs réguliers que sont tenus d'offrir les commissions scolaires et les établissements scolaires. Par conséquent, les écoles se voient attribuées des missions débordant largement de l'instruction et de l'éducation alors qu'elles se voient confier de multiples responsabilités telles que conseiller et orienter les élèves, animer les élèves par des activités sportives, sociales et culturelles, les soutenir sur les plans psychologique et social, etc. Elle doit de plus offrir des ressources diverses, notamment en orthophonie, en orthopédagogie, en psychoéducation et en travail social. Finalement, elle doit assurer l'éducation et l'intégration des enfants immigrants qui ne parlent pas le français et assurer l'éducation d'enfants placés au sein d'autres institutions ou milieux tels que les hôpitaux et les services sociaux (Tardif, 2013). Les politiques de l'inclusion pour tous et des services complémentaires ont des conséquences marquées sur le travail des enseignantes et des enseignants puisqu'elles ont pour effet direct « de multiplier le nombre d'acteurs scolaires qui interviennent désormais autour des enseignants et avec lesquels ces derniers devront composer, apprendre à interagir et à négocier » (Tardif, 2013, p. 209). Ces nouveaux services nécessitent un nombre croissant de professionnels non enseignants, d'enseignantes et d'enseignants spécialisés et de membres du personnel

technique. Par ailleurs, pour plusieurs enseignantes et enseignants, cette nouvelle politique devient celle de « l'intégration à tout prix » (Maranda et Viviers, 2011, p. 21), un phénomène qui résonne encore particulièrement en 2020¹. Ce phénomène cause une souffrance vécue comme une lourdeur chez les enseignantes et les enseignants, alors que certaines et certains ont l'impression qu'il y a une « dégradation des élèves » (Maranda et Viviers, 2011, p. 23) menant à une normalisation des situations difficiles.

1.1.3 La réforme des années 2000 et la nouvelle gestion publique

La réforme des années 2000 a été conçue pour répondre à des enjeux socio-éducatifs complexes : résoudre le grave problème de la persévérance et de la réussite scolaires alors que le taux d'abandon des études secondaires dépassent les 30 % dans plusieurs régions du Québec (Lenoir, 2006). Cette réforme, qui constitue le système actuellement en place, est particulièrement complexe, notamment en ce qui concerne certaines retouches successives et parfois contradictoires en faveur des changements de ministres (Cerqua et Gauthier, 2010; Lessard, 2016), ainsi que l'arrivée de la nouvelle gestion publique, notamment en ce qui concerne l'élaboration de cibles de rendement à compter de 2008 (Lessard, 2016).

C'est au tournant des années 1990 que surgit la question de la réussite et, surtout, du décrochage scolaire, ce dernier thème provoquant la tenue des États généraux de 1995-1996 :

La Commission des États généraux va remettre en question ou du moins modifier la perspective sur l'école qu'avait fixée l'école québécoise de 1979, en recentrant sa mission sur les apprentissages plutôt que sur sa finalité générale, soit l'épanouissement de la personne. Cette finalité, pense-t-on, a en effet distrait l'école de sa première mission qui est d'instruire et en a fait un « fourre-tout ». L'école, précise-t-on, devrait plutôt avoir comme finalité d'instruire, de socialiser et de qualifier pour la vie. (Proulx, 2018, p. 113)

Préparée au fil des années 1990 par des avis de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996), la réforme du curriculum fut implantée graduellement au début des années 2000. Toutefois, ce n'est qu'en 2005, soit lorsqu'elle fut implantée au secondaire, que cette réforme prit le nom de *Renouveau pédagogique* (Lessard, 2016). Cette réforme s'inscrit dans un contexte socioéconomique en forte mutation dominé par une crise financière, alors que la population reproche à l'État son gaspillage des ressources financières et son manque d'efficacité concernant notamment la gestion des fonds publics (Fédération autonome de l'enseignement, 2019a). L'essor

¹ Bouchard, Geneviève. (24 février 2020). Éducation : l'intégration à tout prix. La Presse. Consulté à l'adresse <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/202002/21/01-5261908-education-lintegration-a-tout-prix.php>

Dancause, Sylvain. (31 mars 2018). Les apôtres de l'inclusion à tout prix. Le Journal de Québec. Consulté à l'adresse <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/202002/21/01-5261908-education-lintegration-a-tout-prix.php>

du capitalisme, du libre-marché et de l'entreprise privée influence les modes de gestion de l'ensemble des systèmes de production et des secteurs publics, incluant celui de l'éducation (Hill et Kumar, 2009b). De façon générale, les changements mis en place par le gouvernement visent à mettre fin à la « culture bureaucratique » pour assurer la mise en place d'une « culture managériale » (Fédération autonome de l'enseignement, 2019a). C'est dans la foulée d'un vaste programme de modernisation que s'impose l'arrivée de la nouvelle gestion publique (Brassard *et al.*, 2013) qui prendra de plus en plus de place dans la réforme de l'éducation. Dès 2002, le ministre Sylvain Simard propose le projet de loi 124 qui prévoit que chaque établissement scolaire doit se doter d'un plan de réussite. Ce plan doit préciser les moyens à prendre pour atteindre les objectifs fixés dans le projet éducatif, « notamment les modalités relatives à l'encadrement des élèves », de même que « les modes d'évaluation de la réalisation du plan de réussite » (Proulx, 2018, p. 114). Cette nouvelle structure de gestion proposée par la loi implique que le plan de réussite prenne en compte le plan stratégique de la commission scolaire, lui-même basé sur le plan du Ministère (Assemblée Nationale, 2002). Ce projet de loi s'inscrit dans un mouvement plus général au sein de l'État québécois. « Font partie de ce mouvement l'obligation faite aux organismes publics d'adopter des plans stratégiques et celle de rendre compte annuellement de l'état des résultats atteints » (Proulx, 2018, p. 114). En 2008, cette direction vers une logique de gestion axée sur les résultats² est poussée plus en avant par l'adoption du projet de loi 88, proposé par la ministre Michelle Courchesne. Aux outils de planification préalablement mis en place s'ajoutent des « conventions de partenariat » entre le Ministère et les commissions scolaires, ainsi que des « conventions de gestion et de réussite éducative » entre les établissements et les commissions scolaires (Proulx, 2018). Ce faisant

(...) une logique contractuelle de partenariat est instaurée entre la ministre et la commission scolaire et entre la commission scolaire et ses établissements, précisant l'engagement de chaque palier à contribuer à la réalisation des buts fixés et des objectifs mesurables. (Ministère de l'Éducation, 2009, p. 3)

Ainsi, de façon générale, les principes sous-jacents à la nouvelle gestion publique proposent que la solution aux problèmes financiers de l'État ne réside plus dans le financement des secteurs coûteux, telles l'éducation et la santé, mais plutôt dans les modes de gestion. L'application de la nouvelle gestion publique dans la gouvernance en éducation est soutenue par l'idée que l'imputabilité et la reddition de comptes permettent d'améliorer l'efficacité de l'éducation, de réduire les inégalités et

² La Gestion axée sur les résultats (GAR) est un système *d'accountability*, développé au Québec (Canada) au cours de la décennie 2000. Désormais, les établissements scolaires doivent « rendre des comptes » sur leurs performances (taux de diplomation, résultats aux examens ministériels, taux de décrochage) en relation à des « cibles » qui leur sont fixées par l'autorité ministérielle ou les commissions scolaires Maroy (2017).

les écarts de performance selon les origines socioculturelles (l'équité) pour arriver à contrôler, ou du moins réduire, les coûts, c'est-à-dire d'améliorer l'efficacité (Maroy, 2013). Par ailleurs, ces changements visent non seulement à accroître l'efficacité du système éducatif à moindres coûts, mais aussi à l'intégrer dans le nouveau marché éducatif mondial :

L'intégration au marché éducatif mondial implique que la mise en concurrence entre les établissements et les réseaux (public et privé) sont censés favoriser l'émulation entre les établissements et les enseignants, ce qui devrait se traduire, selon le NPM [nouvelle gestion publique], par de meilleurs apprentissages des élèves. En effet, comme dans l'industrie, la production gagnerait en qualité dans une situation de compétition où seuls les meilleurs survivent en proposant les meilleurs produits sur le marché. Selon ses partisans, cela force les établissements et les enseignants à hausser leur performance au profit des élèves. (Tardif, 2013, p. 221)

Afin de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves, le ministère de l'Éducation (Ministère de l'Éducation, 1997; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) entend conduire les enseignantes et les enseignants

(...) à adopter de nouvelles pratiques devant favoriser l'acquisition par les élèves des apprentissages essentiels déterminés par le curriculum (instruire), à développer des attitudes et des conduites sociales conformes aux règles, aux normes et aux valeurs en vigueur dans la société (socialiser), et à assurer la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves (qualification). (Lenoir, 2006, p. 122)

Ainsi, cette réforme a une finalité de justice et d'équité alors que l'on constate des taux d'échec scolaire élevés, des écarts de scolarisation entre milieux sociaux, entre garçons et filles, entre secteur privé et public, ainsi que la présence toujours croissante des EHDAA. Un des grands chantiers de la réforme touche aussi le renforcement de la fonction cognitive et culturelle de l'école, soit une finalité passant par la restructuration du curriculum du primaire et du secondaire (Lessard, 2016). Ainsi, la réforme des années 2000 amène des changements paradigmatiques et épistémologiques importants modifiant considérablement les pratiques d'enseignement :

D'abord, la conception de l'apprentissage véhiculée dans le programme de formation de l'école québécoise s'inscrit dans la perspective socioconstructiviste et situe ainsi l'élève au centre du processus d'apprentissage. Celui-ci devient l'acteur principal de ses apprentissages. De telles perspectives modifient le rôle traditionnel du maître. De transmetteur de savoirs, il devient davantage un guide qui accompagne l'élève dans la construction de ses savoirs. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 4)

Malgré la place importante qu'occupe le concept de compétence dans la réforme des années 2000, sa signification évolue constamment et son usage n'est pas univoque : approches par compétences, programmes par compétences, référentiels de compétences et développement des compétences renvoient à divers contextes ainsi qu'à différentes conceptions de la formation, tout en dénotant différentes visions de l'apprentissage et de l'enseignement (Comité de rédaction, 2016). En contexte scolaire, certains l'associent à des courants (socio) constructif ou (socio) cognitif en

mettant l'accent d'une part, sur le caractère construit et socialement négocié des savoirs et, d'autre part, sur le rôle central que jouent, dans tout apprentissage, les processus cognitifs à partir desquels l'individu interagit avec son environnement et traite l'information (Jonnaert et Masciotra, 2007; Legendre, 2004). D'autres conçoivent le concept de compétence de façon très large comme une capacité d'action, soit « une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières » (Boutin, 2004). Une approche par compétences appelle toutefois à une reconstruction complète des dispositifs et des démarches de formation (Perrenoud, 1998, 9-11 décembre) en découpant tout programme d'enseignement en comportements observables et supposément mesurables (Boutin, 2006).

Cette réforme, composite de la nouvelle gestion publique, s'est traduite par des politiques de responsabilisation ainsi que de reddition de comptes des établissements scolaires, des enseignantes et des enseignants sur la base des résultats de leurs élèves (Maroy, 2013). Ces systèmes de *performance based accountability* s'appuient sur quatre éléments distinctifs : des standards relatifs à ce que doivent apprendre les élèves, un système d'évaluation externe des acquis, l'information publique de leurs résultats aux tests et une demande de comptes aux écoles sur leurs résultats (Harris et Herrington, 2006). Dans ces conditions, la gestion axée sur les résultats se veut « une politique d'*accountability* qui institue de nouveaux outils de gestion (plans, contrats, reddition de comptes) censés améliorer les résultats du système scolaire en fonction des cibles fixées par le Ministère » (Maroy, 2017, p. 1). La mise en place des politiques liées à la nouvelle gestion publique et d'une gestion axée sur les compétences/résultats passe par un processus de décentralisation des pouvoirs de l'État. Ces changements provenant de la nouvelle gestion publique amènent des mutations importantes, tant au regard de la gouvernance des commissions scolaires que des écoles (Lessard *et al.*, 2016). Ces mutations se poursuivent et s'enchaînent rapidement, dont les plus récentes proviennent du projet de loi 40 Assemblée nationale du Québec (2020) relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaire. Ce projet de loi marque notamment le passage des commissions scolaires (CS) aux centres de service scolaires (CSS). Pour ce faire, certaines structures périphériques, tels les établissements scolaires, se voient transférer des responsabilités accrues et doivent, en retour, assumer une « obligation de résultat » (Pelletier, 2005) :

Au regard de l'ingénierie de la régulation organisationnelle, la contrepartie de la décentralisation est l'existence de moyens techniques sophistiqués permettant de rendre compte de l'utilisation des moyens au niveau local et de l'atteinte des résultats. C'est notamment l'approche valorisée par le discours sur l'« obligation de résultats » et de sa déclinaison en « plans de réussite » ou « contrat de performance ». (p. 95)

Dès lors, la gestion axée sur les résultats amène des changements majeurs à la structure de la gouvernance des écoles, notamment en ce qui concerne les règles de jugement du travail des

enseignantes et des enseignants ainsi que des pratiques de régulation des rapports de pouvoir (Kamanzi *et al.*, 2019). D'un côté, en tant que responsables, les directions d'établissements scolaires se voient soumises à une reddition de comptes aux instances supérieures, notamment la direction générale et les commissions scolaires (Dembélé *et al.*, 2013). De l'autre, les enseignantes et les enseignants sont amenés à modifier ou ajuster leur vision et leurs habitudes de travail tout en devant rendre des comptes aux directions (Maroy *et al.*, 2017). L'obligation de résultat implique aussi que les établissements d'enseignement soient tenus de rendre des comptes, non seulement aux instances supérieures, mais aussi à la communauté alors qu'ils doivent rendre compte des moyens mis en place pour atteindre certains objectifs ainsi que des résultats atteints. La Fédération des commissions scolaires du Québec (2001) définit la reddition de comptes en ces termes :

(...) être comptable des résultats, c'est se demander si l'on a fait tout ce qui était possible avec les pouvoirs et les ressources dont on disposait pour influencer sur l'atteinte des résultats escomptés. Rendre ainsi compte des résultats, c'est faire la preuve qu'on a fait une différence, que par ses actions et ses efforts, on a contribué aux résultats obtenus. (p. 24)

Ainsi, la terminologie provenant de la gestion des organisations privées et du monde des finances associées à la reddition de comptes s'intègre rapidement aux discours en éducation alors que plusieurs termes y sont utilisés : contrôle, décentralisation, efficacité, efficience, évaluation (évaluation des programmes et évaluation institutionnelle), gestion axée sur les résultats, imputabilité, indicateurs, performance, planification stratégique, reddition de comptes, responsabilisation, résultats et transparence (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2001). Or, la gestion axée sur les résultats nécessite la mise en place de nouveaux moyens de contrôle permettant de mesurer et d'évaluer non seulement les résultats des élèves, mais aussi les pratiques mises en place pour les atteindre (par exemple, par l'évaluation des enseignantes et des enseignants). De façon concrète, les mesures de contrôle peuvent prendre la forme de suivi lors des prises de décisions. Il peut ainsi s'agir d'activités visant à assurer que le travail est exécuté, que les délais sont respectés ou que le processus a été suivi. En tout cas, « il s'agit de gestes administratifs dont les résultats sont utiles à la reddition de comptes puisqu'ils permettent un suivi des opérations en fonction des objectifs fixés » (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2001, p. 21). Le concept de mesure et d'évaluation devient dès lors central, tant en ce qui concerne les résultats des élèves que les pratiques des enseignantes et des enseignants. Toutefois, les modalités d'évaluation du travail du personnel enseignant ne font pas l'unanimité et génèrent de la confusion quant aux pratiques à mettre en place. Dans les écrits favorisant les pratiques liées à la supervision du personnel enseignant, la mise en place de programmes de supervision pédagogique est perçue comme un élément clé permettant de faciliter l'implantation de changements organisationnels et d'améliorer la qualité de l'éducation. La supervision du personnel peut y être perçue comme un

processus désirable, inévitable et même encouragé (Acheson et Gall, 2003; Aseltine *et al.*, 2006; Hord et Sommers, 2008; Nolan et Hoover, 2007; Oliva et Pawlas, 2004; Sergiovanni et Starratt, 2007; Zepeda, 2017). Le ministère de l'Éducation du Québec semble vouloir suivre cette tendance en encourageant fortement les gestionnaires à accompagner et à superviser le personnel enseignant tel que proposé dans le guide *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles* (Ministère de l'Éducation, 2008). Or, de façon générale au Québec, il ne semble pas exister de structure d'évaluation du personnel enseignant autre que l'évaluation faite lors de la formation initiale universitaire. À cet effet, les résultats de la recherche menée par Bilodeau (2016) en contexte québécois démontrent qu'il y a un éclatement des pratiques liées à la supervision pédagogique et à l'évaluation du personnel enseignant par les directions, alors que celles-ci sont laissées à la discrétion des directions d'école.

Par ailleurs, alors que la mise en œuvre de la réforme des années 2000 vise une meilleure réussite pour tous, elle doit composer avec certaines politiques dont l'impact fut considérable sur le travail des enseignantes et des enseignants, notamment la politique d'intégration en classe régulière des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA). Cette politique, débutée en 1970-1980, se voit alourdie au tournant du millénaire par la nouvelle gestion publique, notamment au regard de la gestion axée sur les résultats, alors qu'elle transforme considérablement les classes dites régulières, perturbe le travail des enseignantes et des enseignants, voire modifie leur conception du métier : « suis-je un enseignant qui transmet des connaissances et développe des compétences (surtout cognitives) ou un éducateur qui socialise des enfants dont le développement sur divers plans (autres que scolaires) est problématique ? » (Lessard, 2016, p. 104). Alors que les commissions scolaires et les écoles sont mises en compétition par l'implantation de programmes enrichis et de projets permettant d'attirer les bons élèves :

(...) la classe régulière s'est trouvée tirée vers le bas, en même temps que sa composition se diversifiait, avec un nombre croissant d'élèves en difficulté, autrefois relégués à des classes ou des écoles dites « spéciales ». L'intégration des EHDAA a donc concurrencé la réforme du curriculum pour l'attention des enseignants et à plusieurs endroits, elle est devenue l'enjeu majeur, la source de difficultés accrues dans l'accomplissement de la tâche et dans les relations avec les parents. Le volume de l'intégration et la diversité des cas ont été tels que l'injonction faite aux enseignants de différencier leur pédagogie apparut déconnectée des conditions réelles du travail enseignant. (Lessard, 2016, p. 104)

Considérant la complexité des réformes présentées jusqu'à maintenant, notamment la réforme des années 2000 et l'implantation de la nouvelle gestion publique, le discours mis de l'avant en éducation depuis les trois dernières décennies est marqué par diverses notions liées au travail collectif et au travail en collégialité. De fait, le travail collectif entre enseignantes et enseignants a

été mis de l'avant en tant que concept prometteur dans le domaine de la politique de l'éducation et de la recherche en éducation (Bush, 2011, 2016; Lessard *et al.*, 2009; Tardif, 2013). Le travail collectif entre enseignantes et enseignants semble désormais considéré comme un élément crucial afin de renforcer la position du personnel enseignant, de façonner leur espace professionnel et d'améliorer leur professionnalisme (Honingh et Hooge, 2014), une vision qui semble tenir pour acquis que le travail d'équipe est à la fois une force de production et une force non objectivable (Cavanagh, 2010). Plusieurs chercheurs et chercheuses s'accordent aussi sur l'idée que les possibilités d'échange et de coopération entre les collègues et avec la direction soient un des facteurs majeurs permettant non seulement de contrer le décrochage professionnel (Borman et Dowling, 2008; Hong, 2012; Ingersoll et Strong, 2011; Kamanzi *et al.*, 2015), mais aussi de briser l'isolement des enseignantes et des enseignants et, par conséquent, de contribuer au développement global des élèves (Eaker *et al.*, 2002; Hord et Sommers, 2008). L'étude de Lessard *et al.* (2009) réalisée en contexte québécois a recensé les arguments en faveur du travail collectif sous trois catégories : de la résolution collective des problèmes à la cogestion démocratique, l'apprentissage de l'organisation et la professionnalisation, ainsi que l'augmentation de l'efficacité. En ce sens, le discours concernant le travail en collégialité associe cette façon de travailler à d'innombrables bienfaits difficilement contestables (Brundrett, 1998) et porte avec lui des notions qui le rendent normativement désirable pour le personnel enseignant (Cavanagh, 2010). La recension des documents émis par le ministère de l'Éducation du Québec depuis les années 1990 (Ministère de l'Éducation, 1997, 2008; Ministère de l'Éducation du Québec, 1996, 1999, 2000, 2001) montre une myriade de termes utilisés associés au travail collectif s'accompagnant de multiples injonctions, sans toutefois définir le travail collectif de façon claire, précise et opérationnelle. Selon Lessard *et al.* (2009), du point de vue prescriptif, les injonctions à la collaboration au travail présentent quatre caractéristiques. Dans un premier temps, alors que traditionnellement, les normes de collaboration au travail se limitaient à des objets précis (par exemple le bulletin et les modalités de communication avec les parents, des actions portant sur des élèves particuliers) et évitaient d'intervenir dans la zone d'autonomie traditionnelle des enseignantes et des enseignants, soit l'enseignement et la vie de la classe, les normes récentes sont maintenant considérées comme étant globales puisqu'elles portent sur le travail réalisé en classe et en dehors de la classe. Dans un deuxième temps, ces normes apparaissent comme une nouvelle exigence liée à la transparence pédagogique et à la réflexivité. « En théorie, les pratiques en classe deviennent accessibles aux collègues, soit parce qu'ils en sont témoins et en discutent, soit parce qu'ils les développent ensemble, soit encore parce qu'elles sont questionnées en groupe » (p. 61). Dans un troisième temps, les normes du travail collectif sont perçues comme partie intégrante d'une stratégie de

changement du travail. Afin d'être plus efficace, il faut revoir le cadre du travail d'enseignement afin de rendre possibles son évolution et sa transformation suivant des innovations reprises un peu partout – cycles d'apprentissage, regroupement des matières, interdisciplinarité, non-redoublement, nouvelles formes d'évaluation des apprentissages, intégration des TIC, etc. Finalement, le travail collectif est perçu comme une forme de responsabilisation des enseignantes et des enseignants par rapport à leur travail, à ses effets et, par conséquent, devient un outil de gestion pour les directions d'établissement.

En ce qui concerne plus spécifiquement les structures de travail en collégialité, celles-ci semblent particulièrement prégnantes au sein des nouvelles configurations collectives du travail des enseignantes et des enseignants. Le travail en collégialité est un modèle de gestion formel visant l'engagement interpersonnel en contexte organisationnel basé sur des principes démocratiques (Bush, 2016; Cavanagh, 2010). Les modèles associés au travail en collégialité incluent l'ensemble des théories insistant sur l'idée que le pouvoir et le processus décisionnel doivent être partagés par des membres d'une organisation qui possèdent une compréhension partagée des objectifs de l'organisation à partir d'un processus de discussion menant à un consensus (Bush, 2011). Dans son essence, le travail en collégialité permet de créer un degré d'égalité entre les membres d'un groupe (membres d'une profession particulière, d'une vocation, d'une faculté), de favoriser l'émergence de points de vue parfois divergents, d'en débattre, et ce, afin de poursuivre et d'atteindre des objectifs basés sur des valeurs communes et partagées dans les seuls intérêts de ce même groupe (Bush, 2011; Cavanagh, 2010). Les principes sous-jacents aux structures de travail en collégialité font toutefois en sorte que l'idéal de ce modèle théorique s'accompagne de plusieurs faiblesses liées notamment à la lourdeur du processus décisionnel, à l'implication des membres, à certaines tensions par rapport à la vision et à la mission de l'école, ainsi qu'à la coexistence de différents modèles de gestion. Cette coexistence cause un paradoxe important : le pouvoir partagé en collégialité surpasse rarement celui de la direction qui détient le verdict final en raison, d'une part, des comptes qu'elle doit rendre aux instances externes et, d'autre part, du fait qu'il ou elle est imputable, de façon individuelle, du rendement de son école (Bush, 2011). Par conséquent, le travail en collégialité est particulièrement difficile à implanter de façon intégrale dans un établissement scolaire (Bush, 2011). À ces faiblesses s'ajoutent les nombreux changements en éducation. En ce sens, le contexte actuel complexifie l'évaluation de la nature des relations entre l'établissement d'enseignement et son environnement externe. Par exemple, l'impact des initiatives gouvernementales, l'arrivée de la reddition de comptes et de la standardisation des pratiques, les mesures d'assurance et de contrôle de la qualité ainsi que la prépondérance des formes de gestion corporative nuisent à cette prise de décision collective en réduisant l'habileté des enseignantes et

des enseignants à déterminer les façons de réaliser leur travail, accentuant par le fait même les difficultés liées à la mise en place de modèles de travail en collégialité (Bush, 2011; Webb et Vulliamy, 1996, 2013). En ce sens, plus l'organisation est large et complexe, plus les impératifs de coordination seront importants et plus la domination des structures de bureaucraties sera marquée (Bush, 2011). Par ailleurs, ce que constitue le travail en collégialité demeure généralement flou, peu ou mal défini dans la littérature ayant pour conséquence de générer de multiples interprétations conflictuelles et des applications très variées sur le terrain (Bush, 2011, 2016; Kligyte et Barrie, 2014; Webb et Vulliamy, 1996, 2013). Dans ce contexte, on retrouve davantage des modèles de collégialité « dilués » appliquant à des degrés variés les principes du travail en collégialité (Bush, 2011) que Hargreaves (Hargreaves, 1991, 1994; Hargreaves et Dawe, 1990) appelle de la collégialité contrainte. Ces pratiques incluent notamment les communautés d'apprentissage professionnel (CAP), les programmes de supervision par les pairs, de mentorat et la planification en équipe (Eaker *et al.*, 2002; Ford et Youngs, 2017; Hargreaves, 1991, 1994; Hargreaves et Dawe, 1990; Hargreaves et O'connor, 2018; Hord et Sommers, 2008; Leclerc, 2012; Maubant 2007; Maubant et Roger, 2010). Or, malgré l'abondante littérature portant sur les grands changements en éducation et celle portant sur le travail collectif, très peu d'études portent sur l'évolution du travail collectif en tenant compte d'une part, des nouvelles formes d'organisation du travail, et d'autre part, des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Par ailleurs, considérant les multiples éléments soulevés au fil de cette section, plusieurs chercheuses et chercheurs posent un regard critique sur la réforme des années 2000 ainsi que sur les nouvelles formes d'organisation du travail accompagnant l'implantation de la nouvelle gestion publique et soulèvent des enjeux de taille. Dans un premier temps, cette réforme est intellectuellement très complexe et repose sur des conceptions de l'apprentissage et une organisation du curriculum qui font appel à des notions qui ne sont pas d'emblée claires ni forcément compatibles entre elles, alors que les orientations officielles de ce programme prescrivent de nouveaux cadres de référence théoriques et épistémologiques (Tardif, 2013). En ce sens, les résultats d'une étude menée par Lenoir (2006) montrent que les enseignantes et les enseignants ont rapidement recouru avec aisance à l'ensemble des termes liés au nouveau curriculum et à la réforme. Toutefois, leur définition demeure des plus floues, sinon totalement absente. Dans ce contexte, ce chercheur considère difficile d'en saisir l'impact sur le plan des pratiques d'enseignement. De plus, la complexité de la terminologie utilisée fait en sorte que les enseignantes et les enseignants sont confrontés à des difficultés de lisibilité du curriculum et de compréhension de sa structuration. Ces propos rejoignent ceux de Jonnaert *et al.* (2007) :

(...) compétences plutôt qu'objectifs, socioconstructivisme plutôt que comportementalisme, traitement de situations de vie quotidienne plutôt que contenus disciplinaires décontextualisés et accent mis sur la personne apprenante plutôt que sur celle qui enseigne. Les outils traditionnellement utilisés pour la conception et l'élaboration de programmes ne sont plus adéquats. Les personnes responsables de nouveaux curriculums se trouvent par conséquent en face d'un édifice à bâtir, mais avec une boîte à outils non pertinente. La situation est complexe, et grands sont les risques d'incohérence sur les plans théoriques, épistémologiques et pratiques lors de la conception de nouveaux programmes d'études. (p. 7)

Dans un deuxième temps, Lenoir (2011) souligne plusieurs difficultés lorsque l'objet de l'évaluation constitue des compétences dans un cadre curriculaire. En ce sens, il conçoit qu'une compétence est un construit social dynamique qui n'est pas directement observable ou mesurable et qu'elle est induite à partir de l'action. Il conçoit de plus que les compétences ne s'actualisent que lorsqu'un sujet est placé dans une situation donnée. Dans ce contexte, l'évaluation nécessite une situation problème pour que puisse s'actualiser une compétence, ainsi que la mobilisation de savoirs et de connaissances interreliées. L'approche par compétence nécessite ainsi de grands changements dans les dispositifs d'évaluation en classe, notamment l'abandon des évaluations fondées sur les examens conçus en termes de reddition de connaissances, puisque dans ce contexte, l'examen traditionnel n'a plus de sens. Il doit plutôt être pensé en tant que proposition de situations à analyser, de problématiques, d'une appréciation de la mobilisation de savoirs, etc. permettant de réinvestir les savoirs multiples convoqués pendant les cours. Cette approche est fondamentalement en conflit avec les modes d'évaluations standardisés obligatoires telles les évaluations du ministère de l'Éducation.

Dans un troisième temps, cette réforme a été implantée au moment même où le gouvernement tentait de mettre en place des mesures visant l'atteinte du déficit zéro dans la deuxième moitié des années 1990, soit des mesures qui ont eu des effets très importants en éducation : mise en place de compressions dans le personnel des commissions scolaires, notamment parmi les conseillers et conseillères pédagogiques qui avaient pour mission de soutenir les enseignantes et les enseignants, ainsi que la mise à la retraite accélérée de milliers d'enseignantes et enseignants expérimentés. Par conséquent, ce sont de nouvelles générations d'enseignantes et enseignants ainsi que de nouvelles directions d'établissements peu expérimentées qui ont hérité de la tâche d'implanter les nouveaux programmes plus complexes que jamais. Considérant ces multiples enjeux et difficultés, la réforme des années 2000 demeure depuis ses débuts empreinte de tensions, d'incompréhensions et suscite encore des résistances tant de la part des syndicats que des associations de parents, de certains universitaires, même des médias (Boutin, 2006; Tardif, 2013).

Dans un quatrième temps, plusieurs travaux portent un regard critique sur la nouvelle gestion publique, concernant notamment la gestion axée sur les résultats et leurs conséquences sur le travail

des enseignantes et des enseignants. Les récents travaux empiriques menés par Kamanzi *et al.* (2019) auprès de directions, d'enseignantes et d'enseignants montrent que la majorité des ceux et celles interrogées doutent de la pertinence de la gestion axée sur les résultats. Ce mode de gestion est considéré comme une politique imposée et non légitime, ayant pour conséquences que leur participation est plutôt ponctuelle. Par ailleurs, plusieurs enseignantes et enseignants contestent sa pertinence et sont sceptiques quant à l'effet réel des principes de la gestion axée sur les résultats, sur l'apprentissage, ainsi que sur la réussite de leurs élèves. De plus, le personnel enseignant interrogé la considère comme un facteur d'augmentation, voire de surcharge de travail et ont le sentiment de faire face à une ingérence leur faisant perdre une partie de leur autonomie. La Fédération autonome de l'enseignement (2019a) porte aussi un regard critique sur les effets de la nouvelle gestion publique sur le personnel des services publics. Ainsi, elle note des changements en ce qui concerne l'organisation du travail, alors qu'il y a un accroissement de la charge de travail du personnel enseignant en lien avec la surveillance des résultats, ainsi que la multiplication des directives et des communications. Elle note aussi des changements sur la santé mentale et physique alors que ce modèle de gestion augmente le niveau de stress psychologique, notamment en ce qui concerne la mise en place de mesures administratives chronophages, dans un contexte de compétition avec d'autres établissements ou entre collègues. Ainsi, elle note une perte du sens du travail alors que l'accent est mis sur les résultats, ce qui ne permet pas de montrer la qualité du travail des élèves, des enseignantes et des enseignants. De fait, la dimension discrétionnaire et non mesurable de leur travail est tenue pour compte, entraînant la technicisation de la profession et une potentielle démobilitation.

Somme toute, cette première section a permis de contextualiser le travail d'enseignement à partir des grandes transformations du travail en éducation, notamment les trois dernières grandes réformes. De fait, cet angle d'approche permet de présenter et de contextualiser certaines contraintes organisationnelles qui influencent le travail d'enseignement au quotidien et de dégager certains constats. Dans un premier temps, ces réformes montrent que certains éléments changent, mais que d'autres perdurent. En ce sens, plusieurs des difficultés vécues par le personnel enseignant soulevées en 1960 semblent perdurer encore aujourd'hui. Nous rappelons que Corbo (2002) notait que déjà en 1960, le système éducatif devait composer avec de nombreuses difficultés d'intégration au travail des enseignantes et des enseignants liées à la modernisation du système éducatif ainsi qu'à une pénurie de personnel qualifié. Déjà à cette époque, l'on soulevait l'urgence de revaloriser la profession et d'améliorer le processus de recrutement ainsi que la formation des enseignantes et des enseignants. Or, malgré de nombreux changements apportés au système éducatif, plusieurs difficultés semblent persister encore aujourd'hui (Maranda et Viviers, 2011; Messing *et al.*, 1997;

Tardif, 2013) soulevant la nécessité d’approfondir les connaissances portant sur le travail d’enseignement. Dans un deuxième temps, la présentation de ces trois réformes montre que le système éducatif québécois s’est grandement complexifié et alourdi au fil des réformes (Maranda et Viviers, 2011, 2017; Tardif, 2013). Plus récemment, les nouvelles formes d’organisation du travail d’où provient la gestion axée sur les résultats amènent des changements majeurs à la structure de la gouvernance des écoles, notamment en ce qui concerne les règles de jugement du travail des enseignantes et des enseignants, ainsi que des pratiques de régulation des rapports de pouvoir (Kamanzi *et al.*, 2019). Un élément clé de l’implantation des changements en éducation résiderait dans le travail collectif (Bush, 2011, 2016; Bush et Glover, 2003; Lessard *et al.*, 2009; Tardif, 2013). Or, très peu d’études explorent l’évolution des espaces de délibération entre les enseignantes et les enseignants en tenant compte, d’une part, des nouvelles formes d’organisation du travail, et, d’autre part, des nouvelles technologies de l’information et de la communication. Qui plus est, très peu de travaux explorent le travail collectif chez les enseignantes et les enseignants en processus d’intégration au travail.

Considérant les divers phénomènes présentés dans cette section, la question suivante se pose : comment la complexification et l’alourdissement du travail d’enseignement et du contexte dans lequel il s’effectue influencent-ils l’intégration au travail des nouvelles enseignantes? De fait, la prochaine section porte une attention particulière à la production de connaissance liée à l’intégration au travail de façon générale, puis plus spécifiquement à l’intégration au travail des nouvelles enseignantes du préscolaire et du primaire.

1.2 L’entrée dans le travail d’éducation au préscolaire et d’enseignement au primaire

La section précédente a permis de montrer la complexité du contexte organisationnel dans lequel évoluent les enseignantes et les enseignants, et ce, à partir des nombreuses mutations qu’ont amenées les réformes au fil des dernières décennies. Considérant ces grandes transformations du travail, cette section a pour objectif de présenter un portrait général de l’entrée dans le travail en enseignement. Considérant le poids de cette thèse, il n’est pas possible de présenter une recension exhaustive de chacun des phénomènes qui seront abordés. Nous tenterons du moins d’en brosser les grandes lignes de façon générale et dans certaines études spécifique au milieu de l’enseignement afin de bien dégager les concepts qui seront mobilisés tout au long de cette thèse.

À cet effet, cette section ouvrira par un état des écrits concernant l’insertion au travail, l’intégration au travail, ainsi que la socialisation professionnelle, ainsi qu’à rendre compte de la diversité des

concepts et usages des notions qui y sont liées. Il s'agit ensuite de présenter le contexte de précarité professionnelle dans lequel s'inscrit l'intégration au travail pour soulever la situation du décrochage professionnel en début de carrière. Les souffrances des enseignantes et des enseignants seront ensuite présentées. Considérant les multiples difficultés liées à l'entrée dans le travail d'enseignement, cette section se terminera par une présentation des dispositifs et programmes d'intégration au travail mis en place pour soutenir les nouveaux enseignants et les nouvelles enseignantes durant cette période marquante de leur parcours professionnel.

1.2.1 L'entrée sur le marché du travail : l'insertion, l'intégration et la socialisation

Depuis les années 1960, plusieurs chercheurs et chercheuses notent des changements en ce qui concerne la période menant au marché du travail, alors que les individus ne passent plus directement de l'espace familial au marché du travail, mais plutôt du système scolaire au marché du travail (Danvers, 2009). Comme le mentionne Dubar (1998a), « les recherches sociologiques sur l'entrée des jeunes dans la vie active, et spécialement sur la transition de l'école au marché du travail, ont permis d'accumuler des connaissances empiriques nombreuses et relativement cumulatives sans pour autant faire de l'intégration un concept précis, relié à une théorie identifiable » (p. 30). Dans ces conditions, au sein de la littérature scientifique, plusieurs chercheurs et chercheuses de diverses disciplines telles que la sociologie (Bourdon et Vultur, 2007; Dupaquier *et al.*, 1986; Mercure, 2007a; Trottier, 2000; Vakaloulis, 2013; Vultur *et al.*, 2015), l'économie (Vernières, 1997), les sciences de l'orientation (Fournier, 2002; Goyer, 2007; LeBreton, 2009; Limoges, 1997; Masdonati, 2007; Picard et Masdonati, 2012) et l'éducation (Bourque *et al.*, 2007; Dubar, 2001; France Dufour *et al.*, 2018; Ingersoll, 2012; Jeanson, 2014; Martineau, 2006; Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008; Portelance *et al.*, 2008; Van Nieuwenhoven et Cividini, 2016) ont étudié les concepts liés à l'entrée sur le marché du travail auprès de différentes populations et divers échantillons, ayant pour effet de produire des connaissances diversifiées. La recension montre que ces concepts sont complexes et polysémiques puisqu'ils sont rattachés à une diversité d'autres concepts, tels que ceux de la transition, de la trajectoire ou des parcours (Dubar, 1998a; Guichard et Huteau, 2007; Lalancette *et al.*, 2012; Martineau *et al.*, 2008; Mercure, 2007a; Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008; Vatz Laaroussi, 2001).

La recension permet toutefois de dégager trois concepts-clés pour mieux comprendre l'entrée sur le marché du travail, soit ceux d'insertion, d'intégration et de socialisation. Force est de constater que dans certains travaux, ces trois concepts sont utilisés de façon interchangeable, qu'ils se chevauchent parfois ou qu'ils demeurent somme toute peu définis, voire les trois à la fois, alors que dans d'autres, ils représentent des concepts distincts. Afin de clarifier le tout, nous présenterons

brièvement ces trois concepts. Tel que soulevé plus tôt, il n'est pas ici question d'en faire une recension exhaustive, mais bien d'en présenter les grandes lignes, et ce, afin de mieux situer un concept central de cette thèse, soit l'intégration au travail.

1.2.1.1 L'insertion professionnelle

Selon Charlot et Glasman (1998), la question de l'insertion des jeunes « ne se pose vraiment qu'à partir des années 1960 (...) il s'agit de trouver une place sur un marché concurrentiel à la sortie du système scolaire, lui-même concurrentiel » (p.17). Paugam (1990) explique que deux phénomènes se conjuguent pour contribuer à l'apparition de nouvelles formes de précarité économique et sociale, soit le chômage de longue durée et la restructuration des modèles familiaux. Dès 1980, ce phénomène, lié à ce qu'il appelle la « nouvelle pauvreté », coïncide avec l'irruption du concept d'insertion dans le champ des politiques sociales mises en œuvre au niveau national et local. Il explique que le concept d'insertion est très souvent accompagné d'un discours promoteur du « social » s'inscrivant dans les programmes de lutte contre la pauvreté-précarité mis en place afin de remédier à la crise du lien social, ainsi qu'à une conscience grandissante des dysfonctionnements sociaux, tels les programmes liés au revenu minimum d'insertion. Le terme d'insertion professionnelle est ainsi institué par la parution du rapport Schwartz en 1980 portant sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes (Swchartz, 1981). L'insertion devient alors un terme général pour décrire les relations des jeunes avec le travail (Cohen-Scali, 2013) et se traduit par la mise en œuvre institutionnelle d'une diversité de dispositifs, segmentés selon des compétences administratives et juridiques dans des domaines tels que le logement, la santé, l'éducation, l'emploi, etc. (Paugam, 1990).

Verdier et Vultur (2018) proposent une explication semblable et affirment que « dans les sociétés salariales contemporaines (...) le champ de recherche sur l'insertion professionnelle s'est développé ultérieurement concomitamment à l'allongement de la période des études des jeunes et à leurs difficultés d'accès à des emplois stables » (p. 181). Dans cette perspective, l'insertion est devenue un problème et une catégorie à la suite de deux « ruptures historiques » :

La première concerne la disjonction entre l'espace spécifique de formation (instruction et éducation) et l'espace d'activité du travail (emploi et revenu) qui a contribué à faire apparaître un nouvel âge de la vie, « la jeunesse » (...) La deuxième, plus récente, réfère à la dissociation entre la fin des études et l'entrée en emploi résultant de phénomènes comme le chômage de masse, les emplois atypiques et précaires, le déclassement scolaire et la surqualification professionnelle. (Verdier et Vultur, 2018, p. 182)

Les travaux de Dubar (1998a) regroupent les concepts de l'insertion professionnelle, de l'intégration sociale, des défis vécus dans l'insertion ainsi que des risques d'exclusion qui peuvent

survenir lorsque les personnes vivent des difficultés d'insertion (notamment les jeunes, les chômeurs, les immigrés, etc.). Cette perspective englobe plusieurs dimensions entourant l'insertion telle que les dimensions économiques, structurelles, biographiques et sociales. L'insertion professionnelle est vue au travers d'un processus de transition, d'un passage entre les études et l'accès à l'emploi. Cette prise en compte des diverses dimensions de l'insertion amène à considérer l'idée de « devoir s'insérer », c'est-à-dire de trouver un travail à la sortie de la formation scolaire, comme un construit sociétal relativement récent, soit depuis les années 1970 en France (Dubar, 2001). Cette perspective fait également échos aux travaux de Trottier (2001) pour qui l'insertion professionnelle est historiquement inscrite dans une conjoncture (économique et politique) et dépendant de l'architecture institutionnelle qui crée des relations particulières entre éducation, travail et rémunération, ainsi que des stratégies des acteurs et des actrices, comprenant celles des personnes concernées.

Fuchs (2011) définit plutôt l'insertion professionnelle en tant que « processus qui conduit une personne à trouver une place dans l'entreprise, et plus généralement dans la société. Il est souvent utilisé dans le sens de l'insertion professionnelle de l'école à l'emploi ou du chômage à l'emploi » (p. 367). Il ajoute que les démarches complémentaires de l'insertion sociale concernent l'apprentissage de règles sociales, l'accès à des droits et à l'autonomie de la personne.

Parmi les travaux issus des sciences de l'orientation, les travaux de Fournier (2002) permettent d'élargir la période d'insertion professionnelle pour y inclure la formation. Ainsi, la notion d'insertion professionnelle vient englober à la fois les dimensions de l'insertion au travail et de l'insertion sociale et concerne « le processus au cours duquel s'insèrent la formation, la construction d'un projet professionnel, la recherche d'emploi et de nombreuses entrées et sorties du marché du travail » (p. 367). L'insertion professionnelle est considérée comme étant « l'une des plus difficiles et des plus importantes à réaliser » (Fournier et Monette, 2000, p. 3). Pour Goyer (2007), la question de l'orientation professionnelle appliquée aux dynamiques d'insertion professionnelle se trouve à la frontière du social, du psychologique et de l'éducatif.

En ce qui concerne les travaux de Mercure (2007a), ce chercheur divise l'insertion professionnelle en étapes distinctes. La première étape est la transition professionnelle et concerne la recherche d'emploi comme activité centrale. Cette étape initiale couvre le parcours scolaire ou le départ de la famille et se poursuit jusqu'à l'obtention d'un emploi. La deuxième étape représente l'insertion en emploi, c'est-à-dire lorsque la personne atteint une position stabilisée sur le marché du travail, soit une position qui lui procure une certaine indépendance financière et lui permet d'arrêter de rechercher un emploi.

Les travaux de Molgat et Vultur (2009) définissent l'insertion professionnelle en tant que processus de transition entre la sortie de l'école et l'entrée sur le marché du travail, soit une période où les jeunes sont appelés à mobiliser divers comportements et à s'ajuster par rapport aux conditions et aux situations du marché du travail. Ce processus peut inclure des périodes de chômage, de recherche d'emploi et de formation. Ainsi, l'insertion professionnelle est marquée par des mouvements dans différentes sphères de vie sociale, dont l'école et la famille. Bourdon et Vultur (2007), du champ de la sociologie, mentionnent que la prise en compte de la relation formation/travail est nécessaire pour comprendre l'insertion des jeunes sur le marché du travail alors que les projets scolaires se prolongent tout au long de la vie, notamment par l'intermédiaire de formations continues. Plusieurs travaux provenant du champ de l'éducation considèrent que l'insertion professionnelle est un processus dynamique et non linéaire se déroulant sur une période couvrant plus ou moins les cinq premières années de travail (Baillauquès et Breuse, 1993; Cattonar, 2008; Martineau *et al.*, 2008; Mukamurera et Martineau, 2009).

La consultation du COFPE (2002) réalisée auprès de 696 directions d'école montre qu'il est ardu de circonscrire l'insertion professionnelle dans le temps puisqu'elle dépend de plusieurs facteurs tels que la qualité de la formation initiale (par exemple les compétences atteintes et la qualité des stages), les caractéristiques individuelles (par exemple la motivation et l'enthousiasme) et les conditions organisationnelles (par exemple l'accueil de l'équipe-école et le soutien reçu). À cela s'ajoutent la situation de précarité de l'emploi et la mobilité qu'elle impose, de même que le parcours souvent long et difficile avant l'obtention de la permanence ou d'une certaine stabilité dans la tâche. Considérant ces multiples facteurs, l'insertion professionnelle pourrait être considérée comme un processus qui débute avec l'entrée dans la profession enseignante, et ce, peu importe le type de contrat qui accompagne cette entrée ou la tâche assignée (COFPE, 2002). Finalement, dans cette perspective, l'insertion professionnelle renvoie à l'idée d'un processus de transition temporel, dynamique et multidimensionnel dans le développement professionnel de l'enseignante et de l'enseignant, soit un pont entre la formation initiale et la formation continue (Mukamurera *et al.*, 2014).

Finalement, Cohen-Scali (2013) affirme que malgré les nombreux travaux portant sur le concept d'insertion professionnelle, ce concept parvient difficilement à acquérir ses lettres de noblesse. Dubar (2007) observe que le concept d'insertion professionnelle a remplacé celui d'« intégration sociale », interprété comme l'émergence d'une nouvelle conception du rapport de l'individu au travail. Ce phénomène témoignerait de l'émergence d'un nouveau modèle individualiste libéral « en faisant reposer l'intégration sociale non plus sur un programme institutionnel, mais sur les

conduites des individus eux-mêmes devenu non seulement acteurs, mais seuls responsables de leur insertion/exclusion » (Dubar, 2007, p. 261).

1.2.1.2 L'intégration professionnelle

En raison de la pluralité actuelle des usages sociaux et des définitions institutionnelles de la notion d'insertion, certaines et certains chercheurs considèrent qu'il est heuristiquement indispensable de marquer une rupture avec cette expression (Paugam, 1990). Selon Paugam (1990) :

« ... le concept d'intégration, au sens sociologique, exprime l'idée d'interdépendance plus ou moins étroite entre les éléments d'un système social envisagé comme un système (...) L'intégration est alors tout à la fois normative et fonctionnelle, normative au sens où les acteurs sociaux doivent rendre compatibles leurs comportements et leurs motivations avec les modèles de valeurs institutionnalisées sous forme de normes, et fonctionnelles dans la mesure où la cohérence de la société résulte de la différenciation et de la complémentarité des hommes. » (p.8)

Ainsi, dans une société de production, les modes d'intégration reposent en grande part sur le travail qui assure aux individus une sécurité matérielle et financière, des relations sociales, une organisation de l'espace-temps, ainsi qu'une identité au travers du travail. À partir de cette conception, l'intégration devient un concept clé puisqu'il s'efforce de penser le rapport de l'individu au groupe et au travail (Paugam, 1990). Paugam (2001) s'appuie sur la distinction entre rapport à l'emploi (statut de l'emploi et protection sociale qui en découle) et rapport au travail (satisfaction et reconnaissance au travail) pour définir l'intégration professionnelle :

Dans nos sociétés, l'intégration professionnelle assure aux individus la reconnaissance de leur travail, au sens de leur contribution à l'œuvre productive, mais aussi, en même temps, la reconnaissance des droits sociaux qui en dérivent. Autrement dit, l'intégration professionnelle ne signifie pas uniquement l'épanouissement au travail, mais aussi le rattachement, au-delà du monde du travail, au socle de protection élémentaire constitué à partir des luttes sociales dans le cadre du régime d'État-providence. (Paugam, 2007, p. 97)

Dans ce contexte, l'expression « avoir un travail » implique pour les personnes salariées la possibilité de l'épanouissement dans une activité productive de même que la possession de garanties face à l'avenir. L'idéal type de l'intégration professionnelle est la double assurance matérielle et symbolique du travail et de la protection sociale qui découle de l'emploi. La première condition est remplie lorsque la personne salariée éprouve de la satisfaction au travail. La deuxième condition est remplie si l'emploi implique une certaine durée dans le temps et permet aux personnes salariées de planifier leur avenir. Dans cette perspective, pour que l'intégration professionnelle soit assurée, elle doit permettre à la personne salariée d'éprouver des satisfactions au travail (rapport au travail positif +) et d'avoir un emploi d'une certaine durée lui permettant de planifier son avenir (rapport à l'emploi positif +). Toutefois, lorsque ces conditions ne sont pas remplies, trois déviations peuvent avoir lieu : l'*intégration incertaine*, soit l'instabilité de l'emploi (-) avec

satisfaction dans le travail (+); l'*intégration laborieuse*, soit la stabilité d'emploi (+) avec insatisfaction dans le travail (-) et l'*intégration disqualifiante*, soit l'instabilité de l'emploi (-) et l'insatisfaction dans le travail (-) (Paugam, 2007). Les travaux de Malenfant *et al.* (2002) vont dans le même sens et considèrent que le rapport à l'emploi renvoie à « l'importance accordée au fait d'avoir une place sur le marché du travail, plus précisément une stabilité et une sécurité d'emploi, alors que le rapport au travail renvoie à la satisfaction au travail et au sens que revêt le travail dans le projet de vie » (p. 113). En ce sens, l'idée du rapport au travail se trouve ancrée, au regard de l'expérience sociale dans trois champs découlant de l'expression populaire « avoir un travail », soit un revenu procurant les moyens de se réaliser, un travail procurant un statut social et une activité professionnelle procurant un savoir reconnu par des tâches valorisantes. Toujours selon Malenfant *et al.* (2002), le rapport au travail se révèle prégnant dans le discours même sur l'exercice du métier ou de l'activité professionnelle. Le plaisir et la satisfaction que procure le travail jouent un rôle déterminant quant à l'importance et à la place accordée au travail dans les projets de vie.

Les travaux de Vernières (1997) issus du champ de l'économie définissent l'intégration professionnelle comme un « processus par lequel les individus n'ayant jamais appartenu à la population active, accède à une position stabilisée dans le système de l'emploi » (p. 11). Dans cette définition, l'usage du terme « stabilisé » et non « stable » est fondamental (Danvers, 2009).

Pour Mercure (2007a), l'insertion en emploi est indépendante de la question de l'intégration professionnelle. L'intégration professionnelle réfère plutôt aux différentes formes de stabilités, notamment rencontrer les attentes de l'employeur de manière raisonnable en éprouvant un degré favorable de satisfaction par rapport aux tâches de travail, aux conditions de travail et aux relations sociales, soit des éléments lui procurant le sentiment d'être intégré professionnellement et d'avoir une certaine appartenance professionnelle à un milieu de travail. Par ailleurs, il considère que les pouvoirs publics mettent l'accent sur l'insertion en emploi dans une perspective fonctionnelle d'arrimage entre la formation et l'emploi plutôt que de se préoccuper de la question de l'intégration professionnelle.

1.2.1.3 La socialisation professionnelle

Plusieurs travaux lient étroitement l'insertion et l'intégration professionnelle à un processus de socialisation. Les travaux de Dubar (1998b) montrent que le concept de socialisation traverse l'histoire des sciences sociales. Bordes (2013) explique que ce concept, tout d'abord étudié pour le développement des enfants, a ensuite permis de comprendre la transmission et l'acquisition des codes et des règles de la société chez les jeunes. Par la suite, le concept a été étendu au monde de la professionnalisation.

Certains travaux s'inscrivant dans le champ de l'éducation montrent que l'intégration au travail repose sur un idéal de la profession socialement construit. Il s'agit alors d'un processus de socialisation impliquant à la fois des actrices et des acteurs sociaux, des institutions historiquement construites et des expériences biographiques (Lortie, 1975). Dans cette perspective, l'intégration au travail inclut les expériences individuelles et sociales vécues depuis l'entrée à la maternelle jusqu'à l'entrée en fonction. En ce sens, les enseignantes et les enseignants qui entrent en fonction ont déjà un bagage d'expériences ancrées dans leur propre cheminement scolaire, dans les mythes socialement partagés qui entourent cette profession, ainsi que dans la construction sociale de ce métier bien connu. Ces idéaux socialement construits de l'enseignante, de l'enseignant et de son travail façonnent les représentations des futures enseignantes et des futurs enseignants et influencent leur choix de carrière avant même qu'elles et ils ne choisissent cette voie. De plus, certains mythes sociaux, par exemple l'idée que l'enseignante ou l'enseignant est une personne experte et autonome, influencent considérablement les expériences d'intégration au travail des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes (Britzman, 2003; Dubar, 2001). Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002) considère que l'intégration professionnelle est constituée d'un double processus de socialisation. D'une part, l'enseignante ou l'enseignant doit s'intégrer sur le plan institutionnel, « c'est-à-dire à un milieu professionnel bien circonscrit, balisé par la Loi sur l'instruction publique et dont toutes les modalités sont prévues et définies dans la convention collective et les ententes locales » (p. 28). D'autre part, l'enseignante ou l'enseignant doit s'intégrer à la culture implicite d'un milieu organisationnel, aux traditions, aux pratiques et aux « non-dits » qui l'entourent. Par ailleurs, il ou elle doit « s'adapter et/ou développer rapidement plusieurs savoirs et compétences à la matière qu'il enseigne ou aux groupes d'élèves qui lui sont confiés » (p. 28).

Masdonati (2007) avance plutôt l'idée d'un processus de socialisation professionnelle qu'il divise en trois étapes : la transition, l'insertion professionnelle et le maintien en emploi. L'insertion concerne le moment où le travailleur et la travailleuse « s'accommode à son milieu en passant du statut d'*outsider* à celui de *newcomer* » Masdonati (2007, p. 17). Cette étape survient à la suite de l'entrée sur le marché du travail, ce qui caractérise l'étape de la transition. Par la suite, cette transition influence l'insertion professionnelle en posant les bases à partir desquelles l'insertion devient possible, notamment dans le processus de transition école-travail qui a pour but le maintien en emploi. Ainsi, le maintien correspondrait à l'insertion réussie d'une personne.

1.2.1.4 Des concepts interreliés

La recension révèle aussi qu'il arrive que le concept d'insertion soit imbriqué à celui de la socialisation et de l'intégration. De fait, le Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (Cohen-Scali, 2013) présente le concept de l'insertion en tant que terme associé à une des deux dimensions de la socialisation décrite par (Tap, 1991) :

La première dimension de la socialisation est nommée l'intégration sociale, c'est-à-dire la manière dont le sujet entre dans des relations et des réseaux sociaux (...) La deuxième étape est l'insertion, décrite comme l'inscription positionnelle dans le système. S'insérer revient donc à tenter de trouver sa place dans un système d'interactions sociales. Puis la troisième étape est l'intégration, soit l'articulation coopérative des différences et des ressemblances avec les autres membres du système. La seconde dimension de la socialisation est nommée l'intégration psychique et correspond au fait de faire entrer en soi-même les caractéristiques et exigences sociales et culturelles. » (p. 177) Dans le champ de l'éducation, Danvers (2009) montre que l'insertion constitue un nouveau paradigme du social et revêt trois significations : « l'insertion professionnelle; pour désigner le passage des études à l'emploi; l'insertion sociale, qui évoque les conditions sociales de l'entrée dans la vie adulte (logement, santé...); l'intégration, pour rendre compte du fait qu'il n'y a pas d'insertion dans la vie sociale » (p. 309). Ainsi, s'insérer professionnellement revient à dire s'insérer socialement (Charlot et Glasman, 1998). Martineau et Vallerand (2005) proposent que l'insertion au travail des enseignantes et des enseignants soit « une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession » (p. 12). Ils proposent deux axes d'analyse : la période temporelle de travail (durée, étapes, trajectoires) et les expériences de vie professionnelle (vécu subjectif du débutant ou de la débutante).

Le cadre conceptuel élaboré par Mukamurera (1998), repris et bonifié au fil des ans par ses collègues (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera, 2011b; Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008; Mukamurera *et al.*, 2013), permet d'intégrer cinq angles d'études pour analyser l'insertion professionnelle. La première composante est l'insertion dans l'emploi ou l'intégration au marché du travail. Cette composante représente en quelque sorte le point de départ de l'insertion professionnelle. Cette dimension permet de prendre en compte le processus par lequel on accède à l'emploi (embauche et affectation), l'itinéraire professionnel (Mukamurera, 1998), ainsi que les aspects économiques de l'insertion, soit « les aspects tels que le délai d'attente de l'emploi, le statut, la durée et la stabilité d'emploi ainsi que le salaire » (Mukamurera *et al.*, 2013, p. 16). La deuxième composante est l'insertion dans le travail :

L'insertion se fait dans le travail effectif de l'individu, le type de travail, de tâche ou de fonction auquel il est affecté ainsi que les conditions d'exercice de la fonction (Mukamurera, 2005). Dans ce cas, si on pense par exemple à l'individu qui obtient un emploi d'enseignant à contrat, non seulement s'insère-t-il dans le marché du travail au moyen d'un emploi contractuel pour une durée déterminée, mais aussi il s'insère dans la tâche qui lui est assignée. On regarde alors la nature de cette tâche, la correspondance de la formation avec la tâche, la satisfaction de l'individu dans ce travail, son sentiment d'épanouissement, etc. (Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008, p. 206)

La troisième composante est le processus de socialisation professionnelle :

Il s'agit d'un processus par lequel un employé apprend à maîtriser son rôle professionnel, s'adapte aux normes et à la culture, propres à sa profession, et développe une identité professionnelle. Sous cet angle, on s'intéresse à l'apprentissage et à la consolidation du métier, aux dispositifs mis en place pour soutenir le développement d'une professionnalité, à la construction de l'identité professionnelle, etc. (Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008, p. 206-207)

La quatrième composante est l'entrée dans un monde ou une culture organisationnelle donnée. Cette composante « réfère entre autres à l'intégration dans le milieu de travail, aux rapports avec les collègues, à l'adaptation à la culture organisationnelle du milieu, aux mesures d'accueil et d'intégration offertes » (Gingras et Mukamurera, 2008, p. 207). Finalement, la cinquième composante est la dimension personnelle et psychologique. Ce composant comporte

(...) des enjeux de gestion émotionnelle (choc de la réalité, craintes diverses, désillusion, stress), d'accomplissement personnel, de développement de soi, notamment en lien avec la confiance en soi, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, ses représentations du métier et son engagement professionnel (motivations, persévérance, implications). (Mukamurera *et al.*, 2013, p. 16)

1.2.1.5 Un choix ciblé selon les spécificités de la population à l'étude : les femmes en enseignement de niveau préscolaire et primaire

Alors qu'il serait possible d'analyser les expériences de travail des femmes et des hommes, ce projet de thèse se concentre sur les expériences de travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire, puisque celles-ci demeurent peu explorées dans ce métier traditionnellement féminin, soit un phénomène qui sera davantage explicité ultérieurement. En tenant compte de ce choix très tôt dans la recension, une attention particulière a été portée à la spécificité des expériences d'intégration au travail selon les expériences différenciées liées au genre des travailleuses et des travailleurs. Certains travaux ont porté sur les expériences d'intégration au travail des femmes en tant que phénomène se distinguant de celui des hommes, « notamment en raison d'un ensemble de variables personnelles et sociales qui s'enchevêtrent d'une manière souvent inextricable » (LeBreton, 2009, p. 143). Plusieurs chercheuses et chercheurs soulignent ainsi que l'insertion en emploi, l'intégration et le maintien au travail des femmes sont empreints de barrières qui complexifient leur développement dans la sphère professionnelle (Bourdon et Cleaver, 2000;

Cloutier *et al.*, 1998; Giguère, 2020; LeBreton, 2009; LeBreton *et al.*, 2005; Stevanovic, 2009; United Nations Development Program, 2019). Ainsi, certaines chercheuses et certains chercheurs ont montré les parcours fragmentés des femmes (Cloutier *et al.*, 1998; Giguère, 2020; Lindqvist *et al.*, 2014). D'autres montrent aussi que les conceptions du développement de carrière demeurent limitées pour les femmes (United Nations Development Program, 2019). Stevanovic (2009) examine l'insertion des jeunes femmes selon leur niveau de scolarité pour montrer, d'un côté, les inégalités de condition d'entrée sur le marché du travail des femmes faiblement diplômées et de celles qui sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur et de l'autre, les inégalités de condition d'insertion des hommes et des femmes possédant le même type de diplôme, soit des données qui vont dans le même sens que le dernier rapport du UNPD (2019). Les travaux de LeBreton (2009) se sont aussi intéressés aux processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes. Parmi les facteurs qui influencent leur insertion socioprofessionnelle, elle évoque l'importance de l'éducation et du diplôme favorisant l'insertion au travail, mais également la poursuite du développement des compétences professionnelles tout au long de leur trajectoire. Ses résultats montrent que les stéréotypes sexuels et professionnels concernant la place centrale accordée à la famille et à la prise en charge des responsabilités familiales à la suite de l'arrivée d'un enfant modulent considérablement la place accordée à la carrière. Dans ce contexte, une redéfinition des rôles maternels et paternels serait nécessaire afin de miser sur un engagement plus égalitaire entre les parents. Concernant leur travail, les participantes de l'étude de LeBreton (2009) ont évoqué les stéréotypes professionnels, les préjugés ainsi que les discriminations auxquels elles sont confrontées, tant de la part de leurs collègues masculins que du point de vue salarial. Ainsi, l'insertion socioprofessionnelle des femmes semble caractérisée par la multiplicité de leurs rôles ainsi que par un désir de maintenir une place pour leur vie familiale alors qu'elles tentent de trouver des compromis entre leurs sphères de vie, notamment en favorisant le travail à temps partiel. Ces résultats rejoignent d'autres, notamment ceux de Giguère (2020) portant sur le travail des femmes cadres. Les travaux de Molinier (2003) issus du champ de la psychodynamique du travail lient la question de l'intégration à celle de l'identité sexuée et de la reconnaissance. Dans cette perspective, les hommes et les femmes provenant d'un même contexte sociohistorique partagent certaines caractéristiques communes avec celles des autres hommes et des autres femmes issues de ce même contexte. Toutefois, ce qui fait la spécificité de chaque personne concerne la manière dont elle cherche à la fois à se conformer aux catégories d'appartenances et à s'en libérer. Elle définit l'intégration sociale en tant que capacité que possède une personne à « se conformer aux prescriptions sociales » (Molinier, 2003, p. 28). Cette intégration sociale initiale est nécessaire pour qu'elle puisse être ensuite reconnue pour son apport singulier, soit sa spécificité par rapport aux

autres. Selon cette perspective, les femmes qui transgressent les « canons du féminin », au même titre que les hommes qui transgressent les « canons du masculin » risquent d'être exclus, stigmatisés et non reconnus, tant au regard de leur identité sexuelle que de leur singularité. Somme toute, plusieurs chercheuses et chercheurs soulignent l'absence de la prise en compte de la spécificité des expériences des femmes dans les expériences d'intégration au travail (Fitzgerald *et al.*, 1995; Giguère, 2020; LeBreton, 2009; LeBreton *et al.*, 2005; Molinier, 2003) contribuant à maintenir un décalage entre les modèles de carrière des femmes et la manière dont les femmes vivent leur processus d'insertion professionnelle (Giguère, 2020; LeBreton, 2009). De façon générale, les perspectives permettant d'aborder les différences hommes-femmes demeurent peu prises en compte dans la compréhension et l'analyse de l'intégration au travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire.

Nous faisons aussi le choix de concevoir l'intégration au travail à partir de l'âge des participantes. En ce qui concerne les jeunes, plusieurs chercheurs rappellent que le processus d'insertion socioprofessionnelle traditionnel, c'est-à-dire un processus linéaire marqué par la fin des études, soit l'obtention d'un diplôme menant à l'accès à un premier emploi, le départ du foyer familial et l'entrée dans la vie conjugale suivie de la parentalité, ne concorderait plus systématiquement avec les réalités vécues par les jeunes. Ces réalités se caractérisent maintenant davantage par la réversibilité et la discontinuité des temps sociaux, une plus grande ambiguïté des statuts de même qu'une fluidité des rôles (Charlot et Glasman, 1998; Mercure, 2007a; Molgat et Vultur, 2009; Trottier, 2000). L'insertion professionnelle des jeunes se présente de façon incertaine, précaire et fragile (Vakaloulis, 2013). Malgré ces changements, Mercure (2007a) note l'intérêt des pouvoirs publics à réaliser un arrimage entre formation et emploi en ayant recours à divers processus de formation continue au sein du marché du travail.

Malgré ces multiples connaissances produites, la recension semble montrer que les paramètres de référence de l'intégration au travail semblent encore flous considérant qu'il semble toujours difficile de répondre à des questions cruciales :

À quel moment commence l'insertion d'un jeune – à sa sortie du système éducatif, à la fin de la scolarité obligatoire, lors de ses premières expériences sur le marché du travail qui peuvent intervenir en cours d'études? En outre, quand considérera-t-on que l'insertion d'un individu est achevée : lorsque la personne obtiendra un emploi stable, lorsqu'elle se considérera comme stabilisée sur le marché du travail? (Verdier et Vultur, 2018, p. 188)

En ce qui concerne la fin de l'insertion professionnelle, Mauger (1998) propose que l'insertion représente la clôture de la jeunesse, alors que l'identité sociale et professionnelle est acquise. Vultur et Trottier (2010) retiennent trois critères pour déterminer la fin de l'insertion professionnelle d'un

ou d'une jeune personne : 1) ne plus investir de temps dans les études ou dans la recherche d'un emploi en vue d'accéder à un autre emploi; 2) occuper un emploi durable dans le temps et qui correspond assez bien à ses attentes, soit un emploi qui pourra être revu à la baisse à la suite d'expériences acquises sur le marché du travail; 3) posséder un emploi qu'il ou elle considère devoir garder ou accepter. De plus, « cet emploi lui permet de subvenir à ses besoins, de parvenir à une autonomie financière et de former des projets de vie réalisable » (Verdier et Vultur, 2018, p. 191). Cette stabilité d'emploi, l'autonomie financière et la possibilité de réalisation de projet de vie représentent une dimension centrale du processus d'insertion professionnelle.

Somme toute, à la lumière de ces travaux, nous retenons que l'intégration professionnelle est un concept polysémique dont les critères varient selon que l'on adopte une perspective économique, sociologique, psychologique ou autre. Comme le soulignent Mukamurera *et al.* (2013), à la suite de multiples mutations du marché du travail et des transformations survenues dans le monde des professions, « l'étude de l'insertion requiert plus que jamais une dynamique appuyée sur différentes approches » (p. 15). Ainsi, nous retenons à l'instar de plusieurs chercheuses et chercheurs que l'insertion professionnelle ne se fait pas de façon instantanée (Dubar, 2001; Martineau *et al.*, 2008; Mukamurera *et al.*, 2013), mais plutôt de façon graduelle et, à bien des égards, multidimensionnelle (Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008; Mukamurera *et al.*, 2013) pouvant s'étendre sur plusieurs années (Baillauquès et Breuse, 1993; Cattonar, 2008; Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002; Huberman, 1991; Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008; Mukamurera *et al.*, 2013). L'approche multifacette de l'insertion professionnelle proposée par Mukamurera *et al.* (2013) se déclinant en cinq dimensions semble porteuse du fait qu'elle intègre plusieurs dimensions permettant de couvrir une période allant de l'insertion en emploi jusqu'à l'intégration au travail.

Finalement, dans le cadre de la présente thèse, cette idée que l'intégration soit à la fois normative et fonctionnelle, qu'elle réfère aux différentes formes de stabilités dans le travail revêt et se concentre sur le rapport au travail revêt un intérêt certain qui nous amène à favoriser le terme « intégration » plutôt que celui d'« insertion ». De plus, comme nous le présenterons plus en détail ultérieurement, nous utilisons une définition élargie du concept de travail incluant à la fois le travail salarié et domestique. En ce sens, nous choisissons d'utiliser les termes « intégration au travail », soit un terme qui englobe non seulement l'ensemble des diverses dimensions liées au travail salarié proposé par le cadre de Mukamurera (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera, 1998; Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008), mais laisse aussi place à d'autres dimensions qui pourraient émerger à partir des expériences partagées par les participantes.

1.2.2 La précarité professionnelle

La recension des écrits montre que la précarité professionnelle est un enjeu central de l'intégration au travail des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes alors que l'obtention d'un diplôme ne garantit pas d'emblée un accès immédiat à l'emploi (Lessard et Tardif, 1996; Tardif, 2013).

Dans un premier temps, la précarité concerne le processus d'insertion en emploi, soit la précarité d'emploi (Cingolani, 2006; Dagenais, 1998; Mukamurera, 1998) et « traduit un affaiblissement de la *protection* du travailleur » (Paugam, 2007, p. XVIII). Selon l'Organisation internationale du travail (2012), il n'existe pas de définition officielle de ce que constitue un emploi précaire. Le terme « travail précaire », selon cet organisme, recouvre « des situations variées, en fonction du pays, de la région, de la structure économique et sociale des systèmes politiques et des marchés du travail » (p. 31). Avec l'arrivée des nouvelles formes d'organisation du travail, les formes de travail précaire sont en expansions continues, « les employeurs découvrant constamment de nouvelles voies pour contourner les législations (...) afin d'accroître la rentabilité de leurs entreprises aux dépens de leurs salariés » (p. 31). De façon générale, les formes de travail précaire partagent des caractéristiques communes :

Il s'agit de travail effectué dans l'économie formelle ou informelle qui se caractérise par un niveau et des degrés variables de caractéristiques objectives (le statut juridique) et subjectives (les sentiments) d'incertitude et d'insécurité. L'emploi précaire a beau se présenter sous de nombreux aspects, il est habituellement défini par l'incertitude sur la durée de l'emploi, l'éventualité d'employeurs multiples ou d'une relation de travail déguisée ou ambiguë, l'absence d'accès à la protection sociale et aux avantages habituellement associés à l'emploi, une rémunération faible, et des obstacles juridiques et pratiques considérables pour adhérer à un syndicat et négocier collectivement. (Organisation internationale du travail, 2012, p. 31)

Dans le domaine de l'éducation, la précarité peut être définie à partir des statuts d'emploi, c'est-à-dire dans sa dimension objective. Selon Mukamurera et Balleux (2013)

(...) cette précarité s'est matérialisée par l'apparition de divers statuts d'emplois temporaires d'importance variable : contrats à temps partiel, contrats à la leçon, emplois à taux horaire et suppléances occasionnelles sur appel (voir la convention collective), entraînant du point de vue de la sécurité d'emploi, une véritable hiérarchisation du personnel enseignant. (p. 58)

À cette hiérarchisation du personnel enseignant s'ajoute un modèle de gestion par ancienneté, syndicalement négocié et déterminant pour l'embauche et l'affectation des enseignantes et des enseignants (Mukamurera, 2011a). Certains travaux montrent qu'en éducation, la précarité d'emploi n'est pas un phénomène récent (Huberman, 1989; Huberman, 1991; Lortie, 1975). Toutefois, certains travaux plus récents montrent que l'entrée dans la profession est plus complexe que par le passé, notamment au regard des nouvelles formes d'organisation du travail et de la

précarité qui s'impose comme voie d'entrée dans le métier (Martel, 2009; Martineau *et al.*, 2008; Tardif, 2013). En ce sens, la précarité d'emploi en enseignement se distingue d'autres domaines professionnels par la présence de plusieurs conditions difficiles imposées aux débutantes et aux débutants. Ainsi, dès leur entrée en fonction, les enseignantes et les enseignants se voient attribuer un statut administratif et juridique « précaire » associé à un manque de sécurité d'emploi initial. Ce statut « précaire » couvre une période d'une durée indéterminée alors que l'intégration au travail débute par voie de suppléance et se termine lors de l'obtention d'un poste (Fédération autonome de l'enseignement, 2017). Ce statut administratif initial regroupe le personnel non permanent, soit les personnes ayant un contrat de travail à temps partiel ou un contrat non renouvelable tacitement, ainsi que le personnel d'appoint, soit le personnel remplaçant, surnuméraire, sous octroi, suppléant ou à tarif horaire (Ministère de l'Éducation, 2014). Au Québec, 38.1 % du personnel enseignant travaillant dans le programme de formation générale des jeunes du préscolaire, primaire et secondaire ont un statut non permanent ou d'appoint (Ministère de l'Éducation, 2014). En ce même sens, certaines études montrent qu'une enseignante ou un enseignant doit attendre en moyenne entre cinq et sept ans avant d'obtenir un emploi régulier ou permanent (Karsenti *et al.*, 2013; Mukamurera, 2011b; Mukamurera et Gingras, 2004; Mukamurera et Martineau, 2009). De plus, l'analyse réalisée par Létourneau (2014) montre que la situation ne va pas en s'améliorant alors qu'elle constate la faible variation du nombre d'enseignants ou d'enseignantes permanentes, année après année, et une hausse remarquable du personnel enseignant non permanent ou d'appoint (précaire).

Dans un deuxième temps, comme le fait remarquer Paugam (2007), la précarité professionnelle ne peut se réduire qu'au seul aspect de la précarité de l'emploi, mais doit aussi être envisagée dans son rapport au travail, c'est-à-dire la précarité de travail :

La précarité du travail exprime un déni de la reconnaissance, une faillite identitaire qui survient lorsque plus rien dans le monde du travail ne peut stimuler l'individu et lui fournir la preuve de son utilité, de sa valorisation par le regard de l'autre ou des autres. (Paugam, 2007, p. XVIII)

Il s'agit alors de tenir compte de l'insatisfaction du travailleur ou de la travailleuse quant à son travail, de mauvaises conditions de travail, du travail dévalorisé et peu rémunéré à partir du point de vue de la travailleuse ou du travailleur, soit la dimension subjective.

Ainsi, l'analyse des expériences d'intégration au travail doit tenir compte simultanément de la dimension objective (précarité d'emploi, rapport à l'emploi) et subjective (précarité du travail, rapport au travail) de la précarité professionnelle afin d'en arriver à un regard plus nuancé et englobant de l'intégration au travail (Gingras et Mukamurera, 2008; Malenfant *et al.*, 2002; Paugam, 2007). En ce qui concerne l'éducation, les travaux menés par J. Mukamurera *et al.* (2008)

montrent qu'en enseignement, la précarité de l'emploi des enseignantes et des enseignants n'est pas uniquement liée au processus d'insertion en emploi, mais aussi à l'état d'instabilité perpétuelle du contexte pédagogique et du travail à réaliser (composition de la tâche d'enseignement, milieu de travail, etc.) :

(...) pour de trop nombreux enseignants, la précarité d'emploi, c'est d'abord un vécu difficile qui se conjugue avec l'instabilité et l'incertitude. Plus spécifiquement, la précarité d'emploi signifie devoir composer avec des tâches difficiles, être placée presque sans arrêt devant la nécessité de s'adapter, devoir faire ses preuves dans un contexte de pression, etc. (Mukamurera et Martineau, 2009, p. 56)

La recension des écrits montre que parmi les conditions de travail qui accompagnent les nouveaux enseignants et les nouvelles enseignantes lors de leur intégration au travail se trouvent :

(1) *La mobilité professionnelle* - cette mobilité professionnelle horizontale implique de nombreux changements de tâche, de niveaux, de milieu d'enseignement (Mukamurera, 2005; Mukamurera *et al.*, 2019; Tardif, 2013; Tardif et Lessard, 1999) se produisant généralement à l'intérieur d'une même commission scolaire sur une période s'étalant jusqu'à sept années de métier (Karsenti *et al.*, 2013; Mukamurera et Martineau, 2009);

(2) *La diversité de la tâche d'enseignement* - les enseignantes et les enseignants à statut précaire se voient souvent attribuer des tâches éclatées ou morcelées pouvant représenter une grande charge de travail et d'adaptation, particulièrement dans le cas de nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes (Desmeules et Hamel, 2017; Dufour *et al.*, 2019; Gingras et Mukamurera, 2008; Lortie, 1975; Martineau *et al.*, 2008; Mukamurera, 2005; J. Mukamurera *et al.*, 2008; Mukamurera et Martineau, 2009; Tardif, 2013; Tardif et Lessard, 1999);

(3) *Un manque de correspondance entre la tâche et la formation* - plusieurs enseignantes et enseignants à statut précaire se voient attribuer des tâches pour lesquelles ils et elles ne sont pas adéquatement formés (Desmeules et Hamel, 2017; Dufour *et al.*, 2019; Martineau et Vallerand, 2005; J. Mukamurera *et al.*, 2008; Mukamurera et Gingras, 2004; Mukamurera et Martineau, 2009; Portelance, 2008; Tardif, 2013; Tardif et Lessard, 1999);

(4) *Une attribution de tâche non différenciée* - au Québec, l'attribution des tâches est liée à l'ancienneté accumulée par les membres du personnel enseignant. Par conséquent, les nouveaux enseignants et les nouvelles enseignantes, soit ceux ayant le moins d'expérience, se voient attribuer les tâches les plus ardues (écoles difficiles, classes à élèves difficiles, classes à niveaux multiples, etc.) (Mukamurera *et al.*, 2019; Tardif, 2013; Tardif et Lessard, 1999), soit celles que les enseignantes et les enseignants plus expérimentés cherchent à éviter (Kirsh, 2006). De plus, malgré le fait qu'ils et elles sont en intégration au travail, les enseignantes et enseignants novices sont

considérés comme des experts autonomes, et ce, dès leur entrée dans le métier (Britzman, 2003; Jensen *et al.*, 2012; Kardos et Moore Johnson, 2007; Lortie, 1975; Martineau et Vallerand, 2005; Tardif, 2013; Tardif et Lessard, 1999). Ainsi, l'intégration au travail des enseignantes et des enseignants contraste d'autres domaines professionnels, tels que l'ingénierie et le droit, où l'attribution des tâches se fait progressivement et sous la supervision d'une ou d'un collègue expérimenté (Lessard, 1997). Les propos de Karsenti *et al.* (2013) démontrent bien cette difficulté :

(...) l'enseignant débutant a donc les mêmes responsabilités qu'un enseignant expérimenté, mais pas son expérience, ce qui signifie qu'il est censé exploiter sa pleine compétence à enseigner, alors qu'elle est justement en construction, le tout dans un contexte professionnel éventuellement instable. (p. 553)

(5) *Le manque de soutien* – plusieurs travaux démontrent que les nouveaux enseignants et les nouvelles enseignantes manifestent un intérêt et des besoins marqués pour le travail en collaboration ainsi que pour un soutien par les pairs. Or, malgré l'idée généralisée que la collaboration aide à l'efficacité générale de l'école, plusieurs considèrent que leur travail se réalise de façon solitaire (Cattonar, 2008; Kardos et Moore Johnson, 2007; Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008). L'enquête menée par Mukamurera, Bourque et Gingras (2008) révèle que la collaboration et le soutien entre les membres du personnel enseignant ne se réalisent pas sur une base régulière alors que peu des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes affirment avoir reçu du soutien et de la collaboration de la part d'autres débutants et débutantes. Dans ce contexte, plusieurs découvrent qu'alors que la collaboration est souhaitée, qu'il y a des injonctions à cet effet, l'enseignement demeure un travail individuel et solitaire (Cattonar, 2008; Merini, 2007; Tardif, 2013).

Ces multiples conditions et les situations de précarité d'emploi et de précarité de travail qu'elles génèrent ne sont pas sans conséquence sur l'intégration au travail des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes. Selon Gingras et Mukamurera (2008), la précarité provenant de l'instabilité du milieu et de la tâche ainsi que la précarité des conditions de travail entourant l'intégration au travail ont plusieurs conséquences pour les nouveaux enseignants et les nouvelles enseignantes, notamment une méconnaissance du milieu, de ses règles et de sa culture. Ce contexte nuit à la gestion de classe (interventions mal adaptées, moins efficaces, suivi des élèves difficiles), au travail en collégialité, à la maîtrise de la tâche, ainsi qu'à la planification et à la production de matériel didactique. Ce contexte complexifierait et alourdirait l'intégration au travail, mettrait en jeu le développement professionnel des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes et réduirait possiblement la qualité de l'enseignement. Pour sa part, Mukamurera (2011a) ajoute que la précarité d'emploi et la précarité de travail qui accompagnent l'insertion professionnelle auraient

des impacts considérables sur la dynamique relationnelle entre les collègues en créant un système à deux vitesses :

Cette situation affecte non seulement le soi en tant qu'enseignant, mais aussi l'identité collective, puisqu'elle introduit objectivement ou subjectivement un corps enseignant à deux vitesses, soit les « réguliers » qui sont généralement plus anciens et peuvent compter sur une carrière stable, et les « précaires » qui sont plus jeunes, héritent habituellement des tâches résiduelles délaissées par les plus anciens et se sentent souvent comme des enseignants de seconde zone, des « bouche-trous », des « intrus », des enseignants de passage, des « itinérants » (à force de changer d'écoles), voire des numéros sur des listes de rappel. (p. 62)

Tardif (2013) ajoute que la situation de précarité peut aussi engendrer des tensions au sein de la profession puisque les enseignantes et les enseignants à statut précaire ainsi que les enseignantes et les enseignants permanents ne profitent pas de droits équivalents ni de conditions de travail homogènes. Ce dernier constat amène cet auteur à mettre en doute la possibilité de créer un véritable esprit de corps et d'assurer un travail d'équipe réel et équitable entre les membres d'une équipe-école, alors qu'une partie importante du personnel enseignant possède un statut précaire et est en constante rotation d'école. Maranda et Viviers (2011) abondent en ce sens et montrent que la précarité d'emploi fragilise non seulement les individus, mais aussi le tissu social et humain de l'organisation :

Lorsque la précarité est vécue du côté du lien d'emploi par l'octroi de « petits contrats » qui ne permet pas d'assurer une viabilité, elle est de nature économique. Lorsque la précarité envahit l'organisation du travail, une dégradation des qualités morales peut s'ensuivre et par conséquent des injustices, des déloyautés et aussi des attaques personnelles. (p. 115)

De plus, l'étude menée par Dufour *et al.* (2019) montre qu'en enseignement, les futures enseignantes et les futurs enseignants ne sont pas formés à la précarité (la suppléance) alors que les stages sont axés sur des situations d'enseignement dans un contexte stabilisé. Ainsi, l'insertion professionnelle ancrée dans la précarité professionnelle a pour effet de retarder le moment où les nouveaux enseignants et nouvelles enseignantes peuvent effectuer un réinvestissement des connaissances acquises lors de la formation initiale. Par ailleurs, « en étant balancés d'un milieu à l'autre, sans avoir le temps de se préparer, ils ne peuvent se sentir compétents ni intégrés à une équipe-école, ce qui entrave leur socialisation professionnelle » (p. 41).

Considérant ces multiples éléments, la précarisation de l'emploi et la précarisation du travail amène un malaise profond et grandissant en enseignement :

Ce malaise se traduit entre autres par une insertion précarisée et plus difficile qu'avant les années 1980, par un sentiment croissant de surcharge de travail, par une préparation insuffisante à la dure réalité de l'enseignement ainsi que par le décrochage professionnel de plus en plus précoce. Enfin, les sentiments d'être inséré ne se restreignent pas à l'accès à la permanence dans le champ de formation, mais aussi au maintien de l'employabilité, à la

stabilité de la tâche et du milieu, à la maîtrise du travail ainsi qu'à des dimensions psychologiques et identitaires. (Mukamurera *et al.*, 2008, p.49)

Dans ce passage obligé marqué par la précarité d'emploi et la précarité de travail, l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et nouvelles enseignantes peut être conçue comme une « période marquante de leur histoire professionnelle, notamment parce qu'elle apparaît comme le premier moment où ils vont véritablement confronter leurs préconceptions idéales du métier aux conditions de la pratique et aux comportements réels des élèves » (Cattonar, 2008, p. 93). Lortie (1975) illustre ce que vivent les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants par l'expression « *sink or swim* » (nage ou coule), afin de décrire leur sentiment d'être dépassés, voire submergés, par les événements ainsi que l'idée de devoir se débrouiller seuls, par peur du jugement des autres, soit une expression souvent reprise dans la littérature (Strawn *et al.*, 2008; Varah *et al.*, 1986). Les résultats de Huberman (1991) montrent que plusieurs éprouvent un « sentiment de tâtonnement continu » lors de leur première année d'enseignement, tout en « survivant au jour le jour » (p. 15). Britzman (2003) parle plutôt de « choc initial » en lien avec le décalage entre l'idéal social de la profession et le terrain, alors que les nouveaux enseignants et les nouvelles enseignantes réalisent la complexité écrasante du travail d'enseignement et découvrent une myriade de façons par laquelle cette complexité est masquée et incomprise. Pour d'autres, c'est le « choc de la réalité » (Devos, 2016; Martineau et Presseau, 2003; Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008) ou l'action de survivre (Le Maistre et Paré, 2010; Mukamurera *et al.*, 2019) qui est utilisé pour illustrer le décalage entre les conditions de travail prévues et les conditions de travail réelles, bien souvent plus difficiles qu'anticipées.

Somme toute, dans ce contexte fort complexe marqué par la précarité d'emploi et la précarité de travail, les difficultés et défis auxquels les nouveaux enseignants et les nouvelles enseignantes peuvent être confrontés sont multiples et touchent des aspects didactiques et pédagogiques aussi bien que des aspects administratifs, organisationnels, matériels, voire relationnels (De Stercke *et al.*, 2010). La précarité professionnelle vécue en début de carrière peut avoir une influence importante sur la vie personnelle et professionnelle des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes, mais aussi sur la qualité de l'enseignement et le choix de rester ou non dans la profession (Mukamurera *et al.*, 2013). Ainsi, la précarité d'emploi et les conditions de travail qui en découlent peuvent ouvrir sur des formes de mal-être et d'insatisfaction au travail pouvant entraîner certaines et certains jeunes professionnels à quitter la profession (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002; Delvaux *et al.*, 2013; Karsenti *et al.*, 2013; Martineau *et al.*, 2008; Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008; Mukamurera et Martineau, 2009). Dans ce contexte, des chercheurs et chercheuses ciblent la précarité professionnelle et ses conditions de

travail comme précurseur au phénomène de décrochage professionnel chez les jeunes enseignants et enseignantes (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002; Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera, 2005; Mukamurera *et al.*, 2013). Les travaux de Paugam (2007), issus du domaine de la sociologie, montrent aussi que « plus la précarité de la situation par rapport à l'emploi était grande, plus le risque de ruptures sociales et familiales, de réduction de la sociabilité et d'appauvrissement du revenu et des conditions de vie l'était aussi » (p. 14), soit un phénomène peu exploré en éducation, la division binaire et étanche entre les sphères domestique et salariée étant généralement peu remise en question.

1.2.3 Le décrochage professionnel des enseignants et enseignantes novices

Le phénomène du décrochage des enseignantes et des enseignants représente une préoccupation majeure pour les institutions de même que pour les enseignantes et les enseignants et soulève l'intérêt des chercheuses et des chercheurs tant en contexte international (Buchanan *et al.*, 2013; De Stercke, 2016; den Brok *et al.*, 2017; Ingersoll, 2012; Ingersoll et Strong, 2011; Lindqvist *et al.*, 2014; National Education Union, 2018; Weldon, 2018) que national (Kamanzi *et al.*, 2015; Karsenti, 2015; Kirsh, 2006; Létourneau, 2014; Mukamurera et Gingras, 2004; Mukamurera *et al.*, 2013; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2016) alors que plusieurs craignent son impact sur l'efficacité des systèmes éducatifs (Ford et Forsyth, 2021; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005, 2019). La présente section permettra de réaliser un bref survol de l'état de la situation actuelle dans l'ensemble des systèmes éducatifs occidentaux.

Il existe plusieurs termes pour désigner l'action de quitter le métier d'enseignement : décrochage, déperdition, attrition, etc. (Karsenti *et al.*, 2013). Ce phénomène, inhérent à toute occupation, possède à la fois des côtés positifs et négatifs. En ce sens, une certaine attrition des enseignantes et des enseignants demeure normale, inévitable, et voire bénéfique. Par exemple, le départ des membres du personnel peu performants peut améliorer la réussite scolaire. Certains et certaines quittent l'enseignement pour y revenir plus tard, ou encore changent de postes en éducation sans que ces mouvements ne représentent une perte significative pour le système dans son ensemble (Ingersoll, Merrill et May, 2014). Toutefois, aucun de ces types de départs n'est gratuit : ils génèrent généralement des coûts de remplacement du personnel considérables pour l'organisation (Borman et Dowling, 2008). Pour Karsenti *et al.* (2013), le décrochage des enseignantes et des enseignants serait plutôt une caractéristique symptomatique de la profession d'enseignement. Ils définissent ainsi le décrochage des enseignantes et des enseignants comme étant « le départ prématuré de la profession enseignante, qu'il soit volontaire ou non » (p. 3). La littérature présente

un portrait statistique préoccupant de la situation du décrochage des enseignantes et des enseignants, tant en contexte international que national.

Le contexte international. Bien qu'il ne semble pas exister de données acceptées et partagées dans la littérature quant au taux de décrochage du personnel enseignant, plusieurs études internationales tracent un portrait préoccupant de la situation. En contexte finlandais, une recherche longitudinale menée auprès de 2 310 membres du personnel enseignant rapportent que 50% d'entre eux penseraient quitter l'enseignement (Räsänen et al., 2020). Dans le contexte européen, la récente étude de Federičová (2021), appuyées sur des données provenant du sondage *Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe* (SHARE) mené dans divers pays d'Europe révèle des différences significatives concernant le roulement du personnel enseignant entre les régions a été observée, variant de 15% dans le sud de l'Europe à 37% dans le nord de l'Europe. L'étude montre en outre que les jeunes enseignantes et enseignants sont comparativement plus souvent découragés d'enseigner alors qu'environ 45% quittent l'éducation dans les cinq années suivant le début de leur carrière d'enseignant. Qui plus est, 70% du roulement se produit peu de temps après le début du premier emploi en enseignement. En contexte australien et à partir des données statistiques provenant du *Australian Bureau of Statistics*, Gallant et Riley (2017) situent entre 8 % et 53 % les taux d'abandon professionnel des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes, soit des données qui incluent tous les ordres d'enseignement. Certains chercheurs montrent au contraire que le taux d'attrition des enseignantes et des enseignants en début de carrière en Australie est problématique du fait qu'il n'existerait aucune donnée réelle (Buchanan *et al.*, 2013; Weldon, 2018). Aux Pays-Bas, les résultats de l'étude de den Brok *et al.* (2017) suggèrent que l'attrition chez les enseignantes et les enseignants débutants se situe aux environs de 15 %. Du côté du Royaume-Uni, le gouvernement affirme que sur les 21 400 enseignantes et enseignants qui ont commencé à travailler dans les écoles publiques anglaises en 2010, plus de 30 % ont démissionné en 2015 (National Education Union, 2018). Les chiffres du Département de l'Éducation du Royaume-Uni montrent que cette tendance se poursuit : parmi les enseignantes et les enseignants qui ont rejoint la profession en 2011, seulement 69 % d'entre eux y demeurent après cinq ans (National Statistic, 2017). Dans ce même contexte, Worth et De Lazzari (2017) soulignent que depuis 15 ans, le taux de décrochage professionnel est plus élevé chez les nouveaux enseignants et les nouvelles enseignantes, et ce, pour l'ensemble du personnel enseignant du primaire et du secondaire. En Belgique francophone, Delvaux et al. (2013) relèvent un taux de sortie de 35,6 % des novices dans les cinq premières années de carrière (tous degrés et tous types d'enseignements confondus). En contexte suédois, l'étude longitudinale de Lindqvist *et al.* (2014) révèle que 85% des étudiantes et des étudiants en enseignement avaient commencé à travailler dès la première

année à la suite de l'obtention de leur diplôme. Après cinq ans, seulement 72 % des étudiantes et des étudiants de la cohorte déclaraient y être actifs et actives. Aux États-Unis, les nombreux travaux d'Ingersoll et de ses collègues (Ingersoll, 2001, 2002, 2003, 2012; Ingersoll, Merrill et May, 2014; Ingersoll, Merrill et Stuckey, 2014) révèlent qu'après seulement cinq ans, entre 40 et 50 % des enseignantes et des enseignants ont complètement abandonné l'enseignement. Les travaux d'Ingersoll (2003) montrent que les enseignantes et les enseignants quittent pour cinq raisons : des raisons personnelles (cycles familiaux) (40 %), un sentiment d'insatisfaction au travail (29 %), un autre emploi (27 %), une modification de poste (20 %) ou la retraite (13 %). Ces résultats indiquent que contrairement à la croyance populaire, la retraite ne serait pas un facteur majeur permettant d'expliquer la perte d'enseignantes et d'enseignants. Les résultats de Luekens *et al.* (2004) montrent que 9,6 % des enseignantes et des enseignants américains de moins de 30 ans ont abandonné l'enseignement en 2000-2001, contre 6,5 % pour les 30 à 39 ans et 4,6 % pour les 40 à 49 ans.

Le contexte national. En ce qui concerne les données statistiques détaillant le taux de décrochage professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec, les données montrent que cette situation semblait déjà préoccupante il y a près de 20 ans. Ainsi, en 2002, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant émettait un avis à l'effet que 20 % des enseignantes et des enseignants à leur première et deuxième année d'expérience affirmaient envisager de quitter la profession à court terme. Joséphine Mukamurera *et al.* (2008) révélaient qu'entre 15 % et 20 % des enseignantes et des enseignants quittaient la profession durant les cinq premières années d'exercice. Dans le même sens, Gingras et Mukamurera (2008) révélaient qu'au Québec, la moitié des jeunes enseignantes et enseignants se questionnaient sérieusement sur leurs intentions de quitter ou de persévérer dans cette profession. À l'inverse, l'étude de Kirsh (2006) montrait plutôt une diminution des taux d'abandon, soit des taux de 17 % après cinq ans pour les diplômés et diplômées de 1998; de 15 %, après cinq ans pour ceux et celles de 1999 et, de 14 %, après quatre ans pour les diplômés et diplômées de 2000. Plus récemment, l'analyse statistique longitudinale de Létourneau (2014) montre un taux d'abandon moyen des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes se situant entre 25 % et 30 % après la première année et entre 40 % et 50 % après cinq ans. Cette étude montre également un recul important de la persévérance des enseignantes et des enseignants entre la première et la deuxième année d'embauche, de même qu'une diminution de la persévérance à la cinquième année pour les plus récentes cohortes, et ce, même chez les rares enseignantes et enseignants qui sont embauchés avec un statut permanent. À partir du nombre de diplômés de la faculté d'éducation de l'Ontario recensé en 2011, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de

l'Ontario (2016) révèle qu'en cinq ans, 8 % des diplômés et diplômées des facultés d'éducation de l'Ontario n'ont pas renouvelé leur autorisation d'enseigner et que 18,2 % des jeunes diplômés et diplômées ne sont plus membres de l'Ordre en 2016, signalant une recrudescence du décrochage en début de carrière.

Somme toute, bien qu'il semble difficile d'obtenir un portrait précis et consensuel du taux de décrochage des enseignantes et des enseignants, la littérature permet toutefois de dégager deux tendances importantes : 1) le décrochage est une problématique qui semble généralisée dans l'ensemble des systèmes éducatifs occidentaux et soulève l'inquiétude des enseignantes, des enseignants, des institutions et de la communauté scientifique, tant sur le plan national qu'international et 2) cette problématique est d'autant plus importante qu'elle affecte considérablement les nouveaux enseignants et les nouvelles enseignantes en insertion professionnelle, alors qu'un nombre alarmant de nouveaux diplômés et des nouvelles diplômées choisissent de ne pas enseigner du tout ou quittent le métier après quelques années d'enseignement. Considérant la complexité des conditions d'intégration au travail des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes ainsi que leur taux de décrochage élevé, de nombreuses études ont tenté de cibler les facteurs de décrochage professionnel. Parmi ces facteurs, l'on retrouve :

1) *Les facteurs liés à la tâche enseignante* - la charge de travail trop élevée, l'affectation à des tâches exigeantes, chronophage, parfois en dehors du champ de formation (Borman et Dowling, 2008; Kamanzi *et al.*, 2015; Karsenti *et al.*, 2013; Karsenti *et al.*, 2008a; Kirsh, 2006; Sauvé, 2012); la formation inadéquate (Schaefer *et al.*, 2012); un temps de préparation limité (Ingersoll, 2003; Kirsh, 2006); l'envergure du travail à faire en dehors des heures de classe (Kirsh, 2006); l'invasion du temps de travail ou du temps de repos au travail (Ingersoll, 2003; Kirsh, 2006); la structuration de la tâche et la routine qui y est associée (Kirsh, 2006); un salaire dénotant une faible valorisation ou une profession peu attrayante (Ingersoll, 2003; Karsenti *et al.*, 2013; Kirsh, 2006; Sauvé, 2012; Schaefer *et al.*, 2012); un travail trop exigeant et nécessitant un trop grand investissement de temps (Karsenti *et al.*, 2008a); une gestion de classe difficile (Ingersoll, 2003; Karsenti *et al.*, 2013; Karsenti *et al.*, 2008a; Nguyen *et al.*, 2020; Qin, 2021; Sauvé, 2012); des restrictions administratives contraignantes (Karsenti *et al.*, 2013; Karsenti *et al.*, 2008a); des tâches déplaisantes (Karsenti *et al.*, 2008a); la précarité du travail (Sauvé, 2012); le manque de perfectionnement professionnel (Schaefer *et al.*, 2012); le manque d'autonomie professionnelle (Ingersoll, 2003; Kamanzi *et al.*, 2015); les classes trop nombreuses (Ingersoll, 2003; Qin, 2021); un pessimisme au regard des changements des politiques éducatives (Kamanzi *et al.*, 2015).

2) *Les facteurs liés à l'environnement social* - les relations difficiles (démotivation, indiscipline et caractéristiques spécifiques) avec certains et certaines élèves (Borman et Dowling, 2008; Kamanzi *et al.*, 2015; Kirsh, 2006; Schaefer *et al.*, 2012); l'absence de concertation et de collaboration entre collègues (Kirsh, 2006; Schaefer *et al.*, 2012); les difficultés dans les relations avec les collègues (Kamanzi *et al.*, 2015; Karsenti *et al.*, 2013; Sauvé, 2012); le manque de soutien de la direction (Devos, 2016; Ingersoll, 2003; Kirsh, 2006; Sauvé, 2012; Schaefer *et al.*, 2012); le manque de ressources matérielles et financières (Borman et Dowling, 2008; Kirsh, 2006), les relations difficiles et les différends avec les parents des élèves (Karsenti *et al.*, 2013; Kirsh, 2006); le manque de reconnaissance (Kirsh, 2006); l'encouragement des proches à quitter (Kirsh, 2006); les programmes d'insertion « *one size fits all* » défaillants (Schaefer *et al.*, 2012).

3) *Les facteurs individuels ou liés à la personne* - l'incapacité de décrocher mentalement du travail (Kirsh, 2006); le perfectionnisme (Kirsh, 2006); la surresponsabilisation (Kirsh, 2006); la peur de revivre une expérience traumatisante (Kirsh, 2006); les difficultés à assumer un rôle d'autorité (Kirsh, 2006); la difficulté à composer avec le rejet de certains et certaines élèves (Kirsh, 2006); l'incapacité de se projeter dans l'avenir (Kirsh, 2006); les caractéristiques émotionnelles et psychologiques incompatibles avec l'enseignement (Karsenti *et al.*, 2008b); les caractéristiques démographiques et socioéconomiques (Borman et Dowling, 2008; Karsenti *et al.*, 2008a).

4) *Les facteurs personnels ou « autres facteurs »* - les départs pour la grossesse (Borman et Dowling, 2008; Ingersoll, 2003; Karsenti *et al.*, 2013; Karsenti *et al.*, 2008b); le poids de l'éducation de leurs propres enfants (Borman et Dowling, 2008; Karsenti *et al.*, 2013; Karsenti *et al.*, 2008b); les problèmes de santé (Borman et Dowling, 2008), les déménagements familiaux (Borman et Dowling, 2008); l'obtention d'un nouvel emploi (Karsenti *et al.*, 2013).

Une récente méta-analyse examinant les résultats de 120 études produite par Nguyen *et al.* (2020) révèle qu'un des développements majeurs dans la littérature en ce qui concerne le roulement du personnel enseignant est la prise en compte des politiques organisationnelles. En ce sens, les primes de rétention, l'évaluation des enseignants et des enseignantes ainsi que la rémunération basée sur le mérite auraient une influence sur le choix de rester ou non en enseignement.

Comme le soulignent Kamanzi *et al.* (2015), ces multiples facteurs de décrochages montrent que « le décrochage enseignant est en grande partie la conséquence d'un rapport au métier négatif » (p. 78). Dans ce contexte, plusieurs chercheuses et chercheurs étudient la souffrance au travail des enseignantes et des enseignants pour mieux comprendre leur intégration au travail.

1.2.4 La souffrance au travail des enseignantes et des enseignants

Tel que soulevé en introduction, cette section n'aspire pas à présenter une recension exhaustive des travaux portant sur la souffrance au travail des enseignantes et des enseignants. Elle ne vise pas non plus à comparer les facteurs causant de souffrance entre eux, certains représentant une plus grande source de souffrance que d'autre. Elle vise plutôt à faire état de la complexité de ce phénomène. La complexité de l'organisation du travail d'enseignement amène certains chercheurs et certaines chercheuses à parler de « crise » et de « dégradation » tant au regard de l'organisation du travail que des pratiques d'enseignement. Or, lorsque « la confrontation entre ce qui est prescrit, les conditions d'exercice, les attentes de la société, les règles et l'éthique du métier ne coïncident plus, la santé au travail est en danger » (Lantheaume, 2011, p. 6). Ces enjeux ne sont pas sans conséquence sur le travail des enseignantes et des enseignants, sur leur santé psychologique (Houlfort et Sauvé, 2010; Lantheaume, 2011; Maranda et Viviers, 2011; Maranda *et al.*, 2013; Maranda *et al.*, 2014) ainsi que sur leur processus d'intégration et de maintien en emploi (Houlfort et Sauvé, 2010; Kamanzi *et al.*, 2015). Ainsi, plusieurs chercheuses et chercheurs parlent d'un malaise (Benhenda, 2012; Esteve et Fracchia, 1988; Jeffrey, 2011; Lantheaume, 2011; Maroy, 2008; Rayou, 2010) ou de souffrance au travail (Blanchard-Laville, 2001; Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Jeffrey, 2011; Lantheaume, 2011; Maranda et Viviers, 2011; Maranda *et al.*, 2013; Messing, 2016; Messing et Seifert, 2002) et analysent les mécanismes et stratégies de défenses permettant aux enseignantes et aux enseignants de tenir et de se maintenir au travail (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Lantheaume, 2008, 2011; Lantheaume et Hérou, 2008; Maranda et Viviers, 2011, 2017; Maranda *et al.*, 2013; Maroy, 2008; Messing, 2016; Messing et Seifert, 2002).

Déjà en 1995, l'Enquête Santé Québec révélait que les enseignantes et les enseignants ayant une bonne santé psychologique à 29 ans représentaient le groupe de professionnels éprouvant le plus haut niveau de troubles psychologiques une fois âgés entre 45 et 65 ans (Houlfort et Sauvé, 2010). Ces chercheurs et chercheuses montrent qu'un enseignant ou une enseignante sur cinq travaille chaque jour dans un état de détresse psychologique alors que près de 60 % éprouvent des symptômes d'épuisement professionnel au moins une fois par mois. Au Québec, près de 50 % des absences du personnel des commissions scolaires (enseignantes et enseignants, professionnels et professionnelles, soutien et cadre) seraient dues à des troubles de nature psychologique (dépression, épuisement professionnel) (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2011, 12 janvier). La souffrance est « d'abord liée aux sentiments d'incapacité et d'incompétence dans le travail, à la difficulté de rebondir, de donner une signification aux situations inhabituelles rencontrées dans le quotidien de la classe » (Jeffrey, 2011, p. 38). En enseignement, la souffrance professionnelle

apparaît dans la littérature produite au fil des années 1980. Ainsi, Esteve et Fracchia (1988) définissent le malaise enseignant en ces termes :

(...) l'ensemble de réactions - de démission, de découragement, maximaliste, agressive ou angoissée - que manifestent les enseignants depuis une dizaine d'années, en tant que groupe professionnel à la recherche de leur identité (...) Le terme malaise enseignant (malestar docente, teacher burnout) recouvre tous les effets négatifs que les conditions psychologiques et sociales de l'enseignement ont sur la personnalité des professeurs. (p. 45-46)

Appuyés sur les travaux de Blase (1982), Esteve et Fracchia (1988) montrent deux catégories de facteurs impliqués dans le malaise enseignant. D'une part, il s'agit « des facteurs qui agissent directement sur le travail de l'enseignant dans sa classe, suscitant alors des sentiments désagréables » (p. 46). D'autre part, il s'agit « des facteurs structureaux ou de contexte qui agissent indirectement en diminuant l'efficacité et la motivation de l'enseignant » (p. 46). Esteve et Fracchia (1988) distinguent douze expressions du malaise des enseignantes et des enseignants sur leur personnalité, mis en œuvre par divers mécanismes de défense : l'apparition de sentiments de perplexité et d'insatisfaction face aux problèmes réels que pose la pratique de l'enseignement, souvent en franche contradiction avec l'idéal des enseignantes et des enseignants; les demandes de mutation liées au désir de fuir une situation de conflit; la mise en œuvre d'attitudes de désengagement par rapport à leur travail; le désir explicite d'abandonner l'enseignement (réalisé ou pas); l'absentéisme permettant de soulager la tension accumulée ; l'épuisement dû à l'accumulation de tensions; le stress; l'apparition de l'anxiété comme trait de personnalité ou de l'attente anxieuse; la dévalorisation de soi alors que l'enseignante ou l'enseignant éprouve des sentiments de culpabilité parce qu'il ou elle ne réussit pas dans son activité ; les névroses réactionnelles ; la dépression ; finalement l'anxiété devient un état permanent et est alors le symptôme d'une maladie mentale. Esteve et Fracchia (1988) notent aussi une fluctuation des tensions au cours de l'année scolaire. Ainsi, les tensions sont plus marquées en fin de session, d'où l'importance des vacances, qui permettent aux enseignantes et aux enseignants de récupérer une situation d'équilibre mentale. Considérant que ces résultats datent d'il y a plus de 30 ans, la recension qui suit montre que la majorité des éléments qui constituent le malaise des enseignantes et des enseignants perdurent dans le temps.

Au Québec, plusieurs études rendent visible ce malaise à partir de déterminants de la santé psychologique des enseignantes et des enseignants, soit des risques psychosociaux (Maranda *et al.*, 2014). Ceux-ci constituent des « facteurs qui sont liés à l'organisation du travail, aux pratiques de gestion, aux conditions d'emploi et aux relations sociales et qui augmentent la probabilité d'engendrer des effets néfastes sur la santé physique et psychologique des personnes exposées » (Institut national de santé publique du Québec, 2020). Parmi les risques psychosociaux du travail

énumérés dans les études portant sur le travail des enseignantes et des enseignants, on retrouve l'absence de reconnaissance (par la hiérarchie, la société, les parents, les collègues, ou les deux) (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Houlfort et Sauvé, 2010; Skaalvik et Skaalvik, 2015) liée à leur savoir-faire et faire réel (travail visible et invisible) menant à une identité humiliée (Carpentier-Roy et Pharand, 1992); la perte d'autonomie, de liberté et de pouvoir ainsi que des contraintes d'activités (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Maroy, 2008) qui agissent au niveau symbolique et augmente de façon significative la pénibilité physique de la tâche enseignante (Carpentier-Roy et Pharand, 1992); la charge de travail trop lourde (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Maranda *et al.*, 2013; Maroy, 2008); la porosité accrue entre la sphère professionnelle et personnelle entraînant un sentiment d'usure (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017; Lantheaume, 2008); les difficultés à définir ce que constitue un « bon travail » (Lantheaume, 2008).

Selon la sociologie des professions et la clinique de l'activité, les groupes professionnels se stabilisent autour d'une idée du « bon travail », voire même [sic] du « beau travail ». C'est aujourd'hui un problème clé pour les enseignants. Sa résolution renvoie aux dynamiques internes du métier et aux incertitudes des politiques éducatives soumises à une pluralité des attentes sociales. (Lantheaume, 2008, p. 54)

Parmi les risques psychosociaux observables et quantifiables du travail en milieu scolaire se trouvent les conditions de travail : la complexité des classes et la lourdeur du travail (grosseur, hétérogénité des besoins et gestion de classe complexe) (Maranda *et al.*, 2013; Naylor et White, 2010; Skaalvik et Skaalvik, 2015, 2017); les changements de programme et la complexité découlant des réformes (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Maranda *et al.*, 2013); les pressions liées au manque de temps par rapport à une charge de travail trop grande (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017; Houlfort et Sauvé, 2010; Maranda et Viviers, 2011; Messing *et al.*, 1997; Naylor et White, 2010; Skaalvik et Skaalvik, 2015, 2017) ayant pour conséquence de ramener un surplus de travail à la maison (Custeau-Boclair, 2010; Messing *et al.*, 1997; Naylor et White, 2010; Richards, 2012); les pressions liées au manque de temps ou à l'idée de ne dépendre que de soi-même, c'est-à-dire le poids de la solitude face au fardeau que représente la tâche enseignante, notamment le manque de temps et d'espaces pour travailler avec les collègues et échanger (Maranda et Viviers, 2011); l'éloignement domicile/travail (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017); la bureaucratie, la désorganisation (Maranda *et al.*, 2013) et les tâches administratives tels les bulletins, les rencontres avec les parents, les rencontres en comité (Chaaban et Du, 2017; Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017), le manque de contrôle sur certaines décisions concernant soi-même et ses élèves (Richards, 2012); l'environnement de la classe incluant les installations, la température, l'humidité et le bruit pouvant causer des souffrances physiques (maux de dos, de gorge, etc.) (Messing *et al.*, 1997); le non-respect et la violence (Maranda *et al.*, 2013; Maranda *et al.*, 2014).

Parmi les éléments contributifs de la dimension subjective de la pénibilité au travail en milieu scolaire se trouvent : l'isolement vécu face à plusieurs situations difficiles, telles la gestion de classe et des comportements difficiles (Carpentier-Roy et Pharand, 1992); le jugement provenant de l'évaluation directe ou indirecte, notamment par l'intermédiaire des résultats des élèves (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017) ou de la société (les parents, les journalistes, le gouvernement, etc.) (Messing *et al.*, 1997); les changements de valeurs sociales (par exemple les structures ou les rôles des familles) ou les dissonances éthiques quant aux valeurs personnelles et organisationnelles (par exemple un système scolaire sans vision humaine ou la vision mercantile et utilitariste de la consommation de la connaissance) (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Skaalvik et Skaalvik, 2017); la dégradation de la qualité de la relation avec les élèves (augmentation des cas difficiles sans soutien supplémentaire, baisse de leur motivation ou comportements violents) (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017; Houlfort et Sauvé, 2010; Jeffrey, 2011; Lindqvist *et al.*, 2019b; Richards, 2012; Skaalvik et Skaalvik, 2017) ou avec les parents (Lindqvist *et al.*, 2019b; Naylor et White, 2010); le désillusionnement par rapport au travail effectué (Carpentier-Roy et Pharand, 1992) ou par rapport à une conception initiale du métier valorisant de prime abord un contact positif avec les élèves (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017; Maroy, 2008); la précarité d'emploi (stabilité de l'emploi), les difficultés liées à l'insertion professionnelle et au manque de soutien (Antoniou *et al.*, 2013; Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Houlfort et Sauvé, 2010; Kokkinos, 2007; Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005; Maranda *et al.*, 2013); la précarité du travail (complexification et incertitudes en lien avec les tâches) (Maroy, 2008); la peur de l'épuisement professionnel, notamment chez les jeunes enseignantes et enseignants (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Lindqvist *et al.*, 2018); la dégradation de la qualité des relations avec les collègues et la direction, voire les conflits dans les rapports hiérarchiques (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Houlfort et Sauvé, 2010; Lindqvist *et al.*, 2019b; Skaalvik et Skaalvik, 2015); l'effritement des repères identitaires traditionnels se traduisant « par de nombreux signes de "fuite" ou de retrait du métier de la part des enseignants en exercice, mais aussi par une perte d'attractivité du métier pour les jeunes enseignants » (Maroy, 2008, p. 25); une dépersonnalisation du travail (Grebot et Berjot, 2012; Skaalvik et Skaalvik, 2017; Zavidovique *et al.*, 2018); une réduction des accomplissements personnels (Skaalvik et Skaalvik, 2017); les pressions liées à la reddition de comptes et à l'idée d'être responsable de tout dans la classe (*get il all done*) (Richards, 2012); les difficultés à arrêter de penser au travail et aux élèves en dehors des heures du travail (Messing *et al.*, 1997).

Du côté de l'approche de la psychodynamique du travail (Dejours, 1995, 2009a; Molinier, 2003, 2008), plusieurs travaux tentent de définir les stratégies de défenses individuelles et collectives

mobilisées par les enseignantes et les enseignants (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Maranda et Viviers, 2011, 2017; Maranda *et al.*, 2013; Maranda *et al.*, 2014). Les stratégies de défense (collectives ou individuelles) sont des mécanismes développés consciemment ou non pour conjurer la souffrance et continuer le travail malgré cette souffrance. Les stratégies de défenses considérées comme étant les plus efficaces et les moins dommageables pour l'équilibre psychique sont les stratégies de défenses collectives (Carpentier-Roy et Pharand, 1992). Le collectif consiste en

(...) plusieurs individus soumis à une même organisation du travail qui concourent à une œuvre commune. Ces collectifs fonctionnent avec des règles communes définies par le collectif, ont un savoir-faire commun, des pratiques langagières communes, et élaborent collectivement des pratiques pour contrer la souffrance ou pour avoir accès au plaisir. (Carpentier-Roy et Pharand, 1992, p. 23)

Ces chercheuses montrent qu'en enseignement, tant au primaire qu'au secondaire, il n'existe pas d'emblée de véritables collectifs au sens défini par la psychodynamique du travail. En ce sens, même si les enseignantes et les enseignants concourent à une œuvre commune, l'organisation du travail dans les écoles « a dénaturé cette œuvre et en a fait un travail qui produit des biens destinés à la consommation » (Carpentier-Roy et Pharand, 1992, p. 23). Dans ce contexte, les enseignantes et les enseignants deviennent des producteurs et productrices de connaissances conçus comme une marchandise. « Or, ce type de travail exige des règlements d'encadrement et contraintes définis par les gestionnaires plutôt que des règles définies par les enseignants et les enseignantes eux-mêmes » (Carpentier-Roy et Pharand, 1992, p. 23). Dans certains milieux se forment toutefois des petits sous-groupes d'enseignantes et d'enseignants permettant de développer des stratégies de défenses communes de façon épisodique et transitoire, et ce, en réponse à des besoins ou désirs du milieu (par exemple un contexte de violence à l'école). Toutefois, ces stratégies collectives tendent à s'effriter une fois la situation résolue. Cette étude montre un paradoxe important dans les stratégies de défenses mobilisées : les enseignantes et les enseignants dénoncent des situations difficiles alors même que règne un certain silence institutionnel, c'est-à-dire qu'ils ou elles s'élèvent contre une certaine publicité en se comparant aux autres écoles et en disant que ce n'est pas pire ailleurs, soit une stratégie collective appelée le « déni de perception » :

Ce déni joue par alternance et signe une grande souffrance psychique. Ils ont intériorisé un sentiment d'impuissance, car cette situation par laquelle, on l'a vu, on ne leur donne pas les moyens adéquats, leur renvoie une image en miroir à ce point dévalorisante que par moment ils nient la réalité qui le crée. Ce déni exprime l'opposition, dans la vie psychique de ces enseignantes et de ces enseignants de deux positions : une fondée sur le désir, et l'autre sur la réalité. Ce va-et-vient entre déni et dénonciation exprime l'effort des enseignantes et des enseignants pour rester équilibré malgré leur souffrance. Pour conserver « l'estime de soi », il leur faut oublier par moment cette réalité dont la perception trop douloureuse les empêcherait de continuer leur travail sans tomber dans la pathologie, sans devenir malades. (Carpentier-Roy et Pharand, 1992, p. 24)

Outre cette stratégie défensive collective, les stratégies repérées étaient d'ordre individuel : faire silence sur ses craintes et ses angoisses, les refouler de peur d'être mal jugé par les collègues ou l'administration; réduire le temps de travail, utiliser toutes les journées d'absence permises ou prendre des congés, et ce, malgré les problèmes de réorganisation causés par ces absences, et dont elles et ils sont les premiers à souffrir; s'investir ailleurs que dans l'enseignement afin d'être mieux reconnu (Carpentier-Roy et Pharand, 1992). Ces chercheuses notent que la stratégie défensive individuelle la plus répandue était celle de l'adaptation, soit une stratégie ayant des effets pervers : la paralysie (renoncer au désir de changer le système scolaire et désengagement) et l'individualisme (démobilisation par rapport à leurs fonctions sociales dans la reproduction des rapports sociaux). Dans ce contexte, les enseignantes et les enseignants se replient dans leur classe, chacun pour soi, afin de préserver leur santé mentale. Les travaux de Lantheaume (2008) montrent que la double exigence de qualité (qualitative et quantitative) que doivent satisfaire les enseignantes et les enseignants, et ce, dans un contexte de classe hétérogène, peut les amener à adopter soit une stratégie de « trop d'engagement » ou de désengagement. Le « trop d'engagement » « empêche la coupure protectrice entre les sphères domestiques ou professionnelles, entraîne l'épuisement professionnel » (p. 52). Le désinvestissement provoque quant à lui les difficultés d'une activité désinvestie. Plus récemment, Lantheaume (2011) aborde la stratégie collective de la plainte en tant que mode d'expression partagée ayant un usage externe et interne :

À l'externe, c'est un moyen, sans doute maladroit, de dire la dureté du métier, de relativiser l'image de « privilégiés » que certains attribuent aux enseignants. De façon interne au groupe professionnel, la plainte joue un triple rôle : elle est un langage commun permettant de vérifier l'accord sur un ressenti collectif et le maintien de la cohésion du groupe professionnel, elle est aussi le vecteur d'une socialisation professionnelle comme en témoigne son adoption rapide par les enseignants novices ; enfin, elle fait écran à une autre parole sur le travail. Se plaindre des élèves, des parents, de « l'administration » des conditions de travail, etc., allège le poids des difficultés ressenties en externalisant les causes, mais évite de parler du travail, de débattre de comment faire. (Lantheaume, 2011, p. 8)

Ainsi, dans un contexte marqué par une montée de la critique à l'égard des institutions telles que l'école, la plainte et la posture de la victime qui en découle sont perçues comme étant plus légitimes et moins risquées sur le plan individuel au regard des conditions de performances imposées. Cette chercheuse présente aussi la stratégie défensive individuelle de l'hypervigilance dans la classe afin de faire tenir toutes les situations dans la classe en mobilisant « l'art subtil de savoir entendre ou pas, voir ou pas ce que font les élèves et doser les interventions ou les éviter afin de mener à bien le travail prévu » (Lantheaume, 2011, p. 12). À partir de cette même approche théorique, les travaux de Maranda et Viviers (2011) font apparaître des types de stratégies pouvant expliquer la paralysie dans laquelle bon nombre d'enseignantes et d'enseignants se retrouvent devant l'ampleur de la dégradation du système scolaire. Les stratégies recensées sont les suivantes : une adaptation par

défaut à la socialisation primaire des jeunes au détriment toutefois de l'enseignement (l'enseignant ou l'enseignante se concentre sur ce qui marche le mieux, soit la relation à l'élève et travaille sur la socialisation plutôt que sur la pédagogie), une adaptation passive par le retrait instrumental du contexte du travail et la prise de congés, ainsi qu'une adaptation réactive à la gestion comptable du temps (par exemple compter le temps qu'il reste avant de partir ou de prendre sa retraite). Plus récemment, leurs travaux montrent la présence d'une idéologie défensive, soit un ensemble de comportements valorisé par le groupe tout entier, construite sur l'édification de valeurs légitimes telles que la vaillance, l'endurance et la résilience. Ces qualités personnelles exceptionnelles sont « normalisées et exploitées par le pouvoir politique à des fins économiques et organisationnelles » (Maranda et Viviers, 2017, p. 3). À partir d'une enquête de psychodynamique du travail (Maranda *et al.*, 2014), ces chercheurs et cette chercheuse montrent que cette idéologie a pris la forme d'une hyperadaptation paralysante sur le plan de l'action menant à deux catégories de conduites défensives nuisant au déploiement d'actions collectives. La première catégorie consiste en une stratégie d'adaptation palliative à la mission de l'école dite « réparatrice ». Cette mission incite les enseignantes et les enseignants, de façon individuelle et par nécessité (en raison des manques sociaux, éducatifs et organisationnels) à s'engager dans une relation d'aide et de don de soi les amenant à vouloir « prendre soin » des élèves aux prises avec des difficultés variées. Ces soins transcendent le temps de travail formel d'enseignement alors même que le système politique se déleste de certaines responsabilités auprès des élèves (par exemple le soutien inadéquat des élèves en difficultés en classe). « L'autoactivation (le désir d'en sauver un, la réponse au sens de l'humanité et du devoir) en a conduit un bon nombre à s'engager dans l'hypertravail » (Maranda et Viviers, 2017, p. 4). La deuxième catégorie consiste en une conduite défensive reposant sur une adaptation réactive à l'envahissement du travail. L'arrivée de la nouvelle gestion publique et l'idéologie managériale qui en découle incitent à pratiquer une pensée positive laissant entendre « qu'une situation de surcharge est un problème personnel de gestion de son temps ou de non-adéquation avec la profession (au sens de la vocation) » (Maranda et Viviers, 2017, p. 4). Ce discours permet d'euphémiser la réalité et empêche l'orchestration de changements organisationnels. Dans ce contexte, la peur (peur de la perte d'image, peur de perdre la respectabilité de l'école, peur d'être perçu comme quelqu'un de négatif, peur du jugement des collègues) fait en sorte que les enseignantes et les enseignants n'osent pas se plaindre. « En cas de défaillance, les personnes sont dirigées vers les programmes d'aide aux employés pour qu'elles règlent leurs problèmes « personnels » (Maranda et Viviers, 2017, p. 4). Face à l'envahissement du travail, la prise de congé temporaire, sans solde, d'invalidité ou de retraite représente une stratégie défensive préconisée. Cette stratégie concorde avec les résultats d'autres travaux concernant la

réduction volontaire du temps de travail chez les enseignantes du primaire et du préscolaire (Cacouault-Bitaud, 2003; Custeau-Boicclair, 2010; Messing *et al.*, 1997).

Du côté de l'approche transactionnelle du stress professionnel, s'appuyant notamment sur les travaux de Lazarus (Lazarus, 1993a, 1993b; Lazarus et Folkman, 1984), plusieurs travaux tentent de définir les stratégies de défenses individuelles mobilisées par les enseignantes et les enseignants, soit des stratégies d'adaptation (*coping strategies*). Dans ces perspectives, les stratégies d'adaptation concernent ce qui est mis en place pour gérer les défis et demande du travail, notamment lorsque celles-ci dépassent les ressources personnelles. Les stratégies d'adaptation sont variables et surgissent à l'entrecroisement d'une double diversité : individuelle et situationnelle. Qui plus est, « elles engagent autant l'interaction de la personne avec le milieu que sa perception déjà marquée par diverses manifestations » (Montgomery *et al.*, 2010, p. 769). Les stratégies sont classées différemment, selon les chercheurs et les chercheuses : les stratégies actives ou passives (Chan, 1998; Montgomery et Rupp, 2005), les stratégies centrées sur le problème ou centrées sur les émotions (Lazarus, 1993a; Lazarus et Folkman, 1984), ou les stratégies à action directe ou palliative (Kyriacou, 2001). Certaines stratégies peuvent être fonctionnelles lorsqu'elles permettent l'ajustement ou l'adaptation de la personne à la situation et préservent une qualité de vie, ou dysfonctionnelles lorsqu'elles ne le permettent pas (Muller et Spitz, 2003). Ces études sont fréquemment liées au concept de stress au travail et d'épuisement professionnel (*burnout*) et analysent les liens entre facteurs de stress et les stratégies mises en place par les enseignantes et les enseignants pour s'adapter et se maintenir au travail (Maslach, 2003; Montgomery *et al.*, 2010; Montgomery et Rupp, 2005; Pogere *et al.*, 2019; Skaalvik et Skaalvik, 2017; Wang *et al.*, 2015). Parmi ces perspectives, les travaux de Muller et Spitz (2003) montrent certaines stratégies à tendances dysfonctionnelles : le fait de se blâmer serait un prédicteur d'un moindre ajustement au stress, alors que le déni, l'utilisation de substances et le désengagement comportemental seraient des stratégies initialement fonctionnelles, mais qui entraveraient la mise en place de stratégies plus fonctionnelles à long terme. Ces travaux notent quatre stratégies qui tendent généralement à être fonctionnelles : le *coping* actif, la planification, la réinterprétation positive et l'acceptation. S'ensuivent les stratégies à variabilité fonctionnelle telles que la recherche de soutien social pour des raisons émotionnelles, l'expression des sentiments et l'humour. Cette dernière stratégie consiste en un effort cognitif afin d'éviter la situation stressante et d'être submergé par l'émotion qui y est liée. Les travaux de Richards (2012) montrent que les cinq stratégies d'adaptation (*coping*) les plus utilisées par les enseignantes et les enseignants sont : le réseau de soutien (amies, amis et famille); un sens de l'humour afin de surmonter les défis; des moments de solitude; percevoir le stress en tant que problème à résoudre et avoir une attitude positive. Les travaux de Skaalvik et

Skaalvik (2015) montrent que les enseignantes et les enseignants n'utilisent pas les mêmes stratégies selon leur âge. Ainsi, les nouvelles et les nouveaux enseignants éviteraient le recours aux congés. Plusieurs utilisent une stratégie consistant à être toujours prêt, à tout préparer à l'avance menant certains et certaines à une réduction de l'ambition et de l'engagement à plus long terme. Plus récemment, les travaux de Lindqvist *et al.* (2019b) montrent plusieurs stratégies permettant d'altérer, de tolérer et de réduire les effets de la pénibilité du travail. Une première stratégie consiste à former des collaborations avec des collègues. Certains moyens pour atteindre cette stratégie sont utilisés par les nouveaux et nouvelles enseignantes. La première consiste à trouver un allié ou une alliée pour faire face à l'adversité, demander du soutien aux collègues de l'équipe ou demander de l'aide de la direction ou de l'équipe de soutien. Une deuxième stratégie repérée est celle de la conformité, soit ajuster ses propres comportements à ceux des membres de l'équipe-école ou aux demandes de l'administration. Une stratégie basée sur l'influence a été remarquée, c'est-à-dire tenter d'apporter des changements à la micropolitique de l'école pour adapter l'organisation du travail à ses propres besoins. Cette dernière stratégie s'est toutefois avérée particulièrement accablante pour les nouvelles et les nouveaux enseignants. Finalement, la stratégie de l'autonomie a été repérée, soit l'idée d'être autonome dans l'organisation du travail et par rapport aux collègues en évitant de prendre part à la vie sociale de l'école. Il s'agit alors de prendre le contrôle des conditions à l'intérieur de la classe. Ces résultats concordent avec ceux de Doudin *et al.* (2011) portant sur l'analyse de la relation entre les types de soutien social et le risque d'épuisement professionnel. Leurs résultats indiquent d'une part qu'une évaluation positive du soutien social reçu constitue un facteur de protection contre l'épuisement professionnel. Toutefois, les enseignantes et les enseignants vivant une situation d'épuisement professionnel éprouvent de la difficulté à mettre en place des stratégies liées à la sollicitation d'un soutien social et à les percevoir comme satisfaisantes.

Les travaux de Ciavaldini-Cartaut *et al.* (2017) présentent une analyse complémentaire à partir de zones de recoupement entre certains pré-supposés issus d'une approche transactionnelle du stress professionnel (Bruchon-Schweitzer, 2002; Lazarus et Folkman, 1984) et de l'approche de la psychodynamique du travail (Alderson, 2004; Maranda, 1995). Ainsi Ciavaldini-Cartaut *et al.* (2017) s'appuient sur l'approche transactionnelle provenant des travaux de Bruchon-Schweitzer (2002) qui proposent un modèle d'analyse des stratégies d'ajustement face à l'adversité à partir d'une adaptation française des travaux de Lazarus et Folkman (1984). Dans cette perspective, les « modérateurs » de la transaction suivent deux phases distinctes, soit l'évaluation cognitive (la perception de la situation par le sujet au regard de ses valeurs, de ses attentes, de ses croyances et de ses antécédents personnels) et les stratégies d'ajustement permettant de modifier la

situation aversive ou son propre comportement pour la rendre supportable (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017). Ces travaux montrent que certaines enseignantes utilisent des stratégies afin de préserver leur idéal professionnel « au détriment d'une vision réaliste d'elle-même en situation de soutien très partiel par ses pairs et sa hiérarchie » (par. 71). Alors que la réalité est connue, elle est niée. « Le déni leur permet de rester en cohérence avec leur engagement professionnel sans critiquer l'institution qu'elles souhaitent intégrer. Reconnaître les défaillances de cette institution à leur égard remettrait en cause leur propre structuration engendrant alors un état de crise important » (par. 71). Les travaux d'Antoniou *et al.* (2013) montrent que les stratégies fréquemment utilisées sont celles en lien avec l'adaptation rationnelle des comportements (*rational coping behaviors*), soit des ressources qui aident les enseignantes et les enseignants à surmonter les facteurs de stress liés au travail et atteindre leurs résultats avec les élèves.

Du côté de la sociologie du travail et de l'éducation, plusieurs travaux se concentrent sur la stratégie de l'individualisme et de l'isolation. Parmi les stratégies recensées dans la littérature, le retrait, soit une stratégie d'adaptation individuelle, est celle qui semble ressortir dans plusieurs recherches (Fullan et Hargreaves, 1991; Hargreaves, 1991, 1994; Lortie, 1975; Tardif et Lessard, 1999) et rejoint les travaux de Schatz (1907) portant sur l'individualisme. Dans la littérature, les références à l'individualisme des enseignantes et des enseignants sont parsemées de métaphores liant fréquemment l'individualisme à des pathologies et à des déficits psychologiques : incertitude, anxiété, égoïsme, anomie, peur de l'évaluation, peur du jugement, l'action de se soustraire au contrôle externe, etc. Ainsi, l'individualisme est fréquemment présenté comme une lacune, et non une stratégie; un problème, et non une possibilité; quelque chose à enlever plutôt que quelque chose à respecter. On parle de l'idée que les enseignantes et les enseignants érigent des « murs » qui doivent être brisés nécessitant une terminologie liée à des rapports de force (Davis, 1986; Dodor et Sira, 2010). Par exemple, Sergiovanni (2004) montre qu'une conséquence importante de la division des enseignantes et des enseignants est la dilution de l'intelligence collective potentielle de l'école. Selon lui, la compétence des enseignantes et des enseignants réside au cœur des relations, des normes, de la mémoire collective et des habitudes quotidiennes. La compétence est la somme de la connaissance partagée par l'ensemble des enseignantes et des enseignants. Or, l'individualisme et l'isolation sont compris comme allant à l'encontre de cette équation. L'hypothèse principale qui en ressort est incontestable : l'individualisme et l'isolement sont systématiquement nocifs pour les enseignantes et les enseignants et devraient être éliminés. Or, derrière les dénonciations de l'individualisme se cachent beaucoup de malentendus, de stéréotypes ainsi que d'enjeux politiques et culturels importants. Ces stéréotypes négatifs associés à l'individualisme forgent l'idéologie dominante de nos sociétés, soit le collectivisme démocratique, et mènent à la négation de l'initiative

privée au profit d'une sphère publique toujours plus envahissante et confiscatoire (Theillier, 2014). À partir des propos de Flinders (1988), Hargreaves (1994) tente de nuancer le phénomène de l'individualisme et de l'isolation des enseignantes et des enseignants sous trois angles, soit l'individualisme contraint, stratégique ou électif. L'*individualisme contraint* découle de la structure organisationnelle du travail (manque d'espace, division par classe, absence de collègue d'un même niveau, etc.). L'*individualisme stratégique* est une stratégie défensive en réponse aux contraintes du travail, aux pressions externes, telles que le manque de temps, la reddition de comptes, l'intégration pour tous et les objectifs difficiles à atteindre. Cette forme permet aux enseignantes et aux enseignants de se concentrer sur le peu de ressources qui leur sont attribuées. L'*individualisme électif* se réfère au choix de travailler seul en permanence, à certains moments ou dans certaines circonstances où il y aurait possibilité de travailler collectivement. L'individualisme électif est un choix volontaire, une préférence personnelle, et est lié à trois thèmes : le soin personnel (concentrer ses efforts auprès des élèves, source de satisfaction dominante), l'individualité (poser ses propres jugements, utiliser sa créativité et son autonomie professionnelle) et la solitude (nécessité d'être seule, de prendre une pause pour réfléchir). Dans ce contexte, il ne s'agit donc pas de « briser » les murs de l'isolation des enseignantes et des enseignants de l'extérieur par des contraintes organisationnelles, mais d'encourager des facteurs qui leur permettraient de tomber d'eux-mêmes si le contexte le permettait (Fullan et Hargreaves, 1991; Hargreaves, 1991, 1994; Lortie, 1975). L'individualisme des enseignantes et des enseignants met en évidence deux phénomènes importants. Dans un premier temps, il permet d'exprimer les pressions contradictoires qui s'exercent sur les enseignantes et les enseignants, c'est-à-dire qu'« on exige qu'ils assument en solitaire leurs classes et qu'ils soient entièrement responsables de la réussite de leurs élèves, tout en leur demandant de participer à la vie de l'école, de s'engager dans diverses activités collectives et de travailler en poursuivant des finalités communes et publiquement reconnues » (Tardif et Lessard, 1999, p. 434). Dans un deuxième temps, cet individualisme exprime des attitudes personnelles dans la mesure où celles-ci sont produites par une double socialisation : « d'une part au métier d'élèves, où les futurs maîtres intériorisent déjà, en tant qu'élève, les modes individualisant du travail de leurs enseignants; d'autre part, la socialisation au métier d'enseignant, qui procède encore aujourd'hui bien souvent d'un apprentissage sur le tas, sans aide ni accompagnement, et qui livre par conséquent les enseignants à eux-mêmes » (Tardif et Lessard, 1999, p. 434). Ces propos rejoignent ceux de Maranda et Viviers (2011) sur le paradoxe que sont l'autonomie et l'autocontrôle en enseignement : d'un côté, les enseignantes et les enseignants doivent faire preuve d'autonomie et apprendre à se débrouiller seuls en inventant et en fabriquant leurs outils de travail afin de pallier les manques de l'organisation, et de l'autre, ils et elles doivent

se soumettre à un dispositif « d'autocontrôle totalement dépouillé de son caractère réflexif, du pouvoir de jugement que chacun possède sur son propre ouvrage » (Maranda et Viviers, 2011, p. 31).

Par ailleurs, quelques travaux montrent qu'il existe des différences entre les expériences vécues par les femmes et celles vécues par les hommes, notamment en ce qui concerne les conséquences liées aux sources de pénibilité du travail et aux stratégies de défense mobilisées pour y faire face. Par exemple, les travaux de Messing *et al.* (1997) montrent que les enseignantes du primaire situent la clé de leur enseignement dans l'amour et le lien avec les enfants. Or « cet amour rend impossible la stratégie souvent recommandée aux enseignantes menacées d'épuisement professionnel : le dégageant » (p. 154). Ces chercheuses montrent qu'il est impossible pour les enseignantes de se dégager émotionnellement, et, en même temps, de travailler auprès de petits enfants. Leurs résultats montrent aussi des difficultés spécifiques concernant les enseignantes ayant de jeunes enfants à la maison alors qu'il est difficile de briser la continuité entre le travail en classe et celui auprès des enfants à la maison. Certaines recherches montrent aussi des stratégies liées aux sacrifices sur le plan de la vie familiale en raison de la précarité de l'insertion en emploi en enseignement et de la précarité de certains contrats, notamment repousser l'achat d'une maison ou d'une voiture ainsi que l'arrivée des enfants (Messing et Seifert, 2002). Cette dernière stratégie peut avoir des effets particulièrement nocifs alors que certaines études ont montré que les enseignantes ont un taux de cancer du sein particulièrement élevé attribué justement à ce retardement de la maternité (Threlfall *et al.*, 1985). De plus, les résultats de l'étude menée par Naylor (2008) montrent qu'au Canada, les femmes sont surreprésentées dans les maladies liées au stress. Plus récemment, Naylor et White (2010) montrent que les plus susceptibles d'être en congé sont des femmes, souvent âgées de 35 à 44 ans, alors qu'elles déclarent plus d'effets négatifs liés au stress que les hommes. Les résultats de l'étude de Montgomery *et al.* (2010) montrent que les femmes et les hommes privilégient des stratégies différentes. Ainsi, les femmes utilisent davantage la distraction, le soutien émotionnel, le soutien instrumental, l'expression des émotions et l'acceptation que les hommes. Ceux-ci seraient davantage portés à utiliser le déni, l'utilisation de substances, la réinterprétation positive, l'humour et le blâme. Leurs résultats concordent avec certaines tendances affirmant que les femmes perçoivent et ressentent plus de stress que les hommes, alors qu'ils auraient davantage tendance à démontrer des signes de dépersonnalisation (Brember *et al.*, 2002; Byrne, 1999; Zavidovique *et al.*, 2018). Les résultats de l'étude menée par Antoniou *et al.* (2013) montrent d'une part que les enseignantes et les enseignants du primaire vivent un niveau de stress plus élevé que celui des enseignantes et des enseignants du secondaire en raison des conditions de travail et d'un faible soutien de la part du gouvernement, et d'autre part, que les enseignantes vivent un niveau de stress

plus élevé que leurs homonymes masculins, ainsi qu'un sentiment d'accomplissement moins élevé qu'eux. Certains résultats montrent plutôt que même si les enseignantes et les enseignants vivent différemment leur quotidien, leur bien-être professionnel resterait, à quelques exceptions près, comparable (Zavidovique *et al.*, 2018).

Somme toute, considérant ces multiples sources de tension au travail, la recension des écrits montre que les effets des multiples risques psychosociaux vécus en continu, conjugués à des stratégies d'adaptation passives peuvent se traduire par des émotions négatives ainsi que par de la détresse psychologique qui, lorsqu'elles s'accroissent et perdurent dans le temps, se transforment en épuisement professionnel (Maranda *et al.*, 2013; Maranda *et al.*, 2014; Montgomery et Rupp, 2005).

1.2.5 Les dispositifs et programmes d'accompagnement à l'insertion professionnelle

Tel que soulevé en introduction, cette section n'aspire pas à présenter une recension exhaustive des travaux portant sur les dispositifs et programmes d'accompagnement à l'insertion professionnelle. Elle vise plutôt à faire état de la complexité de ce phénomène. Considérant les difficultés que rencontrent les enseignantes et les enseignants en début de carrière, plusieurs études portent sur les besoins de soutien et d'accompagnement chez les enseignants débutants et les enseignantes débutantes (Mukamurera *et al.*, 2019), notamment en ce qui concerne les programmes et dispositifs d'insertion professionnelle (Martineau et Mukamurera, 2012; Mukamurera *et al.*, 2013). À cet effet, Mukamurera et Desbiens (2018) révèlent qu'au Québec, un peu plus de 60 % des centres de service scolaires se sont déjà dotés d'un programme d'insertion pour le personnel enseignant novice. Dans la littérature recensée, les termes programmes et dispositifs d'insertion professionnelle sont présentés comme étant deux concepts différents (Martineau et Mukamurera, 2012; Mukamurera *et al.*, 2013). Un programme d'insertion professionnelle consiste en un ensemble de procédures institutionnelles mises en place dans le but d'accueillir ou d'intégrer les nouvelles recrues (Brock et Chatlain, 2008). Ainsi, un programme d'insertion professionnelle peut comprendre un ou plusieurs dispositifs d'accompagnement et de soutien, définis comme une mesure ou un outil plus spécifique à un programme de soutien à l'insertion (Mukamurera *et al.*, 2013).

Au Québec, le développement des programmes d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant est récent. Ainsi, en 2002, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002) mettait en évidence l'importance de la concertation entre l'ensemble des acteurs et des actrices du système scolaire et d'un système d'accompagnement pour favoriser la transition entre la situation d'étudiante et d'étudiant et celle de l'entrée dans la profession, de même que pour bâtir

un plan de formation continue ordonné permettant de surmonter les difficultés inhérentes à tout début de carrière. La recension montre qu'il y a actuellement deux voies utilisées pour tenter d'augmenter le soutien à l'insertion et l'intégration professionnelle du personnel enseignant débutant : les programmes et dispositifs relevant des commissions scolaires et des écoles ainsi que les partenariats entre le milieu scolaire et les universités.

1.2.5.1 Les programmes et dispositifs d'accompagnement relevant des commissions scolaires et des écoles

Au Québec, il ne semble exister aucun dispositif formel d'insertion professionnelle relevant du ministère de l'Éducation (Fournier et Marzouk, 2008; Homsy *et al.*, 2019; Houlfort et Sauvé, 2010; Martineau, 2006; Mukamurera *et al.*, 2013). Toutefois, certains centres de service scolaires, voire certaines écoles offrent des programmes d'insertion professionnelle aux nouveaux enseignants et aux nouvelles enseignantes (Mukamurera *et al.*, 2013). En raison de l'absence de politiques soutenant les programmes formels d'insertion professionnelle, le réseau scolaire québécois peut être comparé à une vaste mosaïque alors que les mesures d'insertion mises en place dans un milieu demeurent souvent inconnues des établissements voisins (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2008). La recension des écrits montre toutefois que le milieu scolaire québécois est de plus en plus actif au regard de l'offre de soutien aux novices (France Dufour *et al.*, 2018; Leroux *et al.*, 2016; Martineau et Mukamurera, 2012; Martineau et Presseau, 2003; Mukamurera *et al.*, 2013; Pelletier et Marzouk, 2018). En ce sens, l'étude menée par Mukamurera *et al.* (2013) montre qu'il existe trois principales catégories de pratiques de soutien   l'insertion professionnelle. La première réfère à des programmes mis en place à l'échelle d'une commission scolaire, soit des programmes formels institutionnels. Dans le cadre de leur programme d'insertion professionnelle, certaines commissions scolaires offrent des mesures variées, dont des ateliers de formation, du mentorat ou du jumelage, une trousse d'informations et l'assignation d'une personne-ressource. La deuxième catégorie consiste en des programmes d'insertion professionnelle « maison » érigés à la seule initiative des écoles. La troisième catégorie réfère à des pratiques de soutien plutôt informelles : activités ponctuelles à caractères informatif et social telles que les rencontres d'accueil et d'information assurées par la direction d' cole, un enseignant, une enseignante ou la personne secrétaire; l'aide technique pour le fonctionnement de l'équipement, tel le photocopieur; le soutien offert par les collègues dans le cadre du travail en équipe-cycle; l'intégration de nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes lors des journées de formation (journées pédagogiques), etc.

Il existe plusieurs dispositifs mis en place pour soutenir et accompagner les nouveaux enseignants et les nouvelles enseignantes. « L'accompagnement est un ensemble d'activités de soutien, individuelles ou collectives, destinées aux débutantes et débutants dans l'enseignement » (Ministère de l'Éducation, 1996, p. 2). Ces dispositifs peuvent inclure le mentorat, les groupes de discussion et les groupes de soutien en ligne (Boivin et Lamoureux, 2011; Martineau et Mukamurera, 2012). Au Québec, le mentorat représente le moyen privilégié par plusieurs commissions scolaires et écoles (Martineau et Mukamurera, 2012). La recension montre toutefois que la définition du mentorat diffère selon les écrits. De façon générale, le mentorat peut être compris en tant que processus d'accompagnement plus ou moins intense, soit de soutien ou d'assistance au ou à la novice de la part d'une ou d'un collègue expérimenté (Devos et Van Nieuwenhoven, 2016; Dumoulin, 2004; Houde, 2010; Ministère de l'Éducation, 1996). Le mentorat de type dyadique permettrait de contribuer à la socialisation professionnelle du débutant ou de la débutante, au développement de ses compétences et de son identité professionnelle (De Stercke *et al.*, 2010; Lamaurelle, 2010), et ce, même si des études en ont montré certaines limites et écueils (Martineau *et al.*, 2011). Le mentorat peut aussi être compris comme un processus d'enseignement ayant à la fois une fonction de soutien et une fonction éducative (Feiman-Nemser, 2003) sans toutefois que les débutants et débutantes ne se perçoivent comme des apprenants ou des apprenantes, et les mentors comme des enseignants et enseignantes. Le mentorat peut aussi être compris comme un processus d'interaction ou un processus relationnel basé sur l'importance de la relation entre le mentor ou la mentore et le mentoré ou la mentorée (Latour, 1994). À partir de cette conception, certains mettent l'accent sur l'aspect volontaire d'une pratique de mentorat (Cuerrier, 2003), d'autres sur l'aspect relationnel et coopératif du processus à la construction de l'identité professionnelle du novice (Lusignan, 2003) et d'autres encore sur l'aspect intergénérationnel (Paul, 2004), le savoir passant d'une génération à l'autre (Houde, 2010). Houde (2010) établit une distinction entre différents modes d'accompagnement : alors que le mentorat vise à la fois l'actualisation de soi, le développement des compétences, l'apprentissage et la croissance (le savoir, le savoir-faire et le savoir-être) en présentant un modèle (le mentor ou la mentore), le coaching s'attarde surtout sur l'apprentissage et la performance (le développement du savoir-faire). Le parrainage sert plutôt à accueillir et guider le débutant ou la débutante, sans nécessairement lui servir de modèle. La personne qui agit comme mentor peut être un enseignant ou une enseignante d'expérience, un conseiller ou une conseillère pédagogique, un membre du personnel de la commission scolaire ou toute autre personne-ressource possédant une expérience jugée pertinente afin d'offrir son soutien à un enseignant débutant ou une enseignante débutante (Gold, 1996).

1.2.5.2 Les partenariats entre le milieu scolaire et les universités

Ces partenariats représentent un dispositif encore peu exploité pour soutenir les débutants et les débutantes au moment de leur insertion et de leur intégration professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2014). Certaines études récentes montrent qu'il y a peu d'information transmise concernant l'intégration en enseignement lors de la formation initiale (Poirier, 2015). Or, plusieurs chercheuses ayant produit des connaissances à propos de l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants soulignent la nécessité de préparer les futurs enseignants et les futures enseignantes à leur intégration au travail, et ce, dès leur formation initiale (France Dufour *et al.*, 2018). Dans ce même ordre d'idées, les travaux de Pelletier et Marzouk (2018) font ressortir les besoins de formation psychologiques des futurs enseignants et des futures enseignantes, notamment en ce qui concerne leur conception des réalités de la profession et des situations difficiles à venir. Il faudrait de plus, selon eux, améliorer le développement de compétences pour faire face aux conditions difficiles de la profession et mieux cibler les besoins de formation au regard des interventions à faire en contexte difficile lors de périodes de suppléance. Boutet *et al.* (2018) évoquent l'importance des pratiques de supervision pédagogique dans le but d'améliorer les programmes de formation initiale. F. Dufour *et al.* (2018) montrent l'importance des actions posées par les centres de service scolaires lors de la formation initiale des enseignantes et des enseignants afin de faciliter l'intégration au travail. Parmi les pratiques qui sont mises en œuvre par les commissions scolaires, elles soulignent la divulgation de diverses informations lors du recrutement, les ressources et les programmes d'insertion offerts, un guide d'information à propos de la participation à des activités de recrutement, des activités de formation de même que des sondages pour recenser les moyens et les points de vue des enseignantes et des enseignants qui s'insèrent. Dufour et Vivegnis (2018) soulèvent la nécessité de mieux préparer l'intégration au travail des enseignantes et des enseignants avec l'appui de différents acteurs et des différentes actrices du milieu. Parmi leurs recommandations, on retrouve la nécessité d'assurer une meilleure continuité entre la formation et l'intégration dans le milieu scolaire en utilisant divers dispositifs. Selon elles, le processus d'intégration au travail devrait s'amorcer pendant la formation initiale. Le développement de certaines compétences relatives à l'organisation de la classe, à la gestion des apprentissages et des comportements, à l'employabilité, de même que l'entraînement à l'analyse réflexive pour le développement professionnel seraient aussi des pistes prometteuses. Enfin, un meilleur processus d'accompagnement des stagiaires et des jeunes professionnels et professionnelles pourrait favoriser leur insertion dans la profession. Selon Leroux *et al.* (2016), diverses activités sont mises en place au sein des milieux universitaires pour soutenir l'insertion professionnelle des étudiantes et des étudiants dans la profession, notamment à travers des stages, des séminaires et des activités

d'intégration. Ces pratiques visent à pallier le manque de préparation évoquée par certains débutants et certaines débutantes dans le domaine. Ainsi, de nombreux travaux montrent la pertinence de valoriser la préparation à l'intégration au travail pendant la formation initiale afin de favoriser l'intégration au travail des débutantes et des débutants, et ce, avant même leur entrée dans le métier.

Somme toute, cette deuxième section a permis de présenter différentes perspectives afin de mieux appréhender l'intégration au travail des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes. Cette section a permis de présenter les différentes conceptions de l'intégration au travail ainsi que de soulever les défis et enjeux spécifiques liés à l'intégration au travail des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes (Gingras et Mukamurera, 2008; Martineau *et al.*, 2008; Mukamurera et Martineau, 2009; Mukamurera *et al.*, 2013; Tardif, 2013), notamment la précarité professionnelle, tant en ce qui concerne le processus d'insertion en emploi que celui de l'intégration au travail que vivent les nouveaux enseignants et les nouvelles enseignantes (Karsenti *et al.*, 2013; Mukamurera *et al.*, 2019), et ce, dans un contexte où le minutage de la tâche ne permet plus de rendre compte de la complexité du travail réalisé (Karsenti *et al.*, 2013; Maranda et Viviers, 2011; Messing, 2016; Mukamurera *et al.*, 2019). Dans ce contexte, des chercheurs et chercheuses examinent les liens entre les conditions d'intégration au travail difficiles et le taux de décrochage professionnel élevé chez les nouveaux enseignants et les nouvelles enseignantes. Par ailleurs, des chercheurs et chercheuses soulèvent avec inquiétude la souffrance au travail des enseignants et des enseignantes (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Lantheaume, 2008, 2011; Lantheaume et Hérou, 2008; Maranda et Viviers, 2011, 2017; Maranda *et al.*, 2013; Maroy, 2008; Messing, 2016; Messing et Seifert, 2002), notamment la solitude (Jeffrey, 2011) et le désillusionnement vécu par ces jeunes (Rojo et Minier, 2015) ainsi que leurs conséquences sur la qualité de leur enseignement (Mukamurera *et al.*, 2013) et sur leur santé psychologique (Maranda et Viviers, 2011; Messing, 2016). Finalement, considérant la complexité des difficultés de l'intégration au travail des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes, cette section a permis de montrer l'existence de dispositifs et programmes d'intégration au travail (Fournier et Marzouk, 2008; Homsy *et al.*, 2019; Houlfort et Sauvé, 2010; Martineau, 2006; Mukamurera *et al.*, 2019; Mukamurera *et al.*, 2013).

Sommaire de chapitre et réflexions

La première section de ce premier chapitre a permis de brosser un portrait des trois dernières réformes, soit la réforme Parent (la mise en place d'un système d'éducation étatique intégré et l'accessibilité de l'école pour tous), la réforme des années 1980 (l'uniformisation des programmes,

le minutage de la tâche et la politique de l'intégration pour tous), ainsi que la réforme des années 2000, composite de la nouvelle gestion publique (la gestion axée sur les résultats et les injonctions à collaborer) (Corbo, 2002; Gauthier, 2010; Leclerc, 1989; Lessard, 2016; Lessard *et al.*, 2016; Maroy, 2013; Ministère de l'Éducation, 2020; Proulx, 2018; Tardif, 2013). Ces réformes révèlent de grandes transformations de l'organisation du travail des enseignantes et des enseignants ainsi que certaines contraintes organisationnelles qui ont graduellement complexifié et alourdi le travail d'enseignement (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Maranda et Viviers, 2011, 2017; Messing *et al.*, 1997; Tardif, 2013). En ce sens, les nouvelles formes d'organisation du travail d'où provient la gestion axée sur les résultats amènent des changements majeurs à la structure de la gouvernance des écoles, notamment en ce qui concerne les règles de jugement du travail des enseignantes et des enseignants, ainsi que des pratiques de régulation des rapports de pouvoir (Kamanzi *et al.*, 2019). Ces changements entraînent une redéfinition constante non seulement des valeurs de l'école, mais aussi de ce que constituent le rôle et les pratiques des enseignants et des enseignantes. Dans ce contexte, la littérature montre qu'un élément clé de l'implantation des changements en éducation résiderait dans le travail collectif (Bush, 2011, 2016; Lessard *et al.*, 2009; Tardif, 2013). Or peu de travaux analysent l'évolution du travail collectif en tenant compte des nouvelles formes d'organisation du travail.

La deuxième section de ce chapitre porte spécifiquement sur l'intégration au travail des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes et ouvre sur les différentes conceptions de l'intégration au travail pour ensuite soulever les défis et enjeux spécifiques liés à l'intégration au travail des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes. La littérature révèle l'importance de l'enjeu de la précarité professionnelle, tant en ce qui concerne le processus d'insertion en emploi que celui de l'intégration au travail que vivent les nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes (Gingras et Mukamurera, 2008; Martineau *et al.*, 2008; Mukamurera et Balleux, 2013; Mukamurera et Martineau, 2009; Tardif, 2013). Ainsi, bien que le temps de travail et les responsabilités soient semblables pour l'ensemble des enseignantes et des enseignants, les défis semblent s'avérer plus grands pour les débutantes et les débutants alors que le processus d'insertion en emploi (l'obtention d'un emploi stable) est laborieux et parsemé d'embûches. De plus, en ce qui concerne l'intégration au travail, les enseignants et les enseignantes novices sont considérées en tant que personnes expertes autonomes dès leur entrée en fonction et se voient attribuer les tâches les plus difficiles et variées, soit des tâches nécessitant une grande capacité d'adaptation (Karsenti *et al.*, 2013; Mukamurera *et al.*, 2019), et ce, dans un contexte où le minutage de la tâche ne permet plus de rendre compte de la complexité du travail réalisé (Maranda et Viviers, 2011; Messing, 2016). Dans ce contexte, certains chercheurs et certaines chercheuses examinent les liens entre les conditions

d'intégration au travail et le taux de décrochage professionnel élevé chez les enseignants et enseignantes novices. En outre, des chercheurs et chercheuses soulèvent avec inquiétude la souffrance au travail du personnel enseignant (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Lantheaume, 2008, 2011; Lantheaume et Hérou, 2008; Maranda et Viviers, 2011, 2017; Maranda *et al.*, 2013; Maroy, 2008; Messing, 2016; Messing et Seifert, 2002), notamment la solitude (Jeffrey, 2011) et le désillusionnement vécus par ces jeunes (Rojo et Minier, 2015) ainsi que leurs conséquences sur la qualité de leur enseignement (Mukamurera *et al.*, 2013) et sur leur santé psychologique (Maranda et Viviers, 2011; Messing, 2016). Finalement, considérant la complexité de l'intégration au travail des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes, la littérature met en évidence l'existence de dispositifs et programmes d'intégration au travail. Elle révèle toutefois qu'au Québec, il ne semble exister aucun dispositif formel d'insertion professionnelle relevant du ministère de l'Éducation (Fournier et Marzouk, 2008; Homsy *et al.*, 2019; Houlfort et Sauvé, 2010; Martineau, 2006; Mukamurera *et al.*, 2013). Ce contexte montre l'asymétrie des pratiques alors que chaque centre de services scolaire, voire chaque établissement scolaire gère ses propres modalités d'insertion en emploi et de soutien   l'intégration au travail (Mukamurera *et al.*, 2019). De fait, il semble difficile de délimiter les paramètres et modalités entourant l'insertion en emploi des enseignants et enseignantes novices du préscolaire et du primaire, soit un phénomène qui nous semble capital dans la compréhension et l'analyse de l'intégration au travail.

Ce premier chapitre soulève plusieurs pistes de réflexion sur la perdurance de certaines difficultés en enseignement, notamment en ce qui concerne les difficultés d'intégration au travail des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes. De fait, Corbo (2002) note que déjà en 1960, le système éducatif devait composer avec de nombreuses difficultés d'intégration au travail des enseignantes et des enseignants liées à la modernisation du système éducatif ainsi qu'à une pénurie d'enseignantes et d'enseignants, soulevant l'urgence de revaloriser la profession et d'améliorer le processus de recrutement et de formation en enseignement. Or, malgré de nombreux changements apportés au système éducatif et un vaste corpus de connaissances scientifiques sur le sujet, les taux de décrochage élevés et les multiples difficultés présentées au fil de ce chapitre montrent que l'intégration au travail en enseignement demeure un problème d'actualité. Par ailleurs, considérant la complexification et l'intensification de l'organisation du travail d'enseignement au fil des dernières réformes, ainsi que les nombreux défis et enjeux de l'intégration au travail des enseignants et enseignantes novices, le prochain chapitre aura pour objectif de brosser un portrait de la littérature concernant la construction des dynamiques identitaires des enseignantes et des enseignants du préscolaire et du primaire.

Chapitre 2 – Les dynamiques identitaires dans l'éducation au préscolaire et l'enseignement au primaire

Ce deuxième chapitre a pour objectif de brosser un portrait compréhensif de l'intégration au travail en enseignement sous l'angle de la construction identitaire. L'identité est un concept ayant suscité différentes tentatives de théorisation (sociologique, psychosociologique, clinique, philosophique...), tant dans ses différentes formes d'expression (collective, individuelle, sociale, professionnelle, culturelle, etc.) que dans ses divers champs de manifestation (le travail, le social, la formation) à travers l'histoire. L'ampleur du travail réalisé par rapport à cette notion dans les dernières décennies témoigne de l'ambiguïté du concept de l'identité « qui résiste et s'érige en totalité indécomposable et irréductible à l'une ou l'autre de ses dimensions » (Kaddouri *et al.*, 2008, p. 16). Dans ce contexte, comme le souligne Viviers (2014), présenter une recension exhaustive serait « une entreprise démesurée, voire périlleuse, compte tenu de la multiplicité des points de vue disciplinaires (psychologie, sociologie, anthropologie, etc.) et des champs d'application (orientation, éducation, travail social, etc.) » (p. 100). Néanmoins, quelques éléments de conceptualisation seront relevés et permettront de présenter brièvement l'identité sociale dans son sens large pour ensuite situer ce concept au regard du travail, notamment à partir des travaux de Renaud Sainsaulieu et de Claude Dubar. Il s'agira ensuite de présenter le concept de l'identité tel qu'il est compris dans le champ de la psychodynamique du travail, et ce qu'il engage du point de vue du travail humain. Finalement, la dernière section de ce chapitre permettra de présenter spécifiquement la construction des dynamiques identitaires des enseignants et des enseignantes du préscolaire et du primaire.

2.1 De l'identité sociale à l'identité professionnelle

Afin de bien comprendre le concept de l'identité, cette section s'ouvre sur une présentation de la littérature liée à la construction de l'identité du point de vue social. À partir de cette vision large de la construction de l'identité, nous porterons ensuite une attention plus soutenue sur la question du travail en présentant la littérature concernant plus précisément la construction de l'identité au travail.

La notion d'identité a été reformulée aux États-Unis dans les années 1960, principalement autour de l'ouvrage *La construction sociale de la réalité* de Berger et Luckman (2012) se situant à la périphérie de la tradition de l'interactionnisme symbolique, de l'ouvrage *Stigma : Notes on the*

management of spoiled identity de Goffman (1989) se rattachant aux traditions socioconstructivistes et phénoménologiques (Brubaker, 2001), ainsi que des travaux réalisés à Paris dans les années 1970 à la suite du séminaire d'anthropologie sur l'identité dirigé par Claude Lévi-Strauss (Lévi-Strauss, 1977). Ces réflexions s'articulent autour d'une impasse au regard de la conception essentialiste quasi naturalisée dominante du concept de l'identité (on naît dans son groupe ethnique, on lui appartient et on reproduit de manière immuable ses usages, on incorpore ses façons de dire, de faire et de penser, soit une identité fixe presque naturalisée). Dans ce contexte, au courant des années 1960-1970, cette impasse amène plusieurs chercheurs à adopter une vision constructiviste dans les sciences sociales : l'identité est un construit, et non une donnée (Brubaker, 2001; Burke et Stets, 2009; Perrenoud et Sainsaulieu, 2018). Ainsi, l'identité sociale peut se construire à partir de plusieurs catégories : une identification objective ou « attribution catégorielle » (un processus d'identification réalisé par des institutions selon des catégories bureaucratiques ou techniques); l'« image sociale » ou « l'identité pour soi et pour autrui », une identité intersubjective (la production endogène ou exogène d'un discours stéréotypé) et l'« appartenance » subjective ou « le sentiment d'appartenance » (Avanza et Laferté, 2005; Brubaker, 2001; Burke et Stets, 2009; Dubar, 2010, 2015; Sainsaulieu *et al.*, 2010).

Les travaux de Durkheim et Mauss représentent une assise importante en sociologie (Burke et Stets, 2009; Legault, 2008; Perrenoud et Sainsaulieu, 2018; Stets et Burke, 2000). Durkheim affirme que les gens sont organiquement joints non seulement à un groupe au regard des identités sociales (qui je suis par rapport aux autres), mais aussi à un moindre degré de façon mécanique par leur identité de rôle (ce qu'on attend de moi) Durkheim (2014). En ce sens, selon Perrenoud et Sainsaulieu (2018), Durkheim et Mauss considèrent que « l'identité sociale résulte d'une transmission méthodique entre générations, de la reconnaissance institutionnelle et de l'intériorisation des conditions sociales » (p. 3). La notion d'identité sociale laisse ainsi place à différentes théories, celles-ci se rejoignant sur certains éléments fondamentaux : l'individu (le soi ou *self*) fait preuve de réflexivité alors qu'il peut se considérer en tant qu'objet pour se catégoriser, se classer et se nommer d'une façon spécifique en relation avec d'autres classes de catégories sociales ou de classifications (Burke et Stets, 2009; Stets et Burke, 2000). Le terme « identités » au pluriel témoigne de la capacité de chacun à jouer différents répertoires identitaires à partir d'un ou de plusieurs groupes de références (ethnie, religion, genre, âge, etc.) (Perrenoud et Sainsaulieu, 2018). L'identité serait composée d'un ensemble de représentations permettant à une personne de se définir lorsqu'elle occupe un rôle particulier dans la société, qu'elle est membre d'un groupe particulier, ou revendique des caractéristiques particulières permettant de se qualifier en tant que personne unique (Burke et Stets, 2009). Pour Martucelli (2008)

(...) en tout premier lieu, [l'identité] renvoie à ce qui est censé garantir la permanence dans le temps d'un individu, ce qui fait que, malgré tous les changements qu'il connaît, il est toujours ce même individu. En deuxième lieu, elle fait référence à une série de profils sociaux et culturels propres aux individus dans les sociétés modernes. (...) L'identité est donc ce qui permet à la fois de souligner la singularité d'un individu, et de nous rendre, au sein d'une culture ou d'une société, semblables à d'autres. (p. 25)

Pour Dubar (2010), l'identité sociale ne se construit pas seule. En ce sens, elle se construit dans des processus historiques, à la fois collectifs et individuels ainsi que dans le passage d'un certain mode d'identification à un autre. Ainsi, l'identité varie dans le temps et ne peut être appréhendée que par l'analyse diachronique de ses constructions et reconstructions individuelle et collective (trajectoires ascendantes et descendantes, carrières, tournants biographiques, confrontations générationnelles, autonomisation d'un groupe professionnel, effritement ou consolidation d'une classe sociale, etc.). De fait, l'identité renvoie à une double opération langagière, soit la différenciation (ce en quoi je suis différent d'autrui) et la généralisation (ce par quoi je suis semblable à autrui) :

La première est celle qui vise à définir la différence, ce qui fait la singularité de quelque chose ou de quelqu'un par rapport à quelqu'un ou quelque chose d'autre : l'identité, c'est la différence. La seconde est celle qui cherche à définir le point commun à une classe d'éléments d'un même autre : l'identité c'est l'appartenance commune. Ces deux opérations sont à l'origine du paradoxe de l'identité : ce qu'il y a d'unique et ce qui est partagé. Ce paradoxe ne peut être levé tant qu'on ne prend pas en compte l'élément commun aux deux opérations : l'identification de et par l'autre. Il n'y a pas, dans cette perspective, d'identité sans altérité. Les identités, comme les altérités, varient historiquement et dépendent de leur contexte de définition. (Dubar, 2010, par. 7.6)

Dubar (2010) distingue deux modalités d'identification. La première, soit les formes communautaires (axe relationnel), « suppose la croyance dans l'existence de *groupement appelé « communauté » considérés comme des systèmes de places et de noms pré assignés aux individus et se reproduisant à l'identique à travers les générations* » (Dubar, 2010, par. 7.11). Cette modalité permet d'identifier les individus à partir de leur groupe d'appartenance et peut être assumée par les personnes elles-mêmes, tant « pour soi » que « pour autrui ». La deuxième, soit les formes sociétales (axe biographique), suppose « l'existence de *collectifs multiples, variables, éphémères auxquels les individus adhèrent pour des périodes limitées et qui leur fournissent des ressources d'identification qu'ils gèrent de manière diverse et provisoire* » (Dubar, 2010, par. 7.12). Pour Dubar, la question de l'identité sociale est étroitement liée à celle de la socialisation, soit « un processus de construction, déconstruction et reconstruction d'identités liées aux diverses sphères d'activité (notamment professionnelle, mais aussi conjugale et familiale, religieuse et politique, etc.) que chacun rencontre au cours de sa vie et dont il doit apprendre à devenir acteur » (Dubar, 2015, p. 10). Dans cette perspective, les individus possèdent de multiples appartenances pouvant changer au cours d'une vie, soutenue par le primat du sujet individuel sur les appartenances

collectives (*identité personnelle*), soit une identité qui conditionne les formes d'identification sociale aux divers groupes considérées comme des résultantes de choix personnels et non comme des assignations héritées. L'« identité » peut ainsi être comprise comme un phénomène spécifiquement collectif, ancrée dans le rapport à l'autre.

À partir du concept de l'identité sociale, certains tentent de dégager le concept de l'identité professionnelle, soit une identité liée au travail salarié. Pour ce faire, plusieurs chercheurs (Dubar, 1992, 2010, 2015; Sainsaulieu, 2014; Tap, 1980, 1986) se réfèrent explicitement au modèle interactionnel de Mead (1934)³.

Dès le début des années 1960, l'organisation du travail est conçue comme « un lieu d'implication très forte des individus dans un milieu humain » (Sainsaulieu, 2014, p. 22) modifiant la conception des rapports de travail, habituellement envisagés sous le double angle des rapports fonctionnels de production et des rapports collectifs de lutte sociale, afin d'y intégrer celle des échanges humains quotidiens de production. Par conséquent, le fonctionnel, l'interpersonnel et le collectif se mélangent pour donner une nouvelle signification au monde du travail. Sainsaulieu (2014) constate à quel point l'individu peut être influencé dans sa façon de « raisonner, de symboliser et d'interpréter son expérience ou celles des autres, par les circonstances de la communication au travail » (p. 23). Pour ce sociologue, l'identité au travail est indissociable d'une identité collective alors que l'entreprise constitue un lieu d'apprentissage dans lequel les individus disposent d'une marge de manœuvre au regard des rapports au travail permettant de se constituer une définition stratégique de conduites découlant dans la possibilité d'acquérir du pouvoir, d'en changer et d'en jouer dans les rapports au travail :

Les relations sont ainsi la matière même de l'apprentissage, car on peut y déployer plus ou moins d'aptitudes stratégiques en fonction des moyens de pouvoir dont on dispose dans la situation. L'apprentissage de normes relationnelles portera donc sur la capacité stratégique de l'acteur en situation ; et c'est autour de cette élaboration d'un jeu individuel face aux jeux des autres que l'on pourrait analyser les processus d'essai et d'erreur, de récompense et de transfert qui caractérisent l'acquisition d'une habitude ou d'une connaissance. (Sainsaulieu, 2014, p. 340)

Pour ce chercheur, l'identité au travail est intimement liée au pouvoir puisqu'« elle dépend des moyens de luttes que l'individu trouve dans son expérience sociale pour imposer et faire respecter

3 « Pour ce dernier, l'identité ne désignait pas la trajectoire d'un sujet supposé passif se socialisant par inculcation, mais un processus maintenu par les négociations dans les situations sociales ou à travers les rôles sociaux des individus. Cette conception souligne dès lors le travail d'ajustement de l'acteur social à ses divers environnements, par l'effet d'interactions négociées (Moos, 1987). Il en ressort une conception dynamique et instable de l'identité qui implique « un sens subjectif de la ressemblance et de la continuité » (Erikson, 1996, p. 19) » Zimmerman, P., Flavier, É., & Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique au n°49*. (Supplément au n° 49 : L'évaluation des enseignants. Histoire, modalités et actualités), 35-50. <https://doi.org/https://doi.org/10.3406/spira.2012.1724>

sa différence » (p. 452). Cette liaison des normes de relations sociales et des structures des rapports de pouvoir en organisation l'amène à s'interroger sur les rapports entre l'individu et son milieu, entre l'individuel et le collectif. Pour Sainsaulieu (2014), l'identité au travail implique que les individus aient en commun une même logique d'acteur dans les positions sociales qu'ils et elles occupent. Ainsi, l'identité au travail s'inscrit dans une problématique marquée d'une part par « des moyens d'accès à la reconnaissance de soi dans les rapports au travail et, d'autre part, sur une problématique plus psychologique de mise en cause des identités individuelles par les contraintes sociales » (p. 410) :

(...) la satisfaction des motivations individuelles est profondément affectée et transformée par l'expérience des conflits et des tensions psychologiques se développant autour des ambiguïtés de rôles et des rapports de pouvoir qui en découlent. L'entreprise en général est ainsi désignée comme un lieu privilégié d'accès à soi-même par les tensions et investissements psychologiques dont on fait l'expérience quasi obligée dans les relations avec les collègues et les chefs. (Sainsaulieu, 2014, p. 400-401)

L'ouvrage de Sainsaulieu (2014) accorde une grande importance à l'identification et à la perception des différences interpersonnelles au travail. Au cœur de ces différences interpersonnelles se trouve la question du rôle du conflit et de l'opposition dans la découverte de soi et de la société. En ce sens, « la possibilité de vivre la rencontre avec un autre sur le plan affectif et cognitif dépend de la façon dont on peut trouver les moyens de supporter le jugement de l'autre » (p. 420). Alors que l'identité de l'enfant et son désir sont fortement liés à l'histoire d'identifications successives, celle des adultes, notamment au travail, dépend des moyens sociaux dont ils et elles disposent pour soutenir leurs différences dans les conflits. De plus, selon Sainsaulieu (2014), alors que la forme d'organisation la plus répandue dans le travail est l'organisation bureaucratique et hiérarchique, le monde du travail s'inscrit dans un contexte fondamentalement inégal alors que les travailleurs et travailleuses perdent nécessairement une part de leur identité, étant dominés de multiples façons. « Quand l'étude des rapports de travail révèle l'inégalité des ressources présentes et futures, elle montre que les gens n'ont effectivement pas les mêmes moyens de vivre les différences et les identifications » (p. 442). Ce phénomène provient notamment d'un accès inégal à l'identité du sujet en raison des moyens d'accès à la reconnaissance.

Les travaux de Claude Dubar étudient la socialisation et les identités professionnelles à partir des transformations technologiques et organisationnelles dans le champ du travail. Dubar considère que parmi les multiples dimensions de l'identité des individus, la dimension de l'identité au travail a acquis une importance particulière :

Parce qu'il est devenu une denrée rare, l'**emploi** conditionne la construction des identités sociales; parce qu'il connaît des changements impressionnants, **le travail** oblige à des transformations identitaires délicates; parce qu'elle accompagne de plus en plus toutes les

modifications du travail et de l'emploi, la **formation** intervient dans les dynamiques identitaires bien au-delà de la période scolaire. (Dubar, 2015, p. 16, en gras dans le texte original)

Dans cette perspective, la question de l'identité, tant sociale que professionnelle, est étroitement liée à celle de la socialisation. Les travaux de Dubar (Dubar, 1992, 2010, 2015) tentent de dépasser l'approche synchronique des identités au travail de Sainsaulieu par une approche fondée sur une double construction de la notion de formes identitaires structurant la socialisation professionnelle des individus : la transaction « biographique » renvoie au processus temporel (subjectif) de construction d'une identité sociale, à la possibilité à projeter des avenir possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué (rupture ou continuité de la trajectoire), alors que la transaction « relationnelle » ou « structurelle » (objectif) concerne les relations entre acteurs au sein d'un espace structuré par des règles et renvoie au processus de reconnaissance de l'identité professionnelle ainsi qu'à ses évolutions, compte tenu des objectifs et des moyens (politique) de l'institution (Dubar, 1992). Ces deux formes de transactions sont interdépendantes et en constante interaction. Dans cette perspective

(...) les identités professionnelles sont façonnées dans la rencontre entre des individus (l'acteur qui articule des identités forgées et des identités visées) et le monde du travail où une institution particulière, l'entreprise, propose des identités virtuelles et reconnaît ou non les identités réelles. Cette rencontre met en présence des modes vécus de travail (valeur accordée au travail et à la vie hors travail), des politiques d'emploi et de gestion du personnel, des trajectoires professionnelles constituées en outre de déplacements d'emploi et des rapports spécifiques à la formation (mode et forme de reconnaissance des titres, valorisation des différents types de savoir, etc.). (Dubar, 1992)

À partir notamment des travaux de Berger et Luckman (*La construction sociale de la réalité*, 1966), Dubar considère deux processus de socialisation pouvant être en rupture l'une de l'autre, soit les socialisations primaires (famille, école et socialisation anticipée) et les socialisations secondaires (tel que le travail). Dès lors, une socialisation secondaire peut conduire à la reproduction sociale des identités acquises, mais peut aussi mener à des conversions, voire, dans certains cas, d'exclusion ou des déstructurations. Selon Dubar (1992), l'une des mutations les plus significatives concernant la relation au travail concerne les entreprises compétitives qui se réduisent de moins en moins à l'échange d'un salaire contre un temps de travail déterminé. « Ce qui s'échange de plus en plus, c'est l'engagement escompté d'un salarié pour la réalisation des objectifs économiques de son entreprise contre la reconnaissance anticipée par l'employeur de ses « compétences » revendiquées, plus ou moins liées à son projet d'avenir » (p. 522). Dans ce contexte, il montre qu'il n'est plus possible de concevoir les relations entre formation et emploi comme deux processus distincts dans le temps, mais plutôt en tant que processus de socialisation professionnelle intégrés concernant potentiellement l'ensemble du cycle de vie des individus. L'identité des individus « n'est plus

acquise une fois pour toutes, à la fin des études. Elle se construit, se déconstruit et se reconstruit, à travers les changements et les parcours de mobilité imposés par les mutations des institutions » (p. 523).

Somme toute, il se dégage des travaux de Sainsaulieu (2014) et de Dubar (Dubar, 1992, 2010, 2015) que la construction identitaire, tant sur le plan social que professionnel, est en constante évolution et passe avant toute chose par l'altérité, soit le rapport à l'autre. En ce qui concerne l'identité au travail, leurs travaux montrent que celle-ci est indissociable d'une identité collective, des rapports sociaux qui ont lieu dans l'organisation du travail et de l'accès à la reconnaissance, soulevant par le fait même la question de l'identité par le « faire ». Ces travaux vont dans le sens de certains travaux issus de l'ergonomie du travail et de la psychodynamique du travail portant sur la souffrance en milieu scolaire, soit des travaux qui montrent comment l'identité au travail se construit au cœur des dynamiques relationnelles au travail. Il semble donc pertinent d'approfondir la question de l'identité de travail en considérant les apports de ces perspectives théoriques du travail se situant dans les théories du travail vivant.

2.2 L'apport de la psychodynamique du travail

Afin de mieux comprendre l'apport de la psychodynamique du travail au regard de la construction de l'identité de travail, cette section a comme objectif premier de définir le concept de travail. Il permettra de plus d'explorer les dynamiques identitaires et relationnelles avec les collègues et ce qu'elles engagent du côté de la reconnaissance et de l'identité de travail.

2.2.1 Le concept de travail

Afin de mieux comprendre comment l'identité au travail se construit, il semble intéressant de remettre en question le concept de travail en soi. Or, qu'est-ce que le travail? Qu'est-ce qu'engage le rapport au travail? Selon la psychodynamique du travail, le travail dépasse la vision traditionnelle du rapport salarial ou à l'emploi :

(...) le travail est ce qu'implique, du point de vue humain, le fait de travailler : des gestes, des savoir-faire, un engagement du corps, la mobilisation de l'intelligence, la capacité de réfléchir, d'interpréter et de réagir à des situations, c'est le pouvoir de sentir, de penser, d'inventer, etc. (...) c'est le « travailler », c'est-à-dire un certain mode d'engagement de la personnalité pour faire face à une tâche encadrée par des contraintes (matérielles et sociales) (...) même si le travail est bien conçu, même si l'organisation du travail est rigoureuse, même si les consignes et les procédures sont claires, il est impossible d'atteindre la qualité si l'on respecte scrupuleusement les prescriptions. En effet, les situations de travail ordinaires sont grevées d'événements inattendus, de pannes, d'incidents, d'anomalies de fonctionnement, d'incohérences organisationnelles, d'imprévus, provenant aussi bien de la matière, des outils et des machines, que des autres travailleurs, des collègues, des chefs, des subordonnés, de

l'équipe, de la hiérarchie, des clients (...) il n'existe pas de travail d'exécution. (Dejours, 2009b, p. 20-21)

Ainsi, à partir de la psychodynamique du travail, le travail constitue la mobilisation subjective et les efforts que doit réaliser le sujet pour faire face à ce qui n'est pas prescrit par l'organisation du travail. Cette perspective différencie, d'une part, *le travail prescrit* par l'organisation du travail, soit les attentes et les objectifs à atteindre formulés par l'organisation du travail et, d'autre part, *le travail réel*, soit les efforts que doit mobiliser un travailleur ou une travailleuse pour arriver à atteindre ces attentes et ces objectifs fixés par l'organisation du travail, et ce, malgré les éléments perturbateurs :

Travailler signifie être confronté à des prescriptions, des procédures, du matériel ou des outils à manipuler, des personnes à accueillir ou à soigner; mais travailler suppose également de collaborer avec une hiérarchie et des collègues, qu'il va falloir apprendre à connaître et avec lesquels il faudra pouvoir interagir pour atteindre l'objectif de production d'un bien ou d'un service. En d'autres termes, l'exercice du travail s'accompagne inévitablement de la confrontation au réel, c'est-à-dire à ce qui se fait connaître à celui qui travaille par sa résistance à la maîtrise, et pousse le sujet à penser et agir autrement que ce que l'organisation du travail a prévu. (Gernet et Dejours, 2009, p. 28)

Dans ce contexte, le travail réel s'appuie sur la mobilisation subjective du sujet, c'est-à-dire le travailleur ou la travailleuse. En ce sens, le travail réel concerne l'inévitable écart, soit le décalage entre, d'un côté, la réalité, et de l'autre, les prescriptions et procédures (Dejours, 2009b). Or, afin de pallier ce décalage entre le travail prescrit par l'organisation et le travail réel, pour que le travail « marche », le travailleur ou la travailleuse doit nécessairement y mettre du sien, c'est-à-dire développer des « habiletés » et des astuces. À partir de cette perspective, travailler impliquerait de facto la mobilisation de soi, de son intelligence, de sa sensibilité, déployant ainsi un ensemble de savoir-faire pouvant mener à « une implication en profondeur de la subjectivité tout entière, allant jusqu'à « faire corps avec » la matière, l'outil ou l'objet technique » (Dejours, 2009b, p. 12). Or, acquérir une nouvelle habileté exige une évolution de la personnalité. Cette mobilisation subjective amène la psychodynamique du travail à présenter l'idée d'un travail dit *vivant*. En ce sens, le « *travail vivant ne consiste pas seulement à produire, mais implique aussi de se transformer soi-même* » (Dejours, 2009b, p. 15-16, en italique dans le texte).

2.2.2 L'intégration au travail : de l'intelligence singulière à l'intelligence collective

En ce qui concerne l'inévitable décalage entre le travail prescrit et le travail réel, les données provenant de la clinique du travail contribuent à révéler que « l'ingéniosité » nécessaire pour intervenir lors d'imprévus est avant tout une intelligence du corps (*la mètis*) (Gernet et Dejours, 2009). En ce sens, cette rencontre le réel du travail, soit le moment où les habitudes et les

automatismes ne suffisent plus amène des changements ressentis par le corps. L'intelligence du corps part de « l'analyse des situations de travail ordinaire qui se caractérisent par le fait que le sujet ne connaît pas la solution au problème » (Dejours et Gernet, 2012b, p. 78). Ainsi, lorsque les connaissances antérieures sont inefficaces face à un imprévu du travail, l'expérience du réel mobilise la curiosité et guide le sujet dans sa recherche de solution afin de trouver une nouvelle façon de faire, d'innover et de faire preuve de débrouillardise. Cette intelligence du corps passe par la finesse du geste, la sensibilité pour découvrir de nouvelles façons de faire, par l'écoute et le contact avec les objets. Plus précisément, l'expérience du travail réel est le fondement du déploiement des habiletés professionnelles et d'une forme d'intelligence singulière reposant sur l'expérience du corps :

Cette intelligence ainsi que ses modalités d'investissement sont désignées par le terme de zèle, lequel désigne tout ce qui doit être ajouté par le sujet lui-même pour combler l'écart entre le prescrit et l'effectif. L'écart irréductible entre le prescrit et l'effectif, qui caractérise toute situation de travail quelle qu'elle soit, confronte le sujet à faire l'expérience inévitable de la confrontation au réel, c'est-à-dire à ce qui résiste à la maîtrise, aux savoir-faire, aux connaissances qui étaient pourtant mobilisées jusque-là par le sujet dans l'exercice de son travail. (Gernet, 2017, p. 34)

Dans ce contexte, une part importante du travail effectif et de l'intelligence singulière demeure dans l'ombre. Par conséquent, cette intelligence du corps est souvent en avance sur sa symbolisation rendant difficile sa formulation par la parole :

La difficulté, on peut le montrer facilement, s'aggrave encore lorsque les activités de travail évoluent vers les tâches immatérielles, c'est-à-dire lorsqu'il n'y a plus de production d'objet matériel (...) en particulier dans les activités dites de service, où la partie la plus importante du travail effectif est invisible. (Dejours, 2009b, p. 29)

Considérant l'aspect discret de l'intelligence singulière, celle-ci peut facilement prendre la forme de « savoirs implicites » que l'on pense tenus pour acquis et partagés par tous alors que tel n'est pas le cas. De fait, ces intelligences singulières introduisent inévitablement des risques de divergences entre les différents modes opératoires des membres d'un collectif. Ces divergences potentielles amènent l'exigence contradictoire de la mise en visibilité des intelligences singulières, soit la condition du passage du statut subjectif de l'ingéniosité à l'objectification de ses trouvailles. « La visibilité apparaît donc comme un chaînon théorique incontournable de toute conception scientifique du facteur humain » (Dejours, 1995, p. 54) qui doit être pensé à partir de l'intersubjectivité et des interactions dans le collectif de travail. Ainsi, malgré l'importance de l'intelligence singulière, la définition du travail ne peut être réduite à la description de l'activité individuelle et s'appuie sur la nécessité d'une harmonisation des pratiques singulières.

La psychodynamique du travail montre que le travail s'inscrit dans un rapport social et « engage de ce fait un ensemble complexe de relations établies entre le sujet et ceux avec et pour lesquels [*sic*] il travaille, en vue de coordonner les intelligences singulières. Le travail suppose l'invention et l'appropriation de savoir-faire collectifs » (Gernet et Dejours, 2009, p. 29). Or travailler consiste aussi à transformer les intelligences singulières en intelligence collective par l'intermédiaire de la délibération. Cette action de délibération est au fondement même d'un collectif de travail :

Un collectif ne peut se constituer que sur la base d'un espace de délibération collective, où les conditions de la parole et de l'écoute rendent possible le développement d'une activité déontique (de production de règles). Les règles de travail et le procès de leur construction forment l'armature d'un collectif et c'est la première caractéristique d'un collectif, par différence avec un groupe. La deuxième caractéristique, c'est la référence au réel. C'est d'abord et avant tout pour traiter ensemble le réel, les difficultés qu'il occasionne et les souffrances qu'il impose, que le collectif construit des règles de travail. En d'autres termes, la seconde caractéristique du collectif, par différence avec le groupe, c'est la référence au réel, c'est-à-dire à ce qui, du monde, se fait connaître par sa résistance à la maîtrise. (Dejours, 2013, p. 14)

Ainsi, un collectif de travail consiste en

(...) plusieurs individus soumis à une même organisation du travail qui concourent à une œuvre commune. Ces collectifs fonctionnent avec des règles communes définies par le collectif, ont un savoir-faire commun, des pratiques langagières communes, et élaborent collectivement des pratiques pour contrer la souffrance ou pour avoir accès au plaisir. (Carpentier-Roy et Pharand, 1992, p. 23)

Toutefois, dès lors que l'on parle de mise en visibilité des intelligences singulières surgit le problème des conditions intersubjectives et sociales qui la permet, ou au contraire, la bloque. En ce sens, partager ses façons de faire, ses astuces, montrer aux autres ce que l'on fait, rendre visible l'intelligence singulière et rendre son travail intelligible nécessitent des efforts considérables, d'une part en raison de nombreux renoncements : renoncer à ses points de vue pour concéder à l'autre, se restreindre pour laisser une place à l'expression des autres (par exemple les personnes les moins expérimentées, les plus âgées, etc.), prendre sa place et en laisser aux autres, etc. « Apporter sa contribution et son consentement aux accords normatifs dans un collectif implique donc souvent le renoncement à une partie du potentiel subjectif individuel, en faveur du vivre ensemble et de la coopération » (Dejours, 2009b, p. 36). D'autre part, il faut faire des efforts pour se mobiliser au travail afin de trouver de nouvelles façons de faire en groupe, c'est-à-dire coopérer.

Dans l'approche de la psychodynamique du travail, l'harmonisation des intelligences singulières s'appelle la coopération et passe inévitablement par des espaces de délibération. Ces espaces impliquent de mettre les trouvailles techniques à l'épreuve d'une discussion, d'un débat, de confronter les avantages et les inconvénients afin de les adopter, de les stabiliser et de les intégrer

à la tradition de métier. C'est au milieu de cette confrontation que des choix collectifs peuvent être retenus entre ce qui est efficace ou non, entre ce qui doit être conservé ou écarté :

Il s'agit donc de parvenir en fin de compte à des arbitrages dont l'enjeu principal, ici, est la coordination des activités et des intelligences singulières dans la coopération du collectif de travail. La somme de ces arbitrages, qui élimine certains modes opératoires et en stabilise d'autres, aboutit dans le meilleur des cas à faire évoluer les règles de travail qui sont dans un rapport dialectique avec l'organisation du travail prescrite, qu'elles subvertissent pour l'améliorer. (Dejours, 1995, p. 60)

Ce processus d'arbitrage est fondamental à la construction de l'identité au travail et représente une activité normative, c'est-à-dire par laquelle sont produites des normes de travail (activité déontique) « sans lesquelles la coopération n'est pas possible et aucun collectif ne peut exister » (Dejours, 1995, p. 61). Or pour fonctionner, les arbitrages nécessitent des conditions spécifiques reposant sur l'existence d'un espace ouvert à la discussion libre entre les agents. Sur le plan théorique, ces espaces sont connus sous le nom « d'espaces de délibération », « d'espaces de parole » ou « d'espaces de discussion », c'est-à-dire des espaces où peuvent être formulés librement et surtout publiquement, des avis éventuellement contradictoires afin de procéder à des arbitrages et de prendre des décisions sur les questions qui intéressent l'avenir de l'organisation, donc l'avenir des membres qui la constituent. Ces espaces de délibération peuvent prendre plusieurs formes, tant formelles qu'informelles. Les espaces formels incluent notamment les réunions d'équipe, de synthèse, les *breffages*, les réunions avec les directions. Ce sont des espaces où s'énoncent des ordres, devant tout le monde, soit des ordres qui donnent la forme officielle à la coordination et deviennent des références communes pour tous les membres du collectif. Ce sont aussi des espaces pouvant rendre visible ou générer certains conflits dont l'issue est réglée par les rapports hiérarchiques, de façon formelle (Dejours, 2009b). D'un autre côté, les espaces informels incluent les rencontres dans la cafétéria, les rencontres de corridors, les pauses-café, etc., et constituent des lieux de réajustement, ou encore « d'interprétation collective » des ordres constitutifs de la coordination (Dejours, 2009b). L'approche de la psychodynamique du travail montre toutefois que la construction de règles de travail, qui implique l'effectivité d'une dimension collective et d'un espace spécifique de discussion, ne peut se constituer dans un cadre institutionnel, mais dans des espaces informels voués à la convivialité ordinaire, hors des regards de la hiérarchie (Dejours, 2016). Les espaces de délibération, tout comme la coopération, jouent un rôle capital dans la production des règles de métier et permettent de traiter des problèmes relatifs aux dérèglements de la communication, des conflits, des désaccords, des problèmes de l'organisation, des dilemmes moraux auxquels les individus sont confrontés au quotidien, ainsi que la prise en charge des erreurs humaines singulières (Dejours, 2015). De plus, ces espaces permettent la structuration des

arguments nécessaires à la négociation des rapports de pouvoir et participent à l'élargissement des marges de manœuvre essentielles à l'exercice de la pensée et de la liberté (Dejours, 1998). En ce sens, « il est impossible de prescrire la mobilisation psychique nécessaire à la coopération » (Dejours, 2009b, p. 110). Toutefois, pour que ces espaces de délibération soient utilisables, faut-il encore que la réalité des décalages du travail prescrit et réel ne soit pas déniée par la hiérarchie (Dejours, 2016). La coopération se définit comme étant les liens que construisent entre eux des agents en vue de réaliser, volontairement, une œuvre commune (Dejours, 1980). Lorsqu'un accord est obtenu par voie de consensus ou d'arbitrage en coopération, sa pérennisation transforme cet accord en *accord normatif*, soit « une référence commune et stable qui vaut pour tous les membres du collectif et peut désormais servir de repères pour tous, vis-à-vis des modes opératoires et du travail collectif » (Dejours, 2009b, p. 85). Lorsque plusieurs accords normatifs sont articulés entre eux se forment ce que la psychodynamique du travail appelle des *règles de travail*. Finalement, lorsque de nombreuses règles de travail sont articulées et stabilisées, elles deviennent des *règles de métier*. L'activité de délibération qui conduit à la formation de règles de travail est le principe même de la coopération et représente *l'activité déontique* (Dejours, 2009b). Cette activité déontique est avant tout orientée par un objectif instrumental, soit celui de réussir à produire ensemble.

Dans ce contexte, l'intégration au travail réussie passe inévitablement par l'activité déontique, alors que le nouveau travailleur ou la nouvelle travailleuse fait l'expérience du travail réel, développe une intelligence singulière qui est ensuite rendue visible afin de prendre part à l'activité déontique. Cette activité déontique est d'autant plus importante qu'elle soutient la dynamique de reconnaissance au travail, élément au cœur même de l'identité de travail.

2.2.3 La dynamique de la reconnaissance et la construction de l'identité de travail

La psychodynamique du travail considère que la dynamique de la reconnaissance est un élément fondamental du concept de travail et se trouve au cœur de la construction de l'identité au travail. La dynamique de la reconnaissance au travail repose sur la contribution de Sigaut (1990), anthropologue du travail, concernant l'analyse du lien entre technique, identité et reconnaissance. Elle représente la forme spécifique de rétribution psychologique vis-à-vis de l'identité dans le monde du travail et passe par le jugement (Dejours, 1980) :

C'est la reconnaissance qui donne au travail son sens subjectif. L'enjeu de la reconnaissance symbolique, on le comprend, est considérable : c'est celui de l'identité qui cherche à s'accomplir. C'est parce que le travail peut donner des gratifications essentielles dans le registre de l'identité que l'on peut obtenir la mobilisation subjective, l'intelligence et le zèle de ceux qui travaillent. (Dejours, 2009b, p. 38-39)

Dans la perspective théorique de la psychodynamique du travail, la reconnaissance passe par le concept de jugements, c'est-à-dire le regard que porte autrui sur mon travail. Deux types de jugement peuvent être distingués : le jugement d'utilité et le jugement de beauté. Le jugement d'utilité, d'abord qualitatif, porte sur l'utilité technique économique et sociale que confère à l'acte technique son inscription dans la sphère du travail. « Sans évaluation utilitariste, l'acte technique peut aussi bien relever du loisir que du travail (Dejours, 1995, p. 57). Essentiellement, le jugement d'utilité est émis par ceux et celles qui occupent une position hiérarchique, par exemple le chef ou la cheffe, le cadre ou la cadre, le patron ou la patronne, etc., même les clients et les clientes, soit des individus à même de juger de l'utilité du travail de production ou de service. Le jugement de beauté, soit le plus important des deux types de jugement, se décline en deux volets. Le premier volet du jugement de beauté porte d'abord sur la manière de travailler, sur la conformité du travail, sur la façon de comprendre les règles de l'art qui prévaut dans le collectif de travail. Cette forme de jugement permet au sujet d'être reconnu comme ayant toutes les qualités nécessaires pour faire partie du collectif ou de la communauté d'appartenance. « C'est à partir du jugement de conformité sur le travail que le sujet reçoit en retour un jugement sur ce qui fait de lui un individu comme les autres » (Dejours, 1995, p. 57). Le second volet du jugement de beauté porte sur l'originalité du travail, sur la contribution particulière du sujet par rapport aux autres, c'est sa *signature* ou son *style*, soit ce qui le rend différent des autres, mais toujours en respectant les règles de l'art.

Le second volet du jugement de beauté est contingent. Il constitue en quelque sorte un jugement de surcroît, même si c'est le jugement le plus prisé, celui qui de loin a le plus de valeur : il consiste, au-delà de la reconnaissance de conformité avec les règles de l'art, à apprécier ce qui fait la distinction, la spécificité, l'originalité, voire le style du travail. En contrepartie, ce jugement confère à ego la reconnaissance, c'est-à-dire ce par quoi ego n'est précisément identique à nul autre. Là encore, ce jugement est essentiellement proféré par autrui dans la ligne horizontale de la parité. (Dejours, 1995, p. 57)

Cette conception de la construction de l'identité et du jugement rejoint plusieurs aspects d'autres théories de l'identité voulant que la construction de l'identité s'ancre dans le rapport à l'autre (Dubar, 1992, 2010, 2015; Sainsaulieu, 2014) et qu'elle « s'appuie à la fois sur une force de continuité du « même » dans le temps et sur un mouvement de singularisation au sein d'une société, en référence aux autres groupes sociaux qui la traversent » (Viviers, 2014, p. 104). Ce paradoxe concernant le désir d'être à la fois unique et différent par rapport aux autres ne peut être levé tant qu'on ne tient pas compte de l'élément commun aux deux opérations, soit l'identification de et par l'autre. Dans ce contexte, il n'y a pas d'identité sans altérité. Les travaux de Dejours (2009b) apportent toutefois une précision importante à savoir que

(...) la reconnaissance comme rétribution symbolique pour la contribution, ne porte pas sur la personne. Elle porte sur le travail, la qualité du travail. Le jugement de reconnaissance porte

sur le faire (...) C'est la reconnaissance qui donne au travail son sens subjectif. L'enjeu de la reconnaissance symbolique, on le comprend, est considérable : c'est celui de l'identité qui cherche à s'accomplir. C'est parce que le travail peut donner des gratifications essentielles dans le registre de l'identité que l'on peut obtenir la mobilisation subjective, l'intelligence et le zèle de ceux qui travaillent. (p. 38-39)

Cette dynamique complexe entre l'ingéniosité, la mise en visibilité, la confiance et le jugement montre deux dimensions du monde objectif : les conditions éthiques, soit le respect de la promesse d'équité, et la dimension intersubjective, soit la reconnaissance et l'accroissement de l'identité : « la conquête de l'identité dans la dynamique intersubjective de la reconnaissance dans le travail concerne essentiellement l'accomplissement de soi dans le champ des rapports sociaux » (Dejours, 2009b, p. 115).

Somme toute, les concepts présentés jusqu'ici sont tous constitutifs de l'identité, soit l'« armature » de la santé mentale (Dejours, 2008, 2009b). En psychodynamique du travail, l'identité peut se définir par « le sentiment de stabilité et de cohérence du moi à travers le temps et les vicissitudes de l'histoire singulière » (Molinier, 2003, p. 27). L'identité « n'est jamais définitivement stabilisée et reste incertaine, inaccomplie. La plupart des sujets ne peuvent tenir leur identité, uniquement, par eux-mêmes. C'est pourquoi ils ont constamment besoin de confirmation par le regard de l'autre » (Gernet et Dejours, 2009, p. 32). Par l'intermédiaire de la reconnaissance de la qualité du travail effectué, l'identité singulière peut se voir consolidée (Dejours et Gernet, 2012a). En ce sens, l'identité n'est jamais complètement assurée et a besoin d'être sans cesse reconfirmée, essentiellement par le regard d'autrui (Molinier, 2003). Toutefois, Molinier (2008) souligne que certains métiers ressentent la nécessité constante de « justifier l'utilité sociale » de leur communauté de métier par des actes professionnels et constate que certaines professions ont plus de difficultés à se faire reconnaître dans leur identité de travail, notamment pour les métiers qui se différencient difficilement du bénévolat ou de formes de soutien social plutôt naturel (sphère domestique), soit des aspects qui demeurent peu explorés dans la littérature. De fait, la prochaine section portera spécifiquement sur la construction identitaire en enseignement.

2.3 La construction identitaire des enseignantes et des enseignants

La recension des écrits montre que l'identité au travail des enseignantes et des enseignants soulève l'intérêt de plusieurs chercheuses et chercheurs. C'est le cas notamment des travaux de l'équipe de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, Chevrier et Godbout (Anadón *et al.*, 2001; Anadón *et al.*, 2007; Gohier *et al.*, 1997; Gohier *et al.*, 2001). Appuyés de travaux provenant de diverses perspectives théoriques, Anadón *et al.* (2007) définissent l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants de la sorte :

Selon notre perspective théorique, l'identité professionnelle se construit sur l'image que chaque individu a de lui-même comme professionnel de l'enseignement, sur sa manière particulière d'être enseignant, ses valeurs, sa propre histoire de vie, ses désirs, ses savoirs, ses peurs et le sens qu'a, dans sa propre vie, le fait d'être enseignant. Elle se construit aussi dans les relations que chaque enseignant entretient avec ses collègues, les acteurs scolaires, la direction et autres groupes sociaux (...) ce modèle théorique pose que l'identité professionnelle se construit dans des conditions relationnelles impliquant pour la personne congruence (au sens humaniste de sentiment d'être soi) et contiguïté avec l'autre (c'est-à-dire un sentiment de confiance à l'autre, quel que soit cet autre, parent, pair, formateur) et passe par des mécanismes d'identification et d'identisation. (Tap, 1980). (Anadón *et al.*, 2007, p. 14)

Ainsi, par-delà la formation à la socialisation professionnelle, ce modèle considère l'identité professionnelle en tant que construit personnel et social se situant à la jonction des processus d'identisation et d'identification (Anadón *et al.*, 2001; Gohier *et al.*, 1997). L'identisation représente le besoin que ressent la personne de se singulariser et renvoie au rapport à soi, à la connaissance de soi, par exemple aux croyances, aux attitudes, aux valeurs prônées par la personne en cohérence avec ses valeurs personnelles. L'identification fait plutôt référence à la possibilité de se reconnaître dans différents groupes d'appartenance, « par exemple la connaissance de la profession, laquelle est constituée de divers éléments, soit le rapport au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues et au corps enseignant ainsi qu'à l'école comme institution sociale » (Anadón *et al.*, 2007, p. 14).

Équilibre toujours dynamique, l'identité de soi comme enseignante résulte de la tension entre le rapport à soi comme personne (connaissances, valeurs, habiletés et aspirations personnelles) et le rapport à la profession (savoirs, idéologies éducatives et valeurs, normes et déontologie) et se manifeste à soi dans le sentiment, plus ou moins développé, d'être une enseignante. (Chevrier *et al.*, 2007, p. 139)

Dans ce cadre, la construction identitaire professionnelle se développerait lorsqu'il y a une « saisie et reconnaissance, par le sujet et par d'autres acteurs sociaux, de sa trajectoire individuelle et sociale » (Riopel, 2006, p. 107). Ces travaux rejoignent les perspectives présentées précédemment, notamment les travaux de Sainsaulieu (2014), de Dubar (Dubar, 1992, 2010, 2015), ainsi que ceux issus du champ de la psychodynamique du travail en ce sens que l'identité au travail se construit dans le rapport à l'autre, dans son désir à la fois d'être unique et différent.

La recension des écrits concernant les dynamiques identitaires en enseignement montre aussi la présence d'éléments propres à ce domaine. La présentation de ces éléments semble nécessaire afin de brosser un portrait d'ensemble de certains enjeux pouvant avoir une influence sur la construction de l'identité des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes. Parmi ces éléments se trouvent la construction de l'identité préprofessionnelle, le paradoxe de l'individualisme et de l'isolation des enseignants et des enseignantes, certains enjeux liés à la professionnalisation de

l'enseignement, certains enjeux liés aux dispositifs de formation, ainsi que la crise identitaire des institutions.

2.3.1 La construction de l'identité préprofessionnelle

La recension des écrits montre que la question de l'identité professionnelle des enseignants et des enseignantes se pose sous l'angle de divers éléments qui façonnent une identité au travail « temporaire » et partiellement « fictive » préconçue à partir de perceptions sociales véhiculées et intégrées avant même le début de l'intégration au travail.

Dans un premier temps, la construction de l'identité au travail des enseignants et des enseignantes peut être appréhendée à partir d'un regard historique. Ainsi, la sécularisation des écoles s'est faite graduellement à la suite des années 1960, alors que l'Église, qui a longtemps assumé la responsabilité de l'éducation, perdait graduellement certains pouvoirs au sein du système éducatif québécois (Proulx, 2018). Or, cette longue relation entre l'Église et l'enseignement a pour conséquence que l'enseignante ou l'enseignant a longtemps été considéré comme « un porteur de connaissance qu'il transmettait dans un contexte homogène, hiérarchisé et subordonné à la religion. On parlait d'ailleurs de ce rôle comme d'une vocation » (Jutras *et al.*, 2007, p. 91). L'enseignement était considéré de prime abord comme une affaire de vocation définie en termes essentiellement religieux (Lessard et Mathurin, 1989). L'origine du mot « vocation » ou « *vocatio* » en latin provient du langage de la révélation et signifie l'action d'être appelé au sens figuré, c'est-à-dire pour évoquer l'appel que Dieu fait à l'homme (Danvers, 2002) et renvoie à des fonctions autrefois dévolues aux femmes par l'Église. La vocation « fait référence à un don de soi volontaire et bénévole, à un sentiment intrinsèque qui incline une personne à se dévouer corps et âme à une tâche, à une mission » (Fédération autonome de l'enseignement, 2019b). Dans ce contexte, le fait que cette profession soit considérée en tant que vocation oriente et inspire la trajectoire professionnelle d'un individu et l'amène à développer un esprit « vocationnel » vis-à-vis de sa profession ainsi qu'un engagement marqué menant ultimement à un « don de soi » (Ndoreraho et Martineau, 2006). L'enseignement, comme la majorité des professions associées au « *care* », place les enseignants et les enseignantes sous l'influence d'une éthique professionnelle et est enraciné au sein de considérations profondément humanistes, idéalisées, et parfois loin du travail quotidien. De ce fait, le choix de travailler dans l'enseignement est souvent considéré comme un acte déterminé par une « vocation » découlant d'idéaux marqués (Jaoul et Kovess, 2004). Toutefois, cet attachement pour le terme « vocation » s'inscrit dans certains rapports sociaux de genre alors que les enseignantes « emploient plus fréquemment le terme vocation que leurs collègues et considèrent moins souvent leur choix comme un pis-aller » (Cacouault-Bitaud, 2003, p. 164). Pour Bourdieu

(1986), la vocation relèverait de « l'illusion biographique » alors que la philosophie du don s'inscrit dans la nature biologique de capacités socialement acquises. Pour ce sociologue, la logique derrière la vocation fait partie des grands principes de l'élimination différentielle des garçons et des filles, ainsi que des enfants de diverses origines. Les individus en viennent à s'éliminer inconsciemment, les filles et les garçons s'orientant « naturellement » vers ce pour quoi ils et elles sont faites, ce qui les pousse à faire certains choix menant à un immense processus de triage s'appuyant autant sur des structures objectives que subjectives. Avec la multiplicité des valeurs et des savoirs éclatés, la notion de vocation, qui autrefois constituait la pierre angulaire de l'identité des enseignants et des enseignantes, n'a toutefois pas été totalement remplacée par autre chose. Ainsi, selon certains chercheurs, la professionnalisation de l'enseignement qui pourrait en tenir lieu demeure un processus inachevé (Martineau et Presseau, 2007). De plus, plusieurs travaux semblent montrer que l'idée de la vocation perdure dans l'idéal professionnel ainsi que dans la construction identitaire professionnelle en enseignement (Anadón *et al.*, 2001; Chevrier *et al.*, 2007; Estola *et al.*, 2003; Kamanzi *et al.*, 2017; Maubant 2007; Schwarz, 1999; Tardif, 2013; Tardif et Lessard, 1999).

Dans un deuxième temps, certains travaux concernent les mythes et stéréotypes entourant l'enseignant « idéal » ou l'enseignante « idéale », tant du point de vue de la société que des formateurs et formatrices en enseignement. Ainsi, Anadón *et al.* (2007) montrent qu'il existe des nuances au point de vue des acteurs et actrices de la formation en ce qui concerne les traits d'un bon enseignant ou d'une bonne enseignante. En ce sens, « les traits envisagés comme des qualités personnelles sont toujours des traits positifs qui dessinent une image désirable et socialement admise » (p. 22). Cette idée d'une image socialement admise amène à analyser l'identité professionnelle des enseignants et des enseignantes au regard des mythes sociaux qui caractérisent non seulement les attentes des formatrices et des formateurs, mais aussi celles des futurs enseignants et futures enseignantes, voire de la population en général. Ainsi, les caractéristiques constitutives de l'identité professionnelle des enseignants et des enseignantes, soit des valeurs, des pensées, des représentations et des actions, constituent les fondements d'un système symbolique qui perpétue le mythe lié à ce qu'est un bon enseignant ou une bonne enseignante. Pour Couturier (2005, cité dans Anadón *et al.*, 2007, p. 22) le mythe est un récit articulant plusieurs formes symboliques qui donnent un sens au monde vécu. Pour ce faire, il distingue deux modalités, soit le récit lettré, qui se donne à l'interprétation et, ce faisant, se constitue en matériaux de la culture, ainsi que le récit oral, entendu comme activité discursive d'un groupe pour s'autoreprésenter. Or, au Québec, les mythes concernant le bon enseignant ou la bonne enseignante s'ancrent dans une perspective pouvant inclure la période de préprofessionnalisation, c'est-à-dire la période avant l'entrée dans la formation professionnelle. En ce sens, depuis les années 2000, la fréquentation de

l'école est obligatoire pour tous les jeunes de 6 ans à 16 ans (Proulx, 2018; Publication Québec, 2019). Cette obligation à fréquenter le système scolaire implique que l'ensemble de la population québécoise passe au minimum dix années sur un banc d'école, ce qui fait de l'enseignement une expérience de masse (Britzman, 2003). Dans ces conditions, le métier d'enseignement diffère d'autres métiers en raison d'une familiarité sociale provenant de cette fréquentation scolaire obligatoire, alors que cette position d'élève permet aux Québécois et aux Québécoises d'observer de près certains savoir-faire et savoir-être de leurs enseignants et enseignantes, rendus visibles dans la vie quotidienne de la classe. Tout au long de ce parcours scolaire, les élèves vivent des expériences (des succès, des échecs, des exposés oraux, des examens, travailler au tableau, etc.) qui auront une influence déterminante sur le choix ou non d'entrer dans l'enseignement. Par conséquent, avant même de choisir l'enseignement, ces multiples éléments amènent les individus à formuler une représentation mentale de ce que constitue le travail d'enseignement appelé l'idéal de métier, l'idéal professionnel ou l'idéal collectif, et ce, à partir de leurs propres vécus subjectifs d'élève (Britzman, 2003). Ce processus peut mener à un état de surfamiliarisation du métier (Boyer *et al.*, 2013; Britzman, 2003; Cattonar, 2008; Tardif, 2013). Cette surfamiliarisation permettrait en retour de soutenir un mythe populaire selon lequel « tout le monde peut enseigner » et de créer les représentations symboliques des caractéristiques de l'identité de l'enseignant idéal ou de l'enseignante idéale (Britzman, 2003, p. 27). Pour ceux et celles qui choisissent l'enseignement s'ajoutent les années de formations réalisées pour obtenir le brevet d'enseignement délivré à la suite d'un parcours collégial et d'un baccalauréat universitaire de quatre années. Ce parcours implique que les enseignants et les enseignantes québécoises ont un minimum de 16 à 17 années de scolarité (Proulx, 2018; Tardif, 2013). La phase de socialisation préprofessionnelle d'un enseignant ou d'une enseignante s'étend ainsi sur plusieurs années afin d'inclure l'ensemble des années passées à l'école (de la maternelle à l'université), les expériences qui y ont été vécues, les divers facteurs d'attraction de la profession (Lortie, 1975) et l'intégration des divers mythes sociaux entourant l'enseignement. Dans ce contexte, la construction de l'identité préprofessionnelle est hautement subjective et l'idéal de métier varie considérablement d'un individu à l'autre. Les résultats de la recherche de Cattonar (2008) menée auprès de 3 621 enseignants et enseignantes indiquent que « c'est pour cette représentation idéale que la plupart disent avoir choisi le métier d'enseignant et c'est à partir d'elle qu'ils jugent leurs expériences professionnelles » (p. 92). De plus, il ajoute que les préconceptions dominantes de métier ne semblent pas remises en question lors de la formation initiale des enseignants et des enseignantes. Ainsi, plusieurs travaux montrent que l'idéal professionnel a des répercussions importantes sur les dynamiques identitaires des enseignants et des enseignantes qui devront apprendre qu'il y a un décalage important entre cet

idéal et la réalité des conditions de travail d'enseignement (Boyer *et al.*, 2013; Kirsh, 2006; Lantheaume, 2008).

En ce qui concerne plus spécifiquement le décalage entre l'identité idéale et l'identité de travail, Lantheaume et Hérou (2008) ajoutent que l'idéal professionnel renforce le décalage entre le métier choisi et le métier réel alors que les jeunes qui s'engagent dans le métier « par défaut ne s'y réalisent pas forcément, d'où des attitudes de retrait et certains de ceux qui étaient plus motivés éprouvent souvent un sentiment de déception et d'absence de maîtrise sur les évolutions du métier » (p. 36). Selon Britzman (2003), trois mythes dominants en enseignement posent préjudice aux enseignants et enseignantes, encouragent une vision individualisée de l'enseignement et influencent la construction de l'identité préprofessionnelle, c'est-à-dire l'identité avant même de commencer la formation professionnelle. Le premier mythe concerne l'idée que dans un contexte où l'école est obligatoire et où l'enseignante et l'enseignant travaille isolément en classe, *tout dépend de l'enseignant et de l'enseignante*. Le deuxième mythe concerne l'idée que *les enseignants et les enseignantes sont des personnes expertes*. Le troisième mythe concerne l'idée que *les enseignants et les enseignantes s'autoconstruisent*. Ce mythe est lié à la notion de la vocation et a des fonctions contradictoires : les enseignantes et les enseignants sont à la fois autodidactes et « nés » dans la profession. Ce mythe très individualiste a pour conséquence de mener à la construction du phénomène de l'enseignant « naturel » ou de l'enseignante « naturelle » permettant de dissimuler la complexité des relations sociales et de la structure organisationnelle en exagérant l'individu et l'autonomie. Ces mythes permettent de renforcer une construction de l'identité professionnelle où l'on conçoit les enseignants et les enseignantes comme étant des personnes robustes et autonomes : si elles ne survivent pas dans le milieu, c'est qu'elles ne sont pas faites pour l'enseignement (problème individuel et non organisationnel). Toujours selon Britzman (2003), ces mythes culturels liés au métier d'enseignement racontent l'histoire héroïque d'une profession autodidacte s'élevant au-dessus de la complexité du système éducatif. Ce faisant, ils bannissent de la considération sociale des situations endémiques telles l'isolement ressenti par la majorité des enseignants et des enseignantes, la peur et la crainte de la vulnérabilité, l'incertitude quotidienne, les problèmes existentiels liés à l'autonomie professionnelle et à la créativité investie dans l'apprentissage de l'enseignement ainsi qu'aux connaissances infuses que ces personnes sont censées posséder dès leur arrivée dans le métier.

2.3.2 Le paradoxe de l'individualisme et de l'isolation

Plusieurs chercheurs et chercheuses montrent que le paradoxe de l'individualisme et l'isolation s'imbriquent très tôt dans le processus de la construction de l'identité au travail des enseignants et

des enseignantes. Ainsi, bien que les enseignantes et les enseignants travaillent entourés de multiples enfants, agissent au sein d'une équipe-école et soient rarement seuls, l'individualisme et l'isolation représentent le mode de relation interpersonnel dominant depuis fort longtemps (Davis, 1986; de Lima, 2003; Eaker *et al.*, 2002; Flinders, 1988; Gather Thurler, 1994; Gather Thurler et Perrenoud, 2005; Hargreaves, 1994; Hargreaves et Dawe, 1990; Lessard *et al.*, 2009; Lortie, 1975; Maranda et Viviers, 2011; Rothberg, 1986; Tardif, 2013; Tardif et Lessard, 1999). L'isolation des enseignants et des enseignantes est associée à l'idée que les tâches accomplies sont à la fois complètes et réalisées de façon autonome dans un lieu de travail soustrait aux regards des autres, soit la classe (Tardif et Lessard, 1999). Lortie (1975) est l'un des premiers chercheurs à avoir travaillé le concept de la construction identitaire des enseignants et des enseignantes. Ses travaux montrent que trois composantes dominantes interdépendantes (le présentisme, l'individualisme et le conservatisme) caractérisent traditionnellement l'organisation du travail des enseignants et des enseignantes. Dans cette perspective, les enseignants et les enseignantes valorisent davantage les récompenses gagnées dans le présent et les récompenses psychiques subjectives provenant des petits moments quotidiens, par exemple lorsqu'un enseignant ou une enseignante a l'impression d'avoir « atteint un élève ou un groupe d'élèves ». Ces récompenses favorisent le *présentisme*. Comme celles-ci sont obtenues en classe, dans un milieu isolé, les enseignantes et les enseignants ne sont pas portés à aller vers les autres, favorisant l'*individualisme*. Finalement, comme le système éducatif est organisé autour d'objectifs parfois flous et difficiles à atteindre, ils sont réduits en sous-objectifs à partir des convictions personnelles des enseignants et des enseignantes favorisant ainsi le *conservatisme*. La boucle est complétée lorsque la structure organisationnelle produit des orientations qui les renforcent. Lortie (1975) ajoute à cela le poids de l'incertitude endémique liée à l'organisation du travail d'enseignement, dont plusieurs éléments ont été présentés dans le premier chapitre de cette thèse. Dans ce contexte, le travail d'enseignement est marqué par le fait qu'il est difficile de réaliser un travail à la hauteur des idéaux professionnels et de ceux de la société. Par ailleurs, l'enseignement est marqué par l'absence de modèle concret à émuler, de critères multiples et controversés, d'ambiguïtés ne leur permettant pas de juger ou d'obtenir un jugement adéquat de leur travail ainsi que d'instabilité, tant dans l'objet de leur travail (les élèves) que dans l'organisation elle-même (l'école). Finalement, la structure organisationnelle construite autour de la « cellule-classe » renforce les trois composantes de l'éthos du travail d'enseignement en les amenant à avoir recours à la reconnaissance dans la classe (la reconnaissance accordée par les élèves). Lortie (1975) utilise le terme « cellule-classe » ainsi que la métaphore de la structure de carton d'œuf (*egg crate school*) afin d'illustrer la séparation physique que représente la cellule-classe, structure qui contraint les enseignantes et les enseignants à travailler seuls. Cette division

cellulaire du travail d'enseignement combinée à des tâches ne nécessitant que peu d'interdépendance sont des circonstances qui sont de prime abord imposées par le système éducatif :

Il était plus facile pour les écoles dirigeantes de voir les enseignants comme des agrégats d'unités de classe, comme des collections de cellules indépendantes, plutôt que comme des « organismes » tissés serrés et intégrés. Ils pouvaient faire face à l'expansion de la population étudiante en ajoutant de nouvelles salles de classe et de nouveaux enseignants. (...) Ils pouvaient faire face à une perte constante d'enseignants expérimentés sans choc organisationnel majeur (...) Une telle flexibilité était possible tant que les enseignants travaillaient indépendamment. Si leurs tâches avaient été étroitement imbriquées, les allées et venues des membres du personnel auraient créé des problèmes. (p. 15-16, traduction libre)

Au fil des ans, plusieurs travaux montrent que cette dynamique présentisme-individualisme-conservatisme perdure dans la construction de l'identité de travail des enseignants et des enseignantes, tant en contexte international qu'en contexte québécois (Goodlad, 1983). Selon Hargreaves (2003), le changement accéléré des programmes, la réduction du temps des enseignants et des enseignantes et la réduction du leadership intellectuel ont conduit de nombreux enseignants et enseignantes à réduire leur planification à long terme afin de favoriser des mises en œuvre à court terme ainsi qu'à réduire leurs interactions professionnelles avec leurs collègues. Plus récemment, Hargreaves et Shirley (2009) ont revisité les trois composantes de Lortie (1975) dans le cadre d'une recherche menée dans 300 écoles secondaires en Angleterre. Les résultats indiquent que malgré la présence de projets inclusifs et d'incitations visant à engager le personnel enseignant dans une amélioration à court et long terme, une persistance marquée d'un présentisme qualifié d'*adaptatif* et d'*addictif* a été mise en lumière. Cette forme de présentisme résonnerait particulièrement avec l'économie politique à grande vitesse et la culture capitaliste de la société contemporaine alors que les multiples initiatives structurées de changements à long terme et les réformes éducatives échouent souvent avant la fin de leur implantation, et ce, pour de multiples raisons (changements administratifs, coupes budgétaires, etc.). Ces échecs favoriseraient un état de cynisme chez les enseignants et les enseignantes qui les amèneraient à se concentrer davantage sur les situations vécues au sein de leur classe. Cette étude révèle d'une part un manque d'enthousiasme et d'engagement de la part du personnel enseignant envers l'implantation de stratégies à long terme centrées sur la transformation de l'enseignement et de l'apprentissage et, d'autre part, l'effort et l'enthousiasme envers les initiatives à court terme donnant des résultats immédiats. Les stratégies populaires nécessitaient la sensibilisation et l'attention des enseignants et des enseignantes, étaient simples et pouvaient être appliquées rapidement, sans nécessiter une remise en question, une révision ou une réflexion individuelle/collective de l'enseignement et de l'apprentissage.

Pour plusieurs chercheuses et chercheurs, la structure de l'organisation du travail et ses divisions internes ont une influence marquée sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants et des enseignantes. En ce sens, l'isolement physique et symbolique ne découle pas d'un libre-choix individuel, mais constitue une forme d'isolement contrainte à laquelle le personnel enseignant doit se soumettre (Martin et Ouellette, 1993). Ainsi, la structure organisationnelle du système éducatif fait en sorte que les enseignantes et les enseignants sont physiquement séparés par plusieurs facteurs qui échappent à leur volonté : l'aménagement de l'école (les murs, les étages, les pavillons, etc.), la division par année (par année, par cycle, préscolaire-primaire-secondaire, etc.), ainsi que par la matière enseignée (les enseignants et les spécialistes au primaire, les diverses matières au secondaire, etc.). La classe est avant toute chose un lieu physique, un espace défini que partage un groupe d'individus (Tardif et Lessard, 1999). Pour Merini (2007), la cellule-classe transcende l'espace physique organisationnelle pour devenir une unité symbolique d'appartenance (ma classe, mes élèves). En ce sens, la classe est la charpente à partir de laquelle les activités scolaires sont pensées, construites et analysées. C'est à partir de cette structure que sont établies les formes de travail conjoint autour desquelles la vie de l'école est organisée et pensée. Or Tardif et Lessard (1999) montrent que cette division cellulaire du travail et de la classe est une nécessité du travail d'enseignement, puisque c'est spécifiquement dans cet espace physique et symbolique que le personnel enseignant doit mettre en place une relation de pouvoir sur des individus et sur un collectif, soit des relations centrales dans les rapports entre l'enseignant ou l'enseignante et ses élèves (mise en place de règles, construction des routines, maintien de la discipline, etc.). Entre les murs de sa classe, ils et elles détiennent une large juridiction sur ce qui s'y passe, ainsi que sur les procès du travail scolaire. Dans ce contexte, la collaboration entre le personnel enseignant s'arrête généralement à l'entrée de la classe. Les travaux de Carpentier-Roy et Pharand (1992) abondent aussi en ce sens et soulèvent l'importance d'une organisation du travail marquée l'individualisme dans la construction d'une identité professionnelle des enseignants et des enseignantes, soit une stratégie de défense :

À propos de cet individualisme, plusieurs enseignants ont intériorisé l'idée qu'il était une tendance particulière des enseignants un peu comme si se retrouvaient dans cette profession des individus à tendance individualiste. Il n'en est rien. Ce qu'il faut comprendre, c'est que les conditions de travail qui découlent de l'organisation du travail enseignant, ne permettant pas la construction de collectifs de travail (...) l'individualisme devient alors la position ultime de défense en regard d'un travail qui est davantage source de souffrance que de plaisir. (...) Alors on saisit que l'individualisme est un produit de la souffrance psychique, le produit d'une organisation de travail qui atomise les individus, les isole, les démotive, etc. Alors on ne peut plus dire, sans bémol, que l'individualisme est la cause de la démobilisation de ce corps professionnel. (Carpentier-Roy et Pharand, 1992, p. 52-53)

2.3.3 La professionnalisation de l'enseignement

La question de l'identité professionnelle enseignante peut aussi être abordée sous l'angle de la professionnalisation qui, depuis le rapport Parent, a suscité beaucoup de réflexions et de débats (Proulx, 2018). Il serait impossible, considérant la portée de cette thèse, de faire état des multiples enjeux et tensions entre professionnalisation et syndicalisation en enseignement. Il semble toutefois pertinent d'aborder sommairement la question de la professionnalisation de l'enseignement puisqu'elle influence la construction de l'identité.

Dès 1974, le Code des professions reconnaît un certain nombre de professions comportant une mission sociale importante sous forme de services rendus à autrui et crée l'Office des professions, soit un organisme chargé de reconnaître et de recommander la reconnaissance officielle de nouvelles professions (Jutras *et al.*, 2007). Dès lors, un mode de régulation des professions est mis en place s'appuyant sur une organisation des professions en ordres professionnels comportant deux visées principales : assurer la protection du public contre les abus potentiels des professionnels et assurer que les professionnels ont des relations de qualité, basées sur une compétence reconnue ainsi que sur un idéal de professionnalisme (Legault, 1999). Or, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre de cette thèse, les grandes réformes de l'éducation des années 1960 à aujourd'hui ainsi que les changements provenant de la nouvelle gestion publique en place depuis les années 2000 ont transformé le système éducatif québécois de façon radicale et ont eu une grande influence sur les pratiques professionnelles en enseignement (Jutras *et al.*, 2007; Proulx, 2018; Tardif, 2013). Bien que la question de la professionnalisation des enseignants et des enseignantes ait été présentée en tant que stratégie de développement professionnelle par le rapport Parent (1965), plusieurs mentionnent que ce n'est qu'à la fin des années 1980 que la professionnalisation de l'enseignement est considérée comme une solution aux demandes accrues de la société concernant la qualité de l'éducation, tant en ce qui concerne les contenus enseignés que le travail même d'enseignement (Carbonneau, 1993; Proulx, 2018; Tardif, 2013). En ce qui concerne la professionnalisation de l'enseignement, il s'agit de « faire passer l'enseignement du statut de métier syndiqué (...) à celui de profession légalement reconnue et supervisée par un ordre professionnel, comme c'est le cas des professions dites « nobles », comme la médecine et le droit » (Tardif, 2013, p. 266). À la suite de plusieurs audiences publiques, le Conseil supérieur de l'éducation publie un avis intitulé *La condition enseignante* (Conseil supérieur de l'éducation, 1984). « Les enseignants sont qualitativement de véritables professionnels, affirme-t-il, mais ils ne le sont pas de façon organisationnelle : ils ne sont responsables – ni ne veulent être responsables – de l'entrée dans la profession » (Proulx, 2018, p. 155). Dès 1991, le Conseil supérieur de l'éducation (1991) considère

la professionnalisation de l'enseignement comme une pierre angulaire du contrat social, soit une réflexion poursuivie dans un avis subséquent intitulé *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante* (2014). Or, au Québec, le débat sur la professionnalisation de l'enseignement demeure un projet inachevé (Tardif, 2013). Ainsi, dans un avis officiel publié en 2002 par l'Office des professions, il est reconnu que l'enseignement possède les caractéristiques des professionnels, mais ne recommande pas la création d'un ordre professionnel, considérant que la protection du public est déjà assurée par les lois et règlements scolaires en vigueur (Jutras *et al.*, 2007).

La notion de professionnalisation conduit nécessairement à l'univers sémantique des termes de profession et de professionnels et amène certains chercheurs et certaines chercheuses à aborder la question de l'identité de la profession (au sens de la loi) ainsi que celle de la construction de l'identité professionnelle des personnes qui l'exercent (Jutras *et al.*, 2007). À partir de l'article 25 du Code des professions, Jutras *et al.* (2007) montrent que les caractéristiques essentielles sélectionnées par le législateur québécois pour reconnaître la pratique d'un groupe professionnel comme une profession sont les suivantes : « les activités professionnelles reposent sur des savoirs spécialisés qui sont mobilisés dans une relation particulière de service à autrui qui requiert l'exercice du jugement professionnel » (p. 94). Jutras *et al.* (2007) s'appuient sur les travaux de Gauthier *et al.* (1997) qui classent les savoirs spécialisés en enseignement en deux grandes catégories

(...) un savoir savant relatif à la matière et à la gestion de la matière dans les programmes enseignés et un savoir pratique ou savoir-faire pratique relatif à la gestion de classe et au contrôle des comportements des élèves. L'exercice du jugement professionnel permet de prendre les décisions concernant l'agir. Plus l'enseignant est autonome et agit de manière autonome, plus il personnalisera son intervention selon les besoins de l'élève. Plus il se voit comme un exécutant, moins il sera créateur dans son intervention. (Jutras *et al.*, 2007, p. 94)

Les résultats de l'analyse de questions ouvertes réalisée par Jutras *et al.* (2007) montrent que les enseignants et les enseignantes s'identifient de prime abord à des professions liées à la relation d'aide (interventions personnalisées, soins, aider les autres dans leur développement). On y retrouve en tête les professions de psychologue, d'infirmière, de médecin, de psychoéducateur ou psychoéducatrice et de travailleur ou travailleuse social : « les enseignantes et enseignants insistent : on doit s'occuper de chaque cas de façon individualisée, on doit beaucoup écouter, comprendre, prendre soin de l'élève, le rassurer, lui donner confiance, l'encadrer et le faire cheminer » (Jutras *et al.*, 2007, p. 102). Cette équipe de recherche soulève plusieurs questionnements au sujet des valeurs (tensions entre les valeurs sociales, celles de la famille, celles de l'éducation et les valeurs personnelles ou professionnelles), du jugement professionnel et des

connaissances pour déterminer si l'enseignement se fait à un groupe ou à la personne (le groupe-classe apparaît comme un élément contextuel important, mais l'attention est mise sur l'élève en tant qu'individu).

2.3.4 Les programmes de formation

À la suite des débats sur la professionnalisation de l'enseignement, de nouvelles attentes ont été formulées à l'égard de la formation en enseignement, particulièrement en ce qui concerne l'intégration de la théorie et de la pratique, ainsi qu'au développement de l'autonomie et de la responsabilité professionnelle (Anadón, 1999). Or, lorsque les contextes de formation et de pratique changent, l'identité au travail se trouve aussi modifiée (Martineau, 2015). Dès lors, la question de l'identité professionnelle de métier peut être abordée sous l'angle des programmes de formation. En ce sens, dès la réforme des années 2000, le ministère de l'Éducation du Québec (2001) affirme que la formation à l'enseignement doit être conçue à partir d'une logique professionnelle permettant de reconnaître la dimension interactive du travail d'enseignement, de développer des compétences professionnelles, de promouvoir une formation intégrée, de s'ancrer davantage dans des lieux de pratique, de s'inscrire dans une perspective plus constructiviste, de développer une éthique de la responsabilité et former à la pensée réflexive. « C'est dans la construction identitaire que l'obligation de reproduire des caractéristiques considérées indispensables à la profession aura tendance à renforcer le processus d'identification » (Chevrier *et al.*, 2007) :

Le premier processus responsable de cette construction est l'identification, par lequel la future enseignante répond aux demandes et pressions des représentants de la profession (professeurs, maîtres-associés, etc.) en intériorisant certains des attributs attendus afin de ressembler au portrait idéal de l'enseignante qu'elle se construit. (Chevrier *et al.*, 2007, p. 141)

Dans ce contexte, les résultats de l'étude de Chevrier *et al.* (2007) montrent une grande richesse de dispositifs déjà présents pour favoriser la transformation identitaire. Ces dispositifs sont regroupés selon leur rapport aux cours, c'est-à-dire favorisant l'acquisition de savoirs professionnels relatifs à l'enseignement, par exemple les programmes du ministère de l'Éducation, la didactique, les divers modèles pédagogiques, la créativité, l'éthique ainsi que de l'information concernant la syndicalisation, les stages ou l'ensemble du programme. Il s'agit des dispositifs ayant rapport aux stages, ceux-ci constituant « le dispositif de formation le plus influent pour construire la représentation la plus juste de l'enseignement et des enseignants, et par là l'identité professionnelle des futures enseignantes » (p. 148). Finalement, il s'agit de dispositifs reliés au programme de formation, ceux-ci étant associés à quatre fonctions précises jugées importantes pour construire l'identité professionnelle : favoriser la réflexion, encourager les échanges entre partenaires de formation, faciliter l'intégration de la théorie et de la pratique et, enfin, soutenir l'affirmation du

choix professionnel. Cette étude conclue que les dispositifs efficaces, présents ou souhaités, touchent deux types de représentations impliqués dans l'identité professionnelle : les représentations de la profession (le rapport à la profession) et les représentations de soi (le rapport à soi) touchant plusieurs composantes du processus identitaire. L'analyse des résultats obtenus par Mellouki *et al.* (2008) montrent que l'apprentissage pour devenir enseignant et enseignante, voire s'affirmer en tant que professionnel, « les amène à mettre du sens dans leur tâche d'enseignement, à agir sur les conditions d'enseignement et à réinterpréter leurs croyances et valeurs initiales » (p. 74) amenant une reconstruction de leurs identités personnelles. Ces résultats rejoignent ceux de Perez-Roux (2008) qui montrent que les contextes institutionnels et humains traversés durant les années de formation participent à un positionnement identitaire progressivement assumé. Ainsi, ces travaux montrent « une forte articulation entre normes de la formation, valeurs personnelles, représentations du métier et pratiques effectives dans la construction de savoirs professionnels » (p. 17).

Alors que ces auteurs et auteures montrent la richesse des dispositifs de formation sur le plan de la construction de l'identité professionnelle, d'autres montrent plutôt que ces dispositifs servent à renforcer l'individualisme et l'isolation dans la construction de l'identité professionnelle. Lortie (1975) suggère que l'isolation et l'individualisme, soit les modes de relations interpersonnelles actuellement dominants dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants et des enseignantes proviennent de prime abord de leur formation et plus spécifiquement de leurs stages, ainsi que de leur insertion professionnelle. Selon lui, les enseignantes et les enseignants sont socialisés au travers de processus isolationnistes alors qu'ils sont traités dès le départ comme appartenant à une catégorie distincte, soit les stagiaires et le personnel enseignant. Leurs contacts avec les enseignantes et les enseignants expérimentés sont limités et les quelques liens formels documentés sont fortement hiérarchiques et de nature évaluative. Cette hiérarchie a pour conséquence d'éroder le soutien potentiel pouvant provenir de ces connexions et amène les stagiaires ainsi que les enseignantes et les enseignants novices à préférer se débrouiller par eux-mêmes. Plus récemment, de Lima (2003) montre que malgré la présence de programmes structurés de formation (stages) visant à stimuler le travail collaboratif, ces programmes ont davantage tendance à renforcer les normes et pratiques traditionnelles ainsi qu'une construction de l'identité professionnelle marquée par l'individualisme. Ces programmes, structurés autour de la transmission des connaissances techniques, sont axés sur des procédures d'évaluation très individualistes. Dans un tel contexte, les stagiaires sont socialisés à comprendre l'enseignement comme la production d'actes individualisés et de produits pour lesquels seule la personne qui les planifie et les exécute est responsable. En insistant sur la planification individuelle, le

développement indépendant des matériaux et l'évaluation individualisée de la performance des enseignants et des enseignantes, les pratiques de formation des stagiaires favorisent une construction identitaire centrée sur l'individualisme, et ce, malgré la présence de cadres formels qui, à première vue, semblent idéaux pour valoriser le travail collaboratif.

Dans ce même ordre d'idées, certains travaux montrent que l'identité de travail se forme au fil de la formation professionnelle, alors que certaines qualités d'ordre personnel, telles que la sensibilité et la capacité d'écoute sont davantage estimées que celles d'ordre pédagogique par les formateurs et formatrices en enseignement (Anadón *et al.*, 2007). Ainsi, les qualités qui retiennent l'attention sont l'amour des enfants (respecter les enfants, savoir répondre à leurs besoins, avoir de l'empathie, etc.), les capacités relationnelles, les compétences éthiques (la relation de pouvoir avec l'élève, avoir de bonnes valeurs, etc.) et des qualités exceptionnelles de la personne (l'engagement de la personne, la force de caractère, être sympathique, positif, heureux, jovial, patient, efficace, discipliné, rigoureux, organisé, exigeant, engagé, généreux, dévoué, mature, protecteur, maternel, intellectuellement curieux, disponible, etc.) « soit des caractéristiques constitutives de la personne de prime abord innées » (p. 19). « Donc, amour, fierté, vocation, passion, avoir l'enseignement à cœur, être heureux, sont les termes utilisés par les répondants pour témoigner que l'enseignement constitue un choix fondamental » (p. 23). Toutefois, même si le sentiment d'appartenance au groupe professionnel est important, « l'identité professionnelle doit se construire sur une connaissance de soi-même comme personne » (p. 23). En ce qui concerne les habiletés et les connaissances à la base de l'activité pédagogique, la maîtrise des savoirs disciplinaires et des savoirs pédagogiques permet de faire cheminer l'enfant, de maîtriser la tâche et de faire preuve de leadership et de compétences culturelles. Dans ce contexte, cette équipe de recherche pose l'hypothèse que « le rôle de l'enseignant semble être défini par une action individuelle, ce qui porte à croire que la question d'une identité professionnelle collective n'aurait pas lieu de se poser ». Plusieurs formatrices et formateurs mentionnent que les futurs enseignants et les futures enseignantes ont une identité professionnelle faible qui dénote un manque de connaissances socioprofessionnelles, c'est-à-dire que les finissants et les finissantes n'ont pas pu développer un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel à leur sortie de la formation. Cette recherche conclut que « les référents identitaires sont multiples et éclatés sans liens clairs avec des normes professionnelles (...) la conception de l'enseignement servant de référent identitaire au futur maître correspond à une sorte d'idéal où le bon enseignant se définit par des caractéristiques personnelles exceptionnelles. » (p. 33). Tardif (2013) considère aussi que la formation en enseignement a des effets limités sur la transformation de la culture enseignante et ne permet pas de favoriser le développement d'une identité enseignante « cohérente avec les exigences de la

professionnalisation mise de l'avant par le Ministère et les autorités universitaires depuis 20 ans au Québec » (p. 310).

2.3.5 La crise identitaire des institutions

La question de l'identité professionnelle de métier peut aussi être abordée sous l'angle d'une crise identitaire (Dubar, 2010; Dubet, 2010; Legault, 2008; Rayou, 2010; Tardif, 2013) liée à la disparition des anciens modèles ou au déclin des institutions. En reprenant le regard historique présenté au début de cette section, Rayou (2010) met en lumière la fin de certains grands projets collectifs ainsi que l'effacement des frontières entre profanes et experts menant à un relativisme social des savoirs « qui remet en cause l'identité professionnelle de l'enseignant comme passeur privilégié du savoir – point de vue qui pouvait encore être défendu à une époque assez récente » (p. 43). Ainsi, pendant des siècles, les enseignants et les enseignantes ont construit leur identité professionnelle sur la base de leur qualification et de leur affiliation à une institution (Berthier, 1996).

L'école lui conférait à la fois un rôle et un statut socialement reconnus de tous. Il n'en va plus de même aujourd'hui. En effet, les qualifications, les savoirs et les compétences nécessaires pour enseigner ne vont pas de soi, les classes sont désormais hétérogènes et les élèves ne respectent plus automatiquement l'autorité de l'enseignant incarnée dans son statut et ses compétences. (Martineau *et al.*, 2010, septembre, p. 1)

Les premiers chapitres de cette thèse ont montré que les réformes (notamment la politique de l'intégration pour tous menant à l'hétérogénéité des groupes) et les changements provenant de la nouvelle gestion publique (par exemple la gestion axée sur les résultats et les compétences) sont particulièrement complexes et demeurent, encore aujourd'hui, une source de tension et de confusion pour les enseignants et les enseignantes (Martineau et Presseau, 2007; Tardif, 2013). Or ces périodes de transformation en profondeur d'une institution, telles que les périodes de réforme, peuvent désorganiser l'identité d'un sujet (Tap, 1986). Dans ce contexte, certains observent une prolifération et une fragmentation des savoirs, une forte remise en question de l'autorité des enseignants et des enseignantes, une hétérogénéité marquée de la clientèle scolaire, une formation souvent dénoncée comme trop distante de la pratique, etc. Dans une certaine mesure, en tant que groupe professionnel, les enseignants et les enseignantes n'ont d'autre choix que de renégocier leur identité à partir de situations concrètes d'exercice de leur métier où chaque acteur et actrice, individuellement, se voit en partie contraint de recharger le sens de son engagement au travail à partir de son expérience (Jutras, Desaulniers, Legault, 2003). Dès lors, les travaux de Gohier *et al.* (2001) montrent que l'identité professionnelle tend à se construire en bonne partie à la faveur de

ces périodes de crises ou de remises en question. Pour Martineau et Presseau (2007), la crise des institutions prend racine dans une double crise, soit celle des savoirs (la raison) et celle des valeurs (perte des repères sociaux). Cette « crise des institutions (de la raison et des valeurs) met à mal le sens du social et, dans une certaine mesure, laisse l'acteur relativement solitaire devant l'obligation de donner du sens aux événements, aux phénomènes, aux faits, à son expérience » (Martineau et Presseau, 2007, p. 73) alors qu'il ou elle peut de moins en moins se reposer sur des interprétations toutes faites et consensuelles (Beillerot, 1998). Les travaux de Martineau et ses collègues montrent une certaine difficulté ressentie par les enseignants et les enseignantes à se définir sur le plan professionnel au regard des spécificités de la profession. En ce qui concerne les récents changements en éducation, construire son identité professionnelle semble être un processus reposant essentiellement sur l'évaluation (l'interprétation) de l'efficacité de l'action auprès des élèves et donc des savoirs et des compétences que cette action mobilise (Martineau, 2015; Martineau *et al.*, 2010, septembre; Martineau et Presseau, 2007).

En ce sens, en raison de plusieurs grands changements, notamment ceux présentés au fil du premier chapitre, nos sociétés vivraient une crise des institutions ayant une incidence sur la construction de l'identité de métier (Martineau et Presseau, 2007). Dans ce contexte, les enseignants et les enseignantes ne peuvent pas compter sur des cadres sociaux stables et solides pour se constituer une identité professionnelle. Par conséquent, l'expérience au travail devient le matériau primordial sur lequel s'élabore cette identité (Martineau *et al.*, 2010, septembre; Martineau et Presseau, 2007). À partir des travaux de Dubet (1994) portant sur l'expérience, Martineau et Presseau (2007) considèrent que l'identité professionnelle est conçue comme un récit ancré dans la biographie professionnelle du sujet qui a reconstruit son expérience afin de lui donner sens » (p. 68). Leurs résultats montrent certaines difficultés à se définir sur le plan professionnel au regard des particularités de la profession. Pour Maubant (2007), les transformations de l'organisation et de la pratique en enseignement induites par les réformes éducatives montrent que sur le plan identitaire, les pratiques révèlent une adhésion prédominante à la mission de socialisation de l'école, ainsi qu'à la pédagogie favorisant la centration sur l'enfant, rendue visible par l'importance accordée aux relations socioaffectives. Dans ce contexte, ses travaux montrent que l'enseignant et l'enseignante tend à se présenter à la fois comme « organisateur de l'éducabilité cognitive de l'élève, mais aussi, et surtout, comme un accompagnateur de l'éducabilité affective de l'enfant » (p. 59). Ses travaux montrent de plus que la dimension de la relation humaine constitue un dénominateur commun dans l'expérience des enseignants et des enseignantes alors que la relation affective humaine avec l'enfant (plutôt qu'avec l'élève) domine :

Il semble donc que la caractéristique principale des réformes éducatives en cours, à savoir la primauté accordée à la mission de socialisation, se retrouve ici dans les discours des enseignants. Ainsi leurs propos traduisent une forme d'adhésion à ce discours officiel illustrée, en particulier, par leur intérêt pour la relation avec l'enfant, qui constitue pour eux non seulement un objectif professionnel, mais une caractéristique centrale de la pratique enseignante. (Maubant 2007, p. 58)

Les travaux de Maubant (2007) montrent aussi que les enseignants et les enseignantes souhaitent conserver le leadership de l'intervention éducative. Par ailleurs, il semble important de se présenter comme des spécialistes, voire des experts de l'acte d'apprendre.

Somme toute, la recension des écrits montre que la construction identitaire des enseignants et des enseignantes est un phénomène complexe et marqué par de multiples enjeux dynamiques s'inscrivant non seulement dans un contexte sociohistorique datant de plusieurs siècles, mais aussi dans le cheminement biographique des individus, soit un cheminement marqué à la fois par leur formation professionnelle, mais aussi par les mythes et stéréotypes entourant la conception de l'enseignant idéal et de l'enseignante idéale. Ces nombreuses caractéristiques de l'identité professionnelle amènent certains à poser l'hypothèse qu'il existerait une logique distincte de la construction identitaire de l'enseignante et de l'enseignant novices par rapport à celle des enseignantes et des enseignants chevronnés (Roustan et Saujat, 2008).

Sommaire de chapitre et réflexions

La première section de ce deuxième chapitre brosse un portrait compréhensif du travail et de l'intégration au travail des enseignantes sous l'angle de la construction identitaire. La littérature liée à la construction de l'identité est abordée en passant de l'identité sociale en son sens large, à l'identité professionnelle, soit l'identité au travail. Pour ce faire, certaines grandes lignes des travaux de Durkeim (2014) ont été présentées, suivies des travaux de Sainsaulieu (2014) et de ceux de Dubar (Dubar, 1992, 2010, 2015). Il se dégage de ces travaux que la construction identitaire, tant sur le plan social que professionnel, est en constante évolution et passe de prime abord par l'altérité, soit le rapport à l'autre. Ainsi, l'identité renvoie à une double opération, soit la différenciation (ce en quoi je suis différent d'autrui) et la généralisation (ce par quoi je suis semblable à autrui). Pour Dubar, la question de l'identité sociale est étroitement liée à celle de la socialisation, soit « un processus de construction, déconstruction et reconstruction d'identités liées aux diverses sphères d'activité (notamment professionnelle, mais aussi conjugale et familiale, religieuse et politique, etc.) que chacun rencontre au cours de sa vie et dont il doit apprendre à devenir acteur » (Dubar, 2015, p. 10). Appliquée au travail, l'identité au travail est indissociable d'une

identité collective, des rapports sociaux qui ont lieu dans l'organisation du travail et de l'accès à la reconnaissance, soulevant par le fait même la question de l'identité par le « *faire* ».

Dans la continuité de ces travaux, la deuxième section de ce chapitre aborde la question de l'identité au travail avec les travaux de Christophe Dejours (Dejours, 1980, 1995, 2009b) menés dans le champ de la psychodynamique du travail. Ces travaux posent la question de l'identité au travail à partir d'une conceptualisation du travail « vivant », du regard que porte autrui sur notre travail et des enjeux de la dynamique de reconnaissance au travail sur la construction de l'identité. La question du travail se définit par la mobilisation subjective suscitée par les efforts déployés par les travailleuses et les travailleurs pour pallier l'irréductible décalage entre le travail prescrit et le travail réel (Dejours, 1995). Le champ de la psychodynamique du travail montre que l'intégration au travail passe inévitablement par la mise en commun des trouvailles des uns et des autres à partir d'espaces de délibération permettant aux membres d'une organisation d'échanger sur les moyens de réaliser le travail. Cette délibération, appelée l'activité déontique, est au cœur de la reconnaissance au travail, soit le fondement même de l'identité (Dejours, 1995, 2009b; Dejours et Gernet, 2012b; Gernet, 2017).

La troisième section de ce deuxième chapitre a permis de présenter la littérature relative spécifiquement à la construction de l'identité au travail des enseignants et des enseignantes, notamment les travaux de l'équipe de Goyer et Anadón (Anadón *et al.*, 2007). La littérature montre que la construction identitaire de métier est un phénomène complexe et dynamique pouvant être abordé sous plusieurs angles, soit la construction identitaire préprofessionnelle incluant les perspectives historiques (Lantheaume et Hérou, 2008; Lessard et Mathurin, 1989; Ndorero et Martineau, 2006; Proulx, 2018) ainsi que les mythes et stéréotypes sociaux véhiculés et intégrés avant l'entrée dans l'enseignement (Britzman, 2003; Lortie, 1975; Tardif, 2013), le paradoxe de l'individualisme et de l'isolation des enseignantes et des enseignants, c'est-à-dire l'idée que les enseignantes et les enseignants travaillent seuls, mais entourés d'élèves et de collègues (Davis, 1986; de Lima, 2003; Eaker *et al.*, 2002; Flinders, 1988; Gather Thurler, 1994; Gather Thurler et Perrenoud, 2005; Hargreaves, 1994; Hargreaves et Dawe, 1990; Lessard *et al.*, 2009; Lortie, 1975; Maranda et Viviers, 2011; Rothberg, 1986; Tardif, 2013; Tardif et Lessard, 1999), l'évolution du statut de professionnel (Jutras *et al.*, 2007; Legault, 1999; Proulx, 2018), les dispositifs de formations (Chevrier *et al.*, 2007; Martineau, 2015; Tardif, 2013) et la crise identitaire des institutions, qui vient déstabiliser les repères traditionnellement en place (Dubar, 2010; Dubet, 2010; Legault, 2008; Rayou, 2010; Tardif, 2013).

Il se dégage de cette vaste littérature que la construction des dynamiques identitaires des enseignants et des enseignantes est un phénomène fort complexe, en constante redéfinition et nécessitant d'être appréhendé à partir d'une approche multifacette. Cette recension nous permet de dégager certaines réflexions, notamment en ce qui concerne la faible prise en compte de la spécificité des expériences des femmes dans la construction des dynamiques identitaires des enseignantes. En ce sens, il nous semble que la littérature présente un portrait assez neutre de l'identité « professionnelle » au regard du genre, les identités de femme et de mère étant peu prises en compte. Par ailleurs, en suivant certains travaux menés en psychodynamique du travail sur le travail d'enseignement (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Maranda et Viviers, 2011, 2017; Maranda *et al.*, 2013), il semblerait intéressant d'approfondir les connaissances portant sur la construction de l'identité en tenant compte non seulement des nouvelles formes d'organisation du travail, mais aussi des nouvelles technologies de la communication afin d'explorer l'évolution des dynamiques relationnelles avec les collègues et ce qu'elles engagent du côté de la reconnaissance, de l'identité au travail, ainsi que de la construction de l'identité femme, enseignante et mère.

Chapitre 3 – Les spécificités du travail des femmes en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire

Ce troisième chapitre a pour objectif de brosser un portrait compréhensif du travail et de l'intégration au travail des enseignantes sous l'angle de la spécificité du travail des femmes. La première section présente une synthèse de l'évolution historique de la place des femmes en enseignement préscolaire et primaire. La deuxième section présente une analyse plus approfondie des études portant sur l'intégration au travail et le décrochage des enseignantes selon les expériences différenciées entre les hommes et les femmes. La troisième section présente certains enjeux de l'articulation emploi-famille. La quatrième section situe la relation à l'enfant au cœur de la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier. Finalement, la dernière section ouvre sur l'apport des perspectives féministes afin d'appréhender la différence des sexes dans la conceptualisation des rapports sociaux de sexe au cœur du travail. Ces éléments permettront un regard heuristique dans la compréhension et l'analyse des expériences d'intégration au travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire.

3.1 L'enseignement primaire : évolution d'un métier féminin

En vue de brosser un portrait compréhensif et heuristique du travail d'enseignement préscolaire et primaire, il semble nécessaire de prendre en compte certains éléments sociohistoriques afin de retracer brièvement l'évolution de la place des femmes en enseignement préscolaire et primaire au Québec.

Les femmes apparaissent dès 1639 dans l'enseignement au Québec au sein du monastère des Ursulines, le plus ancien établissement d'éducation pour les femmes en Amérique du Nord, suivi de la congrégation des sœurs de Notre-Dame à Montréal vers 1660 (Proulx, 2018). Ces pionnières de l'enseignement étaient présentes dans divers diocèses et avaient pour fonction première de christianiser les jeunes Amérindiennes, une mission qui s'est ensuite ouverte à la christianisation des masses (Dufour et Dumont, 2004). C'est au fil des années 1700 qu'un vent de changement eut lieu en provenance de l'Angleterre et des États-Unis venant modifier les fondements de la conception de l'instruction : l'enseignement n'était plus uniquement lié à la conservation de la foi, mais aussi aux exigences du développement économique et des institutions politiques en place. Les efforts accomplis par l'État au fil des premières décennies des années 1800 afin de scolariser l'ensemble de la jeune population ont porté fruit. À cet effet, de plus en plus de femmes laïques ont

participé au mouvement de scolarisation qui s'est vu accéléré (Dufour et Dumont, 2004). Toutefois, ce mouvement important des femmes n'était ni anticipé ni souhaité : « le premier surintendant de l'instruction publique, le docteur Jean-Baptiste Meilleur, avait plutôt espéré voir les jeunes hommes investir la profession enseignante. On le voit d'ailleurs déployer maints efforts pour valoriser le métier *d'instituteur* et en faire une carrière respectable » (Dufour et Dumont, 2004, p. 57). Ce que souhaitaient en fait les parlementaires, notamment monsieur Meilleur et son successeur, Pierre-Joseph-Olivier Chauveau était de « faire de l'enseignement une profession masculine qui, alors que les professions libérales sont jugées encombrées, offrirait un débouché intéressant aux jeunes diplômés des collèges classiques et des lycées » (Dufour et Dumont, 2004, p. 58). Or tel ne fut pas le cas. Les années 1800 ont été marquées par une féminisation importante de l'enseignement par des femmes laïques. Ainsi, en 1853, les femmes laïques et religieuses représentaient déjà 63 % des effectifs. En 1855, elles en représentaient 67 %. Ce processus de féminisation de l'enseignement s'accélère notamment alors que les filles, moins scolarisées que les garçons, effectuent un rattrapage rapide à l'école. À cela s'ajoute le retrait précoce des garçons qui fréquentent l'école pour leur attribuer un travail dans les champs ou les forêts. Ainsi, la proportion des femmes au sein du personnel enseignant a graduellement augmenté : en 1863, on compte 77 % de femmes. Au tournant des années 1900, 87 % des postes en enseignement sont occupés par des femmes (Dufour et Dumont, 2004).

Plusieurs chercheurs et chercheuses prennent comme point de départ le tournant des années 1900 afin d'expliquer la condition actuelle en enseignement, puisque cette période représente une coupure par rapport aux pratiques antérieures. À cet effet, les années 1900 sont marquées par plusieurs luttes, alors que l'Église catholique et l'élite libérale canadienne-française s'opposent au pouvoir colonial anglais dans le but de contrôler le développement d'un État autonome. Au moment où l'Église remporte plusieurs luttes, elle s'empresse de mettre en place des « stratégies d'expulsion et de hiérarchisation-division qui marqueront l'évolution de la profession enseignante » (Lessard et Mathurin, 1989, p. 49). En parallèle, la pensée chrétienne tente toujours d'imposer et de gérer les identités masculine et féminine, ainsi que de maintenir des rapports de subordination et de complémentarité, tant au sein de la famille que dans les rôles sociaux et professionnels (Tardif, 2013).

C'est ainsi que l'on constatera qu'au fur et à mesure que le système scolaire québécois s'institutionnalisait au XIX^e siècle, le personnel enseignant qui y travaillait devint de plus en plus composé de femmes et de religieuses et de moins en moins d'hommes et de laïques. (Lessard et Mathurin, 1989, p. 49)

L'analyse de la littérature relative à la surreprésentation des femmes en enseignement permet de relever cinq facteurs principaux :

- ✓ *Les femmes coûtent moins cher* – Il était financièrement avantageux d'engager des femmes alors que leur salaire était inférieur à celui des hommes. Le travail des enseignantes était contraint par plusieurs prescriptions, tacites ou informelles (Dufour et Dumont, 2004). En ce sens, alors que les enseignants recevaient un salaire dit « familial », les enseignantes recevaient un salaire moindre dit « d'appoint »;
- ✓ *Les hommes avaient plusieurs possibilités d'emploi* – Avec l'arrivée de l'industrialisation, les hommes ont vu leurs opportunités de carrière se multiplier. Ils pouvaient alors choisir des carrières leur permettant d'obtenir de meilleures conditions de travail et davantage de possibilités d'avancement que ne le pouvait l'enseignement (Dufour et Dumont, 2004; Tardif, 2013);
- ✓ *Les femmes étaient « naturellement » prédisposées à l'enseignement* - L'enseignement était considéré de prime abord comme une affaire de vocation définie essentiellement en termes religieux : vocation, mission, sacerdoce⁴, apostolat⁵, etc. (Lessard et Mathurin, 1989). À partir de l'idéologie essentialiste dominante de cette époque, les femmes étaient naturellement perçues comme de futures mères. À partir de cette vision essentialiste du rôle des femmes dans la société, il était tenu pour acquis que les femmes possédaient naturellement une nature douce et obéissante, tout en faisant preuve d'un dévouement naturel dans leur amour pour les enfants (Tardif, 2013). « On les convainquit aussi que ce métier correspondait parfaitement à la nature de la femme, à ses aspirations, à son caractère, à sa mission, bref, à la vraie féminité » (Dufour et Dumont, 2004, p. 87);
- ✓ *L'enseignement était considéré comme un bon travail temporaire avant le mariage* – Alors qu'il était considéré naturel pour une femme d'occuper un poste d'enseignante, ce rôle était considéré comme essentiellement incompatible avec l'autre grande vocation féminine : le mariage et la maternité (Tardif, 2013). Ainsi, les femmes occupant des postes de secrétaires, de fonctionnaires, d'infirmières, voire de vendeuses et d'ouvrières étaient systématiquement congédiées au moment du mariage (Dufour et Dumont, 2004). Dans ce contexte, bien qu'il y eût de nombreuses femmes en enseignement, celles-ci n'y demeuraient pas longtemps;

4 Sacerdoce : Fonction qui présente un caractère particulièrement respectable en raison du dévouement à l'égard d'autrui qu'elle exige (Larousse, 2018)

5 Apostolat : Activité en vue de la diffusion de la foi chrétienne; activité désintéressée impliquant du dévouement et de l'abnégation (Larousse, 2018).

- ✓ *Les femmes étaient exclues de plusieurs sphères de travail* – Grumet (1981) montre que les années 1900 ont été marquées par la réduction de la participation des femmes à la sphère publique. Progressivement, les femmes se sont vues exclues des professions médicales et autres professions émergentes. Avec l'arrivée des machines, elles se sont également éloignées des tâches artisanales, ayant pour conséquence de réduire le nombre de femmes possédant des petits commerces. Ces mutations ont eu pour conséquences que le foyer s'est progressivement vidé de ses activités de production pour ne laisser place qu'à un travail domestique de reproduction. Dans ce contexte, les femmes de classe moyenne n'avaient de choix que le travail domestique, le travail d'usine (dans l'industrie du textile par exemple) ou l'enseignement. Elles se sont ainsi vues simultanément déplacées de leur position de participante active et autonome dans une société vers une position de salarié temporaire à faible salaire. Enfin, malgré une féminisation marquée dans l'enseignement, les femmes étaient cantonnées aux postes d'enseignement en classe et demeuraient systématiquement exclues des postes de responsabilité :

(...) les femmes sont absentes de toutes les instances supérieures, qu'il s'agisse du Conseil de l'instruction publique, du Bureau central des examinateurs catholiques ou des comités du Département de l'Instruction publique, où pourtant les associations féministes réclament la présence des femmes. (Dufour et Dumont, 2004, p. 115)

En tout état de cause, les femmes ont préféré accepter ces conditions inférieures, car l'accès au marché du travail et le métier d'institutrice leur procuraient une source de satisfaction : les femmes des campagnes et des couches sociales inférieures voyaient dans l'enseignement « la possibilité d'une relative indépendance et d'un épanouissement personnel, ainsi que l'occasion de devenir des personnages respectés dans leur milieu » (Dufour et Dumont, 2004, p. 87).

Le féminisme et les revendications des femmes pour l'égalité ont naturellement trouvé un terreau fertile en éducation alors que la discrimination était inscrite au cœur même des expériences vécues par les enseignantes. Ces multiples conditions, notamment le fait que les femmes devaient choisir entre l'enseignement et le mariage, expliquent qu'elles persévéraient peu dans le métier (Lessard et Mathurin, 1989). Dufour et Dumont (2004) parlent ainsi d'une surconsommation pour expliquer le roulement démesuré des femmes dans l'enseignement :

De nombreuses nouvelles institutrices arrivent donc sur le marché du travail chaque année. Même si d'autres emplois sont désormais disponibles, comme ceux de secrétaire, téléphonistes, infirmières et vendeuses. L'enseignement reste toujours choisi par un grand nombre de jeunes filles, surtout dans les régions rurales où c'est encore la seule avenue disponible (...) les institutrices sont victimes de discrimination sur les plans de la formation, du salaire, des pensions, des lieux de travail, des promotions. La situation prétendument objective – jeunesse, manque d'expérience, célibat, formation inadéquate, absence de responsabilités – justifie, prétend-on, les bas salaires. Ces femmes quittent donc rapidement la

profession, soit à cause des conditions salariales déplorables, soit parce qu'elles se marient. Or, on a toujours besoin d'institutrices : le roulement des candidates est donc phénoménal. (p. 92)

Thivierge (1983) souligne à cet effet que jusqu'aux années 1950, 77 % des enseignantes catholiques abandonnaient leur métier avant la dixième année en service. Pour Tardif (2013), ce groupe de femmes enseignantes laïques issues des années 1900 représente « une première manifestation d'un vaste mouvement qui occupera une place de plus en plus importante au XX^e siècle dans l'économie et la société, celui des femmes de carrière » (p. 31). Il semble toutefois difficile de parler d'une véritable carrière d'institutrice considérant les limites préalablement présentées (Dufour et Dumont, 2004).

Le début des années 1960, marqué par la fin du règne de Maurice Duplessis, a signé un vent de changements à la suite de la Commission Parent sur l'éducation qui a mené à la création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation. Ces instances avaient pour mission initiale d'assurer la mise en œuvre des mesures recommandées par le Rapport Parent, soit la gratuité, l'accessibilité et la mixité. Une des conséquences de ces changements fut la centralisation et la bureaucratisation du système éducatif québécois (Dufour et Dumont, 2004). Cette « grande réforme » a considérablement transformé le travail des femmes dans l'enseignement, notamment pour celles qui travaillaient dans les écoles primaires. De fait, l'école primaire est alors réduite à six années précédées d'une classe de maternelle pour les enfants de cinq ans. « Ce nouvel enseignement devient rapidement une spécialité presque exclusivement féminine » (Dufour et Dumont, 2004, p. 147). Ces bouleversements qui affectent le réseau d'écoles primaires sont frappants, notamment pour l'Association des religieuses enseignantes. Alors qu'en 1940, les religieuses occupaient plusieurs postes de directions et employaient de nombreuses femmes laïques pour faire la classe aux enfants, cette situation a radicalement changé en 1965 à la suite d'une diminution brutale des vocations, qui étaient la force nécessaire au fonctionnement des établissements privés de chaque congrégation :

Les commissions scolaires, tenues de verser le même salaire aux religieuses qu'aux laïcs après l'adoption de la loi 25 en 1965, découvrent avec stupeur que le rajustement des salaires des religieuses, d'après leur compétence (elles sont de plus en plus diplômées) et leur ancienneté (elles ont les carrières les plus longues), va leur coûter très cher. À la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), une étude établit à plusieurs millions par années le coût de ce rajustement. Les pressions sont fortes pour qu'on se « débarrasse » des religieuses. (Dufour et Dumont, 2004, p. 149)

Cet ajustement a eu pour conséquence que les écoles dirigées par des religieuses ont majoritairement passées sous une direction masculine. À partir de l'étude réalisée par Baudoux (1991), Dufour et Dumont (2004) montrent que deux facteurs principaux sont retenus pour

expliquer ce phénomène. Dans un premier temps, en séparant les écoles selon les années, l'étatisation du système d'éducation a provoqué la disparition radicale des directrices religieuses. Plus précisément, « la mixité des classes s'est trouvée à priver les femmes des postes de gestion naturels qu'elles détenaient dans les établissements destinés aux écolières » (p. 149-150). Dans un deuxième temps s'ajoute l'idée proposée par Baudoux (1991) selon laquelle les hommes acceptaient difficilement d'être dirigés par des femmes, l'autorité masculine convenant « naturellement » mieux au maintien de la discipline.

Ces années ont également été marquées par l'essor des études secondaires. Dans un ordre d'idées semblable à celui de Dufour et Dumont (2004), Tardif (2013) souligne que l'essor de l'école secondaire a particulièrement profité aux hommes dans l'enseignement. En ce sens, bien que les enseignants et les enseignantes se soient vu bénéficier d'un nouvel environnement de travail et d'une nouvelle mobilité procurée par la Révolution tranquille, les postes de direction et de gestion du nouveau système d'éducation sont majoritairement occupés par des hommes. À cet effet, les enseignantes ont très peu profité de cet essor et sont restées « cantonnées à l'enseignement préscolaire et primaire, où elles sont de plus en plus majoritaires et le resteront toujours par la suite » (Tardif, 2013, p. 90) :

(...) les gains des femmes en matière d'égalité ne se traduisent pas forcément par une augmentation de leur pouvoir au sein des structures éducatives, car la féminisation de l'enseignement primaire s'accompagne d'une masculinisation des instances de pouvoir au cours de cette période. (Dufour et Dumont, 2004, p. 99)

Ce n'est qu'en 1962 que la Commission scolaire catholique de Montréal abolit la règle selon laquelle une femme ne peut être mariée et maintenir un poste d'enseignante (Tardif, 2013). En 1965, la loi 25 fait disparaître les différences salariales entre les femmes et les hommes, qu'ils ou elles soient laïcs ou religieux. Elle ne retient que les critères de la scolarité et de l'ancienneté pour établir les salaires (Dufour et Dumont, 2004). La fin des années 1960 témoigne de profonds changements alors que les religieuses « ne représentent plus que 5,8 % de l'ensemble. Quelque 42 % des institutrices laïques sont mariées et, dans ce nombre, on trouve plusieurs ex-institutrices qui reviennent à l'enseignement après avoir élevé leur famille (...) La moitié des institutrices mariées n'ont pas d'enfants » (Dufour et Dumont, 2004, p. 153). Ces chercheuses constatent de plus que le métier d'enseignante des années 1970 s'apparente de plus en plus à une carrière alors que les femmes y persistent davantage :

À la fin des années 1960, la présence d'institutrices mariées et mères de famille devient un fait accepté. La persévérance des femmes dans la profession va donc s'accroître considérablement. Des gains sociaux successifs contribuent également à cette profession. Ainsi, en 1972, les conventions de gestion collectives des enseignantes prévoient que l'institutrice enceinte a le droit de démissionner, et ce sans pénalité pour rupture de contrat.

Puis, au milieu des années 1970, les institutrices gagnent le droit de se prévaloir du régime de la tâche partagée, c'est-à-dire de pouvoir partager avec une autre titulaire la tâche d'enseignement à une classe du primaire. Le programme n'est accessible qu'aux seules institutrices ayant un enfant d'âge préscolaire. (p. 169)

Finalement, il faudra que les femmes attendent le 21 novembre 1996 pour voir apparaître des mesures formelles gouvernementales permettant d'éliminer la discrimination systémique vécue par les personnes occupant des emplois dans des catégories majoritairement féminines. Cette mesure, proposée par le cadre réglementaire entre le Conseil du trésor et les syndicats de la fonction publique, s'applique à toutes les entreprises de plus de dix personnes salariées⁶.

Les données les plus récentes montrent qu'au Québec, les femmes occupent 88,1 % des postes d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, et plus spécifiquement 98 % des postes au préscolaire et 86 % des postes au primaire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016), soit des taux relativement comparables à ceux du tournant des années 1900. Cette place dominante des femmes dans le métier d'enseignement n'est pas spécifique au contexte québécois. De fait, au Canada, les données les plus récentes indiquent qu'en 2016, il y avait 84 % de femmes parmi l'ensemble du corps enseignant au préscolaire et au primaire, soit 242 845 femmes et 45 295 hommes⁷. Plus largement, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) montre que la situation est semblable pour la majorité des pays analysés (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015a). Leurs données montrent qu'en 2015, les femmes représentaient en moyenne 80 % du personnel enseignant au primaire (variant de 58,2 % en Turquie à 96,9 % en Slovaquie). De façon générale, les données présentées par l'OCDE (2015) pour les années 2012 à 2015 confirment une présence à la hausse des femmes d'année en année.

Somme toute, ce bref portrait historique montre que le métier d'enseignement est un métier traditionnellement féminin (Boyer *et al.*, 2013; Britzman, 2003; Dufour et Dumont, 2004; Lessard et Mathurin, 1989; Lortie, 1975; Tardif, 2013; Tardif et Lessard, 1999) et que cette présence dominante des femmes en enseignement préscolaire et primaire n'est pas un phénomène récent puisqu'il peut être retracé au tout début de la colonisation, soit depuis les années 1600 (Dufour et Dumont, 2004). Cette surreprésentation des femmes montre non seulement qu'il existe une division sexuelle du travail en enseignement préscolaire et primaire, mais que cette division perdure, voire s'accroît avec le temps (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016). Ce portrait historique de l'évolution et de la surreprésentation des femmes dans le milieu de

6 <http://www.lacsq.org/equite-salariale/la-loi-sur-lequite-salariale-fete-ses-20-ans/>

7 Statistique Canada. (2016). La rentrée scolaire ... en chiffre. Repéré à https://www.statcan.gc.ca/fra/quo/smr08/2018/smr08_220_2018#a8

l'enseignement primaire et secondaire amène certaines chercheuses à considérer l'enseignement comme étant le premier ghetto d'emplois féminins (Britzman, 2003; Dufour et Dumont, 2004) : « la profession d'institutrice constitue le premier ghetto d'emplois féminins dans la société moderne, et, à travers elle, c'est un important pan de la condition des femmes qui apparaît » (Dufour et Dumont, 2004, p. 193). Cette féminisation de l'enseignement fait référence à la fois au nombre de femmes en enseignement et à une culture associée aux femmes (Griffiths, 2006). Or, malgré la surreprésentation des femmes en enseignement préscolaire et primaire, il semble que peu d'études provenant du champ de l'éducation prennent en considération les spécificités liées à la « variable sexe » (Cacouault-Bitaud, 2003). À cet effet, la prochaine section permet une méta-analyse plus approfondie des études portant sur l'intégration au travail et le décrochage des enseignantes selon les expériences différenciées.

3.2 Regard critique sur l'intégration au travail selon les expériences différenciées

Le bref survol de l'évolution historique du métier d'enseignement présenté précédemment montre que l'enseignement préscolaire et primaire est un métier traditionnellement féminin qui demeure surreprésenté par des femmes, témoignant d'une forte division sexuelle du travail. Par conséquent, cette section présente une analyse plus approfondie de la prise en compte des expériences différenciées dans les études portant sur l'intégration au travail en enseignement et le décrochage des enseignantes.

En contexte international, les travaux pionniers d'Ingersoll (2003) menés aux États-Unis montrent que parmi les principaux motifs permettant d'expliquer le décrochage des enseignants et des enseignantes, soit la retraite (13 %), une modification de poste (20 %), des raisons personnelles (40 %), un autre emploi (27 %) et un sentiment d'insatisfaction au travail (29%), seraient des motifs liés à des raisons personnelles qui influenceraient le plus le choix de rester dans l'enseignement ou non. Or ces facteurs personnels, qui comptent pour 40 % des motifs de décrochage, incluraient les départs en raison d'une grossesse ou de l'éducation des enfants et viendraient expliquer une grande part du taux élevé de roulement du personnel enseignant. Malgré ce constat, Ingersoll (2003) porte plutôt son attention sur les formes d'insatisfaction au travail : mauvais salaire, manque de soutien administratif, gestion de classe difficile, manque d'autonomie, manque de motivation des élèves, manque de temps de préparation, intrusions sur le temps d'enseignement et classes trop nombreuses. Il faudra attendre plus d'une décennie avant que ce chercheur constate une tendance « récente » en éducation, soit l'augmentation de la féminisation de la profession d'enseignement

(Ingersoll, Merrill et Stuckey, 2014). De fait, ces chercheurs et cette chercheuse montrent qu'alors que le métier d'enseignement est historiquement occupé par une majorité de femmes, cette surreprésentation des femmes tend à s'accroître dans les dernières années. Bien que plusieurs hypothèses soient soulevées pour expliquer la surreprésentation des femmes en enseignement, plutôt que d'explorer la spécificité de l'expérience des femmes, l'étude mentionne que l'accroissement de la féminisation dite « récente » de l'enseignement serait une tendance potentiellement négative ayant des implications significatives pour les élèves masculins, qui n'auront que peu de modèles mâles dans leur éducation :

Si la tendance se poursuit, 8 enseignants sur 10 seront bientôt des femmes. Une augmentation du pourcentage des écoles élémentaires n'aura pas d'enseignants de sexe masculin. Un nombre croissant d'étudiants ne rencontreront que peu voire pas d'enseignants de sexe masculin au cours de leur scolarité au primaire ou au secondaire. Compte tenu de l'importance des enseignants comme modèles et même comme parents de substitution pour certains étudiants, certains verront certainement cette tendance comme un problème et une préoccupation politique. (Ingersoll, Merrill et Stuckey, 2014, p. 16, traduction libre)

À partir d'une méta-analyse de 34 études portant sur les facteurs de rétention et de décrochage professionnel en enseignement, les travaux américains de Borman et Dowling (2008) montrent que le modérateur « genre » se trouve dans la majorité des études ciblées. Ces chercheurs dégagent 63 facteurs permettant d'expliquer le décrochage en enseignement, qu'ils regroupent en cinq catégories : les caractéristiques démographiques, la qualification, les caractéristiques organisationnelles, les ressources de l'école et les caractéristiques des élèves. Les résultats de cette étude montrent non seulement que les facteurs familiaux/personnels sont en tête des facteurs de décrochage en enseignement, mais aussi que les jeunes femmes ayant des enfants sont plus à risque de décrochage professionnel que les autres. Toutefois, malgré l'importance des facteurs familiaux/personnels, ceux-ci ne sont que très peu explorés.

En contexte canadien, l'étude pancanadienne menée par Karsenti *et al.* (2008b) incluent 82,7 % (N=167) de femmes. Du nombre de participants et de participantes ayant quitté l'enseignement, 65,5 % étaient des femmes. Alors que plusieurs ont affirmé qu'afin de réaliser adéquatement leurs tâches professionnelles, « leur vie sociale et leur vie de famille souffraient beaucoup » (p. 69), les expériences des femmes ne sont pas prises en compte dans l'analyse des données. Dans un même ordre d'idées, les résultats de l'étude menée par Karsenti *et al.* (2013) montrent la présence d'une catégorie de facteurs de décrochage « autres », soit une sous-catégorie de facteurs liés à la vie personnelle et au cycle de la famille. Toutefois, ces facteurs sont peu explorés puisqu'ils seraient « liés à des causes externes à la profession enseignante, ce qui signifie qu'ils sont hors de portée des politiques éducatives » (p. 13). Dans une étude plus récente menée auprès de 4 210 répondants

et répondantes dont 75 % étaient des femmes, les résultats obtenus par Kamanzi *et al.* (2015) montrent que les enseignants et les enseignantes à risque de décrochage professionnel se distinguent par le sentiment d'avoir des relations difficiles avec les élèves, par un pessimisme au regard des changements de politiques éducatives, par un rapport négatif au métier caractérisé par un sentiment d'insatisfaction au regard de la charge, des conditions de travail, ainsi qu'un sentiment d'insatisfaction par rapport aux relations avec les collègues et à l'autonomie professionnelle. À cela, ils ajoutent que « la propension au décrochage serait élevée chez les femmes, chez ceux qui ont commencé la carrière très jeune et chez ceux qui sont mariés ou ont de jeunes enfants ». Toutefois, ils concluent essentiellement que « le décrochage enseignant est en grande partie la conséquence d'un rapport au métier négatif » (p. 78), sans prendre en compte certaines spécificités du vécu des jeunes femmes qui entrent dans la profession.

En contexte québécois, les travaux réalisés par Mukamurera et ses collègues portant sur l'intégration au travail en enseignement occupent une place importante dans la littérature, tant en ce qui concerne la compréhension et l'analyse des expériences de travail, qu'en ce qui concerne l'élaboration d'un cadre conceptuel permettant de baliser l'intégration au travail en enseignement (Gingras et Mukamurera, 2008; Martineau *et al.*, 2008; Martineau et Mukamurera, 2012; Mukamurera, 2005; Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008; Mukamurera *et al.*, 2004; Mukamurera et Gingras, 2004; Mukamurera *et al.*, 2019; Mukamurera *et al.*, 2014; Mukamurera et Martineau, 2009; Mukamurera *et al.*, 2013). Mukamurera et Balleux (2013) montrent que 83 % des enseignantes éprouvent des difficultés de conciliation travail-famille. Plus récemment, Mukamurera *et al.* (2019) affirment qu'au cours de leurs premières années d'enseignement, « très peu d'enseignants parviennent à s'autodiscipliner et à empêcher le travail d'envahir leur vie personnelle. Ceux qui ont des enfants s'y efforcent, mais avouent que la conciliation travail-famille demeure quand même difficile malgré leurs efforts pour limiter le temps de travail » (par. 44). Toutefois, malgré ces constats, ces travaux explorent peu les expériences spécifiques des femmes en intégration au travail en enseignement.

Il semble important de souligner l'apport d'une étude longitudinale relativement peu citée qui apporte un regard différent sur l'intégration au travail des enseignantes à long terme. Ainsi, les résultats de la recherche de Lindqvist *et al.* (2014) comparent les données collectées auprès des enseignants à celles collectées auprès des enseignantes et soulignent que les hommes ont tendance à travailler dans l'enseignement plus souvent que les femmes dans les cinq premières années en carrière. À l'opposé, les femmes ont tendance à quitter l'enseignement tôt dans leur carrière, mais de façon temporaire, le temps de s'occuper des enfants. Le taux de décrochage de la cohorte étudiée

est ainsi passé de 29 % à 8 % sur une période de 19 ans. Ces chercheuses concluent par un rapprochement entre leurs travaux et ceux portant sur la condition enseignante de Lortie (1975) :

Enfin, y a-t-il des raisons de croire que nous devrions abandonner l'image de l'enseignement comme une carrière à long terme, et la regarder comme une profession temporaire? Sommes-nous, dans un sens, de retour à l'ouvrage de Lortie (1975), dans lequel la description classique de la profession enseignante est celle d'un travail rémunéré et temporaire pour les jeunes femmes avant leur véritable carrière (l'éducation des enfants)? (Lindqvist *et al.*, 2014, p. 102)

Somme toute, cette analyse plus approfondie de la littérature montre que les femmes, et plus précisément les jeunes femmes ayant des enfants en bas-âge, sont plus à risque de quitter l'enseignement. Elle montre aussi l'importance des « facteurs personnels » parmi les facteurs de décrochage professionnel et les difficultés vécues lors de l'intégration au travail en enseignement. Elle montre de plus que ces « facteurs personnels » ou « autres facteurs » représentent une ombrelle très large recouvrant la maternité, l'éducation des enfants, le soin aux enfants ainsi qu'aux proches, les déménagements, etc., tous des éléments peu explorés dans cette littérature puisque considérés externes au travail d'enseignement et hors de portée des politiques éducatives. Cette faible considération des « facteurs personnels », considérés comme étant en dehors de la sphère de travail salarié, semble témoigner d'une conceptualisation traditionnelle de la séparation des sphères de vie. De fait, il est de tradition d'opposer la sphère de la production (le travail salarié où sont produits des biens) à celle de la reproduction (le travail domestique) en employant une rhétorique binaire (travail versus hors travail) à partir de figures distinctes du producteur de chaque espace d'activité se traduisant par deux idéaux : le travailleur idéal, pensé comme étant seul et débarrassé de toutes contraintes relationnelles, conjugales ou familiales (Beck, 2001) et le parent idéal présenté comme étant seul, débarrassé de toutes contraintes professionnelles (Letablier, 2000). Considérant ces éléments, la prochaine section propose de s'arrêter à la littérature sur l'articulation emploi-famille et d'en soulever certains enjeux afin de mieux comprendre et nuancer les expériences des femmes en intégration au travail en enseignement préscolaire et primaire.

3.3 L'articulation emploi-famille

L'articulation emploi-famille⁸ représente un enjeu croissant dans la plupart des pays industrialisés. De fait, nombre de pays commencent à s'y intéresser en raison des difficultés d'attraction et de

⁸ Nous avons fait le choix d'utiliser le terme articulation emploi-famille à la lumière des travaux de Tremblay (2005) qui soulignent que dans l'expression « travail-famille », le mot famille inclut le travail effectué dans la sphère familiale, ce qui amènerait la nécessité de préciser la nature du premier mot. Nous devons toutefois mentionner que le terme « articulation », tout comme les termes « conciliation » ou « interaction » ne semblent pas représenter à sa juste valeur le phénomène en cause, puisque ces termes présentent une image positive et harmonieuse provenant de l'expression anglaise *work-family balance*. Ces termes tendent à masquer les difficultés, les renoncements ainsi que les compromis qu'impose la gestion du temps familial et du temps professionnel. Nous le préférons toutefois au terme « conciliation » puisque le sens étymologique de ce dernier laisse entendre une résolution de conflit positive. Finalement, ces termes

rétribution de main-d'œuvre observées dans certains secteurs clés, notamment la santé et l'éducation primaire et secondaire (Tremblay, 2005). Cette section aura donc pour objectif de présenter la littérature portant sur l'articulation emploi-famille et de soulever certains enjeux relatifs au travail des femmes.

Certaines études lient l'intérêt pour le thème de l'articulation emploi-famille à la hausse de la participation des femmes, et plus particulièrement des mères, au marché du travail, soit un phénomène observé dans plusieurs pays industrialisés, y compris au Canada et au Québec (St-Amour et Bourque, 2013). La littérature montre que le concept de l'articulation emploi-famille n'est pas nouveau et demeure traditionnellement associé au travail des femmes. Ainsi, dès les années 1985, plusieurs femmes ont fait le pari que les mentalités concernant la division sexuelle du travail et les difficultés de la prise en charge de l'articulation emploi-famille seraient « naturellement » amenées à changer à la suite de leur présence sur le marché du travail (Robert et Toupin, 2018). Or les données montrent que les femmes occupent maintenant légèrement plus de la moitié de la force des travailleurs salariés actuels (United Nations Development Program, 2019). Elles montrent de plus que malgré plusieurs transformations sociales, notamment la mise en place de réseaux des centres de la petite enfance (CPE) (Barrère-Maurisson, 2010; Boulet et Le Bourdais, 2016; Robert et Toupin, 2018), certaines réponses institutionnelles et certains efforts des pouvoirs publics, par exemple les politiques liées à l'égalité entre les hommes et les femmes, le congé de maternité/paternité (Fusulier et Nicole-Drancourt, 2015), et certaines pratiques mises en place dans les milieux de travail (Boulet et Le Bourdais, 2016), le combat lié à l'articulation emploi-famille semble loin d'être terminé. De fait, la littérature montre que ces mesures ne sont pas parfaitement adaptées aux nouvelles réalités du travail (Tremblay, 2020). Ainsi, plusieurs travaux antérieurs révèlent que malgré l'entrée massive des femmes sur le marché du travail salarié, le travail domestique leur est encore largement attribué, ne diminuant que très peu leur participation traditionnelle à la sphère du travail domestique et la charge des responsabilités provenant de l'articulation emploi-famille (Boulet et Le Bourdais, 2016; Cerrato et Cifre, 2018; Cleveland *et al.*, 2015; Emery *et al.*, 2018; Higgins *et al.*, 2014; Morin *et al.*, 2018; Pailhé et Solaz, 2009; Robert et Toupin, 2018; Schiappa et Bruguière, 2016; St-Amour et Bourque, 2013; Tremblay, 2012, 2020; United Nations Development Program, 2019; Vanderschelden, 2006). Dans ce même ordre d'idées,

masquent tous les inégalités hommes-femmes, alors qu'ils ne présentent pas *a priori* d'asymétrie. Or il ne semble pas exister de termes plus juste actuellement pour représenter ce phénomène dans la littérature (Pailhé et Solaz, 2010).

les travaux de Hochschild montrent que les femmes vivent une « double journée » de travail, soit un phénomène très sexué et essentiellement féminin (Hochschild et Maschung, 2012).

Certains travaux montrent que cette attribution inégale du travail domestique et de la responsabilité de l'articulation emploi-famille aux femmes a pour conséquence que les hommes et les femmes n'entrent pas sur le marché du travail de façon égale (Vandenbeld Giles, 2014a). Cette inégalité se voit grandement accentuée depuis l'arrivée des nouvelles formes d'organisation du travail provenant du néolibéralisme, soit une moralité paradoxale qui repose, d'une part, sur l'invisibilité et la gratuité du travail de reproduction effectué par les mères, et, d'autre part, sur la reconnaissance du rôle de l'individu sur le marché du travail de production (égalité des chances, auto-optimisation, performance et compétitivité). Ce contexte crée trois catégories d'employés différents : les travailleurs, les travailleuses et les travailleuses-mères, tous considérés égaux dans la course à la performance au travail (Vandenbeld Giles, 2014a). Or, ce travail domestique dont dépend la compétitivité des marchés et les difficultés de l'articulation emploi-famille qui y sont liées demeurent absents des discours organisationnels et politiques et deviennent, par le fait même, invisibles, sans nom, sans valeur monétaire et sans reconnaissance sociale (Vandenbeld Giles, 2014a). Dans ce contexte, certains travaux montrent que les pratiques découlant des nouvelles formes d'organisation du travail et les conditions d'intégration sur le marché du travail sont hautement genrées puisqu'elles sont ancrées au sein de rapports sociaux reposant sur l'exploitation d'une part importante de la société, soit les femmes, contribuant ainsi à la reproduction de la division sexuelle du travail au sein de la société (Hill et Kumar, 2009a). Les travaux d'Ollier-Malaterre (2010) montrent que le discours de la performance et de l'individualisme amène le travail de reproduction (avoir des enfants) et l'articulation emploi-famille à être considérés comme une responsabilité individuelle, ou plutôt comme « une affaire de femmes ». Dès lors que la reproduction n'est plus conçue en tant que phénomène permettant d'assurer la pérennité de la société, mais plutôt en tant que choix individuel, très peu d'attention est portée à trouver socialement des solutions aux problèmes de la négociation des sphères domestiques et salariées, encourageant plutôt les mères et les familles à trouver leurs propres solutions en privé (Pailhé et Solaz, 2010).

La littérature montre que les difficultés liées à l'articulation emploi-famille ont de multiples conséquences pour les femmes. Dans un premier temps, certains travaux montrent que les difficultés liées à l'articulation emploi-famille sont liées à un niveau élevé de détresse et d'insatisfaction par rapport à la vie en générale, notamment pour les femmes ayant des enfants (Boulet et Le Bourdais, 2016; St-Onge *et al.*, 2002; Tremblay et Amherdt, 2003), soit un

phénomène qui varie considérablement selon le cycle familial et l'âge des enfants (plus ils avancent en âge, moins le conflit est important) (Tremblay, 2005, 2020). Dans un deuxième temps, malgré une implication croissante des mères sur le marché du travail, certains travaux montrent que les rapports sociaux de sexe tardent à changer alors que les stratégies, tels le travail à temps partiel, un changement de poste et la réorganisation des temps de vie touchent particulièrement les femmes (Boulet et Le Bourdais, 2016; Higgins *et al.*, 2014; Morin *et al.*, 2018; Pailhé et Solaz, 2010; St-Amour et Bourque, 2013). En ce sens, l'expérience de la maternité amène plusieurs femmes à configurer leurs parcours professionnels : leurs objectifs de carrière sont ainsi réévalués afin de faciliter leur présence auprès des enfants (Fortier et Deschenaux, 2016; Morin *et al.*, 2018; Seery, 2014; Tremblay, 2012). Malgré le peu d'études portant sur l'articulation emploi-famille dans le domaine de l'enseignement, les travaux de Tremblay (2005) montrent que

(...) les femmes ont plus de difficulté à concilier que les hommes, qu'elles utilisent plus souvent les pauses pour régler des questions familiales, qu'elles travaillent plus souvent à temps partiel, qu'elles reportent plus d'activités, afin de faciliter la conciliation. Elles ont par contre moins de latitude et d'autonomie dans leur travail, ce dernier élément contribuant à augmenter leur difficulté à concilier. (p. 44)

Certaines chercheuses soulignent que l'articulation emploi-famille est, aujourd'hui et pour les années à venir, une question socio-économique majeure pour nos sociétés afin de favoriser l'insertion durable des femmes dans l'emploi (Barrère-Maurisson, 2010). La prise en compte des enjeux de l'articulation emploi-famille est d'autant plus pertinente en éducation alors que ce secteur est fortement féminisé, qu'« il est toujours présenté comme la voie de la conciliation et le moyen de résoudre les contradictions liées à l'existence virtuelle du double rôle » (Cacouault-Bitaud, 1987, p. 109). Or un regard approfondi de la littérature portant sur l'intégration des femmes en éducation préscolaire et primaire montre que les enjeux liés à l'articulation emploi-famille demeurent peu pris en compte. Ces enjeux sont d'autant plus importants du fait que des chercheurs montrent que les nouvelles générations des jeunes travailleurs et travailleuses seraient à la recherche d'un travail qui leur permet de prendre en compte leurs multiples sphères de vie selon une conception polycentrique de l'existence, soit une conception de la vie et des valeurs organisées autour de plusieurs sphères d'activités où ils et elles peuvent mener plusieurs projets en même temps (Méda et Vendramin, 2013; Mercure et Vultur, 2010). De surcroît, une telle perspective exige de comprendre le rôle des normes de genre dans la prescription et la sanction de la participation des femmes et des hommes dans les domaines du travail et de la maison dans une culture donnée (Greenhaus et Ernst Kossek, 2014; Pedulla et Thébaud, 2015), ce dont peu de travaux portant sur l'intégration au travail des enseignantes tiennent compte.

Somme toute, cette section montre que le travail domestique est encore largement attribué aux femmes (Cerrato et Cifre, 2018; Cleveland *et al.*, 2015; Emery *et al.*, 2018; United Nations Development Program, 2019), de même que les enjeux liés à l'articulation emploi-famille (Ollier-Malaterre, 2010; Toussaint, 2018) témoignant de la persistance de la division sexuelle du travail. Par ailleurs, ce phénomène, loin d'être atténué à la suite de l'entrée des femmes sur le marché du travail (Robert et Toupin, 2018), se voit accentué et maintenu invisible par l'arrivée des nouvelles formes d'organisation du travail qui marquent notamment le milieu de l'éducation (Hill et Kumar, 2009b, 2009c; Vandebeld Giles, 2014a). Or, il est d'autant plus surprenant de constater que ces enjeux demeurent peu pris en compte dans la littérature portant sur le travail d'enseignement et l'intégration au travail des enseignantes du préscolaire et du primaire. Par ailleurs, à l'instar des travaux de Barrère-Maurisson (1992), ces constats nous amènent à considérer qu'« il ne suffit pas d'étudier les effets de la vie professionnelle, par exemple, sur la vie familiale, ou l'inverse; mais il faut les analyser d'emblée comme relevant d'une même logique qui attribue, dans ces structures, à l'homme comme à la femme leur place spécifique » (p. 30). Finalement, on peut se demander à quel point l'imbrication complexe de la centralité de la relation à l'enfant dans le travail d'enseignement ne rendrait pas encore plus opaque la capacité de prendre en compte les enjeux de l'articulation emploi-famille dans le travail des enseignantes du préscolaire et du primaire. Ainsi, la prochaine section portera sur la relation à l'enfant comme élément se situant au cœur du travail d'enseignement et de la mission de l'école québécoise.

3.4 La relation à l'enfant au cœur du travail d'enseignement

Au Québec, les trois grands axes de la mission de l'école sont instruire (développement intellectuel et acquisition de connaissances), socialiser (apprentissage du vivre-ensemble et développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité) et qualifier (rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et faciliter leur intégration sociale et professionnelle) (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 4). Considérant ces éléments très larges, plusieurs questions peuvent être soulevées au regard de la mission réelle de l'école alors que la mission « instruire-qualifier » et l'acte d'enseigner sont difficiles à se représenter dans un contexte marqué par la superposition de finalités (Maranda et Viviers, 2011). À cet effet, les travaux de Maranda et Viviers (2011) montrent la place importante que prend plutôt la mission d'éducation au sens de socialisation primaire, le travail d'éducation ayant pris le pas sur l'acte d'enseigner. En ce sens

(...) ce qui occupe en grande partie la place de l'enseignement, c'est le travail éducatif. Ce qui est attendu ici, ce sont tous les petits gestes, paroles et attitudes répétés maintes fois au cours d'une journée et inscrits dans la transmission des valeurs de la société, initialement et

normalement réalisée par les parents. En d'autres mots, c'est la socialisation à l'œuvre. Ce travail est situé au pourtour ou en dehors de la matière et exige de prendre en compte des événements interférant avec la situation d'apprentissage. (Maranda et Viviers, 2011, p. 9-10)

De plus, Maranda et Viviers (2011) montrent que lorsque la mission « socialiser-éduquer » prend le pas sur « l'instruire et le qualifier » de façon récurrente et omniprésente, la mission de l'école se voit faussée et fait place à quelque chose d'inversé et de non reconnu socialement, ce qui les amène à soulever la question suivante : « n'est-on pas en train de demander aux enseignants essentiellement d'éduquer les enfants et de rester discrets sur la part d'enseignement à laquelle ils doivent renoncer? » (p. 16). Par ailleurs, l'analyse du travail d'enseignement réalisée dans cette recherche montre que le travail de socialisation, qualifié d'invisible, est réalisé en douce, presque en cachette, soit un travail qui doit tout de même être comptabilisé. Les travaux de Tardif et Lessard (1999) vont en ce sens alors qu'ils montrent que les difficultés du travail tiennent à plusieurs facteurs, dont le plus important réside sans contredit dans la nature individuelle et humaine de son « objet », soit la relation à l'enfant. Selon Tardif et Lessard (1999), le fait de travailler avec des êtres humains est au cœur de l'analyse du travail d'enseignement et constitue le « *noyau central du rapport interactif entre les travailleurs et les « travaillés » qui irradient sur toutes les autres fonctions et dimensions du métier* » (1999, p. 289, en italique dans le texte original). Ce rapport interactif, soit la relation à l'enfant, est au cœur des activités de travail des trois grands axes de la mission de l'école québécoise. De plus, comme le souligne Proulx (2018), le travail d'enseignement est balisé par des obligations professionnelles énumérées à l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique. De fait, il est du devoir de l'enseignante et de l'enseignant :

« 1° de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié. »

« 2° de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre. »

« 3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne. »

Ainsi, le travail d'enseignement se réalise en fonction d'un mandat prescrit par les autorités scolaires et gouvernementales (Tardif et Lessard, 1999). Il est attendu qu'à partir de contenus académiques déterminés par le ministère de l'Éducation (le programme éducatif), les enseignantes et les enseignants suivent « une progression pédagogique qui respecte le rythme de développement de chaque élève (approche individualisée de différenciation pédagogique), tout en assurant socialement l'intégration de tous » (Maranda et Viviers, 2011, p. 6) :

Il revient à chacun des enseignants la responsabilité d'opérationnaliser les instructions ministérielles en fonction des caractéristiques du groupe d'élèves et des singularités de chacun d'entre eux. À chacun d'ajuster la progression pédagogique à adopter, le niveau de langage à utiliser, le niveau de proximité des exemples à employer selon les spécificités de la classe et des élèves en termes de niveau d'apprentissage scolaire, mais aussi de milieu culturel et social. Or, malgré la diversité parfois extrême du groupe d'élèves en classe, le résultat attendu de la part des autorités semble celui de la réussite scolaire pour tous, nonobstant les contraintes énormes, voire les empêchements de travailler. (Maranda et Viviers, 2011, p. 6)

Ces travaux montrent à quel point la relation à l'enfant demeure au cœur de la mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier.

3.4.1 La relation à l'enfant au cœur du travail d'enseignement

La littérature montre que la centralité de la relation à l'enfant dans l'analyse du travail d'enseignement n'est pas un phénomène récent. Un bref survol historique montre que la relation à l'enfant se trouve au fondement même du système éducatif, notamment en ce qui concerne la maternelle et les petites années du primaire. Ainsi, les travaux de Pestalozzi (1746-1827), de Froebel (1782-1852) et de Montessori (1870-1952), qui représentent les piliers de l'ère du mouvement de la maternelle du 18^e siècle, conceptualisent la relation à l'enfant à partir d'un discours centré autour de l'amour et des soins maternels, soit la base sur laquelle l'apprentissage avait lieu (Froebel, 2005; Montessori, 1912, 2006; Montessori et Orem, 1975; Pestalozzi et Soëtard, 1985). À partir d'un point de vue religieux masculin, Froebel utilisa des observations en contexte « naturel » de mères blanches de classe moyenne interagissant avec leurs enfants (Ailwood, 2007; Steedman, 1985). Les femmes observées dirigeaient l'éducation de leurs propres enfants avec un haut degré de conscience de soi et d'éveil intellectuel. Ainsi, en 1840, Froebel nota que les « bonnes mères » faisaient « naturellement » ce que les enseignantes devraient faire en classe, c'est-à-dire éveiller et développer l'être humain par les soins et le jeu, et ce, sans aucune formation, ni rappel ou apprentissage. À partir de ces observations empiriques, Froebel avança l'idée répandue que l'enseignante idéale pour de jeunes enfants serait « une mère rendue consciente » (*a mother made conscious*). Ces observations servirent à délimiter certaines activités maternelles en tant que fondement d'un nouvel ordre éducatif : la maternelle. Les jardins d'enfants (*kindergarten*) furent implantés dans le système d'éducation publique aux États-Unis en 1848 par des immigrants allemands (Sniegowski, 1994) et trouvèrent écho au Canada dans la division actuelle du système éducatif mis en place dans les années 1960, qui inclut la maternelle pour les enfants de cinq ans, ainsi que la prématernelle pour les enfants de quatre ans dans certains milieux défavorisés (Beach et Bertrand, 2000; Prochner, 2009). Bien que ces idées datent d'une époque révolue, ces observations du comportement des mères provenant des classes moyennes réalisées par des théoriciens masculins de l'éducation ont permis de naturaliser une vision maternaliste du travail

d'enseignement centrée sur la relation à l'enfant et de poser certains discours pédagogiques enseignés dans les cursus de formation en enseignement et dans l'imaginaire social (Ailwood, 2007; Steedman, 1985). Ces pratiques résonnent encore aujourd'hui en occident (Beach et Bertrand, 2000; Bruce, 2012; Park et Yang, 2016; Prochner, 2009; Tovey, 2012) et se traduisent par la centralité durable du maternalisme dans les discours en éducation, notamment au primaire et en maternelle (Ailwood, 2007). Au Québec, le rapport Parent de 1966 offre d'ailleurs une vision incertaine de la division du rôle parent-enseignant alors que l'enseignante ou l'enseignant est considéré comme le complément des parents (Proulx, 2018). Par ailleurs, l'emploi du terme « maternelle » au Québec ne semble pas neutre de sens, puisqu'il signifie, selon le dictionnaire Larousse (2019) : *qui rappelle le comportement d'une mère*.

Lortie (1975) est l'un des premiers auteurs et chercheurs à accorder un intérêt marqué aux aspects affectifs de l'enseignement. Bien que les travaux de Lortie datent de quelques années, ils n'en demeurent pas moins d'actualité à bien des égards, comme le montrent les nombreux travaux de Hargreaves (1994, 1999, 2001, 2009, 2010). Les travaux de Lortie (1975) avancent l'idée qu'en raison de la structure organisationnelle de l'éducation, notamment un parcours de carrière avec peu de possibilité d'ascension ou de récompense à long terme auquel s'ajoutent des changements organisationnels constants marqués par des objectifs flous et complexes, l'enseignement favorise des orientations axées sur le présentisme plutôt que des orientations à long terme. De fait, il affirme que les enseignants et les enseignantes accordent une importance capitale aux renforcements *intrinsèques* ou *affectifs* récoltés dans leur travail et dans leurs relations affectives avec les élèves, sources principales de satisfaction et de motivation. Ces renforcements intrinsèques impliquent l'idée d'arriver à « atteindre » les élèves afin de les aider à réussir et procurent un bienfait moral qui attire les gens dans l'enseignement. À cela, il ajoute la structure d'enseignement en « carton d'œuf » (*eggcrate school*), c'est-à-dire une division par classe et par année qui accentue la concentration de l'énergie sur l'endroit où ils et elles peuvent agir concrètement : leur classe. Lortie (1975) soulève que pour les enseignants et les enseignantes, les renforcements intrinsèques psychiques peuvent prendre trois formes : 1) agir en tant qu'agent moral avec les élèves, par exemple tenter d'en faire de bons citoyens, de les préparer pour la vie, et ce, afin qu'ils soient prêts à vivre en société; 2) développer un lien d'attachement entre les élèves, l'école et l'apprentissage, par exemple leur faire aimer l'école, les aider à développer l'amour d'apprendre, voire une curiosité intellectuelle, les faire réfléchir par eux-mêmes; 3) enseigner de façon inclusive afin d'atteindre tous les élèves, de développer le potentiel de tout un chacun. Parmi les participants et les participantes de l'étude de Lortie, les récompenses psychiques étaient évidentes lorsqu'ils et elles avaient un succès spectaculaire, c'est-à-dire qu'ils et elles arrivaient à changer les élèves du tout au

tout, lorsque les anciens et les anciennes élèves revenaient les voir pour leur rendre hommage et pour les remercier, ou encore lorsque leur travail était rendu visible à d'autres, notamment par des présentations ou des expositions publiques. Dans tous les cas, les marques de respect, d'affection, d'appréciation étaient source de renforcement pour les enseignants et les enseignantes, soit des sources de récompenses psychiques liées à l'idée d'avoir atteint son but. « *Psychic rewards* », conclut Lortie :

rotate around classroom events and relationships with students; the cathexis of classroom life undertakes much of what teachers feel about their works. (Lortie, 1975, p. 187)

À la suite de plusieurs recherches portant sur les émotions des enseignants et des enseignantes, Hargreaves (2001a) révèle que ses résultats rejoignent largement ceux de Lortie (1975) et confirment que « ce sont les enfants et la vie de la classe qui constituent la récompense primordiale des enseignants [et des enseignantes]; c'est souvent même la seule » (p. 175). De fait, il considère aussi que les renforcements intrinsèques ou affectifs provenant du travail réalisé auprès des élèves en classe sont extrêmement importants pour les enseignants et les enseignantes, qu'ils et elles valorisent particulièrement la relation affective avec leurs élèves et l'attachement ressenti de part et d'autre. À l'instar des travaux de Lortie (1975), ses résultats confirment aussi que les enseignantes et les enseignants sont heureux lorsque les élèves reviennent les voir, qu'ils et elles aiment aider les élèves ayant des besoins particuliers, l'idée d'atteindre l'ensemble des élèves et créer un sentiment d'appartenance à la classe. Il ajoute que le lien affectif à l'élève irradie sur l'ensemble de leurs fonctions et de leurs besoins :

Les buts, les rapports et les liens affectifs que les enseignants ont valorisés dans leur relation avec les élèves ont imprégné tout ce qu'ils ont fait – ainsi en est-il de leurs propres besoins intenses de se sentir émotivement engagés et stimulés par leur enseignement (Hargreaves, 2001a, p. 181).

Les résultats de ses recherches montrent que les enseignants et les enseignantes ont employé une gamme de stratégies « extrêmement vaste pour tenter "d'atteindre" les élèves », s'impliquant activement, « faisant de la classe un lieu rassurant où ils se sentent en sécurité, créant une base de sécurité dans laquelle on pourrait plus aisément prendre des risques » (p. 182). Ces travaux rejoignent ceux de Woods et Jeffrey (1996) qui montrent aussi que les enseignants et les enseignantes font des efforts considérables pour établir des relations intéressantes, excitantes et marquées par l'enthousiasme, et ce, pour garder les élèves captivés par des liens émotifs.

Dans un autre langage, certains travaux ont abordé la centralité de la relation à l'enfant dans le travail d'enseignement et de certains comportements qui y sont associés (Espinosa, 2016; Vogt, 2002), voire de l'amour des enfants (Acker, 1984, 1995; Goldstein, 2002; Goldstein et Lake, 2000;

Nias, 1989) à partir du concept de *care*, soulevant l'idée d'une culture du *care* (Nias, 1999), voire d'une éthique du *care* (Gilligan, 1982, 2009; Noddings, 1995, 2003, 2005, 2013; Rogers et Webb, 1991). De façon générale, la philosophie de la morale concerne l'idée de vivre une bonne vie humaine. Or celle de l'éthique du *care* montre l'importance des relations, du soin et des égards portés aux autres, notamment ceux dont la vie et le bien-être dépendent de soins constants et particuliers, amenant certaines chercheuses à proposer une éthique relationnelle du *care* (Gilligan, 1982, 2009; Noddings, 1995, 2003, 2005, 2013). Nous nuancerons davantage cette conceptualisation du *care* dans la prochaine section. En ce sens, le travail de *care* a une visée double puisqu'il est à la fois descriptif et normatif : l'activité est caractérisée par sa visée, son intention ou sa finalité. Il réfère à la fois à une disposition mentale, soit le fait de se soucier de quelqu'un, et à un engagement, soit ce que nous allons faire à la suite de ces soucis (Tronto, 2001). Or, en éducation, les chercheuses et les chercheurs abordent les éthiques du *care* à partir d'une perspective relationnelle essentialiste fondamentalement maternaliste en l'associant à une disposition psychologique inhérente au développement psychocognitif des femmes (Gilligan, 1982; Langford, 2019; Noddings, 1995, 2005, 2013, 2016). Dans la continuité des travaux de Noddings, les travaux de Page (2018) portant sur l'éducation des jeunes enfants proposent l'idée d'un amour professionnel (*professional love*), le travail d'enseignement s'inscrivant en continuité dans la dynamique enfant-parent-enseignante, formant ainsi un « triangle de l'amour » (*triangle of love*) complémentaire à la relation parents/enfant. Les travaux de Terraz (2016a) montrent qu'éduquer revient avant tout à aimer l'autre de manière désintéressée et inconditionnelle. Il considère la relation entre le *care* et la relation éducative comme un phénomène complexe ancré dans la définition même du terme latin *educare* qui « consiste à se soucier de l'autre en l'aidant à grandir, se développer, s'instruire » (Terraz, 2016a, p. 2). Le travail d'enseignement doit ainsi tendre vers le développement des qualités intérieures fondamentales d'ouverture à l'autre, de sollicitude, voire d'altruisme qui l'amène à développer une approche particulière, soit l'Éthique enseignante d'Inspiration Vertuiste et dirigée vers la Valeur-Attitude Altruisme (EIVVAA). Cette approche met de l'avant l'exercice raisonné de la vertu morale envisagée en tant que « valeur-attitude », soit une valeur morale choisie en conscience et raison, adoptant une attitude colorée par l'action juste, tout en maintenant certaines normes ainsi que certains principes et devoirs moraux inconditionnels, tel le respect absolu de la personne dans sa dignité et dans la non-violence, ainsi que le souci occasionnel des conséquences pour modérer son action (Terraz, 2016b). Pour ce chercheur, plus qu'un simple métier, le travail d'enseignement s'inscrit dans un choix de vie consistant à s'ouvrir à l'autre, à se soucier véritablement de lui, à vouloir en prendre soin et à l'accompagner vers un état d'humanisation et d'individuation supérieur. Dans ce contexte, enseigner et éduquer

deviennent des activités de don oblatif à autrui, nécessitant empathie et considération pour l'autre (Terraz, 2016a). Dans sa thèse consacrée aux effets de la relation affective enseignant/élève (RAEE), Virat (2014) utilise plutôt le concept de l'amour compassionnel en enseignement comme une dynamique d'attachement permettant de provoquer chez l'élève un sentiment de sécurité affective en répondant avec chaleur à ses besoins, sans toutefois enrayer l'asymétrie des positions. Le concept d'amour compassionnel prendrait une valeur heuristique en éducation alors que « le choix d'un autre concept, tel que le *care* ou la bienveillance par exemple, fait prendre un risque : celui d'oublier ou d'esquiver sa forte charge émotionnelle » (p. 49). D'autres encore abordent la centralité de la relation à l'élève dans le travail d'enseignement à partir du paradigme de l'éducation bienveillante (Roux-Lafay, 2016). Ce paradigme de l'éducation bienveillante se serait socialement imposé depuis quelques années, notamment en France. Il s'agit d'engager les individus dans une communauté éducative qu'elle qualifie de « *caring community* » ou de « *caring environment* ». Cette chercheuse révèle qu'en France, l'appel à la bienveillance est de rigueur dans la lutte au décrochage scolaire, dans la valorisation des pratiques pédagogiques et la bienveillance est programmée dans la nouvelle orientation éducative mise en place dans la loi depuis 2013. De plus, Roux-Lafay (2016) souligne que la bienveillance peut relever d'une injonction paradoxale alors que cette dernière « présuppose une disposition affective loin d'être partagée par les enseignants, confrontés notamment à des élèves qui mettent à mal leur identité professionnelle » (p. 7). Roux-Lafay (2016) conclut que « la bienveillance, à moins d'être une injonction paradoxale, doit d'abord être une exigence de l'institution afin d'en garantir les conditions de possibilité » (p. 11).

Dans ce même ordre d'idées, plusieurs travaux montrent les liens étroits entre « l'imagerie maternelle », le *care* et le travail d'enseignement (Acker, 1995) dans la construction et la déconstruction des figures que représentent la mère et l'enseignante, soulevant des continuités, des ambivalences et des dichotomies, parfois irréconciliables selon les perspectives adoptées (Casey, 1990). Cette continuité entre la relation à l'élève et la relation à l'enfant est liée notamment aux nombres d'heures que les enseignantes passent en solitaire avec leurs élèves (Grumet, 1988; Nias, 1989), comme elles le font avec leurs propres enfants, souvent isolées des autres adultes, et ce, dans un espace pouvant être comparé à la cuisine d'une maison (*kitchen-like classroom*) (Grumet, 1988). Certains travaux soulèvent que lorsque l'expérience des femmes en enseignement préscolaire et primaire est prise en compte, l'enseignement, tout comme le travail de mère, s'accompagne d'attentes liées à l'altruisme, l'abnégation de soi et le travail répétitif, tous des éléments traditionnellement liés au travail des femmes (Grumet, 1988).

Depuis 1990, plusieurs travaux soulèvent des critiques importantes dès lors que la centralité de la relation à l'enfant dans le travail d'enseignement s'appuie sur des conceptualisations maternalistes du *care* ou de l'amour (Tronto et Fisher, 1990) remettant en cause l'assimilation du relationnel à un travail féminin déqualifié (Molinier, 2003, 2009b; Tronto et Fisher, 1990; Tronto, 1987, 2001, 2003). De fait, la naturalisation des savoir-faire du travail de soin que nécessite la relation à l'enfant peut occulter l'idée que l'enseignement est avant toute chose un travail, et la classe un lieu de travail (Acker, 1999; Briskin et Coulter, 1992). En ce sens, les travaux d'Acker (1995, 1999) soulèvent la nécessité de s'éloigner des conceptions maternalisantes de la relation à l'enfant dans l'enseignement puisque ces images contribuent à former la culture organisationnelle et les approches académiques. Selon cette chercheuse, il faudrait plutôt mettre l'accent sur la question du travail afin de mettre en lumière ses tensions inhérentes, ainsi que les différences entre le travail et le non-travail, ce dernier étant associé à des notions de maternité, ainsi que les rapports d'exploitation qui pourraient en découler. Sur la question du *care*, Molinier précise que le travail de *care* n'est pas simplement une disposition ou une éthique. Il est avant toute chose un travail, dont l'expérience mobilise un engagement affectif et transforme le sujet (Molinier, 2011). Le travail de *care* est toutefois complexe à conceptualiser alors qu'il renvoie à une réalité ordinaire et qu'il est difficile à voir parce qu'il se définit justement par son invisibilité et la discrétion des savoir-faire de ceux et celles qui le réalisent, soit des compétences se situant souvent en continuité avec celles développées en privé, dans la sphère de travail domestique (Molinier *et al.*, 2009). Or, le travail domestique « a longtemps été considéré comme un travail bête ne réclamant aucun talent particulier » (Molinier, 2011, par.9), voire comme une affaire de cœur ou de sentiments (Molinier *et al.*, 2009). Par conséquent, le travail de *care* se voit souvent naturalisé dans le registre de la féminité : « instinct maternel » douceur, effacement de soi, *nurturing*, attention, prévoyance, souci des autres, etc. (Molinier, 2003; Molinier *et al.*, 2009) et lié à un marché du travail féminin marqué par des contextes de subordination. De fait, le travail de *care* s'ancre dans une profonde division sexuelle du travail (Molinier, 2003). Or les travaux de Molinier montrent que le concept de *care* permet de surmonter la dichotomie entre le travail domestique réalisé gratuitement dans la sphère privée et celui réalisé dans la sphère salariée afin d'analyser les similitudes entre des activités en apparence disparates appartenant au travail domestique, au travail de soins, à l'éducation, etc. (Molinier, 2011). Par ailleurs, ses travaux montrent que les compétences nécessaires au travail de *care* se développent dans la sphère domestique, pour ensuite se transférer dans la sphère salariée et vice versa. De fait, le *care* définit conjointement certaines activités, de même que l'intelligence mobilisée par leur réalisation. Dès lors, considérer le *care* en tant que travail nécessitant des compétences amène un changement de perspective radical (Molinier, 2011), soit une perspective

qui demeure peu mobilisée dans l'analyse et la compréhension du travail des femmes en enseignement. En ce sens, comme le soulèvent Krinsky et Simonet (2012), ne serait-il pas pertinent de s'intéresser davantage aux processus de visibilité et d'invisibilité du travail des femmes, aux formes qu'il prend, à leurs effets et à leurs conditions de réalisation?

Somme toute, ces diverses perspectives, soit « la mère rendue consciente » (Froebel, 2005; Sniegowski, 1994; Steedman, 1985; Tovey, 2012), l'éthique du *care* (Gilligan, 1982; Noddings, 1995, 2013), l'amour professionnel (Page, 2018), l'amour désintéressé et inconditionnel (Terraz, 2016a), l'amour compassionnel Virat (2014) ou l'éducation bienveillante (Roux-Lafay, 2016), montrent qu'il semble y avoir un consensus au regard de la centralité de la relation à l'enfant dans le travail d'enseignement. La littérature montre aussi que malgré les différentes approches tentant de théoriser la relation à l'enfant en enseignement, cette relation repose en grande partie sur des conceptions qui demeurent fondamentalement essentialistes, permettant de naturaliser certains savoir-faire en enseignement. Or, bien que certains travaux critiques soulèvent l'importance de prendre en compte les rapports de dominations et les conditions matérielles dans la compréhension et l'analyse de la relation avec l'autre et plus précisément à l'enfant (Ailwood, 2007; Ailwood, 2017; Brugère, 2017; Tronto et Fisher, 1990), ces perspectives demeurent peu mobilisées dans le champ de l'éducation. Par ailleurs, peu de travaux en éducation conceptualisent le care en tant que travail, tout en suscitant un regard critique quant au développement des compétences qui le rend possible.

3.4.2 Le travail émotionnel et l'engagement affectif

La littérature montre que la centralité de la relation à l'enfant dans le travail d'enseignement nécessite un travail émotionnel important, soit une forme de travail reposant sur un fort engagement affectif de la part des enseignants et des enseignantes.

De façon générale, la sociologue Arlie Russel Hochschild (2003) définit le travail émotionnel comme étant le processus de gestion des sentiments et des expressions pour répondre aux exigences émotionnelles d'un travail. Les travailleuses et travailleurs sont censés réguler leurs émotions lors des interactions avec la clientèle, les collègues et les supérieurs. Ce processus comprend l'analyse et la prise de décision en termes d'expression de l'émotion, qu'elle soit réellement ressentie ou non, ainsi que son contraire : la suppression des émotions ressenties, mais non exprimées (Hochschild, 2012) :

Le travail émotionnel, comme j'ai introduit le terme dans *The Managed Heart*, est le travail pour lequel vous êtes payé, ce qui implique au centre de ressentir le bon sentiment pour le travail. Cela implique d'évoquer et de supprimer certains sentiments. Certains emplois en

nécessitent beaucoup, d'autres un peu (...) Les enseignants, les préposés de soins infirmiers et les éducateurs en sont des exemples. Le fait est que bien que vous puissiez également effectuer un travail physique et un travail mental, vous êtes embauché et surveillé de manière cruciale pour votre capacité à gérer et à produire un sentiment. (Hochschild, *The Atlantic*, 26 novembre 2018, traduction libre)

Le concept du travail émotionnel est un outil intéressant pour appréhender le travail d'enseignement puisqu'il implique justement des niveaux élevés de travail émotionnel. Cette forme de travail peut se traduire par l'écoute et le soutien aux élèves présentant des difficultés d'ordre personnel, académique ou par la gestion de comportements dérangeants (Riel *et al.*, 2015). Le travail émotionnel se présente aussi lorsque les enseignants et les enseignantes doivent gérer et afficher des émotions particulières de manière appropriée devant les élèves (Brown *et al.*, 2018; King, 2016). En ce sens, les émotions deviennent un travail émotionnel lorsque les enseignants et les enseignantes s'efforcent de modifier et de contrôler les émotions négatives dans le but d'exprimer uniquement les émotions qui sont socialement acceptables. Isenbarger et Zembylas (2006) proposent l'exemple d'une enseignante qui change ce qu'elle ressent ou exprime lorsqu'elle interagit avec un élève afin de lui cacher sa colère ou sa déception, pour démontrer qu'elle se soucie de son élève en souriant ou en faisant un commentaire humoristique. Le travail émotionnel s'effectue aussi lorsque les émotions sont atténuées, neutralisées ou modifiées selon des règles émotionnelles spécifiques (Zembylas, 2003) ou afin de faire avancer les objectifs éducatifs (Hargreaves, 1999).

La littérature montre qu'en ce qui concerne le travail d'enseignement, la personnalité entière des enseignantes et enseignants serait mobilisée dans le travail, tant en ce qui concerne leurs émotions, leurs qualités, leurs défauts, leur sensibilité, etc. À cet effet, Tardif et Lessard (1999) considèrent que l'enseignement est un « *travail émotionnel*, « consommant » une bonne dose d'énergie affective découlant de la nature interpersonnelle des rapports enseignants/élèves » (p. 313, en italique dans le texte original). De fait, ces chercheurs qualifient le travail émotionnel de « travail investi », cette expression mettant bien en évidence l'idée qu'un enseignant ou une enseignante ne peut pas que « faire son travail ». Il ou elle doit aussi s'engager et s'investir en tant que *personne* dans ce travail (Tardif et Lessard, 1999). Leur affectivité ferait partie intégrante de leur processus de travail et deviendrait leur outil de travail, soit « une composante technologique des professions d'interaction » (Tardif et Lessard, 1999, p. 353). En ce sens, l'enseignant et l'enseignante porteraient leur travail en eux, et leur pensée deviendrait leur travail, d'où l'état particulièrement prenant de ce travail et de la difficulté à s'en séparer.

Le travail émotionnel et l'engagement affectif qu'il impose ne sont toutefois pas sans conséquence pour les enseignants et les enseignantes. Récemment, les travaux de Corbin *et al.* (2019) montrent

que ceux et celles qui ont déclaré avoir des relations étroites avec leurs élèves ont également signalé des niveaux plus élevés d'accomplissement personnel au cours de l'année scolaire, alors que les relations plus conflictuelles étaient associées à un épuisement émotionnel accru. Dans ce même ordre d'idées, certains travaux montrent que la charge de travail émotionnel et l'engagement affectif qu'il impose peuvent mener à des niveaux élevés d'épuisement professionnel et de fatigue émotionnelle. Ainsi, bien qu'il soit possible qu'un enseignant ou une enseignante décide de se soustraire à cet engagement affectif, ce choix pourrait l'amener à travailler sous le mode de l'indifférence, du détachement et de la dépersonnalisation du travail (Chang, 2009; Hakanen *et al.*, 2006; Maslach *et al.*, 2001; Rumschlag, 2017). Or, une dépersonnalisation trop poussée pourrait entraîner des résistances dans les rapports sociaux, tant auprès des élèves que des collègues (Tardif et Lessard, 1999).

Cette recension des écrits permet de soulever certains enjeux relatifs au travail émotionnel. De fait, certains chercheurs et certaines chercheuses soulignent que le travail à fort engagement affectif a souvent été l'apanage des femmes, des occupations féminines et des « métiers de service » (Hochschild, 2003, 2012; Hochschild et Maschung, 2012; Le Feuvre *et al.*, 2012; Molinier, 2003, 2009b; Tardif et Lessard, 1999). En ce qui concerne plus spécifiquement l'enseignement, les travaux réalisés par Tardif et Lessard (1999) montrent que

(...) même si les hommes et les enseignants du secondaire parlent parfois de l'amour qu'ils ressentent pour les élèves, il est indéniable que ce discours est plus largement celui des femmes et des enseignantes du primaire (...) Il semble aussi que la dimension de « relation d'aide » soit plus fréquemment l'apanage des femmes. (p. 313)

Par ailleurs, certains chercheurs montrent la continuité entre le travail émotionnel en enseignement et le travail effectué dans la sphère privée (domestique), soit des tâches qui rappellent aussi l'importance traditionnelle de vertus tels le dévouement, l'altruisme, la disponibilité, la générosité :

Les tâches invisibles, l'investissement affectif, l'absence de résultats mesurables ou reconnus, la centration sur autrui constituent des traits typiques du travail traditionnel des femmes œuvrant dans nos sociétés, aussi bien des femmes au foyer, que les femmes œuvrant dans l'enseignement, les soins infirmiers et les autres « occupations d'aide » (...) Par ailleurs, le fait que ces tâches soient rarement considérées dans l'évaluation du travail et des résultats de l'enseignement rappelle aussi l'ancien fondement religieux du métier d'enseignant, ainsi que l'importance traditionnelle de vertus, comme le dévouement, l'altruisme, la disponibilité, la générosité. Certes, l'enseignement s'est depuis lors considérablement transformé. Néanmoins, ces vertus restent encore imprégnées dans les mentalités et les attentes, particulièrement au sein des professions dites de relations humaines (Tardif et Lessard, 1999, p. 173).

La littérature montre également que depuis l'introduction de la nouvelle gestion publique, le secteur public, dont celui de l'éducation, a subi une période de réforme soutenue qui a entraîné une redéfinition des frontières, des rôles et des relations au travail (Bach *et al.*, 2007; Hill et Kumar,

2009b) résultant en une mise en compétition accrue, à l'adoption de pratiques de gestion provenant du monde des finances, ainsi qu'à l'accroissement du rôle des gestionnaires plutôt que de ceux des professionnels (Christensen et Lægheid, 2007; Diefenbach, 2009). Dans ce service public axé sur le client, les employés et employées ont été soumis à des changements dans la prestation de leurs services, menant à une augmentation des formes d'évaluation de leur travail ainsi qu'à l'évaluation d'un éventail de parties prenantes souvent redéfinies comme des « clients » plutôt qu'en tant que citoyens ou élèves (Du Gay, 2000; Hill et Kumar, 2009c). En ce sens, le langage de la gestion publique est lié à la satisfaction des « clients », des citoyens et des parents, ce qui implique que les enseignants et les enseignantes ont le devoir et l'obligation d'exécuter certaines formes de travail pour satisfaire les clients. Or, ces changements concernent notamment le travail émotionnel, et ce que les enseignants et les enseignantes doivent mobiliser pour répondre à ces nouvelles exigences. Ces attentes provenant des nouvelles formes de gestion et de population/clientèle peuvent créer des tensions qui contribuent à accroître l'intensité du travail émotionnel requis afin d'accomplir le travail. En particulier, le travail émotionnel en enseignement est vulnérable aux réformes éducatives qui entraînent une « McDonaldisation » de l'éducation (Ritzer, 2010) et modifient ce qui est permis et ce qui ne l'est pas dans le travail émotionnel d'enseignement. Certains travaux montrent aussi que la gestion axée sur la performance et la rationalité économique tendrait à nier et à maintenir invisible cette part de travail émotionnel dans l'enseignement (Boyer *et al.*, 2013). De fait, le travail émotionnel en enseignement s'ancre dans un contexte politique complexe et méritant d'être nuancé (Rayner et Espinoza, 2016), soit un phénomène qui demeure peu abordé dans la littérature.

Enfin, la littérature montre que la centralité de la relation à l'élève dans le travail d'enseignement et l'engagement affectif qu'elle impose n'est pas sans conséquence sur l'intégration au travail des enseignantes et enseignants novices. En ce sens, la transition entre la formation et l'intégration au travail est une phase particulièrement exigeante du point de vue de la gestion des émotions. À cet effet, une récente étude réalisée auprès de jeunes enseignants et enseignantes montre qu'ils et elles doivent gérer une grande quantité d'émotions intenses et stressantes durant les premières années en carrière, pouvant les amener à quitter l'enseignement. Ces résultats montrent aussi que les jeunes sont préoccupés à trouver une balance entre les ressources disponibles et la demande vécue lors de situations émotionnellement exigeantes afin de tenter de trouver un compromis acceptable (Lindqvist *et al.*, 2019a).

Somme toute, cette section montre que la centralité de la relation à l'enfant dans le travail d'enseignement nécessite un fort engagement affectif représentant une source de travail en soi,

c'est-à-dire le travail émotionnel. Ce travail émotionnel se traduit par l'écoute et le soutien aux élèves présentant des difficultés d'ordre personnel, scolaire ou par la gestion de comportements dérangeants (Riel *et al.*, 2015) ainsi que par le contrôle des émotions socialement acceptables (Brown *et al.*, 2018; Isenbarger et Zembylas, 2006; King, 2016; Zembylas, 2003). De fait, la littérature montre que le travail d'enseignement mobilise la personnalité entière des enseignants et des enseignantes, tant en ce qui concerne leurs émotions, leurs qualités, leurs défauts et leur sensibilité (Tardif et Lessard, 1999). Or le travail émotionnel n'est pas sans conséquence pour le personnel enseignant alors qu'il peut mener à des niveaux élevés d'épuisement professionnel et de fatigue émotionnelle (Chang, 2009; Hakanen *et al.*, 2006; Maslach *et al.*, 2001; Rumschlag, 2017). La littérature soulève de plus que le travail à fort engagement affectif a souvent été l'apanage des femmes et des occupations féminines (Hochschild, 2003, 2012; Hochschild et Maschung, 2012; Molinier, 2003, 2009b; Riel *et al.*, 2015; Tardif et Lessard, 1999) et que ce travail émotif s'inscrit en continuité avec certains aspects du travail domestique (Tardif et Lessard, 1999), soit des phénomènes peu pris en compte dans la compréhension et l'analyse du travail d'enseignement et de l'intégration au travail des femmes en enseignement. De plus, la littérature montre que les nouvelles formes d'organisations du travail (telle la gestion axée sur les résultats et la performance) modifient les formes que peut prendre le travail émotif dans le travail d'enseignement (Bach *et al.*, 2007; Hill et Kumar, 2009b), soit un phénomène peu pris en compte dans la compréhension et l'analyse du travail des femmes en enseignement dans l'ensemble.

Les multiples phénomènes présentés au fil de cette section, notamment la division sexuelle du travail, la naturalisation de la relation à l'enfant en enseignement et la continuité entre le travail d'enseignement et le travail domestique soulèvent la nécessité de prendre en compte l'apport des perspectives féministes afin de mieux appréhender la différence des sexes dans la conceptualisation des rapports sociaux se situant au cœur du travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire, soit l'objectif de la prochaine section.

3.5 L'apport des perspectives féministes : de la prise en compte de la différence des sexes à la conceptualisation des rapports sociaux de sexe

Plusieurs spécificités du travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire ont été présentées au fil de ce chapitre et soulèvent la nécessité de considérer l'apport des perspectives féministes afin de mieux appréhender, d'une part, la différence des sexes et, d'autre part, ce que cette différence implique au regard de la conceptualisation des rapports sociaux de sexe, ainsi que des expériences de travail.

Les perspectives féministes sont traversées par divers courants qui reconnaissent les femmes comme étant spécifiquement et systématiquement opprimées. Ces courants, portés par un double mouvement de libération individuelle et de transformations sociales, revendiquent l'égalité entre les femmes et les hommes, tout en cherchant à comprendre, chacun à sa façon, pourquoi et comment les femmes occupent une position subordonnée dans la société (Dumont, 2019; Fougeyrollas-Schwebel, 2004b; Hirata *et al.*, 2004; Toupin, 1998; Van Enis, 2012). En ce sens, les études féministes tentent de contribuer au renouvellement des savoirs, à instaurer des incertitudes au regard de la prétendue objectivité des sciences instituées, à transformer les pratiques et à formuler une vision autre de la société (Descarries-Bélanger, 1998). Considérant la portée de cette thèse, présenter une recension exhaustive semblerait une entreprise démesurée, voire périlleuse, compte tenu de la multiplicité des courants féministes (voir à cet effet Descarries-Bélanger, 1998; Dumont, 2019; Fougeyrollas-Schwebel, 2004b; Picq, 1993; Riot-Sarcey, 2008; Toupin, 1998; Van Enis, 2012) et des épistémologies féministes provenant de divers champs disciplinaires (voir à cet effet Giguère et St-Arnaud, 2018; Harding, 1986, 1987, 1991; Harding et Hintikka, 2003; Hawkesworth, 1989; Olesen, 2018). Il semble toutefois essentiel de situer ce travail dans les perspectives féministes radicales qui considèrent que la présence de deux sexes au sein de l'humanité conduit à des identités différenciées, soit le fondement du système social des sexes, appelé patriarcat, ainsi que des formes directes et indirectes du pouvoir phallogratique (Picq, 1993; Toupin, 1998; Van Enis, 2012). Dans cette conception, les femmes, en tant que groupe social, sont opprimées par les hommes, en tant que groupe social, soit la source d'oppression primaire vécue par les femmes (Rowland et Klein, 1996). Les perspectives féministes radicales se déclinent en sous-courants, soit le féminisme radical de la différence, le féminisme radical matérialiste, et le féminisme poststructuraliste, qui divergent quant à l'analyse des formes d'oppression vécues par les femmes (Toupin, 1998; Van Enis, 2012). Considérant l'intérêt de cette thèse envers la question du travail des femmes en enseignement, le féminisme radical de la différence et le féminisme radical matérialiste seront ici présentés, le premier en raison de certains travaux provenant du champ de l'éducation, et le deuxième en raison de son apport concernant la différence des sexes et la conceptualisation des rapports sociaux de sexe dans la définition du travail.

3.5.1 Le courant féministe radical de la différence

Le courant féministe différentialiste accorde une grande place aux théories de la différence des sexes centrées sur la différence naturelle ou biologique dans l'explication de l'oppression commune des femmes (Collin, 2004; Toupin, 1998) et soutient qu'« il y a deux sexes » (Fouque, 2015). Descarries-Bélanger et Roy (1988) proposent le néologisme « fémelléité » alors que ce courant de

pensée désigne comme lieu du féminin un espace charnière se situant entre la biologie et la psychologie. Du point de vue historique, les perspectives féministes radicales de la différence sont apparues notamment à la suite de l'œuvre de philosophes, psychanalystes, psychologues et femmes de lettres, et proposent une réflexion au regard de l'existence d'un territoire, d'un savoir, d'une éthique et d'un pouvoir « naturellement » féminin. Ainsi, le statut de la différence entre les femmes et les hommes varie selon les chercheurs et chercheuses selon une conception soit naturelle (par exemple les analyses liées aux phénomènes biologiques de la grossesse) ou essentielle (par exemple les analyses issues de la psychanalyse) (Mozziconacci, 2016). De façon générale, ces perspectives montrent qu'il existe une psychologie propre aux femmes (Mozziconacci, 2016). De fait, ce courant vise la « reconnaissance de la différence, de la féminité et du féminin comme territoire spécifique de l'expérience et du pouvoir-savoir des femmes ; un tel territoire devant être protégé contre l'emprise du pouvoir patriarcal et celui de l'assujettissement aux valeurs marchandes » (Descarries-Bélanger et Roy, 1988, p. 13). Dès lors, le courant différentialiste pourrait se caractériser par l'identification à son propre corps (Toupin, 1998), par la réappropriation de la maternité (voir *Maternal Thinking* de Sandra Ruddick, 1989), par l'idée que les filles et les garçons apprennent de façon différente nécessitant une pédagogie différenciée (voir *Bitter Milk : Women and Teaching* de Madeleine Grumet, 1988) ainsi que de l'acte de création/procréation, de la culture et de l'imaginaire féminin au niveau des idées et de l'Être (Descarries-Bélanger et Roy, 1988). Au cœur de cette perspective se trouvent plusieurs travaux liés à une éthique du *care*, conceptualisée en tant qu'éthique relationnelle, dont les travaux de Carol Gilligan (1982), Mary Belenky et ses collègues (Belenky *et al.*, 1986) et Nel Noddings (1984).

Dans son ouvrage pionnier *In A Different Voice*, publié en 1982, Gilligan (1982) fait suite à une enquête menée par Kohlberg auprès de jeunes garçons dans laquelle il élabore une théorie du développement moral et suggère que les femmes n'atteindraient pas le même niveau de jugement moral que les hommes. Considérant, d'une part, la construction du terrain d'expérimentation (un échantillon exclusivement mâle), et, d'autre part, une conceptualisation masculine de la justice libérale axées sur l'autonomie et l'indépendance, les travaux de Gilligan révèlent un *biais de genre* et présentent une façon alternative de concevoir la morale : *une voix différente* (Molinier *et al.*, 2009). De fait, Gilligan propose une éthique morale du *care* s'appuyant sur l'idée que les femmes feraient des choix différents en raison des expériences relationnelles et émotionnelles qu'elles vivent en tant que femmes (Gilligan, 1982). Ces expériences différenciées les amèneraient à concevoir le monde d'une façon différente, soit à partir « d'une posture plus émotionnelle d'écoute, d'empathie et de bienveillance » (Paperman, 2004, p. 421). Les travaux de Gilligan montrent que les expériences significatives des femmes prendraient forme là où commence la vie humaine, c'est-

à-dire avec le quotidien des corps, l'affectation et ses ratés, l'apprentissage du souci des autres dans la famille et l'éducation morale de la future société. Ainsi, les expériences des femmes se forgeraient au sein des relations parentales, du travail réalisé auprès des enfants à la maison, soit dans la sphère domestique (Gilligan, 1982). Par conséquent, les dilemmes moraux rencontrés par les femmes seraient résolus en considérant :

Le souci de maintenir la relation lorsque les désirs et les intérêts divergent, les prises en compte des particularités de la personne et de la situation, l'engagement à répondre aux besoins concrets, le rôle accordé aux sentiments et aux émotions dans la compréhension des situations. (Gilligan, 2008, p. XI)

Parmi les ouvrages pionniers du courant féministe radical de la différence se trouvent aussi les travaux de Nel Noddings situés dans le champ de l'éducation. La pensée du *care* apparaît en éducation dans les années 1980, et ce, dans un contexte théorique marqué par une pluralité de modèles (Mozziconacci, 2016). Cette approche, tant génétiquement que théoriquement et politiquement, est intimement liée à un geste de refus d'un système d'éducation considéré comme pensé et élaboré de façon androcentrée (mise en compétition, transmission autoritaire, choix des savoirs à transmettre, etc.). En ce sens, ce modèle prend le contre-pied du modèle libéral conçu comme étant la valorisation d'un modèle faussement universel et en réalité masculin. De fait, il s'agit de valoriser « un modèle féminin » auprès des filles dans et par l'éducation (Mozziconacci, 2016). Noddings aborde la notion du *care* et publie son ouvrage clé intitulé *Caring : A feminist approach to ethics and moral education* (1984). À partir d'une perspective fondamentalement maternaliste s'appuyant sur la dyade mère-enfant et le foyer domestique, elle propose le concept du *one-caring* en concevant le *care* (Noddings, 2013), le travail domestique (Noddings, 2016) ainsi que les intérêts que portent les femmes envers la réconciliation et la paix comme étant des traits « naturellement » féminins. Les travaux de Noddings positionnent le travail de *care* en tant que fondement de la vie humaine se traduisant en vertu, soit la capacité à établir une relation de *care* (Noddings, 2005). Pour cette chercheuse, le travail de *care* repose sur un engagement émotionnel important, soit le sentiment d'être absorbée (*engrossed*) par celui ou celle qui reçoit le *care*. « *The engrossment need not be intense nor need it be pervasive in the life of the one-caring, but it must occur* » (Noddings, 2013, p. 17). Elle considère ce sentiment près de celui de l'empathie, mais le qualifie plutôt en termes de se « sentir avec » l'autre (*feeling with*). Ainsi, le *one-caring*, en se souciant de l'autre, est présent dans ses actes de soins. Prendre soin devient alors une réaction et une réponse : le soignant ou la soignante est suffisamment absorbée (*engrossed*) par l'autre pour l'écouter et prendre plaisir ou souffrir dans ce qu'il ou elle raconte. Tout ce que le soignant ou la soignante fait pour les personnes soignées est ancré dans une relation qui se révèle comme un enrichissement, ainsi que dans une attitude qui réchauffe et reconforte les personnes soignées

(Noddings, 2013). Dans ce contexte, l'éthique de *care* incarne une vision relationnelle du *care*, c'est-à-dire que lorsqu'elle parle de bienveillance, Noddings (2005) met l'accent sur la relation entre la soignante et la personne soignée. Tant la personne soignante que la personne soignée contribuent à cette relation. Si, pour quelque raison que ce soit, la personne soignée nie qu'elle est soignée, il n'y a pas de relation de *care*. Ainsi, pour Noddings (2013), le travail de *care* s'accompagne nécessairement d'une forme de réciprocité de la part de la personne recevant le *care*. Logé dans le registre des émotions, des sentiments et des attitudes, il s'agit de développer la capacité de se connecter à l'autre pour pouvoir l'aider.

Les travaux se situant dans les perspectives féministes différentielles, notamment ceux liés au *care* (Belenky *et al.*, 1986; Gilligan, 1982; Noddings, 2013) ont contribué de façon considérable à la façon de comprendre le *care*, notamment en soulevant l'importance des relations interpersonnelles afin de les valoriser (Nias, 1997). En ce qui concerne les travaux de Gilligan (1982, 2009, 2001), un des apports majeurs consiste à avoir révélé que certains points de vue demeuraient non pas inférieurs à celui des hommes, mais ignorés dans l'analyse de certains phénomènes sociaux, permettant de dégager des nouvelles pistes de réflexion et de discussion afin de renouveler les cadres de pensées au regard de la pensée morale, sociale et de la production de connaissances (Adorno, 2015; Laugier, 2009). De plus, les travaux de Gilligan sont novateurs alors qu'ils permettent de porter une attention particulière aux voix des femmes, qui avaient, jusqu'aux années 1980, été largement exclues des théories psychologiques, soit une voix dans laquelle plusieurs femmes ont pu se reconnaître et se reconnaissent encore (Molinier *et al.*, 2009). En ce qui concerne les travaux de Noddings (1995, 2003, 2005, 2016, 2018), ils apportent une contribution considérable au champ de l'éducation concernant notamment l'importance d'imbriquer le *care* au curriculum pédagogique afin de le revaloriser par l'éducation (Flinders, 2001; Nias, 1997). Les travaux de Noddings (2016) critiquent l'absence de la voix des femmes dans la construction du système éducatif. Elle affirme de fait qu'« il est clair que si les femmes avaient été impliquées dans la conception des curriculums depuis le début, des notions d'entretien ménager auraient été incluses » (Noddings, 2016, p. 100, traduction libre). Noddings accorde une importance particulière au foyer, considérée comme le lieu d'éducation principal des enfants et plaide pour la réorientation de la politique sociale à cette fin (Nodding, 2002). Ainsi, ses travaux soulèvent des lacunes au regard de la construction du curriculum, notamment l'absence de l'enseignement de l'entretien ménager (*homemaking*) et des valeurs du *care*, et ce, tant pour les filles que pour les garçons, une lacune qu'elle associe à la désorganisation des sphères de vie, à l'apathie générale des élèves, à une augmentation de la violence à l'école, ainsi qu'à une dévalorisation du travail domestique (Noddings, 2016). Les travaux de Noddings (Noddings, 1995, 2003, 2005, 2018) soulèvent la

nécessité d'organiser le curriculum pédagogique autour des thèmes du *care* – prendre soin de soi-même, des proches, des étrangers, du monde naturel et des créatures non humaines – et ce, par différents moyens, notamment en soulevant des discussions imbriquées dans les diverses matières scolaires, par la littérature, par la philosophie, et ce, afin de créer des connexions durables avec les élèves. De façon générale, les travaux de Noddings montrent l'importance de la bienveillance et des relations, à la fois en tant qu'objectifs éducatifs et en tant qu'aspect fondamental de l'éducation.

Les travaux de Gilligan et de Noddings ont toutefois soulevé de nombreuses critiques. En ce qui concerne les travaux et les explications de Gilligan, malgré une certaine évolution depuis 1982, notamment en ce qui concerne ses écrits sur la résistance des femmes et les enjeux de la démocratie (Gilligan, 2011; Gilligan et Richards, 2009), ils ont aussi été critiqués en raison de la présomption que les femmes sont différentes des hommes en raison de leur « nature », renforçant l'idée d'un essentialisme féminin immuable (Acker, 1999; Adorno, 2015) contribuant indirectement à maintenir la domination masculine tout en laissant de côté les rapports de pouvoir présents au sein de la société (Molinier, 2003; Molinier *et al.*, 2009). En ce qui concerne les travaux de Noddings, déjà en 1990, ceux-ci soulevaient des critiques de la part de Tronto et Fisher (1990) qui soulignaient la position individualisée centrée sur la relation un à un, sans tenir compte des multiples situations où la personne recevant le *care* n'est pas en mesure de faire de retour ni l'idée que le travail de *care* n'est pas toujours plaisant, qu'il est souvent difficile à effectuer et fait de façon collective. De plus, en attribuant le travail de *care* à une disposition féminine « naturelle » dans le registre des émotions, ces travaux ne permettent pas de tenir compte des rapports de dominations et des conditions matérielles qui sous-tendent le travail de *care* (Tronto et Fisher, 1990). Les travaux de Nias (1997) suggèrent que l'application d'une éthique du *care* relationnelle naturalisante à l'analyse du travail des femmes en enseignement primaire dévaloriserait leur travail, favorisant plutôt un rapport d'exploitation. Plus récemment, Brugère (2017) apporte une clarification relative à la distinction entre le travail de *care* tel que défini par Noddings et le maternage :

Nel Noddings prend bien pour point d'appui de sa réflexion la possibilité qu'ont les femmes d'être mère. La valeur attribuée au soin et à l'attention éducative est féminine ; elle exprime une plus grande sensibilité morale des femmes qui tient à la possibilité de l'amour maternel. De la maternité au maternage, la conséquence est bonne. Seulement, la femme est alors circonscrite dans un portrait-robot qui la fige, l'essentialise et exclut toutes les femmes qui ne participent pas de ce portrait. Défendre ainsi les valeurs féminines ne peut se faire sans une réaffirmation de la matrice hétérosexuelle. (Brugère, 2017, II. Le care n'est pas un maternage, paragraphe 1)

De façon plus générale, pour certaines chercheuses, le féminisme radical de la différence demeure marqué par une naturalisation du rôle des femmes dans la société qui tend à masquer les dynamiques entourant les rapports de domination entre les hommes et les femmes (Descarries-

Bélanger, 1998; Molinier, 2003). En ce sens, les activités de *care* sont fréquemment perçues en tant que façon de faire des femmes (*women's ways*), dérivées de leur identité personnelle ou professionnelle, ou en tant que conséquence des attentes sociales, permettant d'entremêler la distinction entre le travail et l'amour (Acker, 1999). Or les travaux d'Acker (1999) rappellent que l'enseignement est avant toute chose un travail, et la classe un lieu de travail. Dans ce contexte, l'éthique du *care* tel que défini dans les perspectives féministes radicales de la différence soulève certaines ambiguïtés : est-ce que le *care* est un modèle éducatif à part entière? Est-ce une catégorie pédagogique? Une valeur à transmettre? Un outil critique? (Mozziconacci, 2016). Bien que cette « voix différente », soit l'action de préserver les liens humains et se montrer attentif et attentive aux autres, s'avèrent socialement indispensables, « elle naît dans des conditions d'exploitation (notamment du travail domestique) et s'accompagne par conséquent d'une dévalorisation et d'une dévaluation » (Mozziconacci, 2016, p. 7). Ainsi, sans faire fi des apports des courants féministes de la différence, nous les mettrons de côté pour présenter le courant féministe radical matérialiste, puisqu'il permet d'appréhender l'enseignement et le *care* à partir du concept de travail et des conditions qui l'entourent.

3.5.2 Le courant féministe radical matérialiste

Le courant féministe radical matérialiste diffère considérablement du courant féministes radical différentialiste alors que les situations que vivent les hommes et les femmes ne sont pas conceptualisées comme étant le produit d'un destin biologique, mais s'expliquent à partir de « la matérialité des faits sociaux », c'est-à-dire dans la construction du système social (Simpson et Lewis, 2007, p. 26), ainsi que dans la façon de développer certaines idéologies servant à reproduire les rapports sociaux au sein des institutions (Hartsock, 1987). Dans cette perspective, le terme « sexe » est redéfini du côté de la culture en tant que catégorie socialement construite (le sexe social), soit une idée bien présente dans les travaux de Simone de Beauvoir (2016 [1949]) qui soulève « qu'on ne naît pas femme, on le devient » (p. 13). Ainsi

(...) aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine; c'est l'ensemble de la civilisation qui élabore ce produit intermédiaire entre le mâle et le castrat qu'on qualifie de féminin. Seule la médiation d'autrui peut constituer un individu comme Autre. (de Beauvoir, 2016, p. 13)

Alors que la question de l'identité demeure un concept peu abordé par plusieurs chercheuses au sein des perspectives féministes matérialistes, les travaux de Molinier, qui s'inscrivent dans des perspectives féministes matérialistes, considèrent également la théorie de la psychodynamique du travail et ouvrent sur des conceptualisations rattachées à l'identité des femmes. Les travaux de Molinier montrent que la féminité, soit l'idée de « se sentir femme » est un construit social – une

norme sociale – à partir de laquelle les hommes et les femmes jugent qu’une femme en est une (Molinier, 2002, 2003). De fait, les travaux de Molinier (2006) montrent que le noyau de la féminité est la maternité : le travail maternel, le travail de soin, d’assistance ou de service font partie de la construction sociale de l’identité des femmes. Ainsi, pour se sentir femme et construire son identité de femme, il ne s’agit pas simplement d’avoir été déclaré de sexe féminin au regard de l’état civil ou d’être bien dans et avec son propre corps :

(...) les identifications et les conflits qui orientent une femme vers la féminité, ou l’en empêchent, c’est en référence aux critères sociaux qui définissent la féminité pour son entourage, puis pour elle-même qu’elle tendra – par adhésion ou par opposition – à construire son identité (...) Dans cette perspective, la féminité désignait – et désigne encore – un alliage de douceur, de charme, de gentillesse et de sagacité associé à une capacité de faire abstraction de soi et de ses intérêts propres au bénéfice de son compagnon et de ses enfants. (Molinier, 2003, p. 36)

Dans ce courant, les activités domestiques et familiales ne sont plus analysées à partir du « prisme de l’amour » ou d’une éthique relationnelle féminine, mais sous l’angle du travail. Les travaux s’inscrivant dans les perspectives féministes comprennent et révèlent un système d’oppression commun au groupe des femmes, alors qu’une part importante du travail demeure gratuit et invisible dans l’économie générale des sociétés (Robert et Toupin, 2018). Les travaux s’inscrivant dans cette perspective montrent que le groupe des hommes et le groupe des femmes forment deux groupes sociaux qui sont engagés dans un rapport social spécifique appelé *les rapports sociaux de sexe* (Kergoat, 2004, 2012). Comme tous rapports sociaux, les rapports sociaux de sexe ont une base matérielle, dans ce cas le travail, qui se manifeste au travers de la division du travail dans la société. Les féministes matérialistes nomment ce phénomène la *division sexuelle du travail* (Kergoat, 2004, 2012). Cette division a pour caractéristique « l’assignation prioritaire des hommes à la sphère productive, et des femmes à la sphère reproductive » (Kergoat, 2004, p. 36). Ce courant critique naît ainsi de la prise de conscience et de la dénonciation d’une forme d’oppression dans et par le travail alors qu’une part importante du travail effectué par les femmes demeure invisible et non rémunéré, soit un travail qui est réalisé non pas pour soi, mais pour d’autres, et ce, toujours au nom de la nature, de l’amour ou du devoir maternel (Galerand et Kergoat, 2014; Kergoat, 2004). De fait, la division sexuelle du travail ne se situerait pas dans une optique de complémentarité des tâches, mais de relation de pouvoir entre les hommes et les femmes (Mathieu, 1991), se théorisant à partir du travail :

En empruntant le concept de « rapport social », il s’agit d’envisager les catégories d’hommes et de femmes comme les produits de rapports de force proprement historiques, c’est-à-dire toujours vivants, qui se reconfigurent, se jouent et se rejouent en permanence et qui se déplacent dans l’espace et dans le temps, en fonction des pratiques concrètes et en particulier en fonction de la division du travail concret (prescrit et réel ; visible et invisible ; payé et gratuit). (Galerand et Kergoat, 2014, p. 24)

Les perspectives féministes matérialistes françaises ancrent les rapports sociaux de sexe dans la division sexuelle entre le travail salarié (le travail de *production, salarié, produisant des biens matériels*) et le travail domestique (le travail de *reproduction, gratuit, ne produisant aucun bien matériel*). Ces perspectives contribuent à rendre visibles les spécificités du travail domestique imbriquées dans la division sexuelle du travail entre les hommes et les femmes. Le travail domestique (le travail de reproduction) y est défini comme « l'ensemble des tâches liées aux soins aux personnes accomplies dans le cadre de la famille-foyer conjugal et parentèle –, travail gratuit effectué essentiellement par les femmes » (Fougeyrollas-Schwebel, 2004a, p. 235). Ce travail concerne les soins donnés aux enfants ou à un proche vieillissant, de même que l'aménagement et l'entretien des milieux de vie. Le travail domestique peut aussi être analysé à travers trois caractéristiques principales

(...) soit son invisibilité, son caractère privé et sa gratuité. Invisible, car sa production est hors marché; privé, puisque son produit est consommé directement dans la sphère familiale et que sa charge repose sur les femmes de façon individuelle et non collective; gratuit, car il permet ainsi aux patrons de payer moins cher les travailleurs puisqu'une femme exécute gratuitement le travail nécessaire à leur reproduction. (Robert et Toupin, 2018, p. 35)

Par ailleurs, les perspectives féministes matérialistes montrent que le concept de la division sexuelle du travail et du travail domestique s'accompagne de celui de la charge mentale. C'est contre la réduction du travail domestique en simple faire et pour rendre visibles ses dimensions intellectuelles et émotionnelles que Monique Haicault développe la notion de la charge mentale en 1984 (Fougeyrollas-Schwebel, 2004a). Empruntée de l'ergonomie, la notion de la charge mentale est un principe de la sociologie traitant de la charge cognitive qui permet de rendre compte de l'intrication intangible de la gestion impossible du travail domestique, c'est-à-dire l'organisation de tout ce qui se situe dans la sphère domestique (prise de rendez-vous, achats divers, coordination avec l'école, soins aux enfants et aux proches, etc.) :

L'enjeu consiste à organiser, donc à faire tenir ensemble les successions de charge de travail, à les imbriquer, à les superposer, ou au contraire à les désimbriquer, à fabriquer des continuités, sortes de fondus enchaînés, à jouer sans cesse sur ce qui marche ensemble et ce qui est incompatible. Car il n'y a de constantes que celles qui rythment inmanquablement les espaces-temps que sont les temps sociaux (horaires de travail, horaires scolaires, week-ends, congés, etc.) (Haicault, 2000, p. 89)

Considérant la charge mentale du travail des femmes, ces travaux montrent que les femmes modifient fréquemment leur horaire de travail pour libérer du temps pour le travail domestique, soit une planification qui est toujours à reprendre, insatisfaisante et toujours menacée par l'imprévu. Ainsi, alors que la charge mentale concernerait toutes les femmes, les travaux de Toussaint (2018) montrent qu'elle affecte plus particulièrement les mères.

Dans ce contexte, les travaux issus de cette perspective cherchent à comprendre « comment s'organisent ces rapports hommes-femmes dans la production et dans la reproduction, dans les deux sphères du travail, gratuit et salarié » (Toupin, 1997, p. 16). Or l'appropriation du temps de travail salarié, au sens que lui donne la modernité capitaliste, peut être objectivée, c'est-à-dire décrite, analysée, rationalisée, prescrite en termes précis dans un contexte de temps mesurable (Zarifian et Hirata, 2004). Ce travail se situe ainsi aux antipodes du travail domestique non objectivable, alors que la notion de travail domestique est liée aux rapports affectifs au sein de la famille et se fonde sur l'éternelle disponibilité maternelle et conjugale des femmes (Chabaud-Rychter *et al.*, 1985; Fougeyrollas-Schwebel, 2004a). Alors que les femmes entrent massivement sur le marché du travail salarié, elles le font avec un double statut : en tant que salariées, et en tant que porteuse du travail de reproduction (travail domestique), soit un travail porté au-delà des frontières des sphères de vie. De fait, pour le groupe des femmes, les contraintes temporelles « se dédoublent et se redoublent, travail domestique et professionnel, oppression et exploitation, se cumulant et s'enchevêtrant » (Zarifian et Hirata, 2004, p. 246). Ces contraintes impliquent non seulement une plus grande rigidité dans l'organisation de l'emploi de leur temps (Fougeyrollas-Schwebel, 2004a), mais aussi que les frontières entre le travail et le non-travail ne sont pas fixes, mais fluctueraient selon les rapports de force, les inscrivant plutôt en continuité ou en constante redéfinition (Krinsky et Simonet, 2012). De fait, les perspectives féministes matérialistes interrogent la division des sphères de vie (salarié, domestique et politique) qui règle officiellement la société moderne (Zarifian et Hirata, 2004). Les rapports entre le groupe des hommes et le groupe des femmes sont alors pensés au travers de leur « classe » ou leur « groupe de référence » entourant la question du travail (Guillaumin, 1992; Kergoat, 2004; Mathieu, 1991).

Pilier du courant féministe matérialiste, les travaux de Christine Delphy montrent que le travail domestique détermine la condition de toutes les femmes alors que la famille reste le lieu d'une exploitation économique des femmes, quel que soit leur statut familial : épouse, mère, fille ou sœur (Delphy, 1998, 2001). Comme les rapports sociaux sont invisibles, c'est à partir du travail que les chercheuses du courant matérialiste les observent (Kergoat, 2005). Ainsi, comme l'illustre l'œuvre de Danièle Kergoat (2012), « les ouvrières ne sont pas seulement plus exploitées et plus opprimées, elles le sont différemment » (p. 17). Cette affirmation – reprise par l'expression « travailleuse n'est pas le féminin de travailleur » (Galerand et Kergoat, 2014, par. 12) – révèle deux principes organisateurs : « le *principe de séparation* (il y a des travaux d'hommes et des travaux de femmes) et le *principe hiérarchique* (un travail d'homme « vaut » plus qu'un travail de femme) » (Kergoat, 2004, p. 36). À cet effet, les activités de soins (*care*) et de prise en charge des besoins des autres (activités de *care*) demeurent majoritairement effectuées par des femmes, de même que par

certaines personnes se situant dans des catégories subalternes. Ces travaux montrent aussi qu'il existe une forme verticale de division sexuelle du travail, notamment en ce qui concerne les métiers où les hommes continuent à occuper des fonctions « à forte valeur ajoutée » au sein du marché du travail, soit des postes situés au sommet des hiérarchies, alors que les femmes s'y retrouvent sous-représentées (Kergoat, 2001, 2012). Cette division verticale est de plus marquée par le fait que les métiers les plus féminisés et précaires se retrouvent majoritairement occupés par des femmes (Molinier, 2013). Dans le domaine de l'enseignement, cela pourrait se traduire par la surreprésentation des femmes en enseignement préscolaire et primaire, une relative parité en enseignement au secondaire et une surreprésentation des hommes en enseignement supérieur⁹, soit une division qui se présente aussi dans les postes d'administration scolaire¹⁰.

Considérant ces éléments, les perspectives matérialistes montrent qu'en raison de la division sexuelle du travail, l'ensemble des femmes qui s'intègrent dans le travail salarié font face à des enjeux de taille (Maruani et Reynaud, 2004; Molinier, 2002). Par conséquent, le groupe des hommes et le groupe des femmes vivent des expériences différenciées dans leurs rapports au travail en raison des différentes formes de division sexuelle du travail et de la persistance des rapports sociaux de domination, ce qui les conduit à construire des représentations et des pratiques différenciées/spécifiques entourant leur travail (Maruani, 2018). Ces perspectives montrent aussi que les connaissances produites dans le champ de la sociologie du travail tendent à occulter ou maintenir invisible les catégories de « sexes » et les rapports sociaux de sexe entourant le concept de travail (Daune-Richard et Devreux, 1992; Galerand et Kergoat, 2014; Danièle Kergoat, 1984). En ce sens, « parler en termes de division sexuelle du travail, c'est aller bien au-delà du simple constat d'inégalités : c'est articuler cette description du réel avec une réflexion sur les processus par lesquels la société utilise cette différenciation pour hiérarchiser les activités » (Kergoat, 2004, p. 40). De fait, ces travaux soulèvent la nécessité d'une théorisation de la division sexuelle du travail permettant de prendre en compte à la fois le travail de production et le travail de reproduction afin de rendre visible la contribution simultanée des femmes au travail domestique et au travail de *care*, où elles demeurent les principales responsables de la production de biens ayant une valeur d'usage pour autrui (Fusulier et Nicole-Drancourt, 2015; Hartsock, 1987; Kergoat, 2001).

Suivant ces perspectives, certains travaux ont montré que les nouvelles technologies de l'information et de la communication rendent de plus en plus poreuses les frontières entre les sphères de vie des travailleurs, et plus spécifiquement des travailleuses (Cousins et Robey, 2015;

⁹ <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-503-x/2010001/article/11542/tbl/tbl013-eng.htm>

¹⁰ <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/2006002/9249-fra.htm#a>

Duxbury et Smart, 2011; Genin, 2015; Higgins *et al.*, 2014). Il est plutôt inclus comme un appendice du travail salarié et intégré en termes de « double journée », de « cumul » ou de « conciliation travail-famille », ne menant que rarement à une remise en question de la société salariale (Kergoat, 2004). En ce sens, depuis l'entrée massive des femmes sur le marché du travail, certaines études montrent que les nouvelles formes d'organisation et les TIC modifient/déplacent les frontières entre les diverses sphères de vie (Ashforth *et al.*, 2000; Cousins et Robey, 2015). De ce fait, certaines études sur l'usage du mobile montrent que cet outil estompe la frontière entre la vie privée et la vie professionnelle (Genin, 2015) et amènent les travailleuses, particulièrement les femmes ayant des enfants, à percevoir ces outils comme positifs (conciliation) ou négatifs (confinement) (Lejealle, 2009).

Plus largement, la littérature provenant du champ de l'éducation présenté au fil des derniers chapitres montre que les perspectives féministes demeurent peu mobilisées dans l'analyse du travail d'enseignement. Il semble toutefois nécessaire de rappeler l'apport des recherches féministes en éducation : les travaux de Sandra Acker portant sur la division sexuelle du travail en enseignement et ses mécanismes de reproduction (Acker, 1983, 1989), ainsi que ses observations de classes (Acker, 1984, 1994, 1995) qui soulèvent l'importance de prendre en compte le genre dans l'analyse du travail de *care* en enseignement, notamment au regard du contexte organisationnel qui prédisposerait au partage de certaines valeurs et idéologies; l'analyse du processus de socialisation des enseignants de Deborah Britzman (2003) qui montre que les divers mythes sociaux façonnent la construction sociale des enseignantes; l'analyse de la classe sociale des mères et leur implication dans la classe de leur enfant de Diane Reay (1991); l'évolution historique de la place des femmes dans l'enseignement d'Andrée Dufour et Micheline Dumont (2004), les travaux de Karen Messing et ses collègues (Messing, 2009, 2016; Messing et Seifert, 2002; Messing *et al.*, 1997) portant sur la souffrance des femmes au travail, ainsi que ceux de Jessica Riel et ses collègues (2015) portant sur le genre et la charge cognitive.

Somme toute, cette section soulève l'apport des perspectives féministes, de la prise en compte de la différence des sexes à la conceptualisation des rapports sociaux de sexe dans l'analyse du travail des femmes en enseignement. Alors que les perspectives féministes radicales de la différence soulèvent l'importance d'aborder les expériences spécifiques des femmes, elles ancrent certains aspects du travail traditionnellement associé aux femmes dans une nature « féminine » qui les fige dans un essentialisme quasi immuable, soit une naturalisation encore bien présente dans certains travaux en éducation (Noddings, 2003, 2005, 2018). Les perspectives féministes matérialistes françaises montrent plutôt la matérialité des phénomènes sociaux. Ainsi, la construction de

l'identité féminine et la division sexuelle du travail s'ancrent dans des rapports sociaux qui n'auraient rien de « naturels », étant plutôt socialement construites et maintenues (Molinier, 2002, 2003). Elles montrent que les rapports sociaux de sexe s'inscrivent dans diverses formes de division sexuelle qui s'articulent autour de la division du travail salarié et domestique. Ainsi, en raison de l'attribution prioritaire du travail domestique aux femmes (Fougeyrollas-Schwebel, 2004a; Elsa Galerand et Danièle Kergoat, 2013; Haicault, 2000; Kergoat, 2001, 2004, 2012; Maruani, 2018; Molinier, 2003), les hommes et les femmes vivent des expériences différenciées dans leurs rapports au travail (Maruani, 2018). Par ailleurs, ces perspectives montrent qu'en ce qui concerne le travail des femmes réalisé dans un contexte traditionnellement féminin, comme c'est le cas en enseignement préscolaire et primaire, celui-ci est marqué par une *double invisibilité*. D'une part, les femmes se voient attribuer des tâches de travail peu objectivables dans le monde des choses où les savoir-faire déployés demeurent confondus dans le registre de l'être (Molinier, 2003). D'autre part, une partie importante de leur travail est réalisée gratuitement dans la sphère privée/domestique, soit un travail qui se trouve confondu avec un don de soi réalisé par amour (Molinier, 2002). Or la production de connaissances tend à occulter ou maintenir invisible les catégories de « sexes » et les rapports sociaux de sexe entourant le concept de travail (Daune-Richard et Devreux, 1992; Galerand et Kergoat, 2014; Danièle Kergoat, 1984). De fait, les perspectives matérialistes montrent la nécessité de mobiliser une définition du travail des femmes en intégrant une conception élargie du rapport au travail qui doit à la fois permettre de prendre en compte les dimensions du travail de la sphère domestique dans l'analyse et la compréhension du travail salarié (Fougeyrollas-Schwebel, 2004a; Kergoat, 2012; Messing, 2016; St-Arnaud et Giguère, 2018). Or ces perspectives demeurent peu mobilisées dans l'analyse et la compréhension du travail d'enseignement, et plus spécifiquement de l'intégration au travail des enseignantes. Ce phénomène permet de soulever plusieurs réflexions quant aux rapports de domination mis en place à même la production de connaissances scientifiques. Par ailleurs, la littérature montre que les nouvelles technologies de l'information et de la communication modifient les frontières des sphères de vie (Genin, 2015; Lejealle, 2009), soit un phénomène peu pris en compte dans la compréhension et l'analyse du travail (salarié et domestique) des femmes et de manière plus spécifique, du côté du travail des enseignantes.

Sommaire de chapitre et réflexions

La première section de ce chapitre présente une synthèse de l'évolution de la place des femmes en enseignement et montre que l'enseignement préscolaire et primaire est un métier traditionnellement féminin (Boyer *et al.*, 2013; Britzman, 2003; Dufour et Dumont, 2004; Lessard et Mathurin, 1989;

Lortie, 1975; Tardif, 2013; Tardif et Lessard, 1999). Qui plus est, les statistiques récentes révèlent que la surreprésentation des femmes en enseignement préscolaire et primaire est un phénomène qui perdure, voire s'accroît avec le temps (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016), témoignant de la persistance d'une forte division sexuelle du travail. Or ce phénomène demeure largement absent dans l'analyse et la compréhension du travail et de l'intégration au travail en enseignement préscolaire et primaire.

La deuxième section présente une analyse plus approfondie des études portant sur l'intégration au travail et le décrochage professionnel des enseignants et des enseignantes du préscolaire et du primaire selon les expériences différenciées. Cette analyse révèle que les femmes, et plus spécifiquement les jeunes femmes ayant des enfants en bas-âge sont plus à risque de quitter l'enseignement (Borman et Dowling, 2008). Elle montre aussi l'importance des « facteurs personnels », c'est-à-dire la maternité, l'éducation des enfants, le soin aux enfants ainsi qu'aux proches, les déménagements, etc. parmi les facteurs de décrochage professionnel et les difficultés vécues lors de l'intégration au travail en enseignement (Borman et Dowling, 2008; Gingras et Mukamurera, 2008; Ingersoll, 2003; Ingersoll, Merrill et Stuckey, 2014; Kamanzi *et al.*, 2015; Karsenti *et al.*, 2008b; Mukamurera et Balleux, 2013; Mukamurera *et al.*, 2019). Or ces dimensions de la vie des enseignantes sont traitées comme étant des « facteurs personnels » et demeurent rarement prises en compte dans la littérature puisqu'elles sont considérées comme étant externes au travail d'enseignement et hors de portée des politiques éducatives.

Considérant ces éléments, la troisième section aborde la littérature sur l'articulation emploi-famille. Cette littérature soutient l'idée que le travail domestique demeure encore largement attribué aux femmes (Cerrato et Cifre, 2018; Cleveland *et al.*, 2015; Emery *et al.*, 2018; United Nations Development Program, 2019), de même que les enjeux liés à l'articulation emploi-famille (Ollier-Malaterre, 2010; Toussaint, 2018) témoignant de la persistance d'une division sexuelle du travail. Par ailleurs, ce phénomène, non loin d'être atténué à la suite de l'entrée des femmes sur le marché du travail (Robert et Toupin, 2018), se voit accentué et maintenu invisible par l'arrivée des nouvelles formes d'organisation du travail qui marquent notamment le milieu de l'éducation (Hill et Kumar, 2009b, 2009c; Vandenbeld Giles, 2014a). Or, ces enjeux demeurent peu explorés dans la compréhension et l'analyse du travail d'enseignement et de l'intégration au travail des femmes en enseignement.

La quatrième section montre la centralité de la relation à l'enfant dans la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier. La littérature montre d'une part que la conceptualisation de la relation à l'enfant repose en grande partie sur des conceptions qui

demeurent fondamentalement essentialiste, permettant de naturaliser certains savoir-faire (Froebel, 2005; Gilligan, 1982; Noddings, 1995, 2013; Page, 2018; Sniegowski, 1994; Steedman, 1985; Terraz, 2016a; Tovey, 2012; Virat, 2014). Or, bien que certains travaux critiques soulèvent l'importance de prendre en compte les rapports de domination et les conditions matérielles dans la compréhension et l'analyse de la relation à l'autre et plus spécifiquement à l'enfant (Ailwood, 2007; Ailwood, 2017; Brugère, 2017; Tronto et Fisher, 1990), ces perspectives demeurent peu mobilisées dans le champ de l'éducation. D'autre part, la littérature montre que la centralité de la relation à l'enfant en enseignement nécessite un travail émotionnel important (Hochschild, 2012) imposant un fort engagement affectif (Isenbarger et Zembylas, 2006; Riel *et al.*, 2015; Ruderman *et al.*, 2002; Zembylas, 2003) pouvant mener les enseignants et les enseignantes à ressentir un niveau élevé d'épuisement professionnel et de fatigue émotionnelle (Chang, 2009; Hakanen *et al.*, 2006; Maslach *et al.*, 2001; Rumschlag, 2017). Par ailleurs, certaines perspectives critiques soulèvent que le travail à fort engagement affectif a souvent été l'apanage des femmes et des occupations féminines (Hochschild, 2003, 2012; Hochschild et Maschung, 2012; Molinier, 2003, 2009b; Riel *et al.*, 2015; Tardif et Lessard, 1999) alors que ce travail s'inscrit en continuité à certains aspects du travail domestique (Tardif et Lessard, 1999). De plus, la littérature montre que les nouvelles formes d'organisations du travail (telle la gestion axée sur les résultats et la performance) modifient les formes que peut prendre le travail émotionnel dans le travail d'enseignement (Bach *et al.*, 2007; Hill et Kumar, 2009b) soit des phénomènes encore peu explorés dans la littérature.

Considérant ces enjeux, il est apparu essentiel d'examiner les apports des perspectives féministes, de relever la différence des sexes et la conceptualisation des rapports sociaux de sexe en tant que phénomènes cœur du travail d'enseignement. Deux perspectives féministes radicales sont présentées. Les perspectives féministes radicales de la différence (Gilligan, 1982, 2009, 2001; Noddings, 1984, 1995, 2003, 2013) conceptualisent une voix différente des femmes, attribuant le travail de *care* réalisé notamment en éducation à une disposition naturellement féminine. Les perspectives féministes matérialistes (Delphy, 2001; Fougeyrollas-Schwebel, 2004a; Elsa Galerand et Danièle Kergoat, 2013; Haicault, 2000; Kergoat, 2004, 2012; Maruani, 2018; Molinier, 2003) montrent plutôt que l'attribution prioritaire du travail domestique aux femmes s'inscrit dans des rapports sociaux de sexe appelés la division sexuelle du travail (Fougeyrollas-Schwebel, 2004a; Elsa Galerand et Danièle Kergoat, 2013; Haicault, 2000; Kergoat, 2001, 2004, 2012; Maruani, 2018; Molinier, 2003). Considérant la division sexuelle du travail, certains travaux montrent d'une part que les hommes et les femmes n'entrent pas sur le marché du travail de façon égale (Zarifian et Hirata, 2004) et vivent des expériences différenciées dans leurs rapports au travail (Maruani, 2018) et, d'autre part, que la production de connaissances tend à occulter ou maintenir invisible les

catégories de « sexes » et les rapports sociaux de sexe entourant le concept de travail (Daune-Richard et Devreux, 1992; Danièle Kergoat, 1984). Les perspectives matérialistes soulèvent la nécessité de mobiliser une définition du travail des femmes en intégrant une conception élargie du rapport au travail qui doit permettre de prendre en compte les dimensions du travail de la sphère domestique à la fois dans l'analyse et la compréhension du travail salarié (Fougeyrollas-Schwebel, 2004a; Kergoat, 2012; Messing, 2016; St-Arnaud et Giguère, 2018), ce que peu d'études portant sur le travail des femmes en éducation font. Par ailleurs, la littérature montre que les nouvelles technologies de l'information et de la communication modifient les frontières des sphères de vie (Genin, 2015; Lejealle, 2009), soit un phénomène encore peu exploré dans la littérature portant sur le travail d'enseignement et sur l'intégration au travail des enseignantes.

Ce troisième chapitre permet de soulever plusieurs réflexions relatives, notamment, à la division sexuelle du travail en enseignement, à la continuité du travail salarié/domestique, ainsi qu'à la naturalisation de la relation à l'enfant et de certains savoir-faire qu'elle sous-tend. Toutefois, la littérature montre que la spécificité du travail des femmes et les rapports de domination dans lesquels elle s'ancre sont des phénomènes qui demeurent encore peu pris en compte dans l'analyse et la compréhension du travail d'enseignement et de l'intégration au travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire.

Conclusion, réflexions et question de recherche

La première partie de cette thèse montre que les grandes transformations en éducation ont pour conséquences une complexification et une intensification sans pareil du travail d'enseignement et de l'intégration au travail d'enseignement (Gingras et Mukamurera, 2008; Maranda et Viviers, 2011; Tardif, 2013). Dans ces conditions, plusieurs notent des taux de décrochage alarmants alors que de nombreux et nombreuses diplômées désertent en début de carrière (Kamanzi *et al.*, 2015; Létourneau, 2014; Mukamurera *et al.*, 2019). Les débutantes et les débutants sont rapidement considérés comme étant des personnes expertes autonomes alors qu'ils et elles font face à des défis complexes qui incluent l'attribution des tâches les plus difficiles et variées nécessitant une grande capacité d'adaptation (Karsenti *et al.*, 2013; Mukamurera *et al.*, 2019). De plus, ce travail se fait dans un contexte où le minutage de la tâche ne permet plus de rendre compte de la complexité du travail réalisé (Maranda et Viviers, 2011; Messing, 2016). Or malgré l'existence de certaines pratiques d'accompagnement (Mukamurera *et al.*, 2019), plusieurs soulèvent avec inquiétude la solitude (Jeffrey, 2011) et le désillusionnement vécus par ces jeunes (Rojo et Minier, 2015) qui ne sont pas sans conséquence sur la qualité de leur enseignement (Mukamurera *et al.*, 2013), leur santé psychologique (Maranda et Viviers, 2011; Messing, 2016) et leur construction identitaire (Legault, 2008; Martineau *et al.*, 2010, septembre; Rayou, 2010; Tardif, 2013). Malgré de nombreux changements apportés au système éducatif et une vaste production de connaissances scientifiques sur le sujet, le taux de décrochage élevé et les multiples difficultés recensées signalent que les expériences d'intégration au travail en enseignement demeurent des problèmes d'actualité. En ce sens, la perdurance de cette problématique soulève la nécessité d'approfondir les connaissances liées aux expériences d'intégration au travail en enseignement afin de trouver de nouveaux angles d'approche permettant une vision plus heuristique et renouvelée de la situation. À cet effet, cette recension révèle deux phénomènes distincts, mais interdépendants, qui demeurent peu explorés dans la production de connaissance portant sur les expériences d'intégration.

Un premier constat qui se dégage de la production des connaissances présentée au fil de ces trois premiers chapitres concerne la faible prise en compte des expériences des femmes dans l'analyse et la compréhension des expériences d'intégration au travail en enseignement préscolaire et primaire. Or la littérature montre que l'enseignement demeure un métier féminin marqué par une forte division sexuelle (Dufour et Dumont, 2004; Ingersoll, Merrill et May, 2014; Tardif, 2013) alors que les femmes occupent 98 % des postes au préscolaire et 88 % de ceux au primaire (MEESQ, (2015)). De fait, le décrochage professionnel affecterait particulièrement les femmes, et plus spécifiquement les jeunes femmes ayant des enfants (Borman et Dowling, 2008), alors que la

lourdeur des conditions de travail et l'articulation emploi-famille pourraient les amener à quitter le métier prématurément (Cacouault-Bitaud, 2003; Jeanson, 2014; Lindqvist *et al.*, 2014). Or, une analyse plus approfondie de la littérature liée à l'intégration au travail en enseignement selon les expériences différenciées révèle la sous-exploitation des matériaux recueillis relatifs à l'expérience plus spécifique des enseignantes. Ces constats vont dans le sens des travaux de Cacouault-Bitaud (2003) en sociologie de l'éducation qui relevaient déjà que ces limites permettent difficilement de déboucher sur de véritables remises en question théoriques et méthodologiques. De fait, lorsque des différences sont relevées selon la « variable sexe », elles sont rarement accompagnées d'une analyse plus précise permettant de dégager les trajectoires ou les expériences d'intégration au travail des femmes. Or, comment se déroule le processus d'insertion au travail des femmes en enseignement ? Quelles sont les modalités qui encadrent l'entrée dans ce métier ? Quelles sont les expériences d'intégration au travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire ?

La littérature sur le travail d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire souligne l'importance de la relation à l'enfant dans le travail (Acker, 1995; Ailwood, 2007; Ailwood, 2017; Froebel, 2005; Page, 2018; Sniegowski, 1994; Steedman, 1985; Tardif, 2013; Tovey, 2012), soit une relation nécessitant un travail émotif imposant un fort engagement affectif (Isenbarger et Zembylas, 2006; Riel *et al.*, 2015; Ruderman *et al.*, 2002; Zembylas, 2003). La littérature montre que cette relation s'inscrit dans le travail de *care*. À ce sujet, les travaux de Molinier (Molinier, 2003, 2011, Molinier *et al.*, 2009) montrent comment ce travail est marqué par une invisibilité reposant sur des savoir-faire discrets se situant en continuité avec le travail domestique. De plus, la littérature montre que ces savoir-faire sont fréquemment naturalisés dans le registre de la féminité et associés aux métiers féminins, témoignant d'une forte division sexuelle du travail (Acker, 1995, 1999; Casey, 1990; Grumet, 1988; Molinier, 2003, 2011). Par conséquent, ces nombreux travaux nous amènent à constater qu'une part importante du travail d'enseignement, notamment en ce qui concerne la relation à l'enfant, est réalisée dans l'ombre et demeure invisible. Or, ce travail peut mener les enseignants et les enseignantes à ressentir un niveau élevé d'épuisement professionnel et de fatigue émotionnelle (Chang, 2009; Hakanen *et al.*, 2006; Maslach *et al.*, 2001; Rumschlag, 2017). De fait, certaines chercheuses soulèvent l'importance de mobiliser une méthode de recherche permettant de prendre en compte le réel de travail et de rendre visibles les dimensions invisibles du travail des femmes dans l'analyse de la relation à l'autre (Molinier, 2003, 2009b; Molinier *et al.*, 2009), et plus précisément à l'enfant (Ailwood, 2017), soit des perspectives qui demeurent peu mobilisées dans le champ de l'éducation.

Enfin, les perspectives féministes matérialistes françaises permettent de relever comment le travail des femmes en contexte traditionnellement féminin demeure marqué par une *double invisibilité*. En ce sens, non seulement les femmes se voient-elles attribuer des tâches de travail peu objectivables dans le monde des choses où les savoir-faire déployés demeurent confondus dans le registre de l'être, mais également qu'une partie importante de leur travail demeure réalisée gratuitement dans la sphère privée/domestique, soit un travail qui se trouve confondu avec un don de soi réalisé par amour (Molinier, 2002). De plus, plusieurs travaux montrent la difficulté à séparer les sphères de temps salarié/domestique alors que la notion de travail domestique se fonde sur la disponibilité maternelle et conjugale des femmes (Chabaud-Rychter *et al.*, 1985; Fougeyrollas-Schwebel, 2004a).

En somme, la littérature montre qu'une part importante du travail des femmes, tant dans la sphère salariée (le travail d'enseignement) que dans la sphère domestique, demeure à la fois invisible et naturalisée, soulevant la nécessité d'appréhender le travail des femmes en intégrant une conception élargie du rapport au travail (Fougeyrollas-Schwebel, 2004a; Kergoat, 2012) tenant compte des dimensions du travail domestique dans l'analyse du travail salarié (Messing, 2016; Molinier, 2003). Ces éléments soulèvent de nouvelles questions sur les dimensions plus invisibles du travail et de l'intégration au travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire. Ainsi, quels sont les savoir-faire discrets mobilisés par les enseignantes? Comment ces savoir-faire contribuent-ils à leur organisation du travail, au sens qu'elles donnent à leur métier, et qu'est-ce qu'ils génèrent comme souffrance?

L'interdépendance des sphères de vie est d'autant plus importante que les jeunes cherchent un travail qui leur permet de mener plusieurs projets de vie en même temps (Méda et Vendramin, 2013; Mercure et Vultur, 2010). Cette interdépendance soulève la nécessité de prendre en compte la trajectoire des femmes pour tenter de comprendre les expériences qui ont influencé leur parcours personnel et scolaire, la valeur qu'elles accordent à leurs divers projets de vie et les enjeux de l'articulation emploi-famille.

Ces enjeux liés à la prise en compte des dimensions plus invisibles du travail des enseignantes sont d'autant plus importantes que l'arrivée des TIC modifie les frontières entre la sphère de vie privée/professionnelle (Hunter *et al.*, 2019; Ozenc et Farnham, 2011) en facilitant à la fois le travail mobile (Genin, 2015) et la prise en charge du travail domestique à distance (Green et Singleton, 2013). Toutefois, ces enjeux demeurent peu explorés dans la compréhension et l'analyse des

expériences d'intégration au travail des enseignantes du préscolaire et du primaire, puisqu'ils sont associés à des causes externes à la profession.

Un deuxième constat qui se dégage de la production des connaissances présentée au fil de ces trois premiers chapitres concerne l'évolution des espaces d'échange dans le travail (salariné et domestique). D'une part, plusieurs s'entendent sur l'idée que les possibilités d'échanges et de coopération entre les collègues soient un levier important pour contrer le décrochage (Karsenti *et al.*, 2013; Rey et Gremaud, 2013) et l'isolement (Jeffrey, 2011). Ainsi, la lutte au décrochage devrait entrer au cœur du rapport au métier afin de prendre en compte les dimensions subjectives du travail (Kamanzi *et al.*, 2015). En ce sens, les enseignants et les enseignantes devraient pouvoir parler de leur souffrance dans des espaces d'échange permettant de traiter des problèmes du travail et des dilemmes quotidiens (Jeffrey, 2011). La littérature montre que ces espaces jouent un rôle capital dans le développement d'un sentiment d'appartenance, de la reconnaissance et sur la construction de l'identité nécessaire à se maintenir dans un nouveau métier (Dejours, 1995; Maranda *et al.*, 2013). Or les nouvelles formes d'organisation du travail (Maranda et Viviers, 2017) et l'arrivée des technologies de l'information et de la communication (TIC) modifie la structure des échanges (objectifs, temps et espace) de même que ce qui peut être partagé entre collègues (Green et Singleton, 2013; Orton-Johnson et Prior, 2013; van Dijck, 2013), ce que peu d'études explorent. Ces enjeux soulèvent de nouvelles questions visant à mieux comprendre comment les espaces de délibération entre collègues prennent forme dans ces nouvelles structures d'échange et ce qu'elles permettent de discuter.

Somme toute, ces trois premiers chapitres soulèvent la nécessité de rendre visibles plusieurs enjeux du travail (salariné et domestique) et de l'intégration au travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire en tenant compte des nouvelles formes d'organisation du travail ainsi que des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

DEUXIÈME PARTIE – PÔLES DE RECHERCHE

Épistémologie, théorie, problématisation et méthodologie de la thèse

Chapitre 4 – Les pôles théoriques

Les travaux de Paillé et Mucchielli (2010) montre que la personne qui effectue une recherche, soit la chercheuse ou le chercheur, est un monde en soi et possède des valeurs personnelles, intellectuelles, affectives, et a une histoire disciplinaire qui inclut des expériences de recherche. Cet ensemble lui permet de composer son regard sur le monde en vue de l'interpréter. Paillé et Mucchielli (2010) appellent cet ensemble un *univers interprétatif*. Cet univers sous-tend les choix ontologiques, épistémologiques et paradigmatiques retenus et explique les stratégies de recherche mises en place. Ce quatrième chapitre rend explicite la posture épistémologique de la recherche.

4.1 Posture épistémologique de la recherche : une perspective constructiviste interprétative-critique

La présente recherche qualitative adopte une perspective constructiviste interprétative-critique. De fait, ce projet n'a pas pour objectif de dévoiler *la* réalité, mais s'inscrit plutôt dans une conception pluraliste de la connaissance (Gohier, 2004). Elle a comme principal objectif l'émancipation des personnes ainsi que la justice sociale (Denzin et Lincoln, 2011). Elle est soutenue par un souci de produire de nouveaux savoirs ancrés dans une démarche étant à la fois juste dans ses intentions et dans ses méthodes (Potts et Brown, 2015; Strega et Brown, 2015). D'un point de vue paradigmatique, elle se situe à l'opposé des recherches issues des courants positivistes et post-positivistes qui considèrent que les procédures des sciences naturelles peuvent être directement appliquées aux sciences sociales et pose la chercheuse en tant qu'observatrice neutre de la réalité sociale (Cohen *et al.*, 2007; Denzin et Lincoln, 2018; Merriam et Tisdell, 2016), tout en considérant que les objets ont une existence indépendante de la connaissance (Cohen *et al.*, 2007). Ainsi, la compréhension des comportements humains à partir d'une perspective qui s'inscrit initialement du côté des sciences de la nature pourrait restreindre la compréhension possible des phénomènes sociaux et humains (Smith, 1987).

La posture épistémologique de cette recherche se situe dans les sciences humaines et sociales regroupant les diverses perspectives disciplinaires qui « rencontrent l'humain » dans l'objet et la conduite de leur recherche (Berthelot, 2006). Paillé (2009) souligne que les recherches en sciences humaines et sociales se situent principalement dans une vision compréhensive qui soutient la possibilité de l'humain à pénétrer le monde afin de comprendre le vécu et le ressenti d'une autre personne, soit l'intercompréhension humaine. Ainsi, la recherche qualitative s'intéresse à comprendre comment les individus interprètent leurs expériences ainsi que le sens qu'ils attribuent

à ces expériences (Merriam et Tisdell, 2016). Pour Patton (2015), la recherche qualitative représente un effort pour comprendre les situations dans leur caractère unique et dans le cadre d'un contexte particulier. Cette compréhension constitue une fin en soi, de sorte qu'elle n'a pas pour objectif de tenter de prédire ce qui peut arriver dans le futur. Les objectifs de ce projet de recherche, qui s'intéressent au vécu subjectif des enseignantes, placent la subjectivité et l'intersubjectivité entre les participantes et l'étudiante-chercheuse au cœur de la création des connaissances et s'insèrent logiquement dans une recherche qualitative. Parmi les caractéristiques qui sous-tendent le choix d'une recherche de type qualitative se trouve la possibilité d'étudier les phénomènes en profondeur (Creswell, 2013; Denzin et Lincoln, 2005; Merriam et Tisdell, 2016) tout en considérant certains aspects temporels (Burick, 2010) et d'interpréter les phénomènes à partir du sens donné par les participantes en intercompréhension (Anadón, 2006; Anadón et Guillemette, 2007; Creswell, 2013; Denzin et Lincoln, 1998; Hatch, 2002; Merriam et Tisdell, 2016).

Cette recherche s'appuie d'une part sur le paradigme constructiviste/interprétatif, soit le paradigme dominant en recherche qualitative (Merriam et Tisdell, 2016). La position ontologique des théoriciens et théoriciennes de ce paradigme est le relativisme, c'est-à-dire que la réalité est comprise comme étant subjective et diffère d'une personne à l'autre (Guba et Lincoln, 1994). Ce paradigme suppose que la réalité est socialement construite, à savoir qu'il n'y a pas de réalité unique et observable, mais plutôt de multiples réalités ou interprétations d'un seul événement. Ainsi, les chercheuses et les chercheurs ne sont pas appelés à découvrir les connaissances, mais bien à les construire (Merriam, 2009; Scotland, 2012). La connaissance et la réalité sont construites dans et en dehors des interactions entre les humains et leur monde pour ensuite être développées et transmises dans un contexte social (Crotty, 1998). Par conséquent, ce paradigme considère que le monde social ne peut être compris que du point de vue des individus qui y participent, ainsi que du contexte historique et culturel dans lequel ils et elles évoluent (Cohen *et al.*, 2007; Denzin et Lincoln, 2018; Merriam et Tisdell, 2016). Les constructions individuelles sont élicitées et comprises grâce aux interactions entre la chercheuse et les participantes et participants (Guba et Lincoln, 1994). Les événements mènent à des découvertes qui émergent au fur et à mesure que les phénomènes décrits se multiplient. Le paradigme constructiviste/interprétatif est généralement fondé (inductif) et implique que les questions de recherche soient suffisamment larges. Bien que les termes « constructiviste » et « interprétatif » semblent utilisés de façon interchangeable dans plusieurs écrits (Bryman *et al.*, 2009; Denzin et Lincoln, 2018; Guba et Lincoln, 1994; Merriam et Tisdell, 2016; Rynes et Gephart, 2004), Schwandt (1998) note une différence importante entre ces deux termes. Alors que le terme « interprétation » reflète un désir de la part des chercheuses et chercheurs à comprendre la réalité à partir du sujet et de son vécu subjectif, le terme

« constructiviste » reflète davantage l'idée d'une coconstruction intersubjective sujet-chercheuse, c'est-à-dire l'idée que le sujet et la chercheuse construisent ensemble les connaissances produites (Scotland, 2012).

D'autre part, cette recherche s'appuie sur le paradigme critique qui considère que la recherche va au-delà de l'interprétation et de la compréhension des gens et de leur monde (Merriam et Tisdell, 2016). La littérature montre ainsi que la recherche peut être utilisée comme outils de résistance (*Research as Resistance* ou *Theory as resistance*) (Denzin et Salvo, 2020; Potts et Brown, 2015; Strega et Brown, 2015) et d'anti-oppression (Potts et Brown, 2015) par souci de justice sociale. Le paradigme critique s'oppose à l'idée d'une réalité « naturelle », mais considère plutôt que la réalité et les connaissances produites à propos de la réalité sont créées et façonnées par des forces sociales, politiques, culturelles, économiques, ethniques et sexistes qui sont réifiées et cristallisées au fil du temps en structures sociales considérées comme naturelles ou réelles (Potts et Brown, 2015; Scotland, 2012). Dans ce contexte, les connaissances obtenues sont inextricablement liées à l'interaction entre un chercheur particulier ou une chercheuse particulière et un objet ou un groupe particulier. De plus, certains théoriciens critiques considèrent que le « tournant linguistique » marque un moment pivot de l'histoire alors que la réalité commence à être construite de manière interactive à travers le langage (Habermas, 1987; Robert Wood Johnson Foundation, 2008). Dans ce contexte, notre système conceptuel et la façon dont les choses sont définies dans la société sont créés par le langage (Frowe, 2001) et permettent de guider et de limiter le processus d'observation. S'appuyant sur la théorie socioconstructiviste, certains théoriciens critiques soutiennent que nous sommes nés dans un monde dans lequel un sens a déjà été créé. Dans ce contexte, les individus naissent dans une culture préexistante qu'ils s'approprient (Crotty, 1998). Ainsi, les individus sont altérés par un système donné et l'altèrent en retour. De plus, ce système est stratifié et traversé par plusieurs formes d'inégalités (Crotty, 1998). Les approches théoriques critiques ont tendance à s'appuyer sur des méthodes dialogiques, soit des méthodes combinant l'observation et l'entretien avec des approches favorisant la conversation et la réflexion. Ce dialogue de réflexion permet à la chercheuse ou au chercheur et aux participants et participantes de s'interroger sur l'état « naturel » des phénomènes et de contester les mécanismes de maintien de l'ordre afin d'en comprendre les tensions et les conflits (Robert Wood Johnson Foundation, 2008). Plutôt que de nommer et de décrire, le paradigme critique tente de remettre en question des suppositions tenues pour acquies. Dans ce contexte, les chercheurs et chercheuses essaient non seulement de décrire certaines situations d'un point de vue particulier ou d'un ensemble de valeurs, mais tentent aussi de les changer. L'intention des théoriciens et théoriciennes critiques n'est pas simplement de faire un compte rendu de la société et des comportements sociaux, mais aussi d'apporter des changements

afin d'avancer vers une société fondée sur l'égalité et la démocratie pour tous ses membres. En particulier, ce paradigme cherche à aider les plus démunis à s'émanciper pour remédier aux inégalités et à promouvoir les libertés individuelles dans le contexte d'une société démocratique (Cohen *et al.*, 2007; Strega et Brown, 2015).

Cette position paradigmatique retenue, soit une recherche qualitative constructiviste interprétative-critique, ouvre sur un vaste choix de perspectives théoriques. Afin d'alléger ce travail, seules les perspectives théoriques mobilisées dans le cadre de la présente recherche seront présentées. Pour ce faire, l'approche compréhensive, l'approche constructiviste, la perspective de la psychodynamique du travail, les perspectives féministes et la perspective des parcours de vie issue des sciences de l'orientation seront présentées.

L'approche théorique compréhensive prend appui sur une ontologie considérant l'hétérogénéité et la diversité qui caractérisent les « faits » sociaux (Charmillot et Seferdjeli, 2002; Hays et Singh, 2012; Paillé et Mucchielli, 2016). Selon Dejours (1995), la perspective théorique compréhensive émerge des travaux philosophiques de Dilthey. Ainsi, Dilthey affirme que les fondements scientifiques nécessaires aux sciences historiques se trouvent dans la psychologie de l'action, soit la connaissance du fonctionnement de l'esprit de l'homme engagé dans une société. À partir de cette perspective, il est possible pour Dilthey d'affirmer que si l'histoire est possible, c'est à la base parce que les hommes et les femmes pensent leur rapport au monde. C'est au regard du sens qu'ils et elles construisent leur situation et organisent leurs conduites et actions. L'élément central de cette perspective devient alors la question du sens : « Quel sens les hommes assignent-ils au monde et à leur situation dans le monde? (...) comment avoir accès à ce sens » (Dejours, 1995, p. 92). Pour Dejours (1995), la clé de cette réponse se trouve dans le pouvoir d'entrer dans le monde subjectif de l'autre, soit son monde vécu. Dans la lancée des travaux de Dilthey, certains chercheurs ont contribué à l'approche de la recherche compréhensive dont George Simmel et Alfred Schütz (Paillé et Mucchielli, 2016) en accordant à la parole une place cruciale permettant d'établir une méthode d'analyse scientifique comparable à celle des sciences objectives, de manière à comprendre la construction du lien entre le sujet et le monde par son agir (Dejours, 1995).

La perspective théorique constructiviste repose sur des fondements ontologies très semblables à celle de l'approche compréhensive et conçoit que différentes réalités du monde coexistent en fonction des sujets et de leur contexte. Toutefois, elle considère que les connaissances sont coconstruites dans un processus intersubjectif entre la chercheuse ou le chercheur et les participants et participantes (Guba et Lincoln, 1998; Hatch, 2002; Hays et Singh, 2012). Autrement dit, cette perspective soutient que différents référentiels influencent la construction de la réalité des individus

ou du phénomène étudié (Mucchielli, 2009a). La réalité constitue un processus perpétuellement inachevé et relatif (Berthelot, 2006; Mucchielli, 2009a). Riverin-Simard *et al.* (1997) montrent que :

Pour les tenants de ce paradigme, la réalité est constituée de constructions mentales, sociales et expérientielles par nature, locales et spécifiques, multiples et souvent intangibles, se modifiant selon les personnes et les groupes qui soutiennent ces constructions. Les constructions individuelles ne peuvent être mises à jour et raffinées que par l'interaction. Le but de la recherche est de comprendre et de reconstruire, d'établir un consensus autour d'une construction plus éclairée et plus sophistiquée que la construction précédente. (p. 69)

Dans la perspective théorique constructiviste, les méthodes de recherche employées ont pour objectif de préserver le contexte naturel dans lequel évoluent les participantes et les participants. Dans ce contexte, les entrevues et les observations sont les méthodes les plus fréquemment utilisées afin de favoriser l'émergence de la voix des participantes et des participants (Hatch, 2002).

Pour sa part, Dejours (1995) combine l'approche théorique compréhensive et celle de la perspective théorique constructiviste afin de construire une approche « constructiviste-subjectiviste » où ce sont les personnes qui « produisent les faits sociaux par leurs actions » (p. 91) d'où, selon lui, la nécessité de développer une « théorie » permettant de comprendre l'action à partir des expériences subjectives des travailleurs et des travailleuses. Dans un contexte où ce projet s'intéresse à mieux comprendre les expériences des enseignantes en intégration au travail, il apparaît important d'explorer les spécificités particulières de l'accès au vécu subjectif à partir des expériences de travail vécues par les femmes dans l'enseignement. Pour ce faire, les conceptualisations et les réflexions issues de la perspective de la psychodynamique du travail seront mobilisées. La perspective théorique de la psychodynamique du travail place la compréhension des expériences subjectives au travail au cœur de la compréhension des conduites des travailleurs et des travailleuses. Prenant appui notamment sur la théorie habermassienne de l'agir communicationnel (Habermas, 1987), la psychodynamique du travail tente de comprendre comment le sujet effectue des choix et des compromis dans une perspective prenant en compte trois mondes : le monde objectif, social et subjectif. Ces mondes amènent les travailleurs et travailleuses à développer et à adopter certaines conduites, actions ou comportements par rapport à d'autres, et ce, dans un contexte où de multiples attentes coexistent de façon contradictoire (Dejours, 1995). Au sein de cette perspective théorique, le rapport au travail se manifeste par divers moyens selon les mondes : le monde social se caractérise par la place accordée aux dimensions sociales et ses effets sur le vivre ensemble; le monde objectif se voit dominé par la dimension productive et économique; le monde subjectif est lié à la compréhension des modalités de conduites des travailleurs et des

travailleuses, leurs effets sur leur santé physique et mentale ainsi que sur celles de leurs proches (Dejours, 2002). Cette perspective s'intéresse plus spécifiquement à comprendre comment les travailleurs et les travailleuses parviennent à demeurer « normaux » malgré les multiples contraintes et difficultés rencontrées dans l'exercice de leurs fonctions (Dejours, 2002). D'emblée, la psychodynamique du travail aborde le rapport au travail sous l'angle de la domination de la rationalité économique sur les mondes sociaux et subjectifs des individus. À cet effet, Dejours (1995) utilise la notion de « normalité énigmatique » chez les travailleurs et travailleuses afin de décrire l'état de lutte mobilisée afin d'arriver à faire face aux contradictions soulevées par les difficultés d'arbitrage entre ces trois mondes. Or ce phénomène d'arbitrage implique toute une série de procédures de régulation, dont la mise en place de stratégies adaptatives et de stratégies défensives individuelles ou collectives afin de préserver leur santé et de ne pas glisser du côté de la maladie. Ces stratégies adaptatives ou défensives (individuelles ou collectives) sont construites, diversifiées et ajustées aux contextes de travail (Dejours, 1998, 2009b; Pelletier, 2014; Vézina et St-Arnaud, 1996; Wolf-Ridgway, 2010) et permettent au sujet de « modifier, transformer ou euphémiser la perception que les travailleurs ont de la réalité qui les fait souffrir » (Dejours et Abdoucheli, 1990, p. 9). Ainsi, en passant par la perspective théorique compréhensive, la perspective constructiviste-subjectiviste permet de comprendre comment les rationalités guident les conduites et le comportement des travailleurs et des travailleuses afin d'aborder le sens qu'ils et elles leur attribuent. Le vécu subjectif au travail nécessite inévitablement la prise en compte de la souffrance, des contraintes, ainsi que de la peur de l'échec comme éléments centraux permettant de comprendre ce qui motive ces conduites (Dejours, 2002). Par ailleurs, la psychodynamique du travail se situe dans une perspective considérant le sujet pour responsable de ses actes et capable de penser, d'interpréter le sens de la situation où il se trouve, voire de délibérer ou de décider et d'agir (Dejours, 2002). Cet effort de compréhension des conduites humaines peut être considéré comme une spécificité conceptualisée au sein de la psychodynamique du travail et nécessite que le chercheur ou la chercheuse reconnaisse que ses propres connaissances sont insuffisantes et ne lui fournissent pas l'ensemble des éléments nécessaires à l'accès à la compréhension des conduites humaines. Dans ce contexte, il et elle doit se rapprocher du sujet par l'intermédiaire de la parole, du commentaire et de l'explication par et avec ce sujet afin d'en arriver à une intercompréhension de ce que le sujet vit ou a vécu (Dejours, 2002). Cette intercompréhension permet la « formulation vivante, affectée, engagée, subjective » (Dejours, 1980, p. 189) de connaissances. Cette intercompréhension comporte toutefois une part de risque, tant pour le participant ou la participante qui s'expose, que pour le chercheur et la chercheuse qui doit être capable de prendre part à une écoute « risquée », soit une écoute où il et elle prend le risque d'entendre certaines choses inouïes

dans les propos du participant ou de la participante, lui permettant de comprendre, mais aussi de remettre en question ce que le chercheur ou la chercheuse tenait pour acquis avant de rencontrer cette personne. Finalement, ces risques contribuent à la construction d'une relation intersubjective basée sur la confiance entre les deux personnes (Dejours, 1980, 2009b, 2016). L'écoute et la parole risquées constituent en quelque sorte le « matériau » qui se trouvent aussi au cœur de la démarche de recherche compréhensive. L'approche de la psychodynamique du travail offre un cadre intéressant pour comprendre, d'une part, les difficultés liées à l'intégration au travail et, d'autre part, les dynamiques identitaires et relationnelles avec les collègues et ce qu'elles engagent du côté de la reconnaissance et de l'identité de métier.

Considérant que ce projet de recherche porte spécifiquement sur le rapport au travail des femmes dans l'enseignement et afin de créer une « écoute » plus compréhensive, il semble nécessaire d'approfondir notre réflexion théorique en tenant compte de l'apport des perspectives théoriques féministes. Afin de respecter les contraintes de ce travail, il ne sera pas question ici de retracer les divers courants féministes, mais de rappeler leurs apports critiques. Un des thèmes communs dominant dans la recherche qualitative féministe est la question de la production des connaissances : ces connaissances sont produites par qui ? Pour qui ? Où et comment ont-elles été obtenues ? Dans quels buts ? Depuis le tournant du millénaire, l'attention des perspectives féministes s'est déplacée du manque d'attention portée aux expériences des femmes à la reconnaissance des différences entre les femmes, ainsi qu'à la reconnaissance de l'idée que de multiples identités et subjectivités sont construites dans des contextes historiques et sociaux particuliers (Olesen, 2018). De façon générale, le changement de paradigme dans les sciences sociales féministes se pose sur le concept du genre en tant qu'organe permettant de déterminer (de hiérarchiser) l'ordre social général dans les sociétés modernes, ainsi que dans les institutions sociales, y compris non seulement celle de la famille, mais aussi de l'économie, de la politique, de la religion, de l'armée, de l'éducation et de la médecine. Dans cette conceptualisation, le genre ne fait pas seulement partie des structures de la personnalité et de l'identité, mais est aussi considéré en tant que statut formel et bureaucratique, ainsi qu'en tant que statut au sein des systèmes de stratification multidimensionnels provenant des économies politiques et des hiérarchies de pouvoir (Acker, 1990; Olesen, 2018). Lorber (2006) montre de plus que certains aspects de ce changement de paradigme concernent le genre et la sexualité en tant que constructions socialement structurées. En ce sens, le genre peut être compris en tant que processus organisationnel et procure un outil qui permet de comprendre les incidences que peuvent avoir le genre sur les interactions en face à face ainsi que certains aspects comportementaux de l'identité. Ce changement paradigmatique permet de plus l'analyse du pouvoir et du contrôle social imbriqués dans la construction sociale du genre

et de la sexualité, permettant ainsi de rendre visible l'hégémonie des hommes dominants, leur version de la masculinité et de l'hétérosexualité (Lorber, 2006). Considérant l'objectif de cette thèse centrée autour de l'intégration au travail des femmes dans un métier traditionnellement féminin, les perspectives matérialistes françaises semblent les plus adaptées pour comprendre les expériences subjectives au travail ainsi que les enjeux de l'articulation emploi-famille, puisqu'elles concernent spécifiquement la question du travail, la division sexuelle du travail dans et par le travail et remettent en question l'attribution du travail domestique aux femmes, ce que peu de perspectives féministes font.

En somme, la posture initiale de recherche se situe plus spécifiquement dans les paradigmes constructivistes (comprendre ici constructiviste-subjectiviste) et féministes, tels que le font les multiples travaux de Molinier (Molinier, 2002, 2003, 2009a, 2010a). Une certaine commensurabilité (Guba et Lincoln, 2005) se dégage de ces perspectives en ce sens qu'il est possible, en raison de la place accordée à la prise en compte du vécu subjectif au travail à partir du point de vue de la travailleuse enseignante d'intégrer la prise en compte de plusieurs formes de rapports de domination.

En ce qui concerne spécifiquement ma position de chercheuse, comme souligné plus tôt, la position épistémologique privilégiée dans le cadre de cette recherche fait en sorte que je réfute la prétention liée à mon objectivité et à ma neutralité (Strega et Brown, 2015). Ma position n'est pas celle d'une observatrice, mais plutôt d'une co-constructrice de connaissance. Par ailleurs, je reconnais avoir une vision partielle et partielle du monde social (Juteau-Lee, 1981), comme toutes les personnes prenant part à la recherche. Le choix de mon objet d'étude est partiel en ce sens qu'il concerne certaines dimensions du réel plutôt que d'autres, reflétant ainsi mes valeurs, ma subjectivité, mes goûts et ma personnalité. Cette thèse n'a pas la prétention d'expliquer l'ensemble de la réalité sociale des enseignantes du préscolaire et du primaire, mais en offre plutôt une interprétation construite avec les participantes de la recherche. Cette recherche est aussi partielle puisqu'elle est étroitement liée à ma position au sein des rapports sociaux. En ce sens, son orientation ne peut pas être dissociée de ma position d'universitaire du groupe dominé dans les rapports sociaux de sexe, mais majoritaire dans les rapports sociaux de race, ce qui se traduit concrètement au Québec par le fait d'être une femme blanche, francophone à l'accent « conforme » et catholique non pratiquante. Elle témoigne également nécessairement de ma position de femme pansexuelle de classe moyenne aisée et éduquée, de mon rôle de mère de trois enfants d'âge scolaire et de mon propre parcours scolaire, notamment ma formation au baccalauréat en enseignement et ma maîtrise en administration scolaire, ainsi que ma propre insertion dans le milieu de l'éducation et,

subséquemment, mon décrochage professionnel. Ainsi, ma personnalité et mes expériences subjectives ont influencé toutes les étapes de cette recherche, notamment les relations que j'ai pu établir avec les participantes de ce projet. Les expériences qui m'ont été partagées en face à face ne sont pas objectives puisqu'elles se sont construites dans l'interaction entre les informatrices et moi. Un autre chercheur ou une autre chercheuse n'aurait pas eu accès aux mêmes matériaux puisque ceux-ci reflètent mon point de vue ainsi que celui des femmes rencontrées (Flores Espínola, 2012). Les nouveaux savoirs produits à partir de ces matériaux et d'autres sont le fruit d'un dialogue mené à plusieurs niveaux : avec les femmes interviewées dans le cadre de la recherche, avec la littérature et avec moi-même. Ces nouveaux savoirs témoignent aussi des échanges auprès de ma directrice de recherche, ainsi qu'avec toutes les autres personnes m'ayant accompagnée dans l'élaboration de cette recherche et, plus largement, dans le développement de ma subjectivité.

4.2 Le cadre théorique

La posture théorique se trouve à la croisée de trois perspectives différentes : la théorie de la psychodynamique du travail, les perspectives féministes (la sociologie des rapports sociaux de sexe, courant matérialiste français) et la perspective des parcours de vie telle qu'utilisée dans les sciences de l'orientation.

La psychodynamique du travail est une théorie critique du travail vivant (Cukier, 2017; Dejours *et al.*, 2018) qui permet de mobiliser une théorie du travail afin d'analyser et de comprendre le travail à partir du vécu subjectif des travailleurs et des travailleuses. Ce vécu subjectif de travail s'ancre dans l'inexorable expérience au regard du décalage entre le travail prescrit et le travail réel, et ce qu'il suscite comme doute, hésitation, peur, découragement ou colère qui découlent de la mise en échec (Dejours et Gernet, 2012b). « C'est en effet toujours sur le mode de la défaillance, de l'échec que l'écart entre le prescrit et l'effectif se fait connaître » (Dejours et Gernet, 2012b, p. 76). Cette perspective pose également les espaces de délibération au cœur des dynamiques relationnelles et montrent que ces espaces entre les collègues jouent un rôle capital dans le développement d'un sentiment d'appartenance, de la reconnaissance, ainsi que sur la construction de l'identité des enseignants et des enseignantes, tous trois nécessaires à l'intégration et au maintien dans un nouveau travail (Dejours, 1995; Maranda *et al.*, 2013). Plus spécifiquement, ce sont ces espaces qui permettent de traiter des problèmes relatifs aux dérèglements de la communication, du travail, des conflits, des désaccords, des problèmes de l'organisation, des dilemmes moraux auxquels les individus sont confrontés au quotidien, ainsi que la prise en charge des erreurs humaines singulières (Dejours, 2015). De plus, ces espaces permettent la structuration des arguments nécessaires à la

négociation des rapports de pouvoir et participent à l'élargissement des marges de manœuvre essentielles à l'exercice de la pensée et de la liberté (Dejours, 1998). Ces délibérations entre collègues permettent de rendre visible et de discuter les savoir-faire afin d'en dégager des règles de travail, des références communes, soit l'activité déontique, fondamentale à la formation d'un collectif de travail et à la reconnaissance par les pairs, élément au cœur même de l'identité de travail.

Les perspectives féministes - Considérant, d'une part, que l'enseignement est un métier traditionnellement féminin et, d'autre part, la surreprésentation des femmes en enseignement préscolaire et primaire, il semble nécessaire d'intégrer à ce cadre théorique l'apport des perspectives féministes afin de prendre en compte la différence des sexes. Parmi les multiples perspectives féministes, nous mobilisons spécifiquement les perspectives matérialistes françaises puisqu'elles abordent la question du travail, et plus spécifiquement la division sexuelle du travail et les rapports sociaux de sexes dans l'organisation du travail. Elles permettent de plus de prendre en compte une définition élargie du concept de travail incluant le travail domestique dans l'analyse du travail salarié, de comprendre la manière dont s'articule la division sexuelle et certains processus qui sous-tendent la construction de l'identité des femmes (Daune-Richard et Devreux, 1992; E Galerand et D. Kergoat, 2013; D. Kergoat, 1984; Kergoat, 2010; Kergoat, 2012; Molinier, 2002, 2003, 2009b; Molinier *et al.*, 2009). À partir des travaux de Molinier (2000, 2003, 2009b; Molinier *et al.*, 2009), ces perspectives font également écho aux champs de la psychodynamique du travail en ce qui concerne la nécessaire prise en compte des dimensions plus invisibles du travail et de la conceptualisation des notions de travail discret.

Enfin, considérant que la présente étude porte sur l'intégration au travail, notamment sur l'articulation des diverses sphères de vie, elle appelle à la prise en compte de *la perspective des parcours de vie*. Telle que déployée dans le champ du counseling et de l'orientation, la perspective des parcours de vie permet d'étudier les événements marquants des parcours de vie professionnelle des personnes tout en considérant les interactions entre leurs différentes sphères de vie, et ce, dans une perspective diachronique (passé, présent et futur) (G. Fournier *et al.*, 2016; Masdonati et Zittoun, 2012). Ce cadre théorique repose sur les fondements de la sociologie des parcours de vie (Lalivé d'Épinay *et al.*, 2005), des théories constructivistes et systémiques du développement de la carrière (Savickas *et al.*, 2010; Young et Valach, 2008) ainsi que des transformations du marché du travail et leurs impacts sur les parcours de vie (Hall, 2002; Lalivé d'Épinay *et al.*, 2005). La notion d'évènement marquant repose sur les perspectives de la sociologie des parcours de vie qui tiennent compte des changements relativement brusques qui peuvent survenir dans la vie d'un

individu (Lalive d'Épinay *et al.*, 2005). Ces perspectives concernant les événements s'inscrivent au cœur de l'interaction entre les personnes et leur environnement alors qu'elles permettent de considérer l'interdépendance des différents parcours de vie professionnelle, personnelle, familiale, et autres, et ce, tout en portant un regard diachronique sur une temporalité longue (Geneviève Fournier *et al.*, 2016). De plus, cette perspective prend en compte certains travaux qui révèlent que les changements et transformations présents dans le monde du travail ont des effets importants sur les parcours des travailleurs et des travailleuses (Guichard et Huteau, 2006; Masdonati et Zittoun, 2012; Mercure et Vultur, 2010). À cet effet, on observe actuellement un passage d'un parcours traditionnel stable, sécurisant, linéaire et progressif des travailleurs et des travailleuses vers un parcours incertain, imprévisible et marqué par l'insécurité (Bujold et Gingras, 2000; Masdonati et Zittoun, 2012). Ces travaux permettent de prendre en compte le parcours scolaire et professionnel des enseignantes, les divers emplois qu'elles ont occupés avant l'entrée en enseignement, les éléments qui ont influencé la décision d'entrer en enseignement, les aspirations au regard des diverses sphères de vie, notamment la famille, voire de prendre en compte l'arrivée des enfants, etc. En ce sens, G. Fournier *et al.* (2016) posent la nécessité de comprendre « le parcours de vie professionnelle comme une construction subjective, fondée sur l'interprétation que fait le sujet de ses expériences passées, présentes et de ses aspirations futures lesquelles forment un tout auquel il donne lui-même une cohérence et un sens » (p. 101-102).

4.3 Les concepts mobilisés

Les concepts mobilisés se trouvent à la jonction des trois perspectives théoriques qui ont été présentées précédemment et encadrent l'objet de cette recherche, soit les expériences d'intégration au travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire. Il serait laborieux de relever tous les concepts qui seront mobilisés dans ce travail de recherche alors que la plupart ont déjà été présentés au fil des chapitres précédents. Toutefois, nous considérons les concepts suivants comme étant centraux à cette thèse : l'insertion en emploi, l'intégration au travail, le travail (salarie et domestique), le vécu subjectif et l'expérience du travail, l'expérience et la construction de sens et l'identité.

L'insertion en emploi

Nous mobilisons le cadre conceptuel de Mukamurera et son équipe afin de définir l'intégration au travail. Dans ce cadre, l'intégration en emploi que nous appelons ici insertion en emploi fait partie intégrante de l'intégration au travail. Nous avons fait le choix de l'en séparer. Nous qualifions d'insertion en emploi le processus et les conditions menant à l'obtention d'une place sur le marché

du travail, plus précisément une stabilité et une sécurité d'emploi (Malenfant *et al.*, 2002). La sécurité d'emploi implique une certaine durée dans le temps et permet aux salariés et salariées de planifier leur avenir (Paugam, 2007). L'insertion en emploi permet de prendre en compte le processus par lequel on accède à l'emploi (embauche et affectation), l'itinéraire professionnel (Mukamurera, 1998), ainsi que les aspects économiques de l'insertion, soit « les aspects tels que le délai d'attente de l'emploi, le statut, la durée et la stabilité d'emploi, ainsi que le salaire » (Mukamurera *et al.*, 2013, p. 16).

L'intégration au travail

Nous retenons que l'intégration au travail est un concept polysémique dont les critères varient selon que l'on adopte une perspective économique, sociologique, psychologique ou autre. Comme le soulignent Mukamurera *et al.* (2013), à la suite de multiples mutations du marché du travail et des transformations survenues dans le monde des professions, « l'étude de l'insertion requiert plus que jamais une dynamique appuyée sur différentes approches » (p. 15). Nous retenons à l'instar de plusieurs chercheuses et chercheurs que l'intégration ne se fait pas de façon instantanée (Dubar, 2001; Martineau *et al.*, 2008; Mukamurera *et al.*, 2013), mais plutôt de façon graduelle et, à bien des égards, multidimensionnelle (Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008; Mukamurera *et al.*, 2013) pouvant s'étendre sur plusieurs années (Baillauquès et Breuse, 1993; Cattonar, 2008; Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002; Huberman, 1991; Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008; Mukamurera *et al.*, 2013). Plus précisément, nous retenons initialement l'approche multifacette de l'intégration proposée par Mukamurera *et al.* (2013) puisqu'elle permet un cadre global d'élaboration et d'analyse du travail d'enseignement se déclinant en cinq dimensions spécifiques : « La première dimension correspond à l'intégration en emploi et renvoie aux conditions d'accès et aux caractéristiques des emplois occupés » (p. 15). Nous avons préalablement défini cette dimension alors que nous avons fait le choix de la séparer. La deuxième dimension porte sur l'affectation spécifique et les conditions de la tâche. Cette dimension inclut « la nature, les composantes et l'organisation de la tâche, le lien entre la tâche spécifique et le champ particulier de formation, la stabilité de tâche et de milieu, la charge de travail, etc. » (p. 16). La troisième dimension réfère à la socialisation professionnelle, ce que Feiman-Nemser (2003) appelle un processus d'enculturation » (p. 16). Ainsi, en suivant la perspective de la socialisation organisationnelle, « l'adhésion de l'enseignant débutant à la culture organisationnelle de son nouveau milieu d'accueil, la familiarisation avec ce milieu, à la fois sur le plan physique et organisationnel, sur le plan social, et sur le plan philosophique et politique, constitue un enjeu majeur de l'insertion professionnelle » (Mukamurera *et al.*, 2013, p. 16). La quatrième dimension

réfère à la professionnalité, « c'est-à-dire à l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier. » (Mukamurera *et al.*, 2013, p. 16). Cette dimension inclut les savoir-faire de la classe, l'acquisition de compétence et de l'efficacité au travail. La dernière dimension concerne la dimension personnelle et psychologique. Elle réfère aux aspects émotionnels et affectifs et comporte des enjeux de gestion émotionnelle « (choc de la réalité, craintes diverses, désillusion, stress), d'accomplissement personnel, de développement de soi, notamment en lien avec la confiance en soi, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, ses représentations du métier et son engagement professionnel (motivations, persévérance, implications) » (Mukamurera *et al.*, 2013, p. 16).

Le travail

Le concept de travail est ici défini à partir de deux perspectives théoriques, dont les apports sont complémentaires, soit la psychodynamique du travail et les perspectives féministes matérialistes françaises.

La psychodynamique du travail tente de comprendre, du point de vue humain, ce qu'implique le fait de travailler (Dejours, 2001) et fonde sa définition du travail sur une découverte majeure provenant de l'ergonomie, soit « l'irréductibilité de l'écart entre le travail *prescrit* et le travail *effectif* » (Daniellou et al. dans Dejours et Gernet, p. 76). Cet écart prend forme entre, d'une part, les tâches et objectifs à atteindre définis par l'organisation du travail (le travail *prescrit*) et, d'autre part, les nombreuses activités imprévues réalisées par les travailleurs et les travailleuses pour faire face aux impasses et aux dysfonctionnements qui surviennent dans l'organisation du travail (le travail *réel*). En ce qui concerne spécifiquement l'enseignement, les imprévus peuvent être multiples, par exemple, des coupes budgétaires, un groupe plus difficile que prévu, le départ à court ou long terme d'un ou d'une collègue, une vague de maladie dans l'école (poux, grippe, rhume, etc.), un enfant malade à la maison ou se sentir mal soi-même, une journée de tempête, etc., faisant en sorte que le travail prescrit, voire prévu, doit être modifié, repensé. Le travail *réel* requiert ainsi de « faire autrement » alors que la tâche prescrite ne peut être réalisée en suivant strictement les modalités prescrites par l'organisation du travail. Le travail *réel* s'appuie ainsi sur la dimension humaine du travail, c'est-à-dire ce qui doit être repensé, ajusté, réaménagé, imaginé, inventé, ajouté par les travailleurs et les travailleuses (Dejours, 1995). « En effet, sans cette part d'innovation, sans l'engagement de l'intelligence humaine, la stricte exécution machinale des prescriptions conduit à ce qui est connu sous le nom de grève du zèle, et aucun procès de travail dans ces conditions ne peut fonctionner correctement » (Dejours, 1995, p. 41). Travailler signifie ainsi d'être confronté à « des procédures, du matériel ou des outils à manipuler, des personnes à accueillir ou à soigner »

(Dejours et Gernet, 2012b, p. 28). Il suppose également des imprévus ancrés dans la relation à l'autre, alors que travailler suppose également « de collaborer avec une hiérarchie et des collègues, qu'il va falloir apprendre à connaître et avec lesquels il faudra pouvoir interagir pour atteindre l'objectif de production d'un bien ou d'un service » (Dejours et Gernet, 2012b, p. 28). Ce concept du travail « vivant » implique alors que l'épreuve du travail change l'individu, qui le change en retour, mobilisant entièrement sa subjectivité (Dejours et Gernet, 2012b).

Les perspectives féministes, et plus spécifiquement la sociologie des rapports sociaux de sexe et les perspectives matérialistes françaises (Daune-Richard et Devreux, 1992; E Galerland et D. Kergoat, 2013; D. Kergoat, 1984; Kergoat, 2010; Kergoat, 2012; Molinier, 2002, 2003, 2009b; Molinier *et al.*, 2009) permettent d'enrichir le concept de travail proposé en psychodynamique du travail. Ainsi, en intégrant la question de la division sexuelle du travail et des rapports sociaux de sexe, il est possible de conceptualiser une définition élargie du travail des femmes afin de prendre en compte le travail domestique, qui, en fait, ne peut être entièrement séparé du travail salarié. Dans ces perspectives, le concept de travail englobe toute une partie plus invisible du travail salarié qui intègre plusieurs tâches du travail domestique ainsi que certains savoir-faire discrets relevant du travail de *care* (Molinier *et al.*, 2009).

Le vécu subjectif et les expériences du travail

La psychodynamique du travail suggère que la rencontre du corps avec le réel du monde, tel que concrétisé dans l'expérience du travail, engage toute la subjectivité du sujet, alors que le travail ne peut être réduit à une activité de production dans le monde objectif (Dejours, 1995). Dans cette perspective théorique, le travail « vivant » constitue une mise à l'épreuve de la subjectivité, qui se voit accrue, grandie ou, au contraire, rétrécie, meurtrie (Dejours, 2001). « Travailler constitue pour la subjectivité une épreuve qui la transforme. Travailler, c'est non seulement produire, c'est aussi se transformer soi-même et, dans le meilleur des cas, c'est une occasion offerte à la subjectivité de s'éprouver elle-même, voire de s'accomplir » (Dejours, 1995, p. 30). Alors que les travailleurs et les travailleuses tentent de trouver des compromis entre les exigences de la tâche et les intentions du sujet, « c'est toujours sur le mode de la défaillance, de l'échec que l'écart entre le prescrit et l'effectif se fait connaître » (Dejours et Gernet, 2012b, p. 76), par sa résistance aux savoir-faire, à la technique, à la connaissance causant la mise en échec de la maîtrise, soit une surprise désagréable sur le plan affectif (Dejours, 2001). Le vécu subjectif de travail s'ancre ainsi dans l'inexorable expérience du décalage entre le travail prescrit et le travail réel et ce que cet échec suscite comme doute, hésitation, peur, découragement ou colère (Dejours et Gernet, 2012b).

Par ailleurs, le travail représente non seulement une activité, mais aussi un rapport social alors qu'il s'effectue dans un monde humain caractérisé par des rapports d'inégalité, de pouvoir et de domination. «Travailler, c'est engager sa subjectivité dans un monde hiérarchisé, ordonné et contraint, traversé par la lutte pour la domination » (Dejours, 1995, p. 33). Par conséquent, travailler représente aussi l'expérience de la résistance du monde social, et plus précisément des rapports sociaux : le réel du travail n'est pas seulement tributaire du réel du monde objectif, mais aussi du réel du monde social (Dejours, 1995). Ainsi, de l'origine de l'expérience de la résistance du monde réel jusqu'à l'intuition de la solution pratico-technique et l'expérimentation d'une solution au réel, l'expérience du corps est au premier plan et passe par l'expérience subjective affective de la souffrance. C'est dans ce mouvement qui part de l'expérience subjective de la résistance au réel « pour s'achever en intelligence et en pouvoir de transformer le monde – dans ce mouvement donc – que la subjectivité elle-même se transforme, s'accroît et se révèle à elle-même » (Dejours, 2001, p. 2), et révèle une part invisible du travail.

La construction de sens

Selon Dejours (2002), le sens est le centre de gravité autour duquel sont organisées les conduites humaines. Il s'agit alors pour le chercheur ou la chercheuse de mettre en place des conditions ou des possibilités d'accès au sens d'une conduite, et ce, par le sujet de cette conduite. « Accéder au sens, c'est tenter d'en partager le contenu avec le sujet investigué. Accéder à l'intelligibilité de la situation passe donc par un processus d'interprétation » (p. 170) et soulève la nécessité d'une démarche compréhensive. Le concept de sens est rattaché au concept d'expérience, que ce soit au travers du sens donné ou construit à propos des expériences. Paillé et Mucchielli (2016) définissent la construction de sens au travers du processus de rencontre entre un événement, des expériences humaines portant sur cet événement et le désir de dégager la ou les compréhensions de cet événement. Suivant cette perspective, l'accès à l'expérience des autres nécessite de passer par la narration afin de comprendre la manière dont se construit le sens et de l'interpréter (Bruner, 1990).

L'identité

Le concept d'identité utilisé dans cette thèse est un composite de la perspective de la psychodynamique du travail et des perspectives féministes matérialistes françaises. Nous retenons que l'identité au travail se construit à la fois dans le rapport à l'autre et dans l'expérience subjective, en fonction de des expériences du sujet. En ce sens, l'identité est singulière, en ajustement constant, et nécessite d'être sans cesse reconfirmée, essentiellement par le regard qu'autrui porte sur le « faire ». Cette dynamique identitaire se joue dans un conflit entre le désir d'être soi, à la fois unique et semblable par rapport aux autres (Dejours, 1995, 2009b; Dubar, 2015; Molinier, 2002;

Sainsaulieu, 2014). La psychodynamique du travail montre que la construction de l'identité au travail prend idéalement son essor dans les espaces de délibération soutenant l'activité déontique, c'est-à-dire le processus d'arbitrage permettant de produire les normes du travail « sans lesquelles la coopération n'est pas possible et aucun collectif ne peut exister » (Dejours, 1995, p. 61), soit un processus s'appuyant sur les dynamiques de reconnaissance au travail. La reconnaissance donne au travail son sens subjectif. Ainsi, l'enjeu de la reconnaissance symbolique est considérable : « c'est celui de l'identité qui cherche à s'accomplir. C'est parce que le travail peut donner des gratifications essentielles dans le registre de l'identité que l'on peut obtenir la mobilisation subjective, l'intelligence et le zèle de ceux qui travaillent » (Dejours, 2009b, p. 38-39).

Nous ajoutons à cette conceptualisation les travaux de Molinier (Molinier, 2002, 2003, 2008, 2009a, 2010a) qui représentent un apport important au regard de la construction de l'identité des femmes. D'une part, ces travaux montrent que le travail des femmes s'inscrit en partie dans des activités de travail invisibles, nécessitant un regard critique concernant les incidences de la division sexuelle du travail sur la subjectivité ainsi que sur les rapports entre la féminité sociale et l'identité sexuelle féminine. En ce sens, le jeu de la reconnaissance comme défini au sens de la psychodynamique du travail s'effectue différemment pour les femmes, s'inscrivant davantage du côté de la discrétion, et ce, alors qu'une part importante du travail des femmes est maintenue invisible, tant par l'organisation du travail que par celles qui l'effectuent. D'autre part, le genre désigne « l'ensemble de ce qui, des différences entre les sexes, apparaît comme social et arbitraire », la hiérarchie entre les sexes étant « fermement ancrée dans le concept » (Delphy, 2001). Molinier s'appuie sur le concept de féminité sociale pour analyser la construction de l'identité des femmes au travail :

Par féminité sociale, il faut entendre l'idée que l'on se fait de ce que doit être (en réalité, faire) une femme pour être aimable par un homme (ou par une femme qui fonctionnerait psychologiquement comme un homme). Les contenus de la féminité sociale varient selon les époques, les cultures, les milieux, etc. Il existe cependant un « noyau dur » de la féminité sociale. Dans toutes les sociétés connues, le soin des enfants et la prise en charge quotidienne des besoins (de nourriture, de repos, d'hygiène, de soins, etc.) sont des tâches assignées en priorité aux femmes. Il en résulte que, globalement, les femmes, de par leur activité, peuvent moins facilement que les hommes méconnaître le réel de la vulnérabilité des corps. (Molinier, 2002, p. 3)

En ce sens, ces travaux montrent que l'identité des femmes est d'abord et avant tout une identité sexuée dominée par la séparation des sphères de vies et l'organisation particulière que cette séparation génère.

Ainsi, nous retiendrons le concept large de l'identité pour permettre à la fois de comprendre et d'analyser notamment les expériences subjectives liées à l'identité au travail et celles liées à

l'identité sexuée. Cette définition élaborée au sein de l'approche de la psychodynamique du travail, élargi par l'apport des perspectives féministes, permettra de prendre en compte les enjeux de la division sexuelle du travail dans la construction de l'identité des femmes en enseignement préscolaire et primaire.

Les espaces de délibération du travail

Nous avons défini le concept des espaces de délibération du travail à partir de l'apport de la perspective de la psychodynamique du travail à la section 2.2.2. Afin de ne pas alourdir le cadre conceptuel, nous ne ferons qu'un bref rappel de ce concept central à la présente thèse. Sur le plan théorique, les espaces de délibération sont les espaces-temps où peuvent être formulés librement et surtout publiquement, des avis éventuellement contradictoires afin de procéder à des arbitrages et de prendre des décisions sur les questions qui intéressent l'avenir de l'organisation, donc l'avenir des membres qui la constituent. Ces espaces de délibération peuvent prendre plusieurs formes, tant formelles qu'informelles. Les espaces formels incluent les réunions d'équipe, de synthèse, les *breffages*, les réunions avec les directions. Ce sont des espaces où s'énoncent des ordres, devant tout le monde, soit des ordres qui donnent la forme officielle à la coordination et deviennent des références communes pour tous les membres du collectif (Dejours, 2009b). Les espaces informels incluent plutôt les rencontres dans la cafétéria, les rencontres de corridors, les pauses-café, etc., et constituent des lieux de réajustement, ou encore « d'interprétation collective » des ordres constitutifs de la coordination (Dejours, 2009b). L'approche de la psychodynamique du travail montre que la construction de règles de travail ne peut se constituer dans un cadre institutionnel, mais dans des espaces informels voués à la convivialité ordinaire, hors des regards de la hiérarchie (Dejours, 2016). Les espaces de délibération, tout comme la coopération, jouent un rôle capital dans la production des règles de métier et permettent de traiter des problèmes relatifs aux dérèglements de la communication, des conflits, des désaccords, des problèmes de l'organisation, des dilemmes moraux auxquels les individus sont confrontés au quotidien, ainsi que la prise en charge des erreurs humaines singulières (Dejours, 2015). De plus, ces espaces permettent la structuration des arguments nécessaires à la négociation des rapports de pouvoir et participent à l'élargissement des marges de manœuvre essentielles à l'exercice de la pensée et de la liberté (Dejours, 1998). En ce sens, « il est impossible de prescrire la mobilisation psychique nécessaire à la coopération » (Dejours, 2009b, p. 110).

Le rapport au travail

Le rapport au travail est un concept sous-jacent à l'ensemble de ce projet de recherche. Mercure (2020) propose que le rapport au travail soit façonné par des conditions à la fois objectives et

subjectives. Il définit le rapport au travail comme « l'ensemble des attitudes et des comportements au travail arrimés à la place et au sens que revêt celui-ci chez les individus » (Mercure, 2020, p.1). Le rapport au travail serait ainsi profondément marqué par les transformations contemporaines du travail. De plus, Mercure (2020) soulève que la nature du rapport au travail « touche tant la vie quotidienne des individus et les structures normatives de l'action que les cadres sociaux institutionnalisés ». Toujours selon Mercure (2020), « toute configuration du rapport au travail s'inscrit aussi, selon des modalités plus diffuses, dans les principes de sens qui participent quotidiennement de la vie privée et de la vie professionnelle, principes de sens qui sont des constructions sociales issues de l'agir ordinaire et des trajectoires de vie, de même que du discours institué et des idéologies dominantes ».

4.4 Les objectifs de recherche

Ce projet porte sur les expériences subjectives des femmes dans leur travail (domestique et salarié), les dynamiques identitaires, relationnelles et de reconnaissances de même que leurs enjeux sur l'intégration au travail, sur les compromis, les choix et les renoncements que les enseignantes sont appelées à faire. Ainsi, l'objectif principal de cette thèse est de mieux comprendre les expériences d'intégration au travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire. De façon plus spécifique, les objectifs de la recherche visent à :

- 1. Décrire et analyser les expériences marquantes du travail et de l'intégration au travail en enseignement des enseignantes du préscolaire et du primaire*

Il s'agit de cerner et de rendre visible les expériences marquantes qui se dégagent de l'intégration au travail en enseignement. Comment vivent-elles leur insertion en emploi? Quelles sont les expériences qui facilitent ou nuisent à leur travail d'enseignement, à leur intégration au travail? Plus spécifiquement, il s'agit de dégager et de rendre visible les décalages et les impasses entre le travail prescrit et le travail réel, d'analyser ce qu'ils engagent comme vécu subjectif au travail, ce qui donne un sens à leur travail et influence leur intégration au travail. Il s'agit aussi de dégager les savoir-faire qu'elles développent sur le plan relationnelle. Une attention sera portée aux nouvelles formes d'organisation du travail et à leur incidence sur les expériences des enseignantes en processus d'intégration au travail.

2. *Décrire et analyser les expériences qui ont influencé leur parcours scolaire et professionnel, la valeur accordée aux diverses sphères de vie, voire leur interdépendance, ainsi que les conditions qui influencent leur articulation*

Il s'agit de comprendre comment s'est construit le choix du métier d'enseignement à travers leur histoire personnelle, leur parcours scolaire et professionnel. Il s'agit aussi de dégager les divers projets de vie pour comprendre la valeur qui leur est accordés, ainsi que la place qu'ils occupent dans leur rapport au travail. À cet égard, les projets familiaux seront explorés afin de cerner les enjeux de l'articulation emploi-famille et d'explorer comment s'articulent les frontières entre les diverses sphères de vie. À cet effet, une attention sera portée aux technologies de l'information et de la communication qui s'inscrivent aux frontières des sphères professionnelle, domestique et familiale.

3. *Cerner les modes d'échanges ainsi que les dynamiques relationnelles et analyser ce qu'elles engagent du côté de la reconnaissance et de la construction identitaire.*

Cet objectif vise à dégager les modes d'échanges et de délibération entre collègues (horizontale) et avec l'administration (verticale) sur les expériences de travail à la lumière des nouvelles formes d'organisation du travail et des technologies de l'information et de la communication. Il s'agit d'explorer comment ces divers espaces sont investis par les enseignantes et dans quelle mesure ils permettent de faire remonter les difficultés du travail, de les rendre visibles et de les discuter, mais également, ce qu'ils permettent d'aborder au regard des enjeux du travail domestique et de l'articulation emploi-famille. Il s'agira donc de dégager les thèmes ou les expériences qu'elles abordent dans les échanges entre collègues (incluant les échanges provenant de leur environnement numérique), ce qu'elles acceptent de rendre visible, préfèrent taire ou restreindre à certains ou certaines collègues. Il s'agit ensuite d'analyser la contribution de ces échanges sur le travail des enseignantes, la dynamique de la reconnaissance et l'intégration au travail.

Ce projet de recherche s'ancre dans un désir profond de laisser une grande place à la voix des femmes, de rendre visibles certains enjeux invisibles du travail (salarié et domestique) et de l'intégration au travail en enseignement préscolaire et primaire, et ce, tout en tenant compte des nouvelles formes d'organisation du travail et des technologies de l'information et de la communication. Il vise de plus à rendre compte de certains rapports de domination dans et par le travail. À cet effet, un effort particulier a été investi dans la création d'un cadre méthodologique favorisant la coconstruction des savoirs dans le but de mieux appréhender et rendre visible les

expériences d'intégration au travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire. Le prochain chapitre présente les pôles méthodologiques de ce projet de recherche.

Chapitre 5 – Les pôles méthodologiques

Ce cinquième chapitre a pour objectif de présenter les pôles méthodologiques de la recherche. La première section présente les stratégies de recherche. La deuxième section présente le recueil de données narrative. La troisième section présente les considérations éthiques. La quatrième section présente les stratégies de recrutement. La sixième section présente la stratégie d'analyse et de traitement des données. Enfin, la dernière section aborde la validité, la fiabilité et l'éthique de la recherche.

5.1 Les stratégies de recherche

Cette section a pour objectif de présenter les stratégies de recherche. Celles-ci les compétences, les hypothèses, les actions et les pratiques matérielles que les chercheuses et chercheurs, en tant que bricoleurs et bricoleuses méthodologiques, utilisent pour passer d'un paradigme et d'un projet de recherche à la collection de matériaux empiriques. Ces stratégies justifient les pratiques méthodologiques spécifiques qui seront utilisées dans un certain projet de recherche (Denzin et Lincoln, 2018). Les stratégies de recherche consiste donc à définir la manière dont le chercheur ou la chercheuse conduira sa recherche (Deslauriers et Kérisit, 1997). À titre de rappel, l'objectif général de cette recherche est de mieux comprendre les expériences d'intégration au travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire. Ainsi, ce projet porte sur les expériences subjectives des femmes dans leur travail (domestique et salarié), les dynamiques identitaires, relationnelles et de reconnaissances de même que leurs enjeux sur l'intégration au travail, sur les compromis, les choix et les renoncements que les enseignantes sont appelées à faire. Il poursuit un but compréhensif et s'intéresse à expliciter le sens que prennent les réalités ou les phénomènes pour les personnes impliquées dans des contextes particuliers, à partir de leurs expériences quotidiennes (Pourtois *et al.*, 2006), et ce, en favorisant l'intercompréhension dans un processus de co-construction avec la chercheuse (Dejours, 1995).

La visée de cette recherche tend donc à s'éloigner des stratégies dans lesquelles la chercheuse ou le chercheur est appelé à mettre de côté ses propres perceptions des « faits » afin de ne pas faire intervenir ses connaissances préalables (Mucchielli, 2009b), à limiter la quantité de phénomènes observés en profondeur, à limiter le nombre de sujets à l'étude ou à mettre de côté certaines connaissances préalables. Ces limitations cadrent peu avec le paradigme critique qui conçoit que les individus évoluent au sein d'une société marquée par des rapports de domination visibles et invisibles. Dans ce contexte, la stratégie de recherche ne saurait faire fi de la prise en compte de

certaines rapports de domination connus ou inconnus des participantes. Parmi les stratégies proposées par Creswell (2007), la théorie ancrée et la recherche narrative retiennent notre intérêt.

La théorisation ancrée inspirée des travaux de Glaser et Strauss (1967) consiste à générer une théorisation ancrée au sein de données recueillies en suivant un processus de comparaison inductive/déductive constant entre les données (Anadón, 2006; Hatch, 2002; Merriam et Tisdell, 2016). Cette stratégie postule que les interactions entre les individus, les groupes et leur environnement permettent au chercheur ou à la chercheuse de développer des concepts, des hypothèses et des propositions dans le but de développer une théorie dans un processus en va-et-vient entre les données collectées et l'analyse de ces données (Anadón, 2006). Ce qui différencie la théorie ancrée des autres types de recherche comparative est la construction de théories « substantives » plutôt que formelles (Corbin et Strauss, 2015). En ce sens, la théorie substantive a pour référence des situations spécifiques dans le monde de tous les jours (Merriam et Tisdell, 2016). Cette stratégie revêt un intérêt particulier en ce qui a trait aux objectifs de ce projet, notamment parce qu'elle est fondamentalement empirique et s'ancre dans les données recueillies.

La recherche narrative est une stratégie permettant l'imbrication de différentes approches théoriques. Elle permet ainsi aux chercheurs et chercheuses la possibilité de s'intéresser à la fois aux expériences biographiques, autobiographiques, ethnobiographiques de même qu'au récit des parcours de vie des sujets, et ce, à partir de leur vécu, de la reconstruction de leurs expériences et du sens qu'ils ou elles accordent à ces dernières dans une perspective qui intègre la temporalité (Anadón, 2006; Burick, 2010; Chase, 2005). De plus, cette stratégie de recherche permet aux chercheurs et chercheuses d'aborder le monde subjectif du participant ou de la participante d'une manière compréhensive (Creswell, 2007; Flick, 2006; Wilkinson, 2001) tout en considérant le cadre conceptuel qui guide l'étude de son objet (Clandinin et Connelly, 2000). Cette stratégie de recherche est retenue dans le cadre de la présente recherche puisqu'elle semble se démarquer par sa versatilité ainsi que par sa compatibilité avec les objectifs de ce projet, le cadre conceptuel retenu et le positionnement paradigmatique. En ce sens, la place accordée à l'intersubjectivité, à l'approche compréhensive ainsi qu'à la construction du sens par le sujet conduit à placer la parole et l'énonciation au cœur de la démarche de la recherche. De fait, la voie d'accès au vécu subjectif de travail passe « presque exclusivement par la parole des travailleurs et non par l'observation, aussi minutieuse puisse-elle être, des actes, des faits, des comportements ou des modes opératoires » (Dejours, 2016, p. 102-103).

5.2 Le recueil de données narratives

Afin d'assurer une cohérence entre les paradigmes de recherche, la construction de notre cadre conceptuel et les perspectives théoriques retenues, les objectifs de recherche semblent appeler à une méthode de recherche qualitative adoptant une approche compréhensive à partir d'un recueil de données narratives (Paillé et Mucchielli, 2016). La recherche narrative a ainsi été choisie pour plusieurs raisons. Tout d'abord, son intérêt se porte sur les narrations et les expériences vécues par les sujets tout au long de leur parcours, exprimées à travers la reconstruction de récits (Bertaux et Singly, 2010; Lieblich *et al.*, 1998). Ensuite, la recherche narrative comme méthode de recherche permet de comprendre le sens que les individus construisent à propos de leurs expériences sociales dans un contexte donné par l'intermédiaire de la narration, en racontant ou en présentant leur histoire (Chase, 2018; Clandinin et Connelly, 2000; Hatch, 2002). L'écoute sensible de l'autre se trouve au cœur de la compréhension du vécu du participant ou de la participante et permet de répondre aux questions de recherche (Anderson *et al.*, 2004; Lieblich *et al.*, 1998). La forme que peut prendre la narration peut varier, soit orale, écrite ou observée (Chase, 2005; Clandinin et Connelly, 2000; Creswell, 2015; Lieblich *et al.*, 1998), ce qui justifie l'utilisation d'une stratégie de collecte de données « bricolées » afin de favoriser des angles d'approches différents de la compréhension subjective des expériences. Dans le cas de la présente recherche, ces stratégies incluront la narration orale, écrite et visuelle, comme nous le présenterons plus loin. La recherche narrative permet de plus d'intégrer diverses composantes (Chase, 2018; Clandinin et Connelly, 2000), notamment la temporalité (passée, présente et future) qui permet de comprendre les événements présents et les actions du sujet tout en considérant ce qui s'est passé avant et ce qui pourrait se passer dans le futur (Naschberger *et al.*, 2012, 2013a, 2013b). La recherche narrative permet ainsi de prendre en compte le contexte spatial, temporel et intersubjectif (Clandinin et Connelly, 2000). Cette stratégie de recherche est particulièrement intéressante pour rendre compte du vécu subjectif au travail des enseignantes à partir du sens et de la compréhension qu'elles donnent à leurs expériences (Creswell, 2013). De même, la recherche narrative permet de créer un riche corpus de narrations pouvant prendre des formes variées et pouvant difficilement être recueillies à l'aide d'un questionnaire ou d'observations (Josselson et Lieblich, 1994). Dans le cas de la présente recherche, la narration constitue un « médium au travers duquel, en se découvrant elle-même, la subjectivité mobilisée par le travail s'accroît dans l'amour de soi. La médiation du récit est capitale pour extraire le travail de son immatérialité, ou pour montrer qu'il ne relève pas d'une stricte exécution des consignes » (Molinier, 2003, p. 134).

La construction du recueil de données narratives sera constituée d'un processus itératif progressif en quatre étapes réalisées au fil d'une période d'un an:

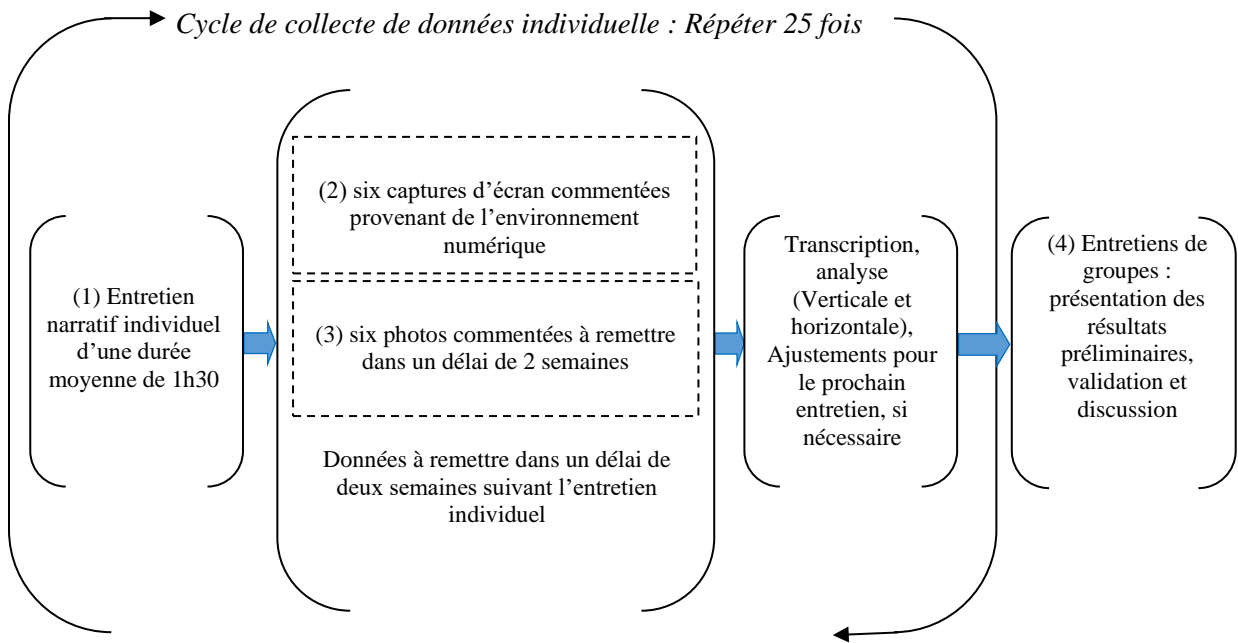
Étape 1 - La participante est invitée à prendre part à un entretien individuel d'une durée d'environ 90 minutes;

Étapes 2 et 3 - Dès la fin de l'entretien individuel et dans la continuité des expériences partagées, les participantes sont invitées à créer, commenter et soumettre deux types de données complémentaires permettant de rendre visibles certaines expériences de travail. D'une part, les participantes sont invitées à prendre, commenter et soumettre six captures d'écran rendant visibles des échanges avec les collègues ou la famille à partir de leur environnement numérique (Facebook, Messenger, courriels, etc.). D'autre part, elles sont invitées à créer, commenter et soumettre six photographies permettant de rendre visibles des expériences de travail qu'elles considèrent invisibles. Les captures d'écran et les photographies, bien que visuellement intéressantes, servent de vecteurs à la parole alors qu'elles permettent de décrire textuellement les expériences vécues au travail. Les participantes sont invitées à soumettre ces données dans un délai d'environ deux semaines suivant l'entretien. L'entretien individuel est ensuite rapidement transcrit et l'ensemble des données narratives (entretiens individuels, commentaires narratifs accompagnant des captures d'écran provenant de l'environnement numérique et des photographies) sont analysées afin d'ajuster la démarche de recherche entre les participantes.

Étape 4 - Une fois la construction de ce recueil de données terminée et analysée pour l'ensemble des participantes, celles-ci seront invitées, sur une base volontaire, à participer à un entretien collectif. Ce dernier permettra de présenter les résultats préliminaires ainsi que certaines photos afin de les discuter. Chacune de ces étapes sera détaillée dans les points suivants. Ce processus de collecte et d'analyse des données en va-et-vient permet à la fois d'analyser les nouveaux matériaux au fur et à mesure qu'ils sont produits et d'ouvrir sur de nouveaux questionnements, voire de préciser certains aspects contribuant à orienter les entretiens suivants (Lejeune, 2019; Paillé et Mucchielli, 2016). Nous avons mis un terme à la collecte du matériau en nous appuyant sur les critères de saturation théorique qui reposent sur l'évaluation faite par les chercheurs ou chercheuses « de la teneur, de l'ampleur et de la solidité de la théorisation émergente » (Paillé, 2017, p. 70).

Ces quatre étapes de la collecte de données peuvent être schématisées comme suit :

Figure 1 : Schématisation de la collecte de données



5.2.1 L'entretien individuel

De façon générale, les entretiens se définissent sur un continuum allant de l'entretien structuré (entretien à questions fermées) à l'entretien semi-structuré et l'entretien non structuré (ou ouverte). Considérant l'intérêt de cette recherche pour l'intercompréhension dans un processus de co-construction entre la chercheuse et les participantes, ainsi que le désir de laisser une grande place à la voix des femmes, les formes d'entretiens structuré et semi-structuré ont été écartées en raison de certaines limites considérables : ils ne permettent pas de tirer avantage du potentiel dialogique dans la production de connaissances, en ce sens que les sujets disposent d'une latitude limitée dans les réponses formulées (Blanchet, 1985; Fontana et Frey, 2005; Mayer et Saint-Jacques, 2000; Mialaret, 2004). Nous avons de fait privilégié l'entretien non structuré (ou non directif). Ce type d'entretien peut prendre plusieurs formes dont l'entretien en profondeur, l'entretien clinique, ainsi que le récit de vie, en ce sens ou son déroulement accorde une grande place aux participantes qui sont invitées à parler de leurs expériences proches ou lointaines et les laissent reconstruire les liens de leur récit en intervenant le moins possible (Blanchet, 1985; Chevallier, 2016; Mucchielli, 1991). Ce type d'entretien est celui qui se rapproche le plus de la conversation naturelle (Merriam et Tisdell, 2016). Dans l'entretien non directif, le chercheur ou la chercheuse propose au sujet un thème donné et guide l'entretien de façon subtile en demandant des clarifications, en reformulant et en reflétant ce qui a été dit. Le sujet a ainsi tout le loisir de s'exprimer librement à partir de son

vécu subjectif (Boutin, 2011). Les avantages de l'entretien non structuré sont la flexibilité et le caractère informel de l'entretien qui contribue à la richesse et à l'approfondissement de l'expérience des participants et participantes selon la voie (voix) choisit (Chabot et Shoveller, 2012). Plus spécifiquement, l'entretien narratif (Lieblich *et al.*, 1998) a été retenu notamment parce qu'il permet aux participantes de narrer les événements vécus et de dégager le sens construit à propos de leur parcours personnel ou scolaire et de leur processus d'intégration au travail (Clandinin et Connelly, 2000). Un guide d'entretien a été construit afin de décrire et documenter divers thèmes de manière qualitative, sans que des questions précises ne soient formulées (annexe 7). Chaque entretien a débuté par une ample question d'ouverture afin que les participantes puissent s'approprier les thématiques d'entretiens (processus d'intégration au travail, le travail quotidien, etc.).

Je m'intéresse à la question de l'intégration au travail des jeunes enseignantes. Pourriez-vous me parler de votre expérience? Comment ça s'est passé pour vous votre intégration? Qu'est-ce qui vous a amenées à choisir ce métier? Pourriez-vous me parler de ce que vous vivez quotidiennement au travail?

Progressivement, en fonction de ce qu'elles ont mentionné (ou non), des questions d'approfondissement ou l'introduction d'un nouveau thème ont été avancées par l'intervieweuse. Ce questionnement global permet à la participante d'entamer l'entretien à partir de ses expériences, de ce dont elle a envie de parler pour raconter ce qu'elle vit à partir de ce qui a du sens pour elle. Ces entrevues ont duré en moyenne une heure trente. Les entretiens narratifs individuels ont été réalisés en différentes étapes, de manière à introduire un processus itératif entre le terrain et la théorie, le traitement et l'analyse du matériau au fur et à mesure de la collecte (Paillé et Mucchielli, 2016).

Dans un premier temps, la participante a été invitée à me parler de ce qui l'a amenée à choisir cette profession, comment cela a débuté, comment elle a fait son choix de carrière, comment elle est entrée dans l'enseignement de même que de ce qui l'a amenée là où elle est aujourd'hui. Au fil de la conversation, je me suis intéressée à ce que représente pour elle une bonne enseignante. Enfin, je l'ai invitée à me parler de la manière dont elle a organisé sa vie au travail avec sa vie « hors travail », ce qui peut inclure plusieurs sphères de vie, telles que les implications sociales, bénévoles, caritatives, syndicales, sportives, familiales, amicales, de même que les défis et les enjeux qu'elle rencontre. Je me suis également intéressée à la place que prennent les technologies de l'information dans son travail et de quelle façon elles influençaient la gestion du temps dans sa vie au travail et hors du travail. En ce sens, la participante a été encouragée à raconter son histoire, à répondre, organiser et présenter ses idées et sa narration de la manière qui lui convenait le mieux. Une

attention a été portée à l'ordre des éléments abordés, à la manière de les aborder, aux liens qu'elle reconstruisait entre les éléments, ainsi qu'à ce qu'elle ne disait pas ou laissait en suspens (Dejours, 1980).

Dans un deuxième temps, il s'agissait de reconstruire l'enchaînement des événements (ce qui s'était passé avant et après) dans une perspective temporelle, de poser des questions d'approfondissement ou de précision à propos de ce qui était dit, tout en revenant sur certains aspects afin de faire des liens entre ce qui avait été dit et de relever les éléments intéressants, incohérents ou incompris afin d'obtenir des précisions. Des périodes de silence, d'écoute, de reformulation, de reflet se sont enchaînées de manière dynamique en fonction du déroulement de l'entrevue (Bertaux et Singly, 2010; Boutin, 2011; Mucchielli, 1995). L'entretien narratif engage la subjectivité de la participante ainsi que celle de la chercheuse qui, de son côté, s'intéresse aux conceptions, aux compréhensions, aux perceptions, aux points de vue, aux émotions (Eriksson et Kovalainen, 2008; Kaufmann et de Singly, 2011; Legrand, 1993) ainsi qu'à l'identité de la participante, tout comme à la subjectivité de l'étudiante-chercheuse qui est partie prenante du déroulement des entrevues. Dans ce contexte, les expressions de questionnements, d'étonnements, d'éléments surprenants ou d'incompréhension par l'étudiante-chercheuse sont encouragées tout au long des entrevues de manière à obtenir des précisions, des éclaircissements, des approfondissements sur certains aspects évoqués par la participante. Ces interventions doivent toutefois être dosées afin de ne pas interrompre l'élan de la reconstitution et la réflexion de la participante. En ce sens, à la fin de l'entrevue, les questionnements, analyses et réflexions personnelles ont été notés de manière à entamer un processus de réflexion et de noter certains éléments qui pourraient être pertinents au regard du travail d'analyse.

5.2.2 La collecte de données numériques

La collecte de données provenant de l'environnement numérique des participantes vise à approfondir les connaissances relatives aux trois objectifs spécifiques de ce projet de recherche. Dans un premier temps, il s'agit de comprendre, d'analyser et de rendre visible l'articulation emploi-famille en tenant compte de l'arrivée massive des technologies de l'information et de la communication, soit un phénomène qui déplace les frontières de vie emploi-famille et favorise la prise en charge du travail invisible domestique à distance (Cousins et Robey, 2015; Duxbury et Smart, 2011; Genin, 2015; Jarvenpaa et Lang, 2005; Lejealle, 2009). Dans un deuxième temps, il s'agit de comprendre, d'analyser et de rendre visibles les nouvelles formes que prennent les échanges de délibération entre collègues à l'ère numérique, notamment ce qu'ils permettent de rendre visible ou non (Ozenc et Farnham, 2011; van Dijck, 2013).

Afin d'amorcer cette stratégie de collecte de données, Creswell (2015) propose de déterminer les types de documents pouvant procurer de l'information pertinente à la compréhension d'un phénomène. Considérant que l'environnement numérique est très vaste et que la présence en ligne et hors ligne est particulièrement difficile à délimiter, notamment pour les nouvelles générations dont font partie les participantes à l'étude (Bennett et Corrin, 2018; van Dijck, 2013), certains moyens de communication spécifiques seront ciblés. Afin de bien justifier ce choix, nous nous sommes appuyés sur le concept de « *affordance* ». Ce concept porte sur la qualité ou la propriété d'un objet et définit ses utilisations possibles ou indique clairement comment il peut ou doit être utilisé (Caliandro et Gandini, 2017). En ce sens, les outils de communication technologique ne permettent pas tous de communiquer de la même façon. Par exemple, un message Twitter peut porter sur n'importe quel phénomène, mais est limité à 140 caractères. Pour sa part, Instagram est conçu pour partager des photos. À cet effet, ces plateformes semblent peu adaptées aux besoins spécifiques de cette recherche. Une plateforme comme Facebook permet des échanges plus complexes, bien qu'elle soit construite pour favoriser les échanges positifs (Boyd et Ellison, 2007; van Dijck, 2013). Ainsi, nous retenons les messages textes provenant précisément de Facebook, de Messenger, des messages textes (textos), ainsi que les courriels, puisqu'ils favorisent des conversations plus complètes. Les captures d'écran permettent de rendre visibles certains nouveaux espaces d'échange en ligne et les plateformes privilégiées en tenant compte de l'espace-temps des échanges. Ces documents représentent des traces visibles pouvant permettre une compréhension approfondie d'un phénomène à l'étude, notamment en ce qui concerne les interruptions du travail domestique sur les moments de travail salarié et vice-versa, ainsi que les espaces de délibération entre collègues. Ces documents de nature personnelle (conversations privées) sont une bonne source de données afin de comprendre les attitudes, les croyances et la vision du monde de la personne (Pink, 2013). Ce matériel reflète la subjectivité de l'informatrice et, en ce sens, revêt un intérêt significatif pour la recherche qualitative (Creswell, 2015; Merriam et Tisdell, 2016). Selon Creswell (2015), une des difficultés liées à la collecte de données provenant de l'environnement numérique des participantes est son accessibilité. Certaines chercheuses soulignent que l'espace numérique favorise une variété de voix, et que ce milieu est particulièrement intéressant pour les chercheuses féministes (Morrow *et al.*, 2015). En ce sens, l'utilisation de cette méthode est complémentaire à l'entretien individuel narratif et ajoute une grande profondeur au recueil de données puisqu'elle donne l'occasion de rendre visible toute une part des activités de travail, notamment le travail domestique à distance, qui demeure habituellement invisible, permettant d'aller approfondir des expériences difficilement accessibles.

À cet effet, dès la fin d'un entretien individuel et en prolongement des expériences partagées, la participante est invitée à prendre, partager et commenter des captures d'écran provenant de son environnement numérique :

À partir de notre entretien, je vous invite à prendre six captures d'écran de votre environnement numérique, que ce soit sur Facebook, Messenger ou toute autre plateforme, pouvant rendre visibles des échanges avec vos collègues ou votre famille. Comme je ne peux éthiquement analyser le contenu exprimé par une autre personne que vous, je vous invite à commenter ces captures d'écran pour raconter ce dont il est question.

Finalement, bien que l'aspect visuel de ces captures d'écran soit important, ce sont les commentaires narratifs qui les accompagnent qui représentent une forme de narration complémentaire à l'entretien narratif individuel. Ces données seront répertoriées selon la source (participante et origine) et la date. Ces données seront ensuite intégrées au recueil de données narratives collectées dans le cadre de ce projet de recherche et analysées au même titre que les données provenant des entretiens individuels. En ce sens, les documents collectés sont considérés comme porteurs de sens et permettent à la fois de comprendre et d'approfondir le sens donné à une expérience (Merriam et Tisdell, 2016) et de porter un regard critique, notamment en ce qui concerne la complexité de l'intégration des TIC dans la vie de tous les jours.

5.2.3 La méthode *photovoice*

Dans le but d'approfondir notre compréhension de l'expérience vécue des femmes en intégration au travail dans l'enseignement préscolaire et primaire, notamment en ce qui concerne la question du travail domestique, du travail de *care* et de l'articulation emploi-famille, cette troisième méthode de collecte de données s'insère aussi à la suite de l'entretien individuel. Sous sa forme originale, la méthode *photovoice* est une stratégie de collecte de données visuelles participatives puisqu'elle nécessite la participation active des participantes dans le processus de collecte de données. Cette méthode, encore peu utilisée, commence à apparaître dans les ouvrages portant sur la recherche qualitative (Denzin et Lincoln, 2018; Merriam et Tisdell, 2016). À l'instar de la méthode *photo novella* (ou *photonovel*), la photo ne sert pas ici à raconter une histoire dans son sens littéraire, mais a pour objectif de favoriser l'émergence de la voix subjective des sujets par l'utilisation de la photographie (Wang et Burris, 1997). C'est un processus par lequel les sujets peuvent identifier, représenter et améliorer leur communauté grâce à une technique photographique spécifique. En tant que pratique basée sur la production de connaissances, *photovoice* a trois objectifs principaux : (1) permettre aux gens de consigner et de refléter les forces et les préoccupations de leur communauté; (2) promouvoir le dialogue et la connaissance critiques sur des questions importantes

au travers de discussions en petits groupes à partir de photographies; (3) influencer certaines politiques (Wang et Burris, 1997). Wang et Burris (1997) ont développé cette méthode dans le cadre d'un projet de recherche portant sur la santé publique des femmes (méthodes de reproduction des femmes). À partir de l'idée que les individus qui vivent une expérience sont les mieux placés pour comprendre une situation, les photos sont réalisées par les participantes mêmes. La méthode *photovoice* propose d'approfondir la connaissance de la réalité des femmes par l'intermédiaire de photos prises par des femmes. En ce sens, cette méthode reconnaît que le chercheur ou la chercheuse seule ne peut posséder l'expertise nécessaire à la compréhension d'un phénomène social sans passer par le vécu subjectif du sujet qui en fait l'expérience. Les avantages de cette stratégie de collecte de données sont liés à l'idée qu'elle permet de comprendre certains enjeux auxquels fait face une communauté à partir du point de vue du sujet. En ce sens, elle permet au chercheur ou à la chercheuse de voir le monde à partir du point de vue d'un membre d'une communauté, alors qu'il ou elle prend le contrôle de ce qui est vu (Wang et Burris, 1997). Elle permet au sujet de rendre visible les enjeux qu'il ou elle considère importants et d'aborder des phénomènes qui peuvent difficilement être mis en mots. De plus, la photographie est un moyen de communication qui est généralement motivant pour un sujet et qui lui offre une flexibilité (liberté de parole), en ce sens qu'il ou elle peut prendre des photos d'enjeux considérés importants dans un contexte naturel au moment qui lui semble opportun (Wang et Burris, 1997). Dans ce contexte, cette stratégie de collecte de données devient un puissant outil d'émancipation pour les sujets à l'étude.

Tout comme la collecte de données numériques, l'utilisation de cette stratégie *photovoice* s'emboîte bien dans la présente recherche, notamment au regard des perspectives féministes (travail domestique invisible) (Green et Singleton, 2013; Morrow *et al.*, 2015) et du concept de travail réel issu de la psychodynamique du travail (Dejours, 2009b). Appliquée au travail d'enseignement réalisé par des femmes, cette méthode de collecte de données semble prometteuse alors qu'elle permet aux participantes de rendre visibles certains aspects invisibles de leur travail quotidien (salarier et domestique) qui renvoient à une réalité banale et ordinaire, soit une réalité qu'on ne voit presque pas, puisqu'elle se définit justement par cette invisibilité : s'occuper des autres est une tâche vieille comme le monde (Laugier, 2009). Comme les savoir-faire développés par les travailleuses du *care* (notamment les enseignantes) demeurent peu visibles et sous-valorisés, il arrive qu'au moment d'en parler, elles soient confrontées à des difficultés à trouver les mots justes, à trouver les bons mots pour exprimer ce qu'elles ressentent à faire ce type de travail. « Il existe un déficit langagier pour qualifier le type de relations, y compris affectif, qui se construit dans une relation de *care* professionnel au long cours » (Molinier *et al.*, 2009, p. 21). Nous croyons que

l'adaptation de la méthode *photovoice* à partir de commentaires de photos prises par les participantes facilitera la mise en mots et la mise en visibilité de difficultés ordinaires.

Comme le contexte de la présente recherche porte sur de jeunes enseignantes, et que ces femmes sont maintenant systématiquement formées à utiliser, comprendre et interagir avec les médias sociaux (blogs et Facebook par exemple) à même leurs études universitaires (Wall et Anderson, 2015), il ne semble pas nécessaire d'inclure une formation sur l'utilisation d'une caméra numérique, l'utilisation de l'appareil photo de cellulaire étant suffisant. Toutefois, elles recevront un guide de base relatif à la prise de photos incluant des moyens pour faciliter la confidentialité (annexe 4) ainsi qu'une fiche de consentement pour les sujets visibles (annexe 8), si nécessaire. Cette adaptation novatrice de la méthode *photovoice* permet de cibler deux objectifs de recherche principaux. Dans un premier temps, il s'agit de rendre visibles certaines difficultés du travail et de l'intégration au travail en enseignement qui semblent peu reconnues. Dans un deuxième temps, il s'agit de rendre visibles certains aspects de l'articulation emploi-famille :

À partir de notre entretien, je vous invite à prendre six photos d'éléments qui vous semblent importants, mais demeurent invisibles aux autres, que ce soit des éléments liés à votre travail, à l'intégration au travail d'enseignement ou à l'articulation emploi-famille. Je vous invite ensuite à commenter ces photos afin d'expliquer ce qui y est présenté.

Ces consignes très larges devraient permettre d'explorer et de rendre visibles certains enjeux et défis que les enseignantes vivent dans le travail et l'intégration au travail en éducation préscolaire et en enseignement primaire, notamment en ce qui concerne l'articulation emploi-famille, et qu'elles considèrent centraux à la compréhension du travail des femmes dans l'enseignement. Cette réflexion permet de prendre en compte une définition élargie du travail incluant à la fois le travail salarié et le travail domestique, suivant le cadre conceptuel défini dans ce projet de recherche. Finalement, les participantes seront invitées à soumettre ces photos dans un délai d'environ deux semaines suivant l'entretien individuel. Les photos seront répertoriées selon la source (participante et origine) et la date. Les commentaires, qui représentent des narrations complémentaires aux entretiens individuels, seront ensuite intégrés au recueil de données narratives compréhensives collectées dans le cadre de ce projet de recherche.

Considérant l'aspect novateur d'une collecte de données incluant des photos commentées, cette méthode de collecte de données, soit l'étape trois de la figure 2, a été testée avec succès auprès de deux participantes préalablement au début de la collecte de données générales.

5.2.4 L'entretien de groupe

La dernière étape de la collecte de données est celle des entretiens de groupe sur une base volontaire. Cet entretien suit la même piste de réflexion que l'entretien individuel compréhensif présenté plus tôt. Les expressions « entretiens de groupe », « groupes de discussion », « *focus group* » représentent différentes façons de désigner les entretiens réalisés avec plusieurs personnes en même temps (Duchesne et Haegel, 2008). Ce type de collecte de données est fréquemment utilisé comme méthode complémentaire à d'autres méthodes de recherches, notamment à celle de l'entretien individuel (Morgan, 1996). La stratégie de collecte de données par l'intermédiaire de l'entretien collectif est particulièrement mobilisée dans les études féministes puisqu'elle rejoint plusieurs de leurs objectifs, notamment l'interaction en face à face, un haut rapport d'interaction chercheuse ou chercheur et sujet, la place accordée à la voix des femmes et une réduction du facteur hiérarchique chercheur ou chercheuse et sujet (Bryman *et al.*, 2009). En ce sens, l'entretien collectif se démarque au regard de trois aspects méthodologiques. Dans un premier temps, bien que dans un contexte contraint, il permet de créer un contexte d'échange plus naturel, se rapprochant d'une conversation spontanée qui permet à des individus d'échanger entre eux. Les participants et participantes peuvent ainsi négocier des interprétations et donner un sens à un phénomène. Dans un deuxième temps, il permet de traiter un sujet non pas comme une entité isolée, mais comme faisant partie d'un contexte socialement construit. Finalement, il permet de réduire l'écart entre le chercheur ou la chercheuse et les participants ou participantes en leur laissant une plus grande place ainsi qu'en coconstruisant le sens des expériences en groupe (Bryman *et al.*, 2009).

Lors de l'entretien collectif, les grandes lignes des résultats de l'analyse préliminaire seront présentées au groupe ainsi que certaines photographies et captures d'écran. Les participantes seront invitées à commenter et discuter ces résultats, à les nuancer ou les approfondir, selon ce qu'elles ressentent. Comme lors des entretiens individuels, la méthodologie retenue lors des entretiens de groupe s'appuie sur certaines modalités de l'enquête en psychodynamique du travail (Dejours, 1980). En ce sens, celle-ci porte sur le vécu subjectif des participantes par l'intermédiaire du commentaire verbal. Le commentaire verbal est « la formulation de l'activité de penser des travailleurs sur leur situation » (Dejours, 1980, p. 192). Dans cette perspective, l'objectivité des commentaires n'est pas une préoccupation :

Au fur et à mesure de l'investigation, ce qui est le plus particulièrement recensé, c'est le commentaire formulé par le groupe de travail. Peu importe en définitive qui est le locuteur, ce qui est important, c'est ce qui fait sinon l'objet d'un consensus, du moins l'objet d'une discussion contradictoire entre les membres du groupe de travailleurs. Certains commentaires ou certaines hypothèses explicatives proposées par un membre du groupe peuvent nous

paraître à nous chercheurs, particulièrement convaincants, alors même qu'ils ne sont pas repris, discutés par le groupe. (Dejours, 1980, p. 186)

Dans le cas où un thème n'est pas repris par le groupe, il est possible de le ramener plus tard pour voir s'il va retenir l'attention. Pendant cet entretien collectif, un effort particulier est réalisé par la chercheuse ou le chercheur pour « repérer les liens existants entre les expressions de la souffrance (ou du plaisir), les expressions positives ou les silences activement respectés » (p. 186) et l'organisation du travail. Au repérage de tels liens, il est possible de formuler et soumettre au groupe une nouvelle interprétation qui pourra être discutée. Ainsi, la sanction du travail repose sur deux ordres de fait :

L'interprétation juste déclenche l'arrivée d'un nouveau matériau, c'est-à-dire de nouvelles thématiques de discussion, de nouvelles anecdotes, de nouveaux commentaires, qui élargissent le propos, s'enchaînent à l'interprétation et la reprennent en lui faisant subir des transformations qu'il s'agit justement de repérer; (Dejours, 1980, p. 187)

L'interprétation juste entretient la discussion, la relance et contribue à l'élaboration collective du thème au lieu de provoquer, comme il arrive lorsqu'elle est mal venue, inadéquate ou fautive, un ralentissement, une perte d'intérêt du groupe, ou un arrêt de la discussion. (Dejours, 1980, p. 187)

Dejours (1980) souligne aussi que la justesse de l'interprétation ne renvoie pas à l'objectivité d'une souffrance ou d'une réalité, mais à la vérité d'un rapport des travailleurs et des travailleuses et d'un rapport au collectif de travail. En ce sens, il touche à la question de déontologie et pose qu'une interprétation qui atteindrait une réalité trop brutale pourrait paralyser le groupe. « La déontologie exige d'interpréter les défenses collectives sans pour autant faire acte de violence. Car la mise à nu de la souffrance et de la dimension subjective de l'exploitation peut parfois être intolérable et menacer des individus ou le groupe tout entier dans son rapport aux contraintes organisationnelles » (p. 187). De plus, dans le cadre de l'entretien collectif, les positions contradictoires entre participants et participantes ne sont pas considérées comme gênantes et ne sont pas combattues, mais sont considérées comme intéressantes et permettent au chercheur ou à la chercheuse de reformuler des positions différenciées « qui ont généralement une valeur heuristique au regard des systèmes défensifs » (p. 188). Il semble toutefois important de préciser des différences importantes entre l'entretien collectif mené dans le cadre de ce projet de thèse et une enquête clinique en psychodynamique du travail. Alors que l'enquête en psychodynamique de travail est une approche clinique qui se fait auprès de groupes ayant fait une demande particulière, ce projet de recherche émane de l'intérêt de la chercheuse. De plus, alors que la demande de l'enquête de psychodynamique porte sur l'expression de la souffrance, nos entretiens collectifs visent à revenir sur une compréhension collective des expériences de travail dans une visée constructive-interprétative.

En ce qui concerne la composition du groupe, les chercheurs et chercheuses ne semblent pas s'entendre sur le nombre exact de participants et participantes idéal pour un entretien de groupe. Ainsi, Creswell (2015) suggère entre quatre et six individus, Van Campenhoudt *et al.* (2009) s'entendent sur une douzaine d'individus alors que Duchesne et Haegel (2008) s'entendent sur cinq à sept individus. En raison du temps de présentation des résultats initiaux et de la présentation ou discussion de certaines photos, les groupes seront constitués de cinq à six participantes et seront composés en fonction des dates auxquelles elles seront disponibles. La prise de contact initiale sera réalisée à la suite de l'analyse du recueil de données individuelles. Ce groupe réunira des personnes qui, même si elles relèvent d'un même univers professionnel, seront des étrangères, ce qui permettra de comprendre les processus de politisation d'une discussion dans un cadre s'apparentant à un espace public, voire contradictoire, et de faciliter la prise de parole sur des sujets qui seront partagés (Duchesne et Haegel, 2008).

Tout comme pour l'entretien individuel, un guide d'entrevue a été construit de manière à décrire et documenter divers thèmes de manière qualitative, sans que des questions précises ne soient formulées (annexe 10). L'entrevue dure environ deux heures (Morgan, 1997) et est divisée en deux parties d'une heure, la première permettant de revenir sur certains phénomènes marquant de la collecte de données individuelles et la deuxième sur les photographies. Un autre élément important de l'entretien collectif est la gestion des désaccords et des interactions. Dans le cadre de cet entretien collectif, qui se veut compréhensif, le rôle de l'animatrice est réduit à un rôle de facilitatrice de la discussion et de modératrice en désamorçant certaines tensions qui pourraient faire surface. Dans un premier temps et afin d'amorcer l'entretien collectif, certains éléments relatifs à la confidentialité et à l'enregistrement de l'entretien sont rappelés (Legrand, 1993) pour ensuite présenter les résultats de l'analyse préliminaire du recueil de données individuelles. Je laisse ensuite la parole aux participantes qui sont invitées à valider, critiquer, nuancer et discuter les résultats présentés. Dans un deuxième temps, l'entretien collectif porte spécifiquement sur certaines photos réalisées et est d'une durée approximative de 60 minutes. Pour ce faire, je présente certaines photos et leurs commentaires, sans dire de qui elles proviennent. Les participantes sont invitées à les discuter.

5.3 Les considérations éthiques

La responsabilité principale du chercheur ou de la chercheuse en sciences humaines est de respecter les personnes qui font partie de son étude (Boutin, 2011). À cet effet, afin d'assurer que la collecte de données se réalise dans des conditions éthiques et afin de respecter les participantes, la lettre

d'invitation à participer à l'étude établit clairement la nature du projet de recherche (annexe 1). Les participantes sont clairement informées des objectifs de la recherche, et ce, le plus simplement possible dès le début de la collecte de données. De plus, une fiche de ressources d'aide est présentée à celles qui en font la demande (annexe 6). Par ailleurs, comme ce projet inclut des collectes de données variées (entretien individuel, données numériques, photos et entretien de groupe) en quatre étapes distinctes, la lettre d'invitation initiale présente clairement chacune des étapes de la recherche, son apport et ce que chacune des étapes implique pour la participante afin d'assurer l'anonymat et la confidentialité (notamment en ce qui concerne la collecte de photos). Elles sont invitées dès le départ à sélectionner les étapes de la recherche auxquelles elles aimeraient prendre part. Ainsi, elles peuvent faire des liens entre ce qu'elles partagent lors de l'entretien individuel et certaines données (numériques ou photographiques) qu'elles aimeraient soumettre par la suite.

Finalement, les participantes qui acceptent de participer à l'étude sont invitées à signer un formulaire de consentement (annexe 5) qui permet, d'une part, que les entretiens (individuel et collectif) soient enregistrés dans le but d'éviter la prise de notes et de faciliter la conduite de l'entrevue (Deprez, 2007) et, d'autre part, que les données collectées sont utilisées dans le cadre de la recherche. Il est clairement indiqué qu'elles peuvent se retirer de la recherche à n'importe quel moment. Pour celles qui acceptent de participer à la collecte de photos, un guide leur est remis afin de les accompagner dans la composition de leurs photos, d'assurer l'anonymat des sujets et de valider l'utilisation ultérieure des photos, notamment en ce qui concerne les publications (annexes 4 à 9).

Lors des entretiens (individuel et collectif), certains des éléments liés à la question du travail des femmes dans l'enseignement sont posés afin que les participantes puissent réfléchir à leur vécu, entrer dans leur histoire et prendre la parole pour reconstruire et narrer leurs expériences. Je présente ensuite à nouveau certaines règles déontologiques qui apparaissent incontournables, soit le consentement libre et éclairé (Legrand, 1993). En ce sens, les sujets doivent être d'accord avec la démarche de travail proposée, sans aucune pression, et doivent avoir la possibilité de refuser ou d'arrêter la procédure. Les participantes doivent aussi être éclairées, en ce sens qu'elles doivent disposer d'une information claire sur le déroulement de la démarche. Après avoir rappelé certains éléments relatifs à la confidentialité et à l'enregistrement des entrevues (Legrand, 1993), les enseignantes sont invitées à me parler de leur travail quotidien, de leur intégration au travail, de ce qui est attendu d'elles dans l'organisation de même que dans leurs relations avec leurs collègues et leur direction, de leur classe, de leurs projets de vie, etc.

5.4 La stratégie d'échantillonnage

Un échantillon par homogénéisation de la population des enseignantes québécoises a été formé en considérant deux principes : la saturation et la diversification (Pirès, 1997). La saturation permet l'étude extensive d'un objet de recherche en considérant des critères communs à l'ensemble des participantes. Dans le cadre de cette étude, les critères communs sont : se considérer en tant que femme travaillant en éducation préscolaire et en enseignement primaire de la province de Québec; détenir un brevet en éducation préscolaire et en enseignement primaire depuis moins de 15 ans. Le principe de diversification vise une « diversification interne » de l'échantillon selon divers critères afin de maximiser l'étude extensive de l'objet de recherche au sein du groupe de participantes. Les critères de diversification interne élaborés concernent l'âge, la situation familiale (avec enfants ou sans enfants) et la situation conjugale. Le critère « femme » est retenu dans le but d'explorer, d'analyser et de comprendre l'expérience des individus s'associant au genre féminin dans l'enseignement, angle peu abordé dans la littérature en éducation.

De plus, selon certaines chercheuses en éducation et en sciences de l'orientation (Cacouault-Bitaud, 2003; Dufour et Dumont, 2004; Vouillot, 2007), la production des connaissances dans le champ de l'éducation et de l'orientation ne peut plus se faire en déniait les enjeux de genre. En ce sens, en orientation, Vouillot (2007) insiste sur la nécessité de prendre en compte à la fois la situation des femmes et des hommes pour étudier la division sexuée de l'orientation. Les travaux qui se situent dans ces perspectives mettent de l'avant les avantages de mobiliser des devis de recherches quantitatifs et comparatifs sans faire du genre une affaire de femmes ou de féministes, mais plutôt des enjeux de société. Selon Bell *et al.* (2019), même si ces travaux rendent visibles les structures et les processus genrés, ils s'inscriraient à l'extérieur des objectifs féministes d'analyse des formes d'oppression des femmes. En ce sens, une critique peut être soulevée selon laquelle certains travaux de recherche, dont ceux de la théorie des rôles sociaux (Eagly et Wood, 2013), analyseraient les discriminations sexistes à partir de perspectives non féministes. Ces travaux ne tiendraient pas suffisamment compte des manières de produire les connaissances qui excluent et marginalisent les expériences vécues par les femmes (Bell *et al.*, 2019). Pour pallier cette limite, un certain nombre de chercheurs et de chercheuses persistent à donner une place aux études portant uniquement sur des femmes et soulignent l'importance de mener des recherches auprès de groupes de femmes afin de dégager les enjeux auxquels elles sont confrontées, notamment au regard de la division sexuelle du travail et des rapports sociaux de sexe (Cacouault-Bitaud, 2003; Kergoat, 2012; Leavy et Harris, 2018; Molinier, 2013). Le critère « préscolaire ou primaire » est retenu puisque ce milieu est constitué en très grande majorité de femmes et représente un pan considérable de la condition

féminine (Dufour et Dumont, 2004). Le critère « détenir un brevet en éducation préscolaire et en enseignement primaire depuis moins de 15 ans » est défini en concordance avec la littérature qui souligne que la période d'intégration au travail est difficile à circonscrire dans le temps (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002) puisqu'elle dépend de multiples facteurs (fin des études, obtention d'un poste, facteurs personnels, etc.). En ce sens, certaines études montrent que l'intégration au travail peut s'échelonner sur une période pouvant aller jusqu'à huit ans après l'obtention d'un diplôme (Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008). Toutefois, certaines études montrent qu'il peut y avoir de multiples intégrations au cours d'une carrière en enseignement, notamment en raison des congés de maternité (Lindqvist *et al.*, 2014). Nous élargissons donc cette période à 15 ans, et ce, afin de prendre en compte ces derniers éléments en cohérence avec le cadre théorique féministe mobilisé dans ce projet de recherche. Cette période permet d'explorer le parcours ayant mené les enseignantes à choisir ce métier ainsi que les conditions d'intégration au travail. Elle permet aussi d'explorer l'expérience d'intégration au travail de participantes en place depuis plus ou moins longtemps. Elle permet de plus d'explorer l'intégration des divers projets de vie, notamment le projet familial, et les difficultés ou stratégies de l'articulation emploi-famille. Le critère « avec enfants ou sans enfants » permet de comprendre le choix d'avoir ou ne pas avoir d'enfants des participantes, les conséquences de ces choix sur leur intégration au travail, ainsi que d'explorer les stratégies mises en place au regard de l'articulation emploi-famille. Le critère « situation conjugale » permet d'explorer la situation familiale et ses répercussions sur le travail et l'intégration au travail en enseignement ainsi que sur la répartition du travail domestique, notamment la prise en charge du travail domestique à distance. Un choix a aussi été fait concernant la variable « école publique et école privée ». À cet effet, nous avons choisi de ne retenir que des participantes travaillant dans le secteur publique. Finalement, la diversification se fait à la lumière de l'idée que l'échantillonnage est progressif en fonction du travail itératif des entretiens et des analyses. Ainsi, plusieurs éléments peuvent émerger des entretiens individuels qui permettent d'orienter la stratégie d'échantillonnage de cette étude.

5.5 La stratégie de recrutement

Le recrutement des participantes se fait de façon progressive, en fonction du travail itératif des entretiens et des analyses. Ainsi, plusieurs éléments peuvent émerger des entretiens individuels qui permettront d'orienter la stratégie de leur recrutement. Tout d'abord, une lettre d'invitation à participer à ce projet a été diffusée (annexe 1). Cette diffusion initiale permet d'entrer en contact avec des enseignantes par l'intermédiaire de personnes de référence ou personnes interposées (annexe 2). De plus, cet appel à participer au projet de recherche est diffusé sur les réseaux sociaux

et auprès d'associations professionnelles (le groupe *Enseignants et enseignantes du Québec* compte quelque 30 813 membres, et le groupe *Précolaire : les enseignantes échangent leurs idées et conseils* compte 17 928 membres) (annexe 3). Je m'assure d'informer les participantes potentielles des buts, objectifs et déroulements de la recherche de manière globale dès le premier contact, de même que de répondre à leurs questions. Avant de procéder à l'entretien, je m'assure aussi d'obtenir leur consentement libre et éclairé de même que de leur garantir la confidentialité de leur participation à la recherche (Boutin, 2011; Deprez, 2007; Flick, 2006) en leur faisant signer le formulaire de consentement (annexe 5). Les entretiens sont enregistrés, avec leur consentement, dans le but d'éviter la prise de notes et de se concentrer plus spécifiquement sur la conduite de l'entretien (Deprez, 2007). Nous rappelons que ce projet de recherche se situe dans un contexte où c'est l'étudiante-chercheuse qui désire se rendre sur le terrain afin de mieux comprendre le vécu subjectif des enseignantes et n'émane pas des enseignantes elles-mêmes (Boutin, 2011; Deprez, 2007).

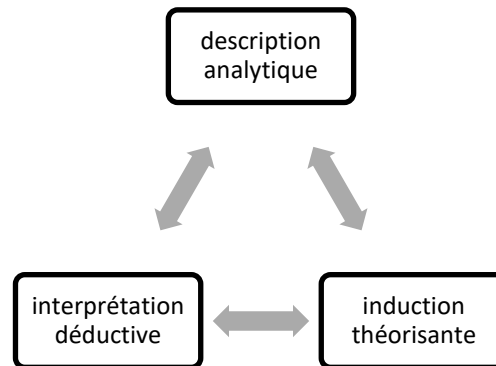
5.6 La stratégie d'analyse et traitement des données

Le choix de l'analyse qualitative s'enracine dans le courant épistémologique interprétatif compréhensif qui transcende l'ensemble de ce projet de recherche. La stratégie d'analyse retenue dans le cadre de la présente recherche est celle de l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes de Paillé et Mucchielli (2010) qui permet de jeter les bases d'une théorisation des phénomènes étudiés au fur et à mesure de la réalisation de la recherche. Cette stratégie d'analyse est appliquée à l'ensemble des matériaux empiriques collectés puisque « le travail d'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes se réalise avec tout matériau d'enquête » (p. 239). Ces auteurs ajoutent que « le matériau idéal est constitué de plusieurs types de corpus (...) dans la mesure où cela permet de confronter le discours et la pratique et d'examiner directement les événements et incidents significatifs » (p. 239). Ainsi, les commentaires accompagnant les captures d'écran provenant de l'environnement numérique et les photographies sont considérés comme des narrations et représentent une extension des entretiens individuels. En ce sens, ce matériau inclut les commentaires narratifs accompagnant les captures d'écran provenant de l'environnement numérique, ainsi que ceux accompagnant les photographies soumises par les participantes.

Avant d'entrer dans la présentation théorique de la stratégie d'analyse de données à l'aide des catégories conceptualisantes, il semble pertinent de souligner qu'elle ne s'appuie pas sur un processus linéaire « traditionnel » (collecte de données – analyse – résultat), mais s'effectue tout au long du processus de collecte de données par un travail dynamique de description analytique, de

déduction interprétative et d'induction théorisante, soit un processus marqué par de multiples allers-retours.

Figure 2 : Modèle dynamique de l'analyse des données utilisant les catégories conceptualisantes. Schéma présenté par St-Arnaud et al. (2018), basés sur les travaux de Paillé et al. (2016).



Tel que présenté dans les travaux de St-Arnaud et Giguère (2018) réalisés auprès de femmes cadres, cette méthode dynamique de description analytique, d'interprétation déductive et d'induction théorisante consiste en un processus qui permet :

- de construire des catégories à partir des propos mentionnés par les participantes, de manière à nommer et identifier le sens du phénomène directement dans les matériaux d'entretiens, notamment en les comparant entre eux, au fil d'un processus de réflexion-progression-régression permettant une construction « théorique »;
- de nommer les phénomènes à partir du sens émergeant des catégories conceptualisantes;
- d'utiliser des outils dynamiques permettant non seulement des allers-retours dans l'analyse des données tout au long du processus de recherche, mais aussi d'ajouter de nouveaux entretiens;
- de faire émerger des phénomènes à partir de liens plutôt qu'en les étiquetant ou en les classifiant uniquement de façon individuelle;
- de donner un sens aux liens entre les divers entretiens et les perspectives théoriques mobilisés afin de comprendre la signification des expériences du travail humain vécues par les femmes, tout en révélant les formes et configurations que prend le travail.

Plus précisément, l'analyse des données commence dès la fin du premier entretien. Il s'agit d'effectuer une analyse verticale de l'entretien (donc d'un seul entretien) afin de faire une reconstruction temporelle de chacun des parcours des enseignantes, de manière à relever et à situer les expériences vécues dans les sphères professionnelle, familiale, scolaire et personnelle. Un

examen phénoménologique du matériau est réalisé par l'écoute sensible des entretiens, ainsi que par la lecture et la relecture attentives de la retranscription de l'entretien (Paillé et Mucchielli, 2016; Tengelyi, 2006). Durant l'écoute sensible, un travail d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes est réalisé afin d'entreprendre le travail de conceptualisation et de théorisation visant à mieux comprendre les expériences vécues par l'enseignante tout au long de la temporalité (Paillé et Mucchielli, 2016). Voici un exemple d'un cycle de collecte et d'analyse de données réalisé avec trois participantes :

Cycle 1 : Réalisation du premier entretien, écoute sensible, transcription, analyse verticale (description analytique des propos de la participante); création des catégories conceptualisantes en établissant des liens avec le cadre théorique; ajustement de la posture de la chercheuse. *Cycle 2* : Réalisation du deuxième entretien, écoute sensible, transcription, analyse verticale, analyse horizontale (comparaison avec les données de la première participante); ajustement des catégories conceptualisantes en établissant des liens avec le cadre théorique; ajustement de la posture de la chercheuse. *Cycle 3* : Réalisation du troisième entretien, écoute sensible, transcription, analyse verticale et horizontale; ajustement des catégories conceptualisantes en établissant des liens avec le cadre théorique; ajustement de la posture de la chercheuse.

Ce processus place la construction des catégories conceptualisantes au cœur de la stratégie d'analyse et s'engage tout au long du processus par un travail dynamique. Ainsi, la *catégorie conceptualisante* est un outil dynamique en constante construction pouvant être défini comme « une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche », en tenant compte de ce qui a du sens dans l'esprit des actrices (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 233). L'origine de cette tradition se situe dans la théorisation ancrée provenant des travaux de Glaser et Strauss (1967), de Strauss et Corbin (Corbin et Strauss, 2008; Strauss et Corbin, 1994; Strauss et Corbin, 1997) et de Charmaz (2006) puisqu'elle prend forme à partir des matériaux empiriques collectés. La catégorie est soutenue par une définition, par des propriétés, ainsi que par des conditions d'existence. À chaque fois qu'une portion du témoignage semble correspondre à l'une ou l'autre des catégories préconstruites, l'analyste y applique la catégorie correspondante jusqu'à ce qu'un portrait d'ensemble soit obtenu.

Cette méthode d'analyse dynamique permet de cerner directement un phénomène à travers le sens qui s'en dégage, dépassant la stricte synthèse du matériau analysé. L'utilisation des catégories conceptualisantes permet de catégoriser les phénomènes progressivement à même les matériaux collectés, dans un processus de mise en relation et de comparaison, de même que d'effectuer un

travail réflexif, progressif et récursif de constructions « théoriques » (Paillé et Mucchielli, 2016). Ces mises en relation des données individuelles entre elles et en rapport avec les perspectives théoriques mobilisées permettent de faire émerger les différentes formes et configurations des catégories conceptualisantes, ainsi que de dégager une compréhension du sens de l'expérience humaine vécue par les participantes.

De façon plus concrète, l'analyse « verticale » des entretiens consiste à obtenir un aperçu général des propos d'une participante. Ainsi, dans chaque entretien, les diverses activités de travail de la sphère salariée, c'est-à-dire celles réalisées par l'enseignante pour produire un service par l'intermédiaire de leur école, et de la sphère familiale (le travail domestique à distance qui inclut le soin à la famille proche et parentèle) sont identifiées. Leur mode de fonctionnement est analysé afin de faire ressortir certains éléments liés aux trois objectifs spécifiques retenus dans le cadre de ce projet de recherche. Une attention particulière est portée aux parcours scolaire et professionnel, aux choix ayant mené à l'enseignement et aux décalages entre l'idéal de la profession et le réel de terrain. De plus, une attention particulière est portée aux liens entre les activités professionnelles et domestiques, en particulier à la hiérarchie des activités et à la division sexuelle du travail, au temps consacré à chaque activité, aux aspects les plus difficiles et les plus appréciés de leur travail (domestique et salariée) ainsi que l'articulation emploi-famille. Finalement, une attention particulière est portée sur les relations avec les collègues, la reconnaissance et les difficultés qu'elles acceptent ou peuvent rendre visibles ou non, le tout, en prenant en compte l'arrivée des TIC.

Les entretiens sont ensuite analysés, comparés et regroupés (horizontalement) pour faire ressortir, en fonction des dimensions visibles et invisibles du travail des femmes dans l'enseignement, les stratégies que les participantes utilisent pour articuler les activités professionnelles et les autres sphères de vie, notamment l'emploi et la famille. Ce processus contribue également à élucider les dynamiques collectives construites au sein même du travail, ainsi que leurs conséquences en termes d'appropriation et de renversement du monde du travail. Cette tâche implique des allers-retours entre les résultats et les connaissances acquises dans le domaine de l'enseignement basé sur les perspectives théoriques retenues.

5.7 La validité, la fiabilité et l'éthique

Les recherches menant à la production de connaissances se préoccupent de la validité, de la fiabilité et de la mise en place de pratiques éthiques. Assurer la validité et la fiabilité de la recherche qualitative implique de mener l'enquête de manière éthique (Merriam et Tisdell, 2016). Dans toute

recherche scientifique, quantitative ou qualitative, le chercheur ou la chercheuse tente de respecter les critères de scientificité qui garantissent une certaine qualité à la recherche. Il faut toutefois éviter de tomber dans le piège de l'objectivisation de la recherche qualitative. En ce sens, la recherche qualitative ne répond pas aux mêmes critères que la recherche quantitative puisque ses visées, ainsi que les paradigmes sur lesquels elle s'appuie diffèrent. La question de la validité externe revêt souvent un intérêt marqué dans la recherche scientifique. De fait, alors que la question de la validité externe du travail d'analyse à l'aide de catégories est « non seulement irréaliste, elle se place au travers d'une réelle authenticité de l'analyse et réduit d'autant la possibilité de mener à bien un travail complet de théorisation » (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 268). En ce sens, il ne s'agit pas ici d'une activité d'étiquetage que l'on souhaite relativement reproductible, mais de « l'articulation d'une conceptualisation où se rencontrent un ou une analyste-en-action, des référents théoriques et expérientiels, et un matériau empirique » (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 268).

Dans le cas du présent projet de recherche, la méthode d'interprétation est encadrée par un processus collectif de validation et de réfutation (Dejours, 1980). La validation et la réfutation se font directement par les participantes à partir de l'entretien collectif. D'abord, les résultats de l'analyse préliminaire des entretiens individuels et des données numériques sont présentés au groupe. Cette présentation mène à des élaborations, des interprétations, des hypothèses, des thèmes et des commentaires au fur et à mesure du déroulement de la discussion et fait l'objet d'un rejet ou d'une reprise, qui peuvent être élargie par l'apport de nouveau matériau d'analyse (Dejours, 1980). Cet investissement de la part des participantes et de la chercheuse forme un premier mouvement de validation. Le processus de validation et de réfutation est approfondi par la présentation du matériel photographique créé par les participantes elles-mêmes et ouvre sur une deuxième possibilité d'examiner la relation au travail des enseignantes à partir de leur point de vue. Enfin, la validité et la fiabilité d'une étude dépendent également de l'éthique du chercheur ou de la chercheuse (Merriam et Tisdell, 2016). Patton (2015) montre que la crédibilité de la recherche dépend entièrement du chercheur ou de la chercheuse et de sa rigueur. La rigueur dépend de la pensée consciencieuse à propos de tout, y compris des méthodes et de l'analyse. Ce projet de recherche a ainsi été rigoureusement planifié afin de laisser le plus de place possible aux participantes et à leur vécu subjectif, et afin d'assurer qu'elles prennent part à la construction du sens de leur expérience et des résultats de cette recherche. Un des traits particuliers communs à la recherche interprétative narrative, qui inclut l'ensemble des stratégies de collecte de données proposées dans le cadre de cette recherche, touche le respect des participantes et l'importance de la relation de confiance entre la chercheuse et la participante, lesquels permettront l'expression libre du sujet à propos des expériences de la participante (Boutin, 2011; Legrand, 1993; Merriam et Tisdell, 2016; Mucchielli,

1991; Olesen, 2018). L'entretien narratif demande au chercheur ou à la chercheuse qu'il ou elle renonce à avoir le contrôle de l'entretien afin de suivre le chemin emprunté par la narratrice en l'interrompant le moins possible (Bertaux et Singly, 2010; Boutin, 2011; Gaskell, 2000). Par ailleurs, Patton (2015) explique que le chercheur compétent ou la chercheuse compétente est également une observatrice ou un observateur compétent : il ou elle doit être capable de lire les signes non verbaux et la manière dont le contexte de l'entrevue peut avoir un effet sur ce qui est dit. Dans l'entretien narratif, le chercheur ou la chercheuse est actif, réflexif et investit beaucoup dans l'entretien qu'il ou elle dirige afin de recueillir des informations en lien avec sa problématique et ses questions de recherche (Mucchielli, 1991). Somme toute, l'importance de la relation chercheur ou chercheuse et participant ou participante est non seulement méthodologique, mais également éthique (Guillemin et Heggen, 2009).

Enfin, une attention particulière a été portée aux rapports de domination exprimés dans les récits afin de soutenir les participantes dans leur expression, dans leur réflexivité par rapport aux enjeux de pouvoir, voire dans la conduite même de l'entretien et de la responsabilité de la chercheuse par rapport aux résultats de recherche.

TROISIÈME PARTIE – RÉSULTATS ET ANALYSE

La présentation, l'analyse et la discussion partielle des résultats s'appuient sur un paradigme de recherche constructiviste subjectiviste accordant une place centrale à la véracité des expériences vécues par les participantes de l'étude. À partir de cette perspective, il n'est pas souhaitable de quantifier les résultats à l'aide de nombres. Selon Lejeune (2019), le dénombrement de chacune des catégories ne permet pas de préciser les analyses et les interprétations du matériau, mais donnerait une impression déformée ou altérée d'un résultat. Comme le font certaines chercheuses s'appuyant sur un paradigme de recherche constructiviste subjectiviste, nous avons utilisé les termes « quelques-unes », « certaines », « d'autres », « des » pour donner forme au matériau analysé (Giguère, 2020; St-Arnaud et Giguère, 2018).

Les chapitres sept, huit et neuf présentent les résultats en suivant les trois objectifs de recherche soulevés à la section 4.4. Ainsi, le chapitre sept concerne les expériences marquantes d'intégration au travail des enseignantes du préscolaire et du primaire, rejoignant notre premier objectif de recherche. Le chapitre huit concerne les expériences spécifiques aux femmes, notamment leur choix de ce métier, le cycle de la maternité et l'articulation emploi famille, rejoignant notre deuxième objectif de recherche. Le chapitre neuf concerne les modes d'échange entre collègues, et plus particulièrement les espaces d'échanges/de délibération et ce qu'ils engagent du côté de la reconnaissance, de l'activité déontique et de la construction identitaire, rejoignant le troisième objectif de cette thèse.

Chapitre 6 – Le recueil des matériaux et le profil des participantes

La collecte de données a été effectuée en deux temps. Dans un premier temps, nous avons réalisé les entretiens individuels, la collecte de données numériques et la collecte de photos qui se sont étendues de mars 2019 à avril 2020. Cette première phase de collecte de données a été achevée le 29 avril 2020 en raison de la pandémie liée à la COVID-19. Toutefois, à cette date, les données colligées nous permettaient d’atteindre la saturation de nos données, en ce sens que des entrevues supplémentaires auraient permis de fournir plus d’exemples sans nécessairement ajouter à ce que nous avons déjà colligé. Dans un deuxième temps, à la suite d’un travail d’analyse des résultats, nous avons réalisé deux entretiens de groupes qui se sont déroulés en mars 2021.

6.1 Les matériaux recueillis

Telles que présentées dans la méthodologie, les données recueillies prennent des formes différentes (entretiens individuels et de groupe, photographies et captures d’écran commentées) et constituent le recueil de données de ce projet de recherche. *Les entretiens individuels* – Au total, 25 entretiens individuels d’une durée moyenne d’une heure et demie ont été effectués. De ces entretiens, 20 étaient en présentiel et cinq étaient en visioconférence en raison de la distance (par exemple, certaines participantes étaient en région très éloignées). Chaque entretien a été réalisé dans un endroit choisi par la participante, que ce soit sa classe, chez elle, un café, la bibliothèque municipale, un local à l’Université Laval, etc. Les entrevues ont été réalisées en différentes étapes afin d’introduire un processus itératif entre le terrain et la théorie, le traitement et l’analyse du matériau au fur et à mesure de la collecte (Paillé et Mucchielli, 2016).

Les données photographiques – Au total, 20 participantes ont soumis 75 photos accompagnées de commentaires. Parmi les cinq participantes n’ayant pas soumis de photos, deux étaient en congé de maternité, deux effectuaient de la suppléance sporadique et une n’était plus en classe en raison de la fermeture des écoles en raison de la pandémie de COVID-19. Les photos ont été prises à l’aide du cellulaire des participantes et ont été en majorité transmises par l’intermédiaire de Messenger au fur et à mesure qu’elles étaient prises.

Cette méthode s’est avérée particulièrement intéressante et fertile sous plusieurs angles. Les dates et heures d’envoi des photos montrent que les participantes ont été cognitivement engagées dans ce projet de recherche durant une période variant entre trois jours et un mois. Ce laps de temps porte à croire qu’elles se sont engagées à réfléchir à ce qu’elles désiraient montrer, et ce, en dehors

des limites spatiotemporelles d'une entrevue individuelle traditionnelle. En ce sens, les photos ont été prises dans leur classe, dans leur véhicule, à la maison, au parc, dans les gradins d'une piscine publique, dans une salle de bain, dans leur lit en pleine nuit, etc. De plus, les photos ont été prises et soumises à divers moments de la journée, soit très tôt le matin, durant les heures de pause ou de dîner, après l'école ou tard le soir, et ce, à divers moments de la semaine. De plus, il semble pertinent de noter que l'intérêt de cette méthode ne réside pas tant dans la composition de la photo elle-même, mais plutôt dans la possibilité de laisser à la participante le contrôle des expériences qu'elle choisit de rendre visibles, ainsi que dans la possibilité de s'exprimer par l'intermédiaire du commentaire adjacent, permettant un regard sur ce qui fait sens pour la participante. Ainsi, la photo représente un vecteur intéressant pour amener la participante à raconter ou décrire une expérience difficile au travail, à mettre en mot des expériences parfois troublantes, et ce, à son rythme. En ce sens, en prenant le temps de sortir la caméra pour prendre une photo au moment même où l'expérience difficile ou invisible a lieu et en la commentant par la suite, la participante a le loisir de formuler sa pensée à son propre rythme et de travailler la façon de présenter cette expérience selon ce qu'elle accepte de rendre visible ou non. Enfin, cette méthode a permis de rendre visibles une grande variété d'expériences. Ainsi, certaines participantes ont choisi de présenter des photos-commentaires liées directement au contenu de l'entretien, leur permettant ainsi de revenir sur certains éléments qu'elles considèrent comme importants, soit pour les enrichir ou les préciser. Par exemple, pour faire suite à certains éléments mentionnés lors de l'entretien, plusieurs participantes ont choisi de montrer le matériel qu'elles avaient elles-mêmes financé pour alléger le fonctionnement de la classe :



P7-Gabrielle- 1.Oct.2019@20h55PM

Une partie des albums jeunesse que j'ai acheté personnellement pour enseigner (on se rappelle que je n'ai pas encore d'enfants à la maison :P)

D'autres ont plutôt choisi de présenter-commenter de nouveaux éléments auxquels elles n'avaient pas pensé durant l'entretien, plusieurs éléments étant liés à des souffrances ordinaires qui ne leur étaient pas venus en tête ou qu'elles n'avaient pas osé mentionner en raison de leur nature ordinaire et en apparence banale :



P6-Frédérique-9.oct.2019@9h45am

Lorsque notre "chiffre" est terminé ... nous pouvons enfin aller faire pipi. Vous savez, dans notre travail on doit calculer le moment qu'on va aller à la salle de bain, car on ne doit jamais laisser les enfants seuls...On développe des aptitudes à faire gonfler notre vessie ... c'est assez surprenant ... Aussi, je m'empêche de boire de l'eau pendant le jour car je ne veux pas avoir trop mal et je calcule quand je prends mon café du matin. Tout cela pour dire qu'une fois assise sur la toilette et les élèves partis ... Je trouve la tuque de ma belle petite élève par terre. Je dois donc me dépêcher à finir ce que j'ai à faire et courir pour voir si mon élève ne serait pas encore au service de garde...sinon...un petit courriel aux parents...Car ils vont chercher la fameuse tuque...

Quand on est au 4 ans, on a la chance d'avoir une TES une bonne partie du temps ... Cette année, je me permets parfois d'aller à la salle de bain en courant. Cette photo a été prise sur la toilette...oui ...j'avais mon cellulaire...Car j'étais en train de répondre à un message de parent sur une plateforme que l'on appelle "ClassDojo" ...Je viens de m'y inscrire pour faciliter la communication avec mes parents et pouvoir leur transmettre des photos de façon régulière de leurs petits ... Car 4 ans... j'imagine qu'ils doivent s'ennuyer de leur enfant et ça doit leur faire du bien de voir des photos

Quelques participantes ont demandé qu'une photo précise ne soit pas publiée, notamment une photo de classe où des adaptations considérables ont été apportées pour accommoder un élève, pour éviter que la classe et la participante soient identifiées. Dans ce cas, bien que la photo ne soit pas visuellement présentée, elle demeure utilisable, en ce sens qu'il est tout de même possible de décrire l'image en mots et d'utiliser le commentaire adjacent. Comme on peut le voir dans les commentaires présentés plus haut, la longueur des commentaires varie considérablement : certains ne contiennent que deux ou trois phrases (30 mots) alors que d'autres s'accompagnent de deux ou trois paragraphes (250 mots). Une participante a aussi choisi d'accompagner ses photos de commentaires enregistrés, qui ont ensuite été transcrits. Finalement, cette méthode était particulièrement intéressante puisqu'il était possible, après la réception d'une photo commentée par Messenger, de demander des précisions par rapport à certains éléments, à savoir comment se sentait la participante par rapport à l'expérience présentée ou de préciser certains détails dans la photo ou le commentaire. Ces conversations supplémentaires ont été consignées et ont permises d'apporter des précisions supplémentaires.

Les captures provenant de l'environnement numérique des participantes – Dès la fin de l'entretien individuel, chaque participante a aussi été invitée à prendre, commenter et soumettre six captures d'écran d'échanges provenant de leur environnement numérique afin de rendre visibles les nouveaux espaces de délibération qu'offre l'environnement en ligne. Au total, 11 participantes ont soumis 16 captures d'écran accompagnées de commentaires. Cette méthode s'est aussi avérée particulièrement intéressante sous plusieurs angles. Tout comme pour la collecte de photos commentées, les dates et heures d'envoi des captures d'écran montrent que les participantes ont été

engagées dans ce projet de recherche sur une période variant de trois jours à un mois, que plusieurs ont pris le temps de réfléchir à ce qu'elles désiraient montrer, et ce, en dehors des limites spatiotemporelles d'une entrevue individuelle. Les captures d'écran ont été soumises et commentées à divers moments de la journée, soit très tôt le matin, durant les heures de pause ou de dîner, après l'école ou tard le soir, et ce, à divers moments de la semaine. Les captures d'écran soumises proviennent de diverses plateformes : Facebook, Messenger, Classe Dojo, courriel, blogue, etc. De plus, les sujets sont variés et témoignent des multiples échanges ayant maintenant lieu en ligne. Parmi les échanges présentés se trouvent : des débats quant à l'attribution de certaines tâches entre collègues, des échanges parents-enseignante, des courriels rendant visibles des situations difficiles au travail, des publications et échanges Facebook ainsi que des blogues. Bien qu'il ne soit pas possible d'analyser le contenu des propos d'une tierce personne, les commentaires des participantes sont fort riches. Par exemple, une d'entre elles a choisi de partager un courriel de type « appel à l'aide » d'un collègue vivant une situation de violence au travail provenant d'un élève ayant un comportement difficile. Bien qu'il ne soit pas éthiquement possible d'analyser le contenu de ce courriel, il amène la participante à faire des liens avec ses propres expériences, et ce, avec beaucoup plus de détails et d'ouverture qu'elle ne l'avait fait dans son entretien individuel. Le partage du courriel de son collègue devient ainsi un vecteur pour exprimer sa propre expérience de souffrance et témoigne du rôle de cet échange en ligne. Finalement, cette méthode était particulièrement intéressante puisqu'il était possible, après la réception d'une capture d'écran commentée par Messenger, de demander des précisions par rapport à certains éléments, à savoir comment se sentait la participante par rapport à l'expérience présentée ou de préciser certains détails dans la photo ou le commentaire.

La faible participation à cette étape de collecte de données peut s'expliquer de plusieurs façons : alors que les participantes avaient bien compris les modalités de la prise de photos commentées, celle des captures d'écran semblait plus floue. Par ailleurs, certaines avaient compris qu'elles devaient prendre six photos commentées ou captures d'écran et ont favorisé les photos commentées. D'autre part, plusieurs participantes disaient avoir des interactions relativement limitées en ligne et ne pas aimer communiquer de cette façon. Comme nous souhaitions laisser les participantes libres de s'engager dans ce type de collecte de données, nous n'avons pas fait de relance à cet effet.

Les entretiens de groupe – Sur une base volontaire, les participantes ont été invitées à prendre part à des entretiens de groupe. Deux entretiens de groupe ont été menés à partir de l'application ZOOM, chacun des groupes impliquant cinq participantes. Les entretiens de groupe ont été d'une durée de

1 h 45 minutes chacun. À la suite de la présentation des résultats préliminaires, des questions très larges ont été soulevées par l'étudiante-chercheuse afin de valider, d'approfondir et de peaufiner certaines connaissances coconstruites qui demeuraient en suspens. Cette dernière étape de la collecte de données a permis d'engager des processus intersubjectifs entre les participantes ainsi qu'entre l'étudiante chercheuse et les participantes.

6.2 La construction des catégories conceptualisantes

Le processus de traitement et d'analyse des données s'est appuyé sur un processus dynamique de construction des catégories conceptualisantes de Paillé et Mucchielli (2016). Cette section présente un exemple spécifique de ce processus dynamique ancré à même ce projet de recherche.

La description analytique – La description analytique a participé à la construction de catégories à partir des propos mentionnés par les participantes, contribuant à nommer et déterminer le sens du phénomène directement dans les matériaux d'entretiens. Il s'agissait initialement d'écouter l'entretien, de le transformer en verbatim, de le lire, de relever les divers événements et expériences qui marquaient l'intégration au travail en enseignement. Ainsi, cette phase consistait en un « défrichage » initial : de quelles expériences parlait l'enseignante? De quelle façon ces expériences étaient-elles abordées? Quelle valeur et quel sens leur étaient attribués? Ce travail a permis de cerner des catégories initiales très larges, par exemple, la relation à l'élève. Cette grande catégorie venait cerner l'idée de « *l'amour des enfants* », « *de l'étoile dans les yeux des enfants* », le désir de « *tisser des liens* » avec les enfants, les expériences liées à l'action de coller les enfants, d'être proche d'eux, de partager des moments avec eux, de les écouter, l'empathie, la compassion, l'idée d'être une « *maman d'un jour* », une « *grande sœur* », une « *tante* », etc.

La déduction interprétative – Dans un mouvant constant d'aller-retour entre, d'une part, l'analyse verticale et horizontale des nombreuses expériences recueillies par l'entremise des entretiens individuels, des photographies et des captures d'écran commentées et, d'autre part, le cadre théorique retenu, la déduction interprétative a permis de préciser ces catégories initiales très larges, de les comparer et de les définir de manière à relier certains matériaux d'entretien à certains concepts théoriques. En reprenant l'exemple de la catégorie initiale « la relation à l'élève », en s'appuyant sur la perspective de la psychodynamique du travail, certains éléments se sont révélés être liés à la valeur et au sens accordés au lien affectif à l'élève, l'inscrivant à la fois dans la construction identitaire des enseignantes, mais aussi dans des injonctions organisationnelles. En s'appuyant sur les perspectives féministes matérialistes françaises, il a été possible de dégager et de rendre visible une grande part de travail qui demeure dans l'ombre, soit tout le travail de *care*,

fondamental à l'élaboration et au maintien du lien affectif à l'élève. Ce processus a aussi permis de rendre visibles la temporalité du travail et les savoir-faire invisibles mobilisés. Finalement, ce processus a permis, par exemple, de dégager qu'en raison de certaines similitudes entre les expériences de travail domestique et salarié, certaines expériences s'ancraient dans une fusion ou confusion des rôles.

L'induction théorisante – Dans un mouvement d'aller-retour constant entre la description analytique et la déduction interprétative, l'induction théorisante a permis de réfléchir à certains phénomènes, et ce, à la lumière des théories mobilisées, voire d'approfondir ces théories ou d'en soulever de nouvelles. Par exemple, comme nous le verrons dans les résultats qui suivent, en reprenant la catégorie très large de la relation à l'élève, davantage définie sous l'angle du lien affectif à l'élève et du travail de *care* qui le soutient, l'induction théorisante a permis d'approfondir la réflexion et de poser de nouvelles bases au regard de l'articulation des temps de travail salarié et domestique en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, soit ce que nous avons appelé le processus de « fragmentation+imbrication » des temps de travail. Qui plus est, ce processus a permis de rendre visible le déversement important du travail salarié dans les autres sphères de vie, voire de comprendre comment ce phénomène en vient à être normalisé, voire invisibilité, soit des éléments nouveaux, peu abordés, tant dans la littérature et dans notre cadre théorique.

Cette construction des catégories conceptualisantes a ainsi permis de créer des connaissances ancrées à même les expériences subjectives de travail des enseignantes du préscolaire et du primaire, voire de pousser plus loin les théories retenues dans le cadre théorique de ce projet de recherche.

6.3 La présentation des participantes

Au moment de l'entretien initial, les 25 participantes travaillent en éducation au préscolaire ou en enseignent au primaire dans des écoles de la province de Québec. Elles sont réparties dans treize centres de services scolaires et sont aussi réparties parmi les différents niveaux du préscolaire et du primaire, soit de la maternelle 4 ans à la 6^e année. Il est difficile de présenter un portrait des participantes selon les niveaux d'enseignement en raison de la grande variabilité des contrats de travail qui se chevauchent ou se suivent, amenant les participantes à travailler dans de multiples niveaux simultanément ou au fil d'une même année scolaire. Par exemple, une enseignante peut avoir un contrat qui lui procure 40 % de tâche en éthique et culture religieuse ainsi qu'en art plastique de 2^e et 3^e année auquel s'ajoutent des heures de soutien pédagogique auprès d'élèves de

1^{re} année, et ce, les lundis et vendredis pendant un certain nombre de semaines. Les mardi, mercredi et jeudi, elle peut faire de la suppléance dans divers niveaux, à diverses écoles, selon les besoins du moment. D'autres ont des contrats dans des classes de niveaux doubles, voire triples, alors que d'autres n'enseignent pas dans une classe, mais effectuent des tâches de soutien dans des classes variées et dans diverses matières. Ainsi, au moment de l'entretien, quelques-unes avaient leur classe pour l'année (du mois d'août au mois de juin), certaines avaient des contrats qui se terminaient dans les mois suivant l'entretien et n'étaient pas en mesure de prédire le reste de leur année de travail, d'autres commençaient leur deuxième ou troisième contrat au fil d'une même année scolaire, et certaines n'avaient pas de contrat, subsistant uniquement de suppléances combinées à un travail secondaire en dehors de l'enseignement.

En ce qui concerne l'âge des participantes au moment de l'entretien initial, celui-ci varie de 26 à 45 ans, la moyenne d'âge se situant à 32 ans. En ce qui concerne la formation et le statut d'employée, les participantes ont toutes terminé un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP) dans une université québécoise et sont titulaires d'un brevet d'enseignement. Le brevet a été obtenu entre 2004 et 2018. Parmi ces participantes, sept avaient leur permanence, sept avaient leur poste et onze étaient à statut dit « précaire » puisqu'elles n'avaient pas encore de poste. Parmi les quinze participantes ayant obtenu leur brevet depuis 2014, seulement cinq avaient un poste. Toutes les participantes ayant un poste ont dû attendre de trois à neuf ans avant de l'obtenir, la moyenne se situant vers cinq ans. Les participantes ayant obtenu un poste rapidement à la suite de l'obtention du brevet ont un parcours non linéaire, alors qu'elles avaient interrompu leurs études universitaires en enseignement et enseignaient déjà depuis plusieurs années sans brevet, ou ont été intégrées à une toute nouvelle école où plusieurs postes devaient être pourvus. En ce qui concerne les participantes ayant une permanence, celle-ci a été obtenue entre cinq et douze ans après l'obtention du brevet d'enseignement, la moyenne se situant vers huit ans. Toutefois, ces calculs sont effectués en prenant comme point de départ la date d'obtention du brevet, soit la fin des études universitaires. Ces chiffres peuvent augmenter considérablement si l'on prend comme point de départ l'entretien d'embauche initial, alors que plusieurs participantes ont commencé à faire de la suppléance ou ont obtenu des petits contrats avant l'obtention de leur brevet. Il est important de noter que pour les participantes ayant des enfants, ces calculs incluent les années en arrêt de travail pour les congés liés à la maternité.

En ce qui concerne l'état civil, la majorité des participantes vivaient en couple¹¹, soit dix-neuf femmes sur vingt-cinq, alors que trois étaient célibataires et trois étaient séparées (et célibataire au moment de l'entretien). En ce qui concerne les enfants, dix participantes avaient entre un et trois enfants, la moyenne étant de deux enfants. Parmi ces participantes, trois avaient des enfants d'âge préscolaire (0-4 ans), six avaient des enfants en âge d'aller à l'école primaire (5-12 ans), deux avaient des enfants en âge d'aller à l'école secondaire (13-17 ans) et une a un enfant d'âge adulte (18 ans et +). Parmi ces participantes, six étaient en couple avec la garde des enfants à temps plein, alors que quatre étaient séparées avec la garde partagée des enfants. Parmi les quinze participantes n'ayant pas encore d'enfants, une était enceinte, neuf disaient désirer des enfants et quatre n'en désiraient pas. Finalement, deux participantes étaient en congé de maternité au moment de leur entretien.

Il est à noter que toutes les participantes sont des femmes blanches nées au Québec. À l'exception de deux participantes anglophones, les participantes ont toutes le français comme langue maternelle.

Afin de favoriser la confidentialité des participantes, leur prénom a été remplacé par un pseudonyme. Les extraits de verbatim ont aussi été anonymisés.

Selon l'âge, la formation, le statut d'employée, la situation familiale et la situation conjugale, les participantes forment un ensemble hétérogène présenté dans le tableau qui suit :

¹¹ De façon générale, les participantes parlent de leur conjoint au masculin, en utilisant des pronoms masculins, portant à croire que celles qui étaient en couple étaient dans des relations hétérosexuelles. Toutefois, l'orientation sexuelle des participantes n'a pas été approfondie.

Tableau 1 : La répartition des participantes selon les critères de diversification internes (âge, situation familiale et situation conjugale), et selon l'obtention du brevet et de la permanence

	Nom	Âge	Situation administrative		Situation conjugale			Situation familiale				
			Date d'obtention du brevet	Permanence obtenue (année)	Célibataire	En couple	Séparée	Enfant(s) à charge (âge)	Enfant(s) en garde partagée (âge)	Désire des enfants	Ne veut pas d'enfant	Congé préventif ou de maternité
P1	Anabelle	28	2014	Non (poste obtenu en 2019)		X				X		
P2	Bianca	33	2010	Oui, 2019		X		2 (5, 8)				
P3	Claudie	42	2009	2015		X		2 (6, 8)				
P4	Dominique	34	2018	Non (poste obtenu en 2019)		X		2 (3, 0)				X
P5	Érica	45	2010	2016		X		2 (3, 0)				X
P6	Frédérique	32	2009	Non (poste obtenu en 2018)		X					X	
P7	Gabrielle	29	2014	Non		X				X		
P8	Hannah	32	2014	Non		X		2 (3, 1)				
P9	Isabelle	27	2015	Non		X				X		
P10	Jeanne	26	2017	Non		X				X		
P11	Kelly	34	2009	2015		X		1 (5)				
P12	Léa	26	2017	Non (poste obtenu en 2019)		X				X		
P13	Marianne	26	2017	Non		X				X		
P14	Noémie	31	2012	Non (poste obtenu en 2019)	X						X	
P15	Olivia	35	2005	2015			X		2 (10, 8)			
P16	Patricia	26	2016	Non	X						X	
P17	Rafaëlle	30	2012	2019	X						X	

P18	Sandra	30	2014	Non (poste obtenu en 2019)		X				Enceinte		
P19	Tanya	35	2004	2008			X		3 (15, 8, 6)			
P20	Uma	41	2017	Non			X		3 (18, 16, 7)			
P21	Véronique	26	2017	Non		X				X		
P22	Zoé	27	2016	Non		X				X		
P23	Aurélie	27	2017	Non		X				X		
P24	Béatrice	45	2004	Non		X			1(20)			
P25	Clara	28	2018	Non (poste obtenu en 2019)		X				X		

Les participantes mentionnent que la permanence s'obtient deux ans et un jour après l'obtention d'un poste.

Chapitre 7 – L’entrée dans le travail d’enseignement : des expériences hétérogènes marquées par la précarité et le hasard

Ce septième chapitre présente les résultats liés au premier objectif de cette thèse qui est de décrire et d’analyser les expériences marquantes du travail et de l’intégration au travail en enseignement des enseignantes du préscolaire et du primaire. Les expériences des participantes témoignent de la complexité de l’entrée dans le métier d’enseignement préscolaire et primaire. Afin de mieux contextualiser les diverses expériences marquantes, il a semblé nécessaire de diviser ce chapitre en plusieurs sections.

La première section présente le processus d’insertion en emploi, soit une dimension spécifique du concept plus large de l’intégration au travail. À cet effet, il semble pertinent de rappeler qu’à partir de notre cadre conceptuel, l’insertion en emploi « renvoie aux conditions d’accès et aux caractéristiques des emplois occupés » (Mukamurera *et al.*, 2013, p. 15), soit une dimension spécifique qui inclut le statut, la durée et la stabilité de l’emploi. De fait, cette section permet de décrire comment s’articule le processus d’insertion en emploi et d’analyser les expériences vécues par les participantes. Cette description paraît essentielle pour mieux situer la deuxième section du chapitre, laquelle permet de dégager les expériences marquantes du travail et de l’intégration au travail en enseignement préscolaire et primaire. Les troisième et quatrième sections présentent le soutien et l’accompagnement à l’insertion en emploi et à l’intégration dans le travail d’enseignement, ainsi que la formation universitaire.

7.1 Le processus d’insertion en emploi

Le processus d’insertion en emploi a été particulièrement difficile et complexe à mettre en mots pour plusieurs participantes. Ces difficultés provenaient notamment d’une compréhension limitée du système administratif, des recommencements lors de changements de centre de services scolaire¹², de la rapidité de l’enchaînement ou du chevauchement des suppléances et des contrats, ainsi que des trous laissés dans le parcours d’insertion en emploi par d’autres projets de vie, tels un retour aux

¹² La transition entre l’expression « commission scolaire » et « centre de services scolaire » s’est effectuée pendant la collecte de données. Par conséquent, les participantes utiliseront dans leurs citations l’expression « commission scolaire ». Pour notre part, nous utiliserons « centre de services scolaire ».

études ou un congé de maternité. Par conséquent, les narrations étaient fréquemment parsemées d'allers-retours multiples alors que les participantes tentaient de donner un sens à leurs expériences ou de les présenter dans un ordre chronologique sensé pour elles. Il arrivait donc fréquemment qu'elles se répétaient ou qu'elles revenaient en arrière pour préciser ou bonifier certains éléments qui leur semblaient importants.

7.1.1 Le processus d'embauche

De façon générale, les participantes ont choisi d'amorcer la narration de leur insertion en emploi en racontant ou en comparant leurs entrevues d'embauche auprès d'un ou de plusieurs centres de services scolaires ou directions d'école, une étape considérée par plusieurs comme l'évènement marquant le début de leur processus d'insertion en emploi. Les expériences montrent que chaque centre de services scolaire possède son propre processus d'embauche. Par conséquent, travailler au sein de deux centres de services scolaires suppose deux processus d'embauche distincts, alors qu'un changement de centre de services scolaire implique nécessairement de recommencer l'ensemble du processus d'embauche, l'ancienneté n'étant pas transférable.

Les expériences analysées montrent que plusieurs participantes ont réalisé un ou des processus d'embauche en plusieurs étapes et soulèvent l'importance de la performance aux entrevues. Par exemple, Gabrielle raconte qu'elle a dû passer deux entrevues : une entrevue de groupe, menant à la suppléance, et une entrevue individuelle pour l'accès aux contrats. Elle devait compléter six mois de suppléance avant de pouvoir passer à la deuxième étape, soit une entrevue individuelle débouchant sur trois possibilités : 1) un refus, c'est-à-dire qu'il n'est pas possible d'obtenir de contrats; 2) des conditions minimales donnant accès à des contrats de 50 % de tâche ou moins; 3) une acceptation donnant accès à de gros contrats. Bien qu'elle ait trouvé l'entrevue initiale facile, le tout s'est corsé lors des entrevues subséquentes où la direction jugeait qu'elle n'atteignait que les conditions minimales donnant accès à des contrats moindres, ce qui la maintenait dans des conditions d'emplois précaires. Considérant qu'il n'y avait aucune visite ou évaluation en classe permettant d'attester ses compétences pratiques, Gabrielle estime que son ascension dans le processus d'embauche reposait de prime abord sur sa performance aux entrevues. Ce processus d'évaluation, qu'elle qualifie de « très subjectif », l'a particulièrement découragée puisqu'elle se considérait comme compétente et ne voyait pas la cohérence entre une entrevue décontextualisée et ses habiletés en classe.

Bien que les modalités d'embauche dans son centre de services scolaire soient plus traditionnelles, les propos de Jeanne vont aussi dans le sens que sa mauvaise performance à l'entrevue d'embauche ne préfigure pas ses compétences réelles. Jeanne trouve que le processus d'entrevue est

problématique puisqu'elle dit avoir de la difficulté à se « vanter » auprès de ses directions, ce qui lui nuit. En ce sens, elle dit avoir tendance à promouvoir certaines faiblesses plutôt que ses forces :

Si tu passes l'entrevue, bien, c'est bien strict cette procédure-là pour moi, parce que je ne suis pas bonne en entrevue. Je suis une bonne enseignante, mais je suis vraiment zéro en entrevue. Je ne suis pas capable de me vanter. J'ai tendance à dire que oui, j'ai de la difficulté avec la gestion de classe. Qu'est-ce que tu penses que la personne enregistre? OK, code rouge! Je vais avoir de la difficulté avec elle. Fait que j'ai tendance à le dire, parce que je suis honnête. (...) J'ai plus tendance à dire la vérité, qui est un peu plus négative je trouve, fait que c'est ce qui fait que les deux entrevues à cette commission scolaire-là, je ne les ai pas réussies. (Jeanne : 589-600¹³)

À l'inverse de Gabrielle et Jeanne, la performance en entrevue de Patricia lui a permis d'avoir accès aux gros contrats rapidement :

Moi, je suis quelqu'un de très théorique qui paraît bien en entrevue, parce que quand je suis allée à mon entrevue, je me disais : « mon Dieu! j'ai le syndrome de l'imposteur! » Ça fait un an que je n'ai pas fait de suppléance parce que j'ai quasiment peur d'y retourner, mais quand il est question de m'exprimer ou de parler d'aspect très théorique, ou de mise en situation, je me débrouille bien. Tant et si bien que j'ai eu la première option : on vous prend madame! contrat ou pas de contrat. Et je me disais mon Dieu! Soit vraiment, la pénurie est plus importante qu'on le croit, ou soit ils ont vraiment eu l'impression que j'étais sûre de moi-même. Mais moi, je n'étais pas sûre de moi-même. (Patricia : 143-151)

Cette importance accordée à la performance aux entrevues et le contexte dans lequel elles ont lieu peut représenter une grande source de tension, de stress, voire un sentiment d'injustice. D'une part, les modalités d'évaluation de la hiérarchie portent davantage sur la présentation de soi, sur ses capacités à se vendre en tant qu'enseignante, alors que cette rencontre décontextualisée permet difficilement de rendre visibles ses savoir-faire réels et les compétences mobilisées dans la classe auprès des élèves. D'autre part, les enjeux de la performance aux entrevues sont majeurs : reconduire la précarité d'emplois pour plusieurs mois en freinant l'accès aux diverses listes ou donner libre cours à l'ascension en donnant accès aux contrats plus substantiels.

Le contexte d'insertion en emploi a également énormément changé au fil des dernières années. Il y a quelques années, le processus d'embauche se faisait dans un contexte marqué par une surabondance d'enseignantes et d'enseignants qualifiés. De fait, l'accès à l'entrevue d'embauche nécessitait d'avoir pratiquement terminé son baccalauréat en enseignement, de prouver ses compétences et même de se démarquer lors d'une entrevue de groupe initiale ou auprès d'autres enseignants et enseignantes, comme le montre l'expérience de Bianca :

¹³ Les chiffres indiquent le numéro des lignes de la transcription de l'entretien.

Il y a 10 ans, quand j'ai commencé, il fallait vendre sa salade auprès des secrétaires, des directions, pis on n'était pas capable d'avoir de contrats. C'était difficile (...) je pouvais arriver dans une école, donner 10-15-20 cartes d'affaires à toutes les enseignantes et peut-être espérer avoir un téléphone pour travailler. (Bianca : 21-27)

Or, actuellement, les expériences partagées montrent que le contexte d'insertion en emploi est marqué par une pénurie croissante de personnel qualifié ayant pour conséquence un remaniement important du processus d'embauche initial dans certains centres de services scolaires afin de permettre aux stagiaires, voire à des individus n'ayant pas de brevet d'enseignement d'avoir accès à la suppléance. Par exemple, Patricia, qui avait temporairement quitté l'enseignement pour y revenir cette année, affirme qu'à ses débuts, elle devait prouver qu'elle était qualifiée (par exemple avoir complété son dernier stage) pour avoir accès à l'entretien d'embauche initial. Or, depuis peu, elle constate des relâchements, soit un phénomène qu'elle attribue à la pénurie de personnel qualifié. Ainsi, certains critères ont été allégés :

(...) je suis retournée parce que je souhaitais recommencer à faire de la suppléance. Eh bien! on me dit : « l'entrevue de groupe n'existe plus! » Parfait. Pour commencer à faire de la suppléance on a des besoins urgents, alors tu viens nous porter ton brevet d'enseignement, ton relevé de notes, tous les documents pertinents, tu viens les déposer, nous on regarde cela, et tu vas voir sur ton portail. Il va être affiché si tu peux faire de la suppléance. Alors j'ai mené mes documents. Le lendemain, c'était accepté. Alors dès le lendemain, je pouvais faire de la suppléance. Par contre, je n'avais pas accès aux contrats et aux postes. (Patricia : 173-179)

Tout le système est en train de s'organiser beaucoup plus rapidement autour des stagiaires, alors qu'avant, c'étaient des règles très strictes dans les universités et les commissions scolaires. (Tanya, premier entretien de groupe)

Les propos de quelques participantes montrent toutefois qu'il n'est pas facile pour toutes d'avoir accès à l'entrevue d'embauche initiale. Par exemple, Clara explique que dans certains centres de service scolaires, on lui disait privilégier les enseignantes ayant effectué leur stage dans une de leurs écoles, alors que d'autres voulaient quelqu'un provenant précisément de leur région. Ces refus ont amené Clara à aller travailler dans un centre de services scolaire en région éloignée, allongeant considérablement son processus d'insertion en emploi et d'intégration dans le travail.

L'analyse des expériences recueillies révèle que les processus d'embauche sont hétérogènes, qu'ils varient considérablement d'un centre de services à l'autre, voire d'une école à l'autre, et qu'ils reposent largement sur une évaluation dite « subjective » de la performance aux entrevues. Cette analyse montre que les processus d'embauche tendent à se relâcher au fil des dernières années alors que le système d'éducation fait face à une pénurie croissante de personnel qualifié.

7.1.2 « *Les vertes* » ou la phase de transition

Il se dégage des expériences analysées que le succès de l'entrevue d'embauche à la commission scolaire ou auprès d'une direction d'école marque le début d'une phase spécifique de l'insertion en emploi, que nous qualifions de « phase de transition », une phase plus ou moins longue et complexe menant « idéalement »¹⁴ à l'obtention d'un poste suivie de la permanence (stabilité d'emploi). À quelques reprises, la couleur « verte » ou l'expression « les vertes »¹⁵ ont été utilisées pour qualifier les nouvelles enseignantes entrant dans le métier. Cette phase de transition varie grandement d'un centre de services à l'autre, soit une progression suivant un processus d'inscription à diverses listes balisées par des modalités administratives strictes et contraignantes (par exemple avoir fait un certain nombre d'heures d'enseignement, avoir fait un certain nombre de journées dans une même école ou classe, avoir effectué un contrat d'une certaine durée, avoir obtenu une évaluation positive à la suite d'un contrat, etc.). Chaque liste permet progressivement l'accès à certains types de travail, soit la suppléance, les contrats à temps partiel ou à temps plein, et ce, en respectant les modalités de distribution des contrats définies dans les arrangements locaux inscrits dans la convention de gestion collective de chaque école. Les expériences recueillies permettent de dégager sommairement trois étapes marquant la phase de transition soit :

1) *L'accès à la suppléance* – Cette période concerne les nouvelles enseignantes à statut précaire ayant réussi leur entrevue d'embauche et n'étant pas encore sur la liste de rappel. À cette étape, les enseignantes doivent s'inscrire sur la liste de suppléance ou à un programme de gestion de suppléances en ligne automatisé (par exemple Substitutus). Elles doivent alors attendre les directives de la commission scolaire, entamer des démarches personnelles auprès de la direction de certaines écoles ou attendre de recevoir un courriel pour se voir offrir du travail. L'attribution de la suppléance à la période ou à la journée est relativement instable, variant au cours d'une année ou d'un centre de services scolaire à l'autre. Les expériences décrites par les enseignantes montrent que la distribution des heures de suppléances peut se faire par les divers membres du personnel (les enseignants et enseignantes, les secrétaires, la direction, les ressources humaines) et par divers moyens (de vive voix, par téléphone, par courriel ou par l'intermédiaire des réseaux sociaux). Les centres de services scolaire se réclament ainsi d'un « droit de gérance » au regard de l'embauche des enseignantes sur la liste de suppléance. Ces modalités d'embauches ont pour conséquence une mise à disposition du

¹⁴ « Idéalement » est ici entre guillemets puisque certaines participantes, à la suite de situations difficiles, n'ont plus ce désir initial d'obtenir un poste ou une permanence.

¹⁵ La couleur verte faisant référence à une nouvelle pousse ou un fruit qui n'a pas encore atteint sa maturité.

temps de travail des nouvelles enseignantes, alors que celles-ci doivent demeurer en « *stand-by* », c'est-à-dire facilement joignables et disponibles, au risque que l'employeur ou l'employeuse attribue la tâche à autrui, suivant le principe du « premier arrivé, premier servi ». Dans ce contexte, l'attribution des tâches de travail est perçue comme relevant d'un « coup de dé » ou de l'idée « d'être à la bonne place au bon moment ». Considérant ce processus d'attribution, plusieurs participantes ressentent une pression à constamment avoir en leur possession un moyen de communication (souvent un téléphone intelligent) afin de pouvoir répondre rapidement aux appels et vérifier leurs courriels au risque de rater l'opportunité d'obtenir une suppléance intéressante. Certaines passent par Facebook pour accéder à un processus plus informel qui permet de sélectionner, d'accepter et de coordonner ses suppléances à l'avance, voire d'en refuser.

Les données analysées montrent que cette phase initiale peut être particulièrement éprouvante pour les nouvelles enseignantes alors qu'elle est marquée par un enchaînement rapide, voire effréné, de suppléances effectuées à toutes les années du primaire dans diverses matières pour lesquelles les nouvelles enseignantes sont formées ou non, et ce, dans diverses écoles. Cette période, marquée par le hasard et par l'imprévisibilité, peut plonger les nouvelles enseignantes dans une forte situation d'instabilité, d'incertitude et de précarité, et ce, au moment même où elles auraient besoin de stabilité pour s'intégrer dans leur nouveau travail. De fait, la seule façon de progresser vers de meilleures conditions de travail est de réaliser le plus d'heures de suppléance possible afin d'accéder à l'étape suivante, soit l'accès à la liste de rappel.

2) *L'accès à la liste de rappel* – Cette période concerne les nouvelles enseignantes à statut précaire ayant réalisé un nombre d'heures de suppléance leur permettant d'avoir accès à la liste de rappel. Cette phase implique fréquemment une alternance ou des chevauchements entre des périodes de suppléance, l'obtention de contrats de dernière minute ou de petits contrats effectués à toutes les années du primaire, même de différentes matières pour lesquelles elles sont formées ou non, dans des classes potentiellement à années doubles, triples ou difficiles, et ce, dans diverses écoles. Les modalités de cette période peuvent s'avérer laborieuses en raison de nombreuses règles et contraintes administratives (nombre d'heures ou de jours à réaliser, avec ou sans évaluations) et varient aussi selon les centres de services scolaires. Malgré une certaine ascension dans le processus d'insertion en emploi, l'accès à la liste de rappel réduit peu la mise à disposition des participantes, alors qu'elles doivent toujours demeurer facilement joignables et disponibles, au risque que l'employeur ou l'employeuse attribue la tâche à quelqu'un d'autre. L'idée du « premier arrivé, premier servi », d'un « coup de dé » ou « d'être à la bonne place au bon moment » est relevée et persiste. Ici aussi, la seule façon de progresser vers de meilleures conditions de travail est d'accumuler assez d'heures

d'enseignement, de contrats ou d'évaluations positives pour accéder à l'étape suivante, soit l'accès à la liste de priorité.

3) *L'accès à la liste de priorité* – Cette période concerne les enseignantes à statut précaire ayant réalisé un nombre d'heures de suppléance et fait un nombre de contrats suffisants pour leur permettre « d'embarquer » sur la liste de priorité. Cette étape marque le moment où elles peuvent s'inscrire à la séance d'affectation ou participer aux bassins, soit la rencontre d'assignation des postes. Ainsi, à la fin de l'année scolaire, les contrats à temps partiel, à temps plein et les postes qui n'ont pas été pourvus par les enseignantes et enseignants permanents ou par ceux et celles déjà en poste dans une école sont offerts aux enseignantes et enseignants inscrits sur la liste de priorité. Encore une fois, plusieurs présentent ce processus avec des expressions liées au hasard, à un « coup de chance », alors que la sélection des postes disponibles est indépendante de leur volonté. En ce sens, elles sélectionnent un certain nombre de postes et attendent les résultats selon l'attribution par ancienneté. Pour certaines, ce processus représente une source de stress et d'incertitude intense :

(...) us it's in June. It's like the most stressful thing that I have ever had to do. (...) Then, you know, you are on the list, but then you look, OK, I'm 20th. And then you get the positions, and you have to select your top 15 and send them in. Then you wait for an e-mail, and you don't know what you are getting. (...) You don't know where, exactly, because you just want to work, right? You don't like, realistically, you can't hope for just one school. (...) that's the whole thing, I could have been here, I could have been, you know, we have some schools all over the place (...) So that is stressful. (Anabelle : 276-292)

Ces trois étapes de la phase de transition révèlent l'hétérogénéité, la lourdeur et la complexité du rouage administratif encadrant l'insertion en emploi en enseignement préscolaire et primaire. Les expériences recueillies montrent aussi que l'entrée en enseignement est marquée par une forte mise à disposition des nouvelles enseignantes, c'est-à-dire être disponible pour travailler sur appel, alors que l'ascension vers les différentes listes est marquée par la chance, par l'idée d'un « coup de dé », d'être « au bon moment au bon endroit », soit un contexte où l'attribution des heures de travail et des contrats dépend de facteurs indépendants de la volonté des participantes. Non seulement ces expériences montrent-elles que les modalités d'entrée dans le métier d'enseignement préscolaire et primaire placent les nouvelles enseignantes dans une situation de grande précarité d'emploi, mais elles montrent aussi que cette situation difficile perdure pendant de nombreuses années. Ainsi, les expériences révèlent que cette précarité d'emploi perdure de l'entrevue d'embauche initiale jusqu'à l'obtention d'un poste, alors que les participantes ont dû attendre entre trois et neuf années pour obtenir un poste, voire davantage pour celles qui effectuaient de la suppléance avant l'obtention du brevet d'enseignement.

Ces expériences montrent aussi qu'alors que la pénurie de personnel qualifié amène un certain assouplissement des mesures d'embauches initiales, cela allège peu les difficultés de la phase de transition. En ce sens, plusieurs enseignantes ayant obtenu leur brevet d'enseignement depuis les cinq dernières années avaient l'impression que la pénurie de personnel qualifié faciliterait l'accès à de gros contrats, à un poste ou à une permanence plus rapidement. Plusieurs ont témoigné avoir vécu un désenchantement rapide alors qu'elles ont plutôt dû faire face à une surabondance de contrats de courte durée.

7.1.3 Le poste et la permanence

L'analyse des expériences des participantes montre que la compréhension des modalités d'obtention d'un poste ou d'une permanence est souvent floue, notamment du fait qu'elles varient d'un centre de services scolaire à l'autre. De façon générale, l'obtention d'un poste est fréquemment perçue comme l'élément marquant le début de la fin du processus d'insertion en emploi puisqu'il mène à une certaine forme de stabilité d'emploi, systématiquement suivie par l'obtention de la permanence. Les expériences semblent confirmer que la permanence s'obtiendrait automatiquement deux ans et un jour après l'obtention d'un poste. Pour plusieurs, l'obtention d'un poste représente un moment charnier dans leur insertion en emploi alors qu'il réduit les chances de changer d'école et de niveau l'année suivante. Cette stabilité peut toutefois être compromise, par exemple lors de la réduction du nombre d'inscriptions des élèves menant à une fermeture de classe. Dans ce cas, l'enseignante ayant récemment obtenu un poste peut être obligée à retourner à la séance d'affectation des postes et se voir changer d'école ou de niveau d'enseignement, une situation particulièrement angoissante pour certaines :

On accepte les postes et les contrats et tout ça, mais là, les classes ferment, et ça aussi c'est une autre réalité qui n'est pas évidente. Quand on arrive, s'il n'y a pas assez d'élèves pour combler le ratio dans chaque classe, nous devenons en surplus et la classe ferme. Donc il y a un bassin et suis obligée de retourner au bassin d'affectation par ancienneté. C'est un gros stress. Ils défilent tous les noms, et quand c'est à toi, tu choisis quelque chose en espérant que ta classe rouvre pendant l'été. (Kelly, 50-60)

En bout de piste, plusieurs participantes mentionnent que c'est généralement à partir de l'obtention d'un poste qu'elles arrivent à se projeter dans l'avenir d'une école, qu'elles entrevoient de nouvelles possibilités, notamment au regard de la coopération entre collègues, de la participation à des projets d'équipes de longue durée, le sentiment de finalement posséder « sa classe » et « son groupe » dans « son école ». Celles ayant obtenu un poste ressentent fréquemment un sentiment d'être rendues à destination, d'avoir enfin leur place. Pour plusieurs, l'obtention de la permanence marque la fin de

l'insertion en emploi, alors qu'elles considèrent que la stabilité d'emploi est atteinte, les risques d'être changées d'école, de niveau ou de matière étant minimisés.

7.1.4 La durée du processus d'insertion en emploi

L'analyse de la durée du processus d'insertion en emploi en enseignement préscolaire et primaire révèle de grandes variations d'une participante à l'autre. Ainsi, en retenant l'entrevue d'embauche comme point de départ et l'obtention de la permanence comme point d'arrivée, la durée du processus d'insertion en emploi varie de six à onze années chez les participantes rencontrées. Deux exemples permettent bien d'illustrer cette hétérogénéité de la durée des parcours d'insertion. Frédérique a commencé la suppléance peu avant l'obtention de son brevet d'enseignement en juin 2009 à la suite d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Pendant dix ans, elle a enchaîné des suppléances et des contrats d'enseignement, soit jusqu'en 2019, année où elle a obtenu son poste. Au moment de l'entretien, elle effectuait un contrat de remplacement de congé de maternité de longue durée. Ainsi, au moment de l'entretien, elle avait obtenu son poste, mais n'avait toujours pas « sa » classe, occupant encore un emploi précaire. Pour sa part, Léa a commencé à faire de la suppléance en 2015 et a obtenu son brevet d'enseignement en 2017 à la suite d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Après quelques contrats, elle décroche un poste en 2019 dans une école toute neuve où s'ouvrent plusieurs postes. Elle obtient automatiquement sa permanence en 2021. À quelques exceptions près, la majorité des participantes ayant obtenu leur brevet d'enseignement depuis 2014 n'avaient pas encore obtenu de poste, et encore moins une permanence, au moment de l'entretien.

Les expériences présentées dans ce chapitre montrent que plusieurs facteurs influencent la durée du processus d'insertion en emploi. À cela s'ajoute notamment la durée du parcours universitaire au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, alors que certaines commencent leur insertion en emploi durant les dernières années au baccalauréat ou interrompent leurs études. Pour d'autres, le processus d'insertion en emploi est interrompu et allongé en raison d'un changement de centre de services scolaire, notamment lors d'un déménagement ou de difficultés liées à l'attribution des heures de suppléance :

*(...) j'ai changé de commission scolaire, ce qui veut dire que j'ai recommencé à zéro. Et là, ça va faire ma deuxième année. Je commence ma deuxième année à cette commission scolaire là.
(Isabelle : 25-28)*

Pour d'autres, il faut inclure les arrêts momentanés, par exemple en raison d'un congé de maladie ou de maternité. Les conséquences de ces arrêts sur la durée de l'insertion en emploi varient grandement

selon l'inscription à certaines listes. En ce sens, dès que les enseignantes sont inscrites à la liste de priorité, elles gardent leur position sur la liste d'ancienneté lors d'un congé de maternité, ce qui n'est pas le cas pour celles n'y ayant pas encore accès :

J'ai été (pause) 3 ans, attends un peu (elle compte dans sa tête) ça fait combien, ça fait 10 ans, donc 3 ans et 2 ans de poste (elle compte dans sa tête) j'ai été au moins 5 ans en suppléance certain. Ouain. 5 ans en suppléance, à courir les écoles ici et là, sans contrat, pis euh, là-dedans, j'ai eu mes enfants. (Bianca : 885-887)

Par ailleurs, les enseignantes font souvent référence à l'effet du hasard pour rendre compte de leur expérience. Elles utilisent un vocabulaire qui fait référence au hasard et à la chance, telles les expressions « être chanceuse » ou « être malchanceuse ». Par exemple, Anabelle se dit chanceuse puisqu'à son centre de services scolaire, une fois l'année scolaire débutée, les directions ne sont plus obligées de passer par la liste de priorité. Ainsi, ayant obtenu son brevet d'enseignement en décembre, Anabelle a passé une entrevue et a tout de suite obtenu un gros contrat. Cette conjoncture lui a permis d'éviter la suppléance et lui a permis d'avoir accès rapidement à la liste de priorité. Plusieurs soulignent ainsi le rôle du hasard, de la chance ou de la malchance alors que la durée de l'insertion en emploi dépend largement de l'attribution des contrats par les directions d'école :

Mais quand tu as la direction qui t'appelle, c'est soit pour te donner un remplacement, et là peut-être que tu es chanceuse ou pas chanceuse, ça dépend de la longueur du contrat. (Sandra : 81-83)

(...) parce que je ne suis pas chanceuse, je ne mets pas les pieds à la bonne place au bon moment, ce qui fait que je suis encore, deux ans plus tard, précaire. (Jeanne : 34-37)

Somme toute, les données recueillies montrent qu'il est particulièrement ardu de circonscrire la durée du processus d'insertion en emploi dans le temps en raison de l'hétérogénéité des expériences vécues et des divers facteurs qui complexifient et allongent l'entrée dans le métier, tels un changement de centre de services scolaire, l'arrivée d'un enfant lorsqu'une femme n'a pas accès à la liste, etc. Il se dégage aussi des expériences analysées qu'une part importante de la durée du processus d'insertion en emploi repose sur une conjoncture de circonstances très variables et perçues comme indépendantes de la volonté des enseignantes, par exemple recevoir un appel de la direction pour offrir un contrat substantiel, exprimé par l'idée de la chance. Ainsi, les participantes ayant un poste ont dû attendre de trois à neuf ans avant de l'obtenir, voire davantage si elles ont effectué de la suppléance avant d'obtenir leur brevet, la moyenne se situant vers cinq ans. Celles ayant une permanence l'ont obtenue de cinq à onze ans après l'obtention du brevet d'enseignement, la moyenne se situant vers sept ans. Ces chiffres montrent que la durée de l'insertion en emploi peut s'avérer

particulièrement longue pour certaines. À cette précarité d'emploi s'ajoutent les nombreuses expériences marquantes du travail et de l'intégration au travail en éducation préscolaire et en enseignement primaire, sujet de la prochaine section.

7.2 Les expériences marquantes du travail et de l'intégration au travail

Alors que la section précédente portait spécifiquement sur le processus d'insertion en emploi, cette section révèle les expériences marquantes du travail et de l'intégration au travail en enseignement préscolaire et primaire. Parmi les multiples expériences soulevées, certaines se démarquent plus que d'autres, tant par la place qui leur est accordée dans la narration (le temps pris à décrire l'expérience, des rappels fréquents, etc.) que par la qualité des détails fournis ou l'engagement affectif qu'elles suscitaient chez la ou les participantes. Ces expériences concernent l'idée de « toujours tout recommencer », l'idée de ne pas vraiment avoir le choix, la précarité financière, la centralité du lien affectif à l'élève, l'inclusion pour tous dite « sauvage », le mythe des longs congés auquel s'ajoutent les difficultés à s'absenter du travail, à l'idée que le temps de travail commence et ne s'arrête jamais. Ces expériences ne sont pas présentées par ordre de priorité, mais sont plutôt articulées pour être sentées. De plus, les expériences étant interdépendantes, imbriquées de façon dynamique, les unes influençant constamment les autres, il arrive qu'une expérience faisant l'objet d'une section soit mentionnée brièvement dans une autre. C'est le cas fréquent de la centralité du lien affectif à l'élève, alors que cette expérience en marque plusieurs autres.

7.2.1 « Il faut toujours tout recommencer » et la question de la survie

Abordés sous divers angles, parfois perçus de façon positive, mais souvent associée à des sources de souffrance au travail, les changements multiples et l'idée qu'« il faut toujours tout recommencer » occupent une place importante dans les expériences analysées. Il se dégage aussi de ces expériences certaines différences au regard du rythme des changements. En ce sens, les enseignantes à statut précaire n'ayant pas encore accès à la liste de rappel, les enseignantes ayant accès à des contrats plus substantiels ainsi que les enseignantes ayant un poste ou une permanence vivent des expériences différenciées, notamment en raison de leur progression dans le processus d'insertion en emploi.

Du côté des enseignantes à statut précaire n'ayant pas encore accès à la liste de rappel, l'idée qu'« il faut toujours tout recommencer » est marquée par des changements multiples (école, collègues, niveau, classe, élèves) qui s'enchaînent et se chevauchent à un rythme parfois effréné, jour après jour, voire dans une même journée :

(...) je change d'école et je vais en première année, ce n'est pas la même affaire. Et là, c'est une quatrième année, donc c'est le niveau, l'école, les collègues qui changent, c'est tout ça qui est toujours à recommencer. (Isabelle : 505-508)

Les expériences analysées montrent que pour plusieurs, ce rythme de changement effréné a de nombreuses conséquences. Ainsi, la recherche d'emploi ou l'attente de se voir attribuer du travail (suppléance ou contrat) de façon répétitive sur une période indéterminée peut représenter une source de souffrance importante, d'autant plus frustrante que l'attribution du travail demeure largement indépendante de leur volonté, variant au gré des possibilités qui s'offrent au jour le jour :

(...) sachant que j'avais [un contrat] le mardi et le jeudi, je pouvais à long terme essayer de trouver des journées ici et là, quand les secrétaires m'appelaient. Je pouvais dire oui. J'avais des suppléances bookées à l'avance, mais souvent, je n'en trouvais que deux ou trois. Je ne comblais pas ma semaine au complet pendant ce temps-là. (Jeanne : 83-86)

L'idée de toujours recommencer génère aussi de l'anxiété alors qu'une grande part du travail demeure inconnue et ne peut être prévue. Cette part d'inconnu touche notamment les lieux de travail (Où se situe l'école? La porte d'entrée? Le secrétariat? La classe? Etc.), l'organisation du travail (Comment fonctionne l'horaire de l'école? L'horaire des routines en classe? Qui appeler en cas de difficulté en classe? Etc.), les dynamiques entre collègues (À qui puis-je demander de l'aide ou des clarifications?) et la composition de la classe (Est-ce qu'il y a des élèves ayant des besoins particuliers? Quels comportements sont acceptables dans le groupe? Quelles stratégies sont mises en place pour les accompagner?). Alors que quelques participantes y voient un bon moyen d'explorer divers contextes et niveaux d'enseignements, ces changements fréquents représentent, pour plusieurs, une source d'anxiété et de frustration alors qu'elles n'ont pas l'impression d'avoir les outils (notamment en ce qui concerne la gestion de classe), l'expérience ou la force émotionnelle pour faire face aux multiples imprévus auxquels elles doivent s'adapter en « un quart de tour ». Ces inconnus génèrent un sentiment de faible contrôle sur son environnement de travail qui vient fragiliser le sentiment de compétence des enseignantes en processus d'insertion professionnelle. Ce phénomène est bien visible dans l'expérience d'Uma qui s'est vu attribuer un contrat en orthopédagogie pour lequel elle n'était pas formée. Laissée à elle-même durant les premiers jours de son arrivée, elle ne savait pas en quoi consistait sa tâche, ce qui générait beaucoup d'inquiétude, de stress et d'anxiété :

Je suis arrivée à peine accueillie, on m'a donné les clés et on m'a dit OK! bonne journée! Pas de rencontres avec la direction pour savoir où je devais aller, ce que je devais faire, où était mon bureau, rien du tout du tout. Alors ça, j'avais trouvé ça difficile. (Uma : 40-42)

Certaines participantes lient l'idée de devoir « toujours tout recommencer » à des défis d'adaptation perpétuels les ayant menées à se considérer comme en mode de survie quotidienne. Par exemple, Isabelle raconte qu'il lui arrive fréquemment lors des suppléances de ne pas avoir accès à sa classe avant 8 heures, soit l'heure de l'ouverture du secrétariat. Comme les élèves entrent dans la classe à 8 h 10, cela ne lui laisse que dix minutes pour changer ses souliers, assimiler le plan de la journée et les notes laissées par l'enseignante, repérer la liste de présence et planifier son temps par rapport à l'horaire de l'école. De plus, chaque classe a son mode de fonctionnement. Ainsi, les fréquents changements de classe ont pour conséquence de freiner le développement de stratégie durable et la mobilisation des savoirs acquis au cours de la formation. Pour sa part, Patricia explique que même après quelques années d'expérience, entrer dans une nouvelle classe est systématiquement un choc (positif ou négatif) et demande des ajustements constants :

Il n'y a pas de bons moyens [de s'adapter]. Puis, je dirais que la première fois qu'on vit la réalité de certains milieux, il y a toujours un petit choc. Des fois, certaines écoles sont tellement magiques que je me plais à faire une heure et quart de route pour aller faire de la suppléance. (...) Puis, il y en a d'autres où, OK! Je ne me suis pas adaptée du tout, je suis encore en choc de ma journée, ça a été extrêmement difficile, mais je n'ai pas le choix. Alors comment on s'adapte? On apprend sur le tas. (...) Je vais plus survivre à ma journée, puis je vais observer un petit peu comment ça se passe dans la classe avec eux cette dynamique-là. Comme ça si je reviens, je vais pouvoir avoir des stratégies. (...) Mais comment on s'adapte? Il n'y a pas de bons moyens. Tu essaies de survivre. On fait du mieux qu'on peut et on utilise notre GBS, notre gros bon sens! (Patricia : 267-282)

Il se dégage des expériences analysées que pour plusieurs nouvelles enseignantes, la recherche ou l'attente de travail, le déplacement et les périodes de suppléances ou les petits contrats qui s'enchaînent rapidement amènent un sentiment d'essoufflement et de frustration en raison notamment d'un manque de contrôle quant à l'attribution du travail de temps et de l'absence d'un moment pour s'adapter aux diverses situations. Alors que plusieurs supposent que la suppléance est un passage obligé pour entrer dans l'enseignement, certaines n'avaient pas prévu que cette période soit aussi exigeante, que le choc quotidien soit aussi intense, tant au regard du travail à effectuer que de l'engagement affectif, un choc dont l'effet perdure sur une période indéterminée. Il se dégage que dans un contexte marqué par tant de recommencements et d'incertitude, plusieurs enseignantes expriment leur hésitation, voire leur malaise à aborder la question de l'intégration au travail alors qu'elles ne passent souvent qu'une seule période ou journée dans une même classe. Ces moments éphémères et ces incessants recommencements permettent peu de déployer et de stabiliser les savoirs acquis lors de la formation, de s'approprier des règles de travail propres à chacun des milieux difficiles, de tisser des liens avec les collègues et les élèves ou de se projeter dans l'avenir d'un

établissement scolaire, alors qu'elles tentent plutôt de survivre d'une journée à l'autre. Ainsi, elles en viennent à tenter de survivre au monde de l'enseignement plutôt que d'arriver à s'y intégrer.

Du côté des enseignantes ayant accès à des contrats plus substantiels, par exemple un remplacement de congé de maternité à long terme, l'impression de devoir « toujours tout recommencer » et le « mode survie » se poursuit, mais de façon différente. En ce sens, bien que le rythme des changements (école, niveau, collègues, classe) ralentit et se stabilise légèrement, plusieurs font face à une fluctuation importante et souvent imprévisible de la charge de travail, ce qui génère un lot important d'incertitudes, de frustrations et de souffrances :

En début d'année, j'avais trois contrats différents. (...) Ce qui fait que j'ai commencé avec un 40 % en quatrième année, 60 % à mon école de quartier, puis j'avais l'équivalent de 10 % en art dramatique (...) ça fait 110 % de tâches (...) Donc c'était intense. (Jeanne : 127-144)

De plus, ces changements de contrats sont effectués dans des délais très rapides avec très peu de préavis, amenant ces nouvelles enseignantes à « se virer sur un dix cennes » alors qu'elles ont encore peu d'expérience en enseignement, comme le montre l'expérience de Frédérique :

J'ai fait cinq mois en sixième année, et un autre cinq mois dans une autre école. J'ai déménagé toutes mes choses en une journée. Il fallait que je change d'école et que je recommence. (...) Je l'ai su le vendredi et je recommençais le lundi! (Frédérique : 160-165)

Certaines racontent aussi des expériences particulièrement douloureuses en raison d'erreurs administratives indépendantes de leur volonté, tel l'octroi erroné d'un contrat ou un contrat qui se termine plus rapidement que prévu :

J'ai été à la séance d'affectation, on me dit : « tu vas avoir une classe de quatrième année à temps plein ». Yes! Jackpot! Je rentre trois jours à l'avance (...) je commence à installer ma classe, très heureuse. On me rappelle le soir même à quatre heures pour me dire : « on a fait une erreur. Cette classe-là ne vous revenait pas. Donc vous n'avez plus de travail ». (...) J'ai pleuré ma vie. (Frédérique : 181-187)

Des enseignantes ont raconté avoir eu à enseigner dans plus d'une dizaine d'écoles, couvrant presque tous les niveaux du préscolaire et du primaire avant de pouvoir accéder à un poste. Ces arrivées et départs fréquents peuvent être une cause de souffrance alors que plusieurs investissent beaucoup de temps et font preuve de zèle et de créativité afin de tisser des liens affectifs avec les élèves, soit un élément que plusieurs considèrent comme indispensable à la mise en place d'un système de gestion de classe. Ainsi, certaines participantes affirment vivre un processus de deuil lorsqu'elles vident la classe, ramassent leurs affaires, font leurs adieux aux élèves et remettent leur clé. Ce sentiment de

deuil peut aussi s'accompagner d'un sentiment de peur, voire de stress alors qu'elles quittent une certaine stabilité pour aller vers l'imprévue, comme le montre l'expérience de Jeanne :



Jeanne – photo commentée envoyée par Facebook le 17 novembre 2019 à 16 h 01

Finir un contrat, c'est aussi ne pas savoir où l'on va après. C'est redonner ses clés écoles à l'agente de bureau et se retrouver avec un porte-clés, sans clé. C'est effrayant! Ne pas savoir où l'on va, combien de temps est-ce que je vais devoir faire de la suppléance avant d'avoir un contrat. Ça n'a pas été le cas très longtemps pour ma part. Je terminais un vendredi et le lundi suivant j'arrivais dans une autre classe. Par contre, ce contrat à durée indéterminée n'en est pas vraiment un. Ne sachant pas la date de retour de l'enseignante, je suis considérée comme suppléante...

Il se dégage des expériences analysées que l'obtention de contrats substantiels génère une certaine stabilité d'emploi, bien que temporaire, permettant potentiellement de commencer certains aspects de l'intégration au travail. Plus précisément, le temps passé dans un même milieu permet de mobiliser les connaissances acquises lors de la formation, notamment au regard de la gestion de classe et des pratiques pédagogiques. Il permet de découvrir les différents niveaux d'enseignement ainsi que leurs avantages et désavantages, etc. Toutefois, cette intégration demeure partielle, limitée et interrompue, comme le révèle l'expérience d'Isabelle :

L'intégration au travail, moi je change d'école chaque année pour l'instant. C'est ce que je trouve le plus difficile, parce que toutes les fois qu'on se retrouve dans une équipe-école et que l'on se sent bien, parce qu'il y a des projets, (...) comme je n'ai pas encore mon poste, je n'ai pas le choix de changer d'année et d'école l'année suivante. Donc c'est tout à recommencer (...) C'est ça. Moi ce que je trouve le plus difficile, c'est de me réadapter à toutes les fois à un nouvel environnement. Fait qu'à la fin de l'année, les stress embarquent parce qu'on ne sait jamais à quoi s'attendre. (Gabrielle : 4-18)

Les expériences montrent que plusieurs enseignantes dites « précaires » conçoivent que ce « mode survie » prendra fin à l'obtention d'un poste, soit un phénomène exprimé par l'idée d'avoir sa chaise, son bureau, sa classe, comme le montre les propos de Jeanne :

Je dirais que ça reste le sentiment de survie. Tant que tu n'as pas ta place, que tu n'as pas ta chaise confortable où tu sais ce que tu vas faire. (Jeanne, premier entretien de groupe)

Du côté des enseignantes ayant un poste ou une permanence, les expériences montrent plutôt que l'idée de « toujours tout recommencer » demeure présente de sorte que plusieurs soulèvent que le sentiment d'être en « mode survie » perdure, mais d'une façon différente, certaines soulevant l'idée d'une gradation laissant sous-entendre qu'elles arrivent à un peu mieux tenir. En ce sens, l'idée de « toujours tout recommencer » ne s'applique plus à un laps de temps très court, à un tourbillon effréné

de changements incertains et imprévisibles, comme c'était le cas lorsqu'elles étaient précaires. Il s'applique plutôt au cycle annuel de l'année scolaire qui donne l'impression de « perdre une longueur d'avance » accumulée par maints efforts au fil de l'année précédente. Tout le travail cumulatif effectué pendant des mois, notamment en ce qui concerne les essais et erreurs pour la mise en place de stratégies de gestion de classe, l'élaboration et le maintien de liens affectifs avec les élèves, la prise en compte des besoins individuels de chacun des élèves, sont toujours à recommencer et représentent une source de souffrance considérable. Par conséquent, certaines ont l'impression de ramer dans le vide durant ces premiers mois et de « perdre leur temps », comme le montre l'expérience de Dominique :

Il y a une longueur d'avance que l'on perd quand les enfants arrivent dans une nouvelle classe. On recommence à zéro à chaque fois. Pis c'est long avant d'établir ta routine, avant d'avoir un rythme que tu aimes, et avant que tes élèves s'habituent à toi, et que tu t'habitues à tes élèves, ça prend quelques mois. Mais après ça va. Mais c'est déjà fini, et c'est à recommencer (pause) ça, c'est difficile. (Dominique : 253-266)

Pour d'autres, l'idée de « toujours tout recommencer » est associée au stress de rencontrer les nouveaux et nouvelles élèves, ainsi que leurs parents. Alors que la joie, la fébrilité et la curiosité d'avoir une nouvelle classe et de pouvoir se renouveler sont des sentiments mentionnés, s'y entremêlent aussi des sentiments de stress et d'inquiétude face au travail qui sera à réaliser, notamment au regard de la gestion de classe, des sentiments qui rappellent le choc initial vécu lors des suppléances. C'est ce qu'expliquent Tanya et Olivia, en poste depuis quelques années :

Le fait d'avoir ton poste, ça fait que tu t'assois, que c'est bon psychologiquement, mais tu sais, à chaque fois que tu reçois ta liste d'élève, tu ne sais pas ce qui t'attend non plus, tu sais que tu peux compter sur tes collègues en place parce que la relation est stable, donc tu n'es plus projeté d'une école à l'autre, tu connais ton environnement, tu connais les règles, tu connais ton milieu et tes collègues, mais reste que d'une année à l'autre, tu fermes l'année et tu en commences une autre. (Tanya, premier entretien de groupe)

Il y a une certaine gradation dans la survie. Au début tu survivis survivis survivis sur tous les plans, ensuite tu survivis juste sur quelques plans. Maintenant après quelques années, bien c'est quelle sorte d'année m'attend après? Nous on entend ce qui se passe chez les quatre ans, on sait que ça va être des groupes très difficiles (...) donc je reste toujours en état de vigilance. Je ne sais pas comment le nommer, mais il y a toujours quelque chose qui reste. On survit encore, mais à d'autres choses. Il n'y a pas une stabilité ferme. Je ne sais pas comment le nommer. (Tanya, premier entretien de groupe)

Le mode survie où j'essaie juste de rester la tête hors de l'eau, ça arrive encore malgré l'expérience [en poste depuis 4 ans avec les mêmes collègues]. (Olivia, deuxième entretien de groupe)

L'idée de « toujours tout recommencer » touche aussi les nombreux changements qui s'imposent et s'accumulent en éducation : toujours recommencer, mais pour en faire plus, avec moins. Les expériences des enseignantes montrent que chaque année scolaire vient avec son lot de changements, élargissant, complexifiant et alourdissant la tâche de travail. Parmi les changements énumérés se trouvent ceux liés aux réformes et aux pratiques pédagogiques, par exemple l'enseignement de l'écriture carrée *versus* cursive, les changements liés aux modes d'évaluation, à la rédaction des bulletins, aux modalités des plans d'interventions et des modes de suivis aux parents. Ils concernent aussi les ajouts récents de l'éducation à la sexualité, de l'orientation scolaire et professionnelle, de la robotique, de la maternelle 4 ans et de l'utilisation des TIC en classe. Ces changements que plusieurs considèrent imposés « d'en haut » nécessitent beaucoup d'autoformation et représentent des éléments du travail qu'elles ne comprennent pas toujours, avec lesquels elles sont parfois en désaccord, soit des éléments ayant peu de sens pour elles :

La technologie, il faut s'habituer à la technologie! Il faut s'habituer à une foule d'affaires qui me dépassent parfois. Une année, ils nous disent « on va leur apprendre à écrire en lettres attachées ». Et là, tu fais du matériel pour leur apprendre les lettres attachées. L'autre année, non non, ce n'est plus bon. On ne le fait plus. Ça prend du temps. (Frédérique :114-121)

Parmi les cycles de la vie de l'école liés à l'idée de « toujours tout recommencer » se trouve aussi celui de la rotation des directions d'école, alors que les gestionnaires changent de milieu plus ou moins aux trois ans, parfois moins dans certains milieux. Bien que ces changements ne soient pas nécessairement négatifs en soi, ils entraînent généralement une part d'incertitude alors qu'il faut s'adapter aux comportements et attentes d'un nouveau supérieur ou d'une nouvelle supérieure.

Les expériences analysées montrent ainsi que de façon générale, l'idée de « toujours tout recommencer » transcende l'expérience des femmes en éducation préscolaire et en enseignement primaire, et ce, peu importe leur progression dans le processus d'insertion en emploi. Il est toutefois possible de constater des variations importantes, par rapport notamment au rythme des changements. Alors qu'au tout début de l'entrée dans le métier le rythme des changements se fait à une vitesse effrénée, ce rythme se calme et se stabilise graduellement, bien que souvent de façon erratique, au fil de la progression dans l'insertion en emploi. De façon générale, ces multiples changements représentent des sources de souffrance, d'anxiété et de stress, notamment en raison des capacités d'adaptation et de l'engagement affectif qu'ils nécessitent, de leur fréquence et de leur imprévisibilité, soit des facteurs qui échappent à la volonté des enseignantes. Il se dégage des expériences recueillies l'idée de la survie : prendre n'importe quel contrat, même s'il pose un risque, y survivre coûte que coûte, et ce, pour accéder à la prochaine étape du processus d'insertion, en

espérant plus de stabilité et de meilleures conditions de travail. Dans ce contexte où la survie prime, plusieurs ressentent un malaise à aborder la question de l'intégration au travail. Ainsi, certaines verbalisent qu'elles trouvent difficile de parler d'intégration au travail alors qu'elles doivent « toujours tout recommencer ». Ainsi, l'analyse des expériences montre que l'entrée dans le métier d'enseignement est marquée par l'idée de survivre au monde de l'enseignement plutôt que de s'y intégrer. Les expériences montrent aussi que ce n'est souvent qu'une fois le poste obtenu que les participantes mentionnent retirer un certain plaisir dans le changement, alors que le rythme est plus prévisible et permet une certaine émancipation, notamment du côté de la créativité et du renouvellement de sa façon de travailler.

7.2.2 « On n'a pas vraiment le choix »

L'absence de choix est un élément marquant qui se dégage des expériences partagées par plusieurs enseignantes et est liée de près à l'idée de « toujours tout recommencer ». L'idée qu'« on n'a pas vraiment le choix » se réfère initialement à un manque d'option, à l'idée de prendre ce qui passe, ce qu'il reste, ou à choisir l'option « la moins pire ». Considérant les modalités strictes encadrant les diverses phases de l'insertion en emploi en enseignement, afin de progresser le plus rapidement de la suppléance à l'accès à la liste de priorité, plusieurs participantes disent n'avoir d'autre choix que de prendre « tout ce qui passe », et ce, même si elles ne se sentent pas compétentes ou n'ont pas la formation requise pour la tâche demandée, faute de n'avoir aucun travail. Dans ce contexte, certaines se mettent à risque afin de progresser le plus rapidement possible sur les diverses listes, espérant davantage de stabilité en emploi et dans le travail. De fait, plusieurs participantes ayant obtenu un brevet en éducation préscolaire et en enseignement primaire racontent avoir accepté ou avoir ressenti une pression à accepter un ou plusieurs contrats en dehors de leur champ de formation initiale, faute d'option. Certaines expliquent avoir accepté des contrats notamment en enseignement du français au secondaire, en adaptation scolaire au primaire ou au secondaire, en tant que responsable d'une bibliothèque, en éducation physique, voire en orthophonie, en orthopédagogie ou en soutien pédagogique. Sans période de préparation ou de formation, ces participantes se sont mises à la tâche pour s'autoformer « sur le tas », c'est-à-dire sur place, le plus rapidement possible. Pour plusieurs, ces contrats semblaient une perte de temps frustrante, alors que les expériences et compétences développées dans ces contextes étaient peu transférables au contexte de classe souhaité. Pour d'autres, ces contrats ont permis de créer de nouveaux intérêts, de rendre visibles des solutions de remplacement à l'enseignement en classe, ayant pour conséquence de modifier le parcours professionnel, par exemple poursuivre des études supérieures en orthophonie. D'autres mentionnent que, faute de choix, elles ont ressenti une forte pression à accepter des contrats complexes dans des

milieux défavorisés réputés difficiles ou dans des classes de niveaux multiples, et ce, alors qu'elles ne se sentaient pas assez outillées ou compétentes pour le faire. Ainsi, certaines s'indignent à l'idée d'avoir été exposées à des classes de niveaux multiples au moment où elles commençaient leur carrière et avaient peu d'expérience pour relever les nombreux défis que soulèvent ces classes, notamment l'appropriation de plusieurs programmes éducatifs. Devant tant de défis, plusieurs ressentent aussi de la culpabilité alors qu'elles n'arrivent pas à offrir un niveau de qualité d'éducation qu'elles jugent satisfaisant pour leurs élèves, et ce, malgré de multiples efforts :

C'est normal, mais merde! Je comprends que je suis plus jeune (...) mais est-ce que je suis vraiment la meilleure placée pour avoir des degrés doubles, alors qu'il y en a qui ont des années d'expérience? (...) Et ça ne fait pas longtemps que je suis dans la même école. Je pense qu'elles seraient vraiment plus outillées que moi ces personnes-là (ses collègues), plus expérimentées pour faire des degrés doubles, parce qu'elles connaissent mieux les programmes, elles connaissent peut-être même mieux les élèves (...) Donc je me dis, c'est nous, les jeunes enseignants, qui avons ça. Oui, c'est formateur. Oui, c'est un beau défi. Mais ça fait en sorte qu'on se décourage un petit peu. Et ça fait en sorte que moi, les évaluations et tout, j'en avais jusque-là! (Frédérique : 244-256)

Les expériences analysées montrent aussi que cette absence de choix peut perdurer jusqu'à la fin de l'insertion en emploi alors qu'elles affectent aussi certaines participantes inscrites en haut de la liste de priorité. Par exemple, alors que Bianca souhaitait travailler en maternelle ou en première année dans son quartier, lorsqu'est venu le temps pour elle de choisir son poste, il n'y avait d'offrir qu'un poste en sixième année dans une nouvelle école. Ce concours de circonstances a été une grande déception :

J'ai pleuré! Littéralement. Quand j'ai eu mon poste. Mais pas pleuré de joie là. Je pleurais de - qu'est-ce que je vais faire avec ça? Parce que moi, j'ai enseigné la maternelle et première année, moi, j'avais le focus dans ma tête que j'allais passer ma vie en première année, pis quand ce fut mon tour de choisir, bien y avait juste des 5^e et des 6^e années. Fait que j'ai choisi une 6^e année (...) Quand j'ai choisi mon poste, j'ai vraiment pleuré, là. (Bianca : 52-65)

En plus du manque d'option, l'idée qu'« on n'a pas vraiment le choix » passe également par la forte pression que plusieurs ressentent de devoir accepter certains contrats en raison des conséquences négatives que peut occasionner un refus, par exemple se faire « barrer de la liste ». Le manque d'option, la peur de se faire « barrer de la liste » vient ainsi freiner leur ascension dans le processus d'insertion en emploi et peut mener certaines nouvelles enseignantes à accepter des contrats qui ont peu de sens, qu'elles ne veulent pas, ou encore, qui les mettent à risque.

Alors qu'il arrive que certaines osent parler de leurs difficultés à leur supérieur ou supérieure, on leur dit parfois de ne pas s'en faire puisqu'il y a des situations bien pires ailleurs. Il arrive même que lorsqu'une nouvelle enseignante « survit » à un contrat particulièrement difficile, on lui en propose

un autre tout aussi difficile. C'est ce qui est arrivé notamment à Sandra qui a enchaîné quatre contrats durant une même année scolaire. À la suite d'un contrat particulièrement éprouvant dans une classe de niveau mixte dans un quartier défavorisé, elle n'osait pas en refuser un autre, de peur d'être « barrée » de la liste de rappel :

Quand je suis partie de là, je comptais les journées, deux ou trois journées avant de terminer. Il y avait une enseignante d'une autre école très défavorisée qui m'a appelée pour me dire que vu que ça avait bien été là, elle aurait un autre groupe difficile à me donner. Alors là, j'avais envie de pleurer. Mais tu ne peux pas dire non, parce que sinon tu te fais barrer de la liste. (Sandra : 134-148)

Pour plusieurs, ces contrats représentent un baptême du feu ayant mené au désenchantement rapide à l'égard de la profession. Dans cette optique, le désir d'avoir sa place sur la liste de rappel ou de priorité et de monter pour enfin avoir le choix a été une expérience tellement difficile que certaines pleuraient tous les jours, allant au travail « à reculons », comme le montre l'expérience de Noémie :

D'une année à l'autre, je ne savais pas où j'allais travailler, dans quelle école, à quel niveau, ils y vont avec la liste de priorité. Donc, quand tu te retrouves en bas, tu prends ce qu'il reste, parce que tu veux un travail. Fais que j'ai commencé avec une classe à niveaux multiples de première année, deuxième année et troisième année. Les trois niveaux dans la même classe. (...) L'année d'après, j'ai fait une quatrième et cinquième année dans une autre école primaire, et ça, ça avait été une année extrêmement difficile, je pense que j'ai pleuré tous les jours. J'allais travailler à reculons tous les jours. Je n'avais pas le soutien de ma direction, c'était vraiment très difficile. (Noémie : 45-58)

Par ailleurs, l'idée qu'« on n'a pas vraiment le choix » se réfère aussi à plusieurs conditions de travail, notamment le choix du matériel à utiliser, l'aménagement de la classe, le système de gestion de classe, etc., soit des éléments généralement choisis ou mis en place par la titulaire de la classe.

Les expériences analysées montrent que l'idée de ne pas avoir de choix est défini d'une part comme un manque d'option et, d'autre part, comme une relation de pouvoir entre l'employée et l'employeur. Ce phénomène marque considérablement l'entrée dans l'enseignement. En ce sens, d'une part, les nouvelles enseignantes ont peu de choix relatifs aux contrats qui leur sont offerts, ceux-ci comportant fréquemment de nombreux défis, notamment des tâches de travail pour lesquelles elles ne sont pas formées, des niveaux multiples ou des classes situées dans des milieux défavorisés. D'autre part, il leur est difficile de refuser un contrat alors qu'elles sont à la merci de l'administration et ont peur de se faire « barrer de la liste » ralentissant ainsi leur ascension vers de meilleures conditions de travail. Dans ce contexte, plusieurs acceptent « tout ce qui passe », ce qui les place devant des conditions de travail parfois troublantes pouvant générer une grande part de souffrance, notamment une désillusion

rapide à l'égard du métier d'enseignement, un sentiment d'impuissance, de désolation, d'accablement, de frustration, d'épuisement, de peine et de colère.

7.2.3 La précarité financière et l'idée qu'« enseigner coûte cher »

Les expériences analysées montrent que pour plusieurs participantes, la durée et les modalités encadrant le processus d'insertion en emploi rend difficile la planification des revenus à court et long termes. Ce contexte fait en sorte que plusieurs enseignantes vivent une situation de précarité financière lors de leur entrée dans le métier, soit une situation pouvant perdurer pendant plusieurs années. Cette précarité financière peut avoir des conséquences importantes sur divers aspects de leur vie. Des enseignantes ont ainsi mentionné avoir de la difficulté à obtenir un prêt hypothécaire ou à poursuivre les paiements de leur maison :

(...) c'était difficile, ce qui fait que moi, quand j'ai aménagé, bien je n'ai pas été capable d'avoir un prêt hypothécaire à mon nom à moi. C'est mon conjoint qui a dû assumer la totalité, parce que bien, je n'avais pas un salaire stable. Puis je ne gagnais pas assez cher, puis je ne travaillais pas de façon régulière, fait que tu sais, c'est sûr que pour la famille, ça a été plus difficile là-dessus (Bianca : 27-31)

Mais pour moi, ça m'avait vraiment affecté énormément. Parce que j'avais une maison à payer à ce moment-là. Je venais de me séparer. J'avais décidé de racheter ma maison toute seule. Donc, comment payer ça moi, une maison toute seule quand tu travailles 50 % de tâches! Je suis chanceuse, j'ai des très bons parents. Je n'ai pas eu à me reprendre un autre emploi. (Frédérique : 194-198)

Ces expériences montrent aussi que cette précarité financière amène des participantes à dépendre financièrement d'autrui, fréquemment de leur conjoint ou de leurs parents, et ce, jusqu'à l'obtention d'un poste ou d'une permanence :

(...) moi, je fais 20 000 \$ ou 25 000 \$ par année et en même temps, je suis très chanceuse parce que j'ai un conjoint qui est ingénieur et qui a un très bon salaire. Donc veux, veux pas, il me supporte là-dedans. (Marianne : 539-541)

Moi, mon conjoint est plus vieux. Ça faisait longtemps déjà qu'il travaillait au même emploi, alors il n'y avait pas vraiment de soucis financiers. Mais quelqu'un qui est célibataire, ou un couple avec un conjoint qui ne pas encore de revenus, c'est stressant. Je n'ai pas tant ressenti le stress, parce que je savais que j'allais être correcte. Mais c'est sûr que quelqu'un qui vient de finir, qui commence dans une carrière, une jeune enseignante, c'est quand même stressant (Hannah : 569-575)

En raison de cette précarité financière, certaines soulèvent aussi le besoin d'occuper un deuxième emploi, les plaçant dans une situation de surcharge et d'épuisement, comme le montrent les propos de Frédérique :

[Au début] il faut avoir un autre emploi. Donc, on est encore plus essoufflée. Donc le soir, on va faire un autre travail. Et là moi, tous les soirs, je donnais des cours de danse à des enfants, et le jour je donnais des cours à des enfants aussi à l'école (...) Puis la fin de semaine bien là, il faut préparer notre matériel. Ça fait qu'on devient vraiment épuisée, on est surchargé (...) J'ai peut-être gardé ça cinq ans de temps. Je crois que ça fait cinq ans que j'ai arrêté de faire deux emplois en même temps. (Frédérique : 138-144)

Les expériences d'intégration au travail montrent ainsi que le processus d'insertion en emploi en enseignement et l'entrée dans le métier peuvent s'accompagner d'une forte précarité financière pouvant perdurer pendant plusieurs années. Ces difficultés à obtenir un revenu stable placent ces enseignantes dans une situation où elles doivent fréquemment dépendre d'autrui pour subsister, notamment de leur conjoint ou de leurs parents. Pour d'autres, il s'agit de combler le revenu par un second emploi, amplifiant la charge de travail et l'épuisement ressenti.

À la précarité financière s'ajoute l'idée qu'« enseigner coûte cher ». Les expériences révèlent ainsi que dans un contexte où elles doivent « toujours tout recommencer », où il faut constamment s'adapter, se renouveler, et ce, avec un budget de plus en plus limité, plusieurs participantes mentionnent qu'afin de faciliter leur travail et leur intégration en enseignement préscolaire et primaire, elles financent une bonne part de leur matériel de classe. Pour les enseignantes précaires, cet autofinancement leur permet de garder leur matériel lorsqu'elles changent d'école. Du côté des enseignantes ayant un poste ou une permanence, celles-ci affirment que l'autofinancement facilite souvent l'organisation dans la classe dans un contexte marqué par de fortes attentes liées à la performance des élèves, au « renouvellement » des pratiques pédagogiques, ainsi qu'aux mesures d'adaptation qu'implique l'inclusion pour tous « sauvage », c'est-à-dire sans formation adaptée ni soutien organisationnel adéquat¹⁶. De fait, plusieurs soulèvent que ces éléments génèrent des besoins matériels importants afin de créer des classes modernes et « flexibles », c'est-à-dire équipées d'espaces variés, de bancs variés, de pédales, de ballons, de coin équipé d'un sofa, etc., le tout, dans un contexte marqué par un manque de ressources financières. Ainsi, plusieurs affirment que lorsqu'elles magasinent, il leur arrive fréquemment d'acheter du matériel qui pourrait les aider en classe : des billes, des lettres, des albums, des vêtements aux couleurs précises, voire un sofa usagé, etc. représentant d'innombrables achats, souvent ajoutés aux achats quotidiens qui s'additionnent au fil de l'année. Bien que ces achats leur procurent un certain plaisir et améliorent leurs conditions de travail, ces fuites d'argent causent parfois beaucoup de souffrance alors qu'elles demeurent invisibles et non reconnues. En ce sens, dans un contexte marqué par un soutien financier limité, il arrive

¹⁶ Ce phénomène fait l'objet de la section 7.2.5

qu'« enseigner coûte cher ». Ainsi, certaines sont déçues, voire frustrées des conditions de travail, alors qu'il est difficile d'obtenir du matériel pédagogique, didactique ou d'adaptation intéressant, accentuant l'idée qu'« il faut toujours en faire plus, mais avec moins », ou plutôt d'« en faire plus, mais à ses frais ». La souffrance que cause cette solution est clairement rendue visible au sein des expériences recueillies. De fait, alors qu'en entretien, de nombreuses participantes présentent cette stratégie avec assez de légèreté, plusieurs choisissent de la rendre visible par l'intermédiaire des photos commentées, témoignant de l'importance accordée à cette part invisible, voire ignorée du travail d'enseignement :



Gabrielle – photo commentée envoyée par Facebook le 5 octobre 2019 à 16 h 59

*Les achats (personnels) de 3 filles au présco pour le congrès pour utiliser dans nos classes
Un samedi en formation 😊*



Frédérique – photos commentées envoyées par Facebook le 9 octobre 2019 à 6 h 00 le matin

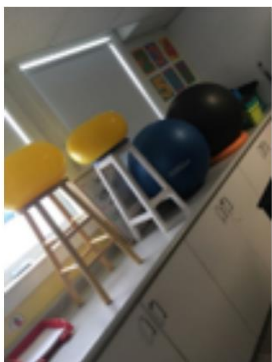
Voici ma chaise de cuisine ... depuis le mois d'août je laisse du matériel là car chaque soir j'y retourne pour me préparer. (Bricolage, planif)

Je ne fais pas payer ça par le budget « 4ans » car je veux garder le fruit de mon travail pour l'an prochain. J'ai donc payé ces pochettes de ma poche...comme seigneur!/.tant de matériel



Gabrielle – photo commentée envoyée par Facebook le 1 octobre 2019 à 20 h 55

Une partie des albums jeunesse que j'ai acheté personnellement pour enseigner (on se rappelle que je n'ai pas encore d'enfants à la maison :P)



Anabelle – photo commentée envoyée par courriel le 29 mars 2019 à 18 h 20

Difficulty - Wanting to provide your students with a different environment or opportunity often means that you will need to get creative in ways of providing this and can mean having to partially finance it from your own pockets.



Clara – photo commentée envoyée par Facebook le 20 avril 2020 à 20 h 00

Sur la photo, en regardant bien, on voit que mes élèves sont en atelier de cuisine. Ils étaient à la récréation au moment de la photo. Admettons qu'ils sont la seule raison pour laquelle je possède 5 kits de tasses à mesurer, beaucoup trop de spatules et un nombre impressionnant de bols à mélanger, que je transporte à l'école chaque fois qu'on cuisine. Le budget ne permet pas d'acheter à la fois la nourriture et les accessoires de cuisine. Et on pratique les fractions, la structure de texte des recettes, la monnaie parce qu'ils devaient « acheter » avec l'argent scolaire les denrées au « magasin » pour parler en français. C'est une activité qu'ils adorent, mais ça serait pas possible si je ne fournissais pas le matériel de cuisine.

Ces expériences montrent que l'autofinancement, bien que parfois facilitant au regard du travail et de l'intégration au travail, peut s'avérer particulièrement coûteux et représente une source de difficulté importante pour plusieurs enseignantes. De plus, ces investissements effectués par-ci par-là, se font souvent insidieusement pour pallier les manques de l'organisation du travail, entremêlés aux achats quotidiens et sont rationalisés par l'idée qu'ils aideront le travail en classe, qu'ils aideront les élèves. Ces dépenses qui s'accumulent au fil de l'année sont rarement comptabilisées, parfois conçues comme implicites dans le travail d'enseignement préscolaire et primaire, voire banalisées par l'idée que « toutes les enseignantes font ça ».

7.2.4 La centralité du lien affectif, le travail de *care* et la fusion ou confusion des rôles

Alors que les enseignantes parlent de leur travail, qu'elles rendent visibles certaines difficultés, qu'elles racontent l'amour qu'elles ressentent pour le métier d'enseignement, qu'elles parlent des moments quotidiens qu'elles préfèrent et ceux qu'elles appréhendent, il se dégage que pour une grande majorité d'entre elles, l'aspect de leur travail qu'elles valorisent avant toute chose est le rapport à l'élève, l'accès à l'enfance que l'enseignement préscolaire et primaire permet, c'est-à-dire le contact quotidien avec ces êtres vulnérables en début de vie, cette matière brute et les possibilités

de la modeler. Les élèves du préscolaire et du primaire sont également conçus comme étant largement dépendants d'une attention soutenue et des soins fournis par les adultes qui les accompagnent, les plaçant sous la responsabilité de l'école, et plus spécifiquement de leur enseignante. La vulnérabilité, l'innocence et la fragilité de l'enfant, qui sont des aspects valorisés, sont rendues visibles au travers d'expressions utilisées par certaines enseignantes pour parler de leurs élèves, par exemple « mes chatons », « mes petits amours », une « petite puce », mon « petit homme » ou mes « cocos », et ce, qu'elles enseignent en maternelle ou en sixième année.

7.2.4.1 La centralité du lien affectif à l'élève

Les expériences rendent visible non seulement l'importance de la relation avec l'élève et de la relation avec le groupe d'élèves que représente la bulle-classe, mais plus encore, elles révèlent la centralité du lien affectif à l'élève, alors que les enseignantes passent de nombreuses heures par jour, et ce, pour une durée de plusieurs mois avec un ou une même élève et un même groupe. Les expériences montrent que l'enseignement préscolaire et primaire s'ancre dans un désir profond de créer des liens affectifs avec les élèves, soit un désir verbalisé par diverses expressions, par exemple le désir de « créer un contact » avec les enfants, de « tisser des liens », de « se connecter » à leurs élèves, de façon individuelle ou au groupe :

(...) ma partie préférée, je dirais que c'est la partie que tu es capable de créer un lien avec l'enfant. (Clara : 464-465)

Mais moi, je voulais vivre ma classe à moi, mes élèves à moi, mes choses à moi. (...) le fait de créer un lien avec ces enfants-là, une petite bulle pendant 10 mois, que ce sont nos affaires, nos petites choses ensemble (...) Je voulais avoir un lien précis avec des enfants, avoir des enfants autour de moi. (Dominique : 369-377)

Ce désir de créer un lien affectif s'accompagne de celui d'influencer positivement le futur des élèves. De fait, plusieurs affirment que l'enseignement préscolaire et primaire donne l'impression de participer à une « mission ou une œuvre plus grande que soi », de « faire une différence dans la vie des enfants », rappelant l'idée de la vocation, parfois nommée directement ou indirectement. Ainsi, malgré les multiples difficultés du travail d'enseignement et les souffrances quotidiennes, plusieurs affirment et maintiennent que « l'enseignement est le plus beau métier du monde », et ce, même pour celles qui ont quitté ou prévoient quitter bientôt l'enseignement. Alors que d'autres racontent des expériences de travail parfois souffrantes, déchirantes et difficiles suscitant de la révolte, de l'indignation, de la colère ou de la peine, elles affirment que malgré tout, elles ne se verraient pas faire un autre métier. Pour plusieurs, ce « plus beau métier du monde » est traversé par un élément surpassant tout autre, sa raison d'être, soit le lien affectif qui se crée auprès de certains ou certaines

élèves ou d'un groupe, soit un lien d'attachement, de proximité ou d'intimité générant ce que certaines appellent le « salaire du cœur ». Ce « salaire du cœur » peut prendre diverses formes, que ce soit des grands qui reviennent dire bonjour, qui envoient un courriel ou invitent leur ancienne enseignante à un évènement, un enfant ayant des besoins particuliers qui progresse, un message de remerciement des parents, un petit mot ou une attention d'un ou une élève, etc.

Tu sais, j'ai fait une année ici en première année. Bien, j'ai eu une maman la semaine passée qui m'a envoyé une vidéo. Le petit gars regardait la vidéo souvenir que je leur avais laissée. Tu sais, j'ai dit mon dieu! Tu sais, trois ans, deux ans après, c'est malade! Mais tu sais, ça, ça reste. Ça, c'est mon petit salaire du cœur. Parce que tu sais, faire la différence pour des enfants (...) c'est ma mission. (Bianca : 671-675)

(...) quand je suis avec les enfants, c'est tellement beau, je pense à ce petit gars, qui a des traits très particuliers, et qui nous regardent et tout d'un coup, au bout de trois semaines, il nous dit bye. Juste bye, mais c'est sorti de sa bouche (...) juste d'en parler j'en ai des frissons. Ça ne peut pas être plus valorisant que ça. C'est tellement valorisant comme métier. (Frédérique : 631-645)

Pour plusieurs, ce lien affectif leur permet de tenir tant bien que mal au travail et procure une forme de reconnaissance d'un travail bien, donnant un sens à leur travail quotidien. Ce « salaire du cœur » passe ainsi par le regard de l'élève, marqué par des expressions telles que « voir l'étoile ou l'étincelle dans les yeux des élèves quand ils apprennent quelque chose ». Ces expressions concernent des petits moments clés quotidiens, parfois ordinaires vécus en classe, l'idée d'atteindre ou de faire progresser un ou une élève, de tisser un lien affectif avec un ou une élève en particulier, avec un noyau d'élèves ou, idéalement, avec l'ensemble du groupe :

Hum. My favourite thing - it's little moments, right? You know, when you have that student that just doesn't get it? You spend so much time with them and then all of a sudden they get it. And then you see that look in their eyes, that they finally get it! Hum, I think it's just creating relationships with my students. You learn so much about them and they learn so much about you, just through simple conversations. Hum, it's just really seeing them progress. (Anabelle : 1065-1070)

Les enfants, de la façon qu'ils agissent avec nous autres. Quand tu vois une petite étoile. Tout d'un coup, ils ont compris quelque chose. Ils savent qu'ils ont fait quelque chose de la bonne façon. Et tu te dis que tu as bien fait. (Gabrielle : 475-478)

(...) je le vois par les étincelles dans leurs yeux quand ils apprennent quelque chose. Des fois c'est juste un petit mot. Ils me disent : « Madame Isabelle! » Rendu là, tu vas le voir dans les yeux des enfants. Plus que dans les yeux de tes collègues. Et je sais que je suis compétente parce que justement, je le vois. Les enfants, ils apprennent de jour en jour. Ils sont intéressés par ce que tu fais. (Isabelle : 335-339)

Les expériences révèlent également que ce lien affectif s'inscrit dans une forme implicite d'obligations liées à la nature même du travail d'enseignement et des objectifs prescrits par l'organisation du travail. En ce sens, l'enseignante est responsable de ses élèves et imputable de leurs apprentissages. De fait, plusieurs expliquent qu'il est impératif de créer et de maintenir une relation harmonieuse avec les élèves, qui plus est, de « tisser » rapidement un lien affectif, et ce, afin de pouvoir implanter un système de gestion de classe efficace permettant de maintenir l'ordre dans le groupe. Elles considèrent ces éléments comme préalables au partage des connaissances, à l'apprentissage des élèves, c'est-à-dire à l'atteinte des objectifs de travail prescrit par l'organisation.

Le lien affectif, moi je crois que c'est la base. Quand tu n'es pas capable de créer un lien affectif avec l'élève, il ne se passe pas grand-chose malheureusement. Donc c'est la place principale, après viendra tout le reste. (Tanya, premier entretien de groupe)

Pour certaines, ce lien affectif peut devenir une source de tension liée à la survie en classe alors que certains ou certaines élèves « testent » constamment les limites de l'enseignante. Les expériences révèlent également que c'est souvent à partir de la force du lien affectif que plusieurs jugent de la qualité de leur gestion de classe, et subséquemment de leur travail, comme le montrent plusieurs expériences :

(...) je le vois quand les enfants viennent me donner des câlins. Je me dis que ça va. Quand tu les as chicanés et qu'à la fin de la journée, ils viennent te donner un câlin, tu te dis : « bon ce n'était pas si pire que ça ». (...) Au préscolaire ce qui va bien, c'est quand la gestion de la classe marche (Marianne : 326-332)

Je joue au basketball. J'ai créé un lien avec les élèves qui étaient difficiles (...) c'étaient des leaders, donc ils se seraient virés contre moi dans la classe. J'ai réussi à passer au travers de cela. Après je suis allée dans un milieu très rural lors de mon dernier remplacement, encore là il faut créer des liens, les élèves te testent. (Sandra : 138-144)

(...) il était toujours debout, il dérangeait tout le monde, je ne savais plus quoi faire avec, tu sais? Fait que j'essayais de faire un lien, puis au moment où est-ce que j'ai eu le lien là, ça a tout changé pour moi, et pour lui. J'étais capable de tout lui faire faire, il travaillait, il était motivé. À la fin de l'année, ses parents m'ont remercié trois cents millions de fois. (Bianca : 131-135)

Le lien, c'est le trois quarts de ma gestion de classe. Je n'ai aucun système de gestion de classe. C'est mon lien. (Bianca : 660-661)

Les expériences révèlent l'importance de la relation à l'élève, mais plus précisément la centralité du lien affectif à l'élève. Elles révèlent que le lien affectif à l'élève est un aspect valorisé et valorisant du travail alors qu'il donne l'impression que les enseignantes peuvent influencer positivement le futur des élèves, et ainsi participer à « une mission ou une œuvre plus grande que soi ». Également,

ce lien affectif donne accès au « salaire du cœur », à « l'étoile dans les yeux des enfants », autant de sources de plaisir, de valorisation et de reconnaissance d'un travail bien fait. Ces éléments donnent un sens au travail et aux difficultés vécues dans le travail d'enseignement. En somme, l'élaboration du lien affectif à l'élève représente une condition *sine qua non* de la réalisation du travail prescrit par l'organisation du travail.

7.2.4.2 Le travail de *care*

Les expériences révèlent que la relation à l'élève, et plus particulièrement le lien affectif qui la soutient, dépasse largement la relation pédagogique centrée strictement sur le partage des savoirs pour s'inscrire au sein d'un contrat moral implicite. À cet effet, plusieurs enseignantes mentionnent se soucier du bien-être de leurs élèves, et ce, dans et en dehors de la classe, comme le montre l'expérience d'Hannah :

On dirait que je veux qu'ils soient heureux, c'est important pour moi que les enfants soient bien, qu'ils aiment ça, l'école, qu'ils soient bien dans leur environnement (...) c'est important qu'ils sentent qu'on est là pour eux (...) J'aime ça qu'ils se sentent bien dans la classe et je veux qu'ils soient bien aussi dans la maison. (Hannah : 495-499)

Les expériences révèlent que l'élaboration et le maintien du lien affectif à l'élève ne se créent pas automatiquement, qu'ils ne vont pas de soi, mais se construisent au fil de maintes interactions ordinaires quotidiennes entre l'enseignante et l'élève, incluant parfois les parents, selon les besoins propres à chaque élève. Ainsi la solidité et l'intensité du lien affectif à l'élève varient selon les besoins de chacun, faisant appel à une sensibilité et une connaissance approfondie de l'élève afin d'établir un lien affectif qui lui est ajusté. De plus, l'élaboration et le maintien de ce lien affectif nécessitent beaucoup de temps et mobilisent de nombreux savoir-faire qui demeurent, en somme, discrets. Ainsi, des enseignantes mentionnent être capables de ressentir ou percevoir l'invisible, c'est-à-dire de « sentir les émotions de l'élève », de « lire l'énergie du groupe », voire de percevoir leurs changements physiques ou émotionnels au fil de la journée, comme le montrent les expériences de Tanya et de Marianne :

Moi, je sais que mon coco, quand je le vois et qu'il arrive le matin, je le sais rien qu'en le regardant il est fragile. Tout de suite. Tu vois le courant. (Tanya : 256-258)

De toute façon, la compétence, ce n'est pas une connaissance, c'est un ramassis de connaissances et de savoir-faire, donc tu sais, c'est un sentiment. Ça va bien? OK! Les enfants ils écoutent. Ils sont prêts. Ils sont là. Et en même temps ils sont contents, ils sont bien, j'ai un lien, c'est super important. (Marianne : 350-354)

Ce ressenti du corps se traduit en savoir-faire discrets qui permettent aux enseignantes d'aller au-devant des besoins des élèves, par exemple en ajustant spontanément le cours au niveau d'énergie du groupe ou en demandant rapidement le soutien d'un ou une spécialiste lorsqu'elles ressentent qu'un ou une élève est sur le point de se désorganiser, qu'une tempête approche. D'autres mentionnent que le lien affectif se crée par la mise en place d'un climat de confiance, mobilisant souvent des savoir-faire subtils liés au contrôle des émotions et de son attitude. Certaines s'efforcent ainsi à rester calmes, positives, ouvertes, respectueuses, voire à encourager abondamment les élèves, par exemple en verbalisant les bons comportements. Il s'agit également de refouler certaines émotions négatives, comme la tristesse, la frustration, voire le mépris, de les cacher, en ignorant volontairement, par exemple, des comportements désagréables de la part de certains ou certaines élèves, de montrer qu'elles ne sont pas affectées par certaines situations souffrantes, comme le montrent ces expériences :

(...) les enfants, ça leur fait du bien de se faire encourager. Cela a un bel impact sur les comportements. Ça encourage les autres. Je pourrais être en avant et juste chialer, mais je peux aussi dire bravo! Regardez comme ils sont chanceux ceux qui lèvent la main. Je préfère avoir cette attitude-là. (Hannah : 511-516)

C'était vraiment très triste et moi, j'essayais de rester calme, parce que je ne voulais pas montrer que oui, c'est sûr que ça m'affectait. (...) Il fallait que je garde ma dignité, alors j'essaie de garder mon calme et de ne pas trop donner d'explication. (Jeanne : 352-356)

Au début, je me fâchais souvent après les élèves. Mais maintenant, dans ma tête, c'est presque drôle ce qui se passe. Je suis capable de me détacher de mes émotions, je suis capable de dire : là, je vois quelqu'un qui est vraiment en colère, mais je ne me fâcherais pas. (Frédérique : 646-649)

Certaines mentionnent créer des espaces de discussion privés ou en groupe pour que les élèves puissent confier leurs difficultés, par exemple prendre un ou une élève à part pour lui parler à l'heure de la récréation, pour lui demander comment ça va, pour « prendre son pouls » à l'abri du regard des autres. Plusieurs mentionnent le travail de gestion des émotions d'un ou une élève, le ou la consoler, le ou la calmer, et ce, par diverses actions, par exemple lui faire un colleux, voire prendre l'élève dans ses bras, etc., comme le montrent les expériences de Patricia et de Bianca :

[Lorsque l'élève s'énerve], je vais l'entourer avec mes bras pour lui faire un câlin, lui demandé de se calmer et lui dire que je suis là. (Patricia : 329-330)

Ils se confient à moi, ils me font confiance. Tu sais, moi je les size bien aussi. Fait que quand je vois que ça ne va pas, moi, j'en ai pris un élève. Je lui ai dit viens-t'en, il faut qu'on aille jaser dans un bureau. On est allé ensemble, pis j'ai dit « là, il y a quelque chose qui ne va pas mon minou, ça ne va vraiment pas ton attitude », puis il a fondu en larmes. Il m'a conté sa vie à la

maison, que ça n'allait pas, qu'il avait peur que ses parents se séparent. Pis c'est prenant ça.
(Bianca : 1216-1221)

D'autres mentionnent que le lien affectif à l'élève, leur vulnérabilité et le souci de leur bien-être global peut les amener à donner des soins corporels dans une mesure qui semble dépasser beaucoup la relation pédagogique, et ce, tant en ce qui concerne le travail effectué auprès des petits que des grands. En ce sens, certaines mentionnent enseigner l'hygiène corporelle, par exemple apprendre à des petits comment s'essuyer les fesses. Certaines disent montrer à des élèves comment se moucher ou se laver la bouche. D'autres mentionnent porter attention à des symptômes physiques, par exemple l'apparition de plaques de peau sèche sur les bras ou au visage, s'informer à la pharmacie et faire des suivis auprès des spécialistes de l'école et des parents. Une enseignante mentionne rappeler à une élève de sixième année de changer ses serviettes hygiéniques tout au long de la journée. D'autres disent faire des suivis et rappeler à des élèves la prise de médicament :

Ça vient naturellement. Il y en a qui ont des petits privilèges de plus. Je pense à un élève que j'avais l'année passée. Il avait les bras tout secs. Ça faisait des plaques et des gales. Il arrivait le matin et on lui mettait de la crème sur ses coudes. (Olivia : 405-407)

Toutes ces tâches chronophages¹⁷ sont réalisées en partie spontanément, parfois dites « naturellement » par amour des enfants, mais par obligation, alors que l'enseignante se sent responsable de ses élèves. Ces activités ordinaires, voire invisibles, sont fragmentées, c'est-à-dire qu'elles sont divisées puis emboîtées dans les heures de travail reconnues par l'organisation. Qui plus est, elles sont réalisées non seulement par souci de l'autre, mais pour leur éventuelle contribution à la réalisation des objectifs prescrits par l'organisation du travail. En ce sens, si l'élève ne sait pas comment s'essuyer les fesses, il ou elle risque de se retrouver dans une situation embarrassante à répétition, causant du travail supplémentaire à l'enseignante qui devra lui demander de se changer et appeler les parents. Si l'élève oublie de prendre son médicament pour se calmer, il ou elle dérangera l'enseignante et la classe, perturbant la leçon. Si il ou elle présente des symptômes d'une maladie potentiellement contagieuse et que l'enseignante ne fait rien, elle pourrait en être tenue responsable. Si une élève oublie de changer sa serviette hygiénique durant les heures de classe, cela risque de produire une situation embarrassante en classe.

Les expériences révèlent aussi que plusieurs enseignantes éprouvent de la difficulté à expliquer comment elles ont développé ces savoir-faire discrets mobilisés dans l'élaboration et le maintien du

¹⁷ Chronophage : Se dit de ce qui demande beaucoup de temps ou qui en fait perdre.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/chronophage/10910224>

lien affectif à l'élève. Des enseignantes affirment qu'ils ne se développent que très peu durant la formation initiale, les stages ne représentant somme toute que de brefs moments d'interaction avec la classe. De fait, plusieurs conçoivent ces savoir-faire comme étant innés, ce que révèle l'expression « tu l'as, ou tu ne l'as pas ». Selon cette conception, ces savoir-faire seraient acquis avant même d'entamer les études universitaires en enseignement, et ils se peaufineraient au fil des expériences en enseignement. D'autres conçoivent plutôt que l'expérience de la maternité et du soin aux enfants acquis dans la sphère familiale bonifient ces savoir-faire, comme le soulignent les propos de Tanya :

(Elle parle des savoir-faire d'une bonne enseignante) Est-ce que ça se développe? Hum. Mais est-ce que quelqu'un qui n'est pas mère? Ma stagiaire n'était pas mère, mais elle chouchoute ses neveux et ses nièces. Donc elle a quand même déjà ça en elle. Mais, elle n'est pas maman. Elle en a déjà un peu. Accompagner, leur donner la main pour faire tous les petits guidis, tout expliquer, ça prend quelqu'un de patient au cube. Ça prend quelqu'un qui va materniser. C'est ça dans le fond. (Tanya : 422-424)

Ces expériences démontrent que l'élaboration et le maintien du lien affectif à l'élève ne vont pas de soi, mais s'inscrivent dans une série d'activités ordinaires, nécessitant une attention particularisée, constante, continue et quotidienne s'appuyant sur de multiples savoir-faire discrets. Ces activités et savoir-faire discrets s'inscrivent dans un travail de soin et de souci de l'autre, c'est-à-dire un travail de *care*. Ces expériences dévoilent également que toutes ces tâches chronophages sont fragmentées puis emboîtées, s'ajoutant insidieusement au travail d'enseignement, effaçant ses propres traces au fur et à mesure qu'elles sont réalisées. Les expériences révèlent aussi que cette délimitation du travail de *care* soulève des préoccupations pratiques alors qu'il ne peut jamais être stabilisé sous forme de routine, les aléas de la vie étant de nature imprévisible. En ce sens, les enseignantes ne sont souvent pas en mesure de prévoir les soins qui seront à dispenser d'une journée à l'autre, les changements d'humeur des élèves, les « bobos » et petits accidents qui surviendront au fil de la journée, alors qu'elles sont déjà responsables d'un bon nombre d'élèves. Or, ce travail demeure pour une grande part invisible et non reconnu par l'organisation du travail.

7.2.4.3 La fusion ou confusion des rôles d'enseignante et de mère

Il se dégage des expériences de travail des enseignantes du préscolaire et du primaire que l'élaboration et le maintien d'un lien affectif à l'élève et les savoir-faire discrets sur lesquels ce lien s'appuie ressemblent de près à ceux mobilisés dans la sphère domestique et familiale. Par conséquent, plusieurs associent ces savoir-faire discrets à l'idée de dégager « une chaleur humaine », c'est-à-dire la capacité à « chouchouter », « cajoler », « consoler », etc., ce que certaines enseignantes appellent la « fibre maternelle », comme le montre l'expérience de Tanya :

(...) un professeur de maternelle, je pense qu'il faut que ce soit maternel. Parce que ça s'appelle la maternelle. Je pense que tu ne peux pas être professeur de maternelle si tu n'as pas la fibre maternelle en toi. Je verrais vraiment mal cela. Parce que tu chouchoutes. Les petits vont venir te câliner, ils vont essayer de rentrer dans ton chandail. Les petits vont vouloir se coller, s'asseoir sur toi. Si tu es une personne froide, qui n'a pas la douceur d'une maman, je ne sais pas, dans ma tête ça ne se peut pas que ça fonctionne. L'enfant a besoin de sentir une chaleur. (Tanya : 378-384)

Ainsi, c'est en référence à cette idée d'avoir la « fibre maternelle » et des idéaux comportementaux stéréotypés qui y sont traditionnellement associés qu'elles s'identifient parfois comme étant semblables à ou différentes de certaines de leurs collègues, et qu'elles ont parfois l'impression qu'elles ne « collent » pas à cet idéal social d'une bonne enseignante :

(...) mais moi, je ne suis pas très maternelle, fait que je me surprends même à être enseignante aujourd'hui. Mais je préfère les grands par exemple. (Claudie : 10-12)

(...) on me dit souvent que je ne concorde pas avec le portrait classique de l'enseignante du préscolaire. (...) c'est une question d'attitude, de réaction, je suis peut-être moins gnagnagna maternelle là (...) mais pourtant je suis très très affectueuse avec eux autres, je donne beaucoup d'amour, mais je ne passe pas par quatre chemins. (...) À chaque fois que je change de place, on me dit « je ne m'attendais pas ce que tu sois ici » (...) ça ne me paraît pas au visage, je ne sais pas. (Gabrielle : 189-205)

Les expériences révèlent également que la similitude entre les savoir-faire mobilisés dans la sphère domestique, notamment au regard des soins dispensés aux enfants, et les savoir-faire mobilisés dans le travail d'enseignement préscolaire et primaire peut générer une certaine fusion ou confusion des rôles d'enseignante et de mère dans la définition du lien affectif à l'élève, et ce, tant pour les enseignantes de maternelle que pour celles de sixième année. À cet effet, certaines font des lapsus lorsqu'elles décrivent leurs savoir-faire ou ceux d'une bonne enseignante, interchangeant parfois les termes enseignante et maman, ainsi qu'élèves et ses propres enfants. Cette fusion ou confusion des rôles se démarque également par les expressions utilisées pour décrire son rôle dans le lien affectif à l'élève, par exemple se considérer comme une « maman-lion », une « maman de jour » ou une « mère poule ». Il en va de même pour les élèves, alors que plusieurs enseignantes soulignent le nombre de fois où les élèves les appellent « maman ». D'autres enseignantes se perçoivent plutôt comme une tante, une grande sœur, ou un autre membre de la famille, témoignant de l'intimité du lien affectif, soit un lien comparable à celui d'un membre de la famille, généralement une femme, comme le décrit l'expérience de Claudie :

Tsé des fois, je leur dis : « c'est matante Claudie ». Je m'auto-appelle matante Claudie parce que je suis juste assez mère poule pour les grands de cet âge-là. (Claudie : 527-539)

D'autres comparent le temps passé auprès des élèves *versus* celui passé avec leurs propres enfants et justifient la force du lien affectif à l'élève alors qu'elles passent plus de temps avec ceux-ci qu'avec leurs enfants, comme l'explique Bianca :

Notre petit côté maman, bien moi mes élèves, ça arrive souvent qu'ils m'appellent maman. Ils se trompent là, parce que tu sais, veux, veux pas, je les vois plus que mes propres enfants là. Ça fait peur vite de même, mais c'est ça pareil. Je les vois bien plus que mes propres enfants. (...) Tu sais, avec mes élèves là, je suis comme la lionne avec eux autres. Tu sais, quelqu'un vient chialer sur mes élèves, pis je suis comme, attends un peu peu là - Wow minute! C'est de mon élève que tu parles, fait qu'attends un peu. (Bianca : 1213-1228)

Par ailleurs, plusieurs enseignantes qui ont des enfants affirment que leur travail de « maman » influence considérablement le lien affectif qu'elles développent auprès de leurs élèves, ainsi que la façon dont elles se soucient de leurs élèves, et vice versa. Ce constat les amène à considérer qu'elles portent « le chapeau de maman et d'enseignante » en continu, soit un phénomène rendu visible au travers de l'expérience de Claudie :

Maman et enseignante, c'est vraiment très proche, l'enseignement est très lié, c'est très lié à la maternité je trouve. L'éducation, ce n'est pas juste enseigner le savoir. C'est – je trouve que ces deux rôles-là sont – tu sais, on leur dit : « non il fait froid, c'est l'hiver. Non, mets tes mitaines et ta tuque, même si tu as un beau brushing chéri et que tu veux faire attention à tes cheveux », parce qu'elle est fière de ses cheveux. Il faut qu'elle mette sa tuque. Ça, c'est un côté très maman, ce n'est pas l'enseignante qui demande à mettre la tuque, mais la maman, parce que tu ne veux pas qu'elle ait froid. (Claudie : 542-549)

Alors que plusieurs conçoivent la part de fusion ou confusion des rôles dans le lien affectif à l'élève et à l'enfant, d'autres soulèvent l'ambiguïté du rôle de maman et d'enseignante alors que plusieurs peinent à définir où se situe la frontière entre les deux. À cet effet, il arrive que certaines enseignantes qui ont des enfants du même âge que leurs élèves rapportent des activités pédagogiques à la maison, ou apportent des jeux de la maison en classe. Alors que certaines enseignantes travaillent l'autonomie en classe, elles le font aussi auprès de leurs enfants à la maison. Cette imbrication des rôles est bien présente dans l'expérience de Kelly :

En tant qu'enseignante, je vais vraiment faire mes ateliers, leur apprendre les habiletés sociales. Je me conforme à la base de mon programme. Quand je suis à la maison, je suis vraiment une maman. J'y vais avec mon quotidien, j'y vais avec les comportements de mon garçon. Parce qu'on est à la maison. C'est sûr que mon garçon, il va m'arriver avec « Oh! j'ai fait telle chose à l'école! Oh maman! Est-ce qu'on pourrait refaire l'activité que tu as faite avec les élèves? » et là, je vais du point de vue de maman. Quand on fait un dessin, je ne vais pas lui dire (prend une voix autoritaire) ne dépasse pas. Ne fais pas ça. On est dans les loisirs de la maison. (...) quand on est en maternelle, on est une maman aussi pour ces enfants-là. (Kelly : 257-270)

Par ailleurs, il arrive que certaines situations intensifient la fusion ou confusion des rôles dans le lien affectif élève-enfant et des rôles de maman et d'enseignante. Des enseignantes expliquent qu'il arrive parfois qu'elles travaillent dans des milieux défavorisés ou auprès d'élèves ayant des besoins particuliers les amenant, volontairement ou non, à intensifier le lien affectif qu'elles qualifient alors de maternel, et ce, en raison d'un déficit perçu dans l'environnement d'un, d'une ou des élèves. Ce phénomène se traduit alors par une intensification du lien affectif à l'enfant, de comportement de maternage, voire des soins donnés, comme le montre l'expérience de Raphaëlle :

(...) j'ai un parent l'année passée, son enfant avait une bactérie sur la joue et ça grossissait de jour en jour. J'ai appelé à la pharmacie pour savoir, j'ai fait les démarches pour la mère, donc je me suis dit que je ne suis pas parent, mais des fois il y en a beaucoup qui me revient sur les épaules quand même. (Raphaëlle : 160-168)

D'autres mentionnent qu'avant de devenir mères, elles percevaient leurs élèves comme leurs propres enfants. Également, certaines participantes n'ayant pas encore d'enfants ou ne voulant pas d'enfants considèrent leurs élèves comme leurs enfants « temporaires », les amenant à développer un lien affectif profond qu'elles conçoivent comme pouvant ressembler à celui d'une mère, comme le montrent les expériences de Frédérique et de Véronique :

(...) je les aime vraiment d'amour mes élèves. Peut-être que quand on a des enfants, on ne peut pas s'attacher autant. (...) Les enfants des autres justement, je les aime comme les miens et j'aimerais les sauver aussi. J'aimerais les ramener chez moi et les aider, leur donner un petit break d'une fin de semaine pour les renvoyer à la maison après. Je pense que oui. Je pense que mon lien avec mes élèves, et mes collègues me le disent (...) que je suis proche d'eux autres. Je ne sais pas si c'est sain. Mais je me dis qu'en maternelle quatre ans, ils étaient à la garderie, alors je peux bien les coller. Je me pardonne toujours. En première ou deuxième année, je me gardais une petite gêne. J'avais un bon lien avec les autres, mais eux sont des petits bébés. Je peux les coller. Ils font leur petit dodo et je les abrille, je les flatte avant qu'ils s'endorment. (Frédérique : 427-443)

J'appelle mes élèves mes enfants. J'en parle ouvertement aux parents que leurs enfants sont mes enfants pour l'année. Alors toute la journée, c'est moi qui en prends soin. (Véronique : 236-240)

Finalement, les expériences révèlent qu'en raison de la fusion ou confusion des rôles dans le lien affectif à l'élève-enfant et des rôles de mère et d'enseignante, de ce rapprochement entre les savoir-faire mobilisés dans le travail salarié ou domestique et l'idée d'avoir la « fibre maternelle », plusieurs participantes conçoivent que le travail d'enseignement préscolaire et primaire s'inscrit « naturellement » dans le rôle traditionnel que les femmes occupent dans la société. De fait, les femmes seraient « naturellement » prédisposées à l'enseignement des petits pour plusieurs raisons : leurs aptitudes relationnelles, leurs capacités à effectuer simultanément plusieurs tâches, à « voir l'invisible », à être alerte et à l'affût de tout, leur « chaleur maternelle », c'est-à-dire leur douceur et

leur compassion, etc. C'est à partir de cette conceptualisation que certaines abordent l'idée que les femmes seraient « naturellement » attirées par l'enseignement préscolaire et primaire, expliquant leur grande présence dans ce métier, comme le décrivent les expériences d'Olivia et de Marianne :

(...) je pense qu'un homme ne pense pas comme une femme. Pas du tout. On est vraiment conçue différemment. Nous, on est vraiment dans les relations « comment tu te sens? as-tu changé tes cheveux? » Et l'enseignement, c'est cela. On travaille avec l'humain tout le temps. Un homme est plus concret, il ne fait qu'une chose à la fois. L'enseignement, c'est plusieurs choses. Je suis capable d'enseigner et de voir un autre qui fait cela. Je pense que c'est un peu pour cela qu'il y a plus de femmes. Je pense qu'on est conçue différemment. Je ne dis pas qu'il y a des hommes qui ne se sont pas capables de faire cela, mais je pense que c'est davantage quelque chose comme ça. Pour les relations. (Olivia : 497-505)

Je pense que les femmes sont plus facilement attirées aux enfants. Je pense, ça ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'exception (...) Je pense que ce n'est pas vrai de dire que les femmes aiment plus partager le savoir que les hommes, parce que dans le fond, quand tu regardes aussi au secondaire, à l'université, il y a de plus en plus d'hommes qui travaillent là-dedans. Donc je pense que pour les jeunes enfants, il y a un côté qui est plus maternel, que les femmes ont plus que les hommes. (...) C'est peut-être l'intérêt personnel. Mais je crois que le côté maternel est très fort chez les femmes, et ça peut les attirer vers le primaire un peu plus. (Marianne : 644-658)

Les expériences montrent que les savoir-faire discrets mobilisés dans l'élaboration et le maintien d'un lien affectif à l'élève ressemblent de près à ceux mobilisés dans la sphère familiale, c'est-à-dire des savoir-faire associés à l'idée d'avoir la « fibre maternelle ». Ces similitudes, notamment au regard du souci de l'autre et des soins donnés aux enfants, peuvent mener à une fusion ou confusion des rôles de mère et d'enseignante dans la définition du lien affectif à l'élève, et ce, tant pour les enseignantes de maternelle que pour celles de sixième année.

7.2.4.4 La relation avec les parents

Il se dégage des expériences qu'en raison du jeune âge des enfants, du fait qu'ils sont vulnérables et dépendent largement des adultes qui en sont légalement responsables, la centralité du lien affectif à l'élève passe inévitablement par la relation entre l'enseignante et les parents. Plusieurs enseignantes perçoivent que les relations entre l'enseignante et les parents jouent un rôle instrumental dans le développement d'une image positive de l'école, dans le développement d'un sentiment de confiance envers l'école, tant pour les parents que pour les élèves, ce qui favorise l'élaboration et le maintien du lien affectif à l'élève. Alors que les formes que peuvent prendre les relations entre l'enseignante et les parents varient considérablement, étant parfois presque inexistantes, des enseignantes expliquent qu'une relation soutenue entre l'enseignante et les parents est parfois nécessaire pour établir et maintenir le lien affectif avec certains ou certaines élèves, notamment au regard de ceux et celles ayant des besoins particuliers. Tel est fréquemment le cas des élèves ayant des plans

d'intervention, que ce soit au regard des difficultés d'apprentissage ou des difficultés de comportements. Par exemple, Bianca raconte que les relations positives qu'elle a « tissées serrées » avec certains parents de sa classe lui ont permis de « reprendre le dessus » sur certains élèves ayant des difficultés comportementales en classe, de développer un lien affectif avec eux, soit un élément lui ayant permis de créer un climat de classe plus favorable aux apprentissages.

De façon générale, les expériences montrent que les relations avec les parents ne vont pas de soi et qu'elles s'inscrivent dans une dynamique complexe marquée par de nombreux enjeux. Les expériences présentées dans ce chapitre illustrent que la centralité du lien affectif à l'élève peut générer une fusion ou confusion des rôles d'enseignante et de mère. Or à ce phénomène s'ajoutent différentes conceptualisations de la mission de l'école québécoise, de ses finalités, du rôle de l'enseignante et du rôle des parents. En ce sens, les expériences montrent qu'il existe parfois des décalages importants entre, d'une part, la perception qu'ont les enseignantes de leur rôle dans l'école et auprès de l'élève et, d'autre part, les besoins qu'elles perçoivent chez certains parents, centrés sur la performance scolaire de l'élève, ce qu'elles appellent l'« approche client ». Dans ce contexte, certaines enseignantes conçoivent que la relation avec les parents est marquée par l'idée qu'elles déterminent de moins en moins les besoins de leurs élèves, alors que ces besoins sont de plus en plus dictés par les parents, et ce, selon les attentes de ces derniers. Des enseignantes expliquent qu'il arrive ainsi que des parents aient des attentes démesurées par rapport au rôle de l'école, et plus particulièrement de l'enseignante. De fait, plusieurs enseignantes s'interrogent sur où commence et où s'arrête le travail des enseignantes. Où commence et où s'arrête le travail des parents? Dans quelle mesure sont-elles imputables du succès de leurs élèves? Comment se positionner dans une relation enseignante-parents qui devient de plus en plus centrée sur le service à la clientèle, sur la performance et les résultats, voire sur les attentes des parents? Ces questions peuvent ébranler leur perception du rôle de l'enseignante et de la finalité de l'école, voire leur identité, comme en fait foi l'expérience de Marianne :

(...) particulièrement à notre époque, je trouve qu'il y a beaucoup une approche client avec les parents. Donc dans ce cadre-là, ce qui est favorisé, ce n'est pas l'enseignante et son autonomie, c'est le besoin des parents. Donc nécessairement, dans une approche client, la vision de l'enseignement est dictée par le client. (Marianne : 221-224)

Les expériences montrent aussi qu'en raison de la structure organisationnelle de l'école, du lien affectif à l'élève, les enseignantes se perçoivent souvent comme la principale, voire l'unique responsable du groupe et du succès de l'élève. Elles conçoivent aussi que cette perception est partagée par les parents, les amenant à développer des attentes irréalistes, notamment l'idée que les

enseignantes devraient tout savoir, être partout à la fois, être capable de gérer et de surmonter seules toutes les situations qui se présentent à elles, bref, qu'elles n'ont pas droit à l'erreur, comme l'illustre l'expérience d'Isabelle :

(...) ce n'est pas toujours réaliste. Les parents sont souvent très exigeants envers nous (...) je comprends le parent, il veut défendre son enfant, mais des fois, il faudrait qu'il se mette dans la peau de l'enseignante. Je ne peux pas exactement toujours tout savoir. Ça se peut qu'on fasse des erreurs. Et des fois, ça devient lourd. (Isabelle : 327-342)

Plusieurs ont l'impression que cette conception irréaliste du travail d'enseignement souvent ne permet pas de prendre en compte les nombreuses contraintes organisationnelles du travail en ramenant tout sur le dos de l'enseignante, ou comme elles le disent : « tout est de notre faute ». Dans ce contexte, il arrive que les commentaires des parents se transforment en attaques personnelles, remettant en question les compétences professionnelles de l'enseignante, alors que les enseignantes perçoivent que les parents n'ont souvent qu'une connaissance limitée du travail d'enseignement ou du programme de formation de l'école québécoise. De fait, certaines enseignantes disent se sentir « à la merci » des parents. Dans ces conditions, il peut être difficile d'élaborer et de maintenir une relation saine entre l'enseignante et les parents, c'est-à-dire une relation respectueuse centrée sur les besoins de l'élève. Les relations tendues peuvent rapidement devenir des sources de souffrances particulièrement prenantes, comme l'exprime Marianne qui affirme que cette situation difficile a considérablement contribué à son choix de quitter l'enseignement en classe :

Ce qu'il faut savoir, c'est que la maternelle quatre ans, c'est beaucoup le développement de l'enfant. Et puis il faut que l'enfant aime l'école, qu'il se sente bien. (...) [Les parents] sont arrivés en me disant : « moi, mes enfants, ils savent lire, ils savent écrire, ils savent additionner, et soustraire. Ils commencent à apprendre les divisions, les multiplications, et on voudrait que tu leur apprennes à faire des phrases. » Et là, j'ai fait comme, bien attendez un petit peu, ce n'est pas ça le but de la maternelle quatre ans. Et là, ils se sont mis à me poser des questions : « Ça fait combien de temps que tu as terminé ton bac? » Il y avait beaucoup de jugement, c'était difficile. Ils avaient une attitude hautaine envers moi. Donc moi, en tant que nouvelle enseignante toute fraîche sortie du bac, disons que ça a été très difficile au niveau émotionnel. (...) Donc c'était vraiment un reproche à moi. (...) j'en ai shaké après. C'était vraiment intense sur l'estime de soi et sur les émotions. Donc ça a été super difficile. (Marianne : 94-125)

Les expériences montrent qu'afin d'établir une relation de confiance avec les parents et de resserrer le lien affectif à l'élève, plusieurs enseignantes investissent beaucoup de temps, mobilisent des efforts considérables et font preuve de beaucoup de créativité pour rendre visible une part du travail effectué en classe. Traditionnellement, les moyens de communication entre l'enseignante et les parents se limitaient aux messages inscrits dans l'agenda des élèves, aux appels téléphoniques et aux rencontres en face à face. Des enseignantes expliquent toutefois que ces moyens posaient des contraintes

importantes alors que les messages que devaient transmettre les élèves à leurs « perdants » et qu'il était souvent difficile de parler aux parents ou de les rencontrer durant la journée en raison de l'horaire de travail. De fait, elles expliquent qu'elles devaient tenter de les joindre pendant les heures de pause (tant celles des enseignantes que des parents) ou le soir, après le travail. Or l'accessibilité aux technologies de l'information et de la communication a beaucoup changé les modes de communication entre les enseignantes et les parents. De plus en plus d'enseignantes utilisent maintenant les technologies de l'information et de la communication pour créer un lien de confiance avec les parents, et ce, en rendant compte partiellement de la journée de leurs enfants. Certaines utilisent leur courriel, le courriel de l'école ou Messenger pour envoyer des messages généraux ou personnels aux parents. D'autres utilisent des outils de gestion de classe en ligne, telle l'application Seesaw ou Classe Dojo. Ces applications permettent aux enseignantes d'attribuer des points aux comportements des élèves, de partager en ligne des documents et des photos, des éléments auxquels les parents ont accès. D'autres utilisent plutôt un « profileur d'élève », c'est-à-dire un système informatique qui permet de garder des traces écrites des comportements des élèves auxquelles ont accès les membres du personnel de l'école et d'acheminer un suivi automatique aux parents. Bien que ces outils représentent un progrès, en facilitant les échanges entre les enseignantes et les parents, et qu'ils soient généralement utilisés sur une base volontaire, ils génèrent souvent des sentiments mitigés, étant à la fois perçus comme facilitants, mais aussi envahissants.

D'un côté, les expériences montrent que ces outils sont polyvalents alors qu'ils facilitent le partage de photos, permettent de rendre visibles les « bons coups », de transmettre des documents liés au fonctionnement de la classe et d'effectuer des suivis généraux ou personnalisés. Les expériences montrent que ces outils nécessitent un certain « doigté » se traduisant par une attention particulière au contenu partagé dans les échanges de groupe, incluant l'ensemble des parents, afin de présenter les aspects les plus positifs de la vie en classe. Ils représentent ainsi une forme de progrès alors qu'ils permettent la création d'espaces d'échange qui transcendent les frontières spatiotemporelles qu'imposaient traditionnellement les rendez-vous téléphoniques ou en face à face. D'autres enseignantes mentionnent que ces outils sont particulièrement efficaces pour établir un contact direct avec les parents sans l'interférence des élèves, par exemple pour indiquer la « perte » d'un message dans le sac à dos. D'autres encore mentionnent qu'ils permettent de tisser des liens de confiance étroits avec les parents, permettant par le fait même de solidifier le lien affectif à l'élève en favorisant une certaine continuité entre l'école et la maison. À cet effet, certaines mentionnent recevoir des photos de leurs élèves qui s'amuse les fins de semaine, vivent un moment important dans leur vie ou célèbrent un anniversaire, comme le montre l'expérience de Frédérique :



Frédérique – capture d'écran commentée envoyée par Facebook le 15 octobre 2019 à 19 h 56

Le lien entre les parents doit être très fort, surtout aux 4 ans. On veut que le parent fasse confiance à l'école et qu'il projette une image positive de cette dernière. On sait que l'opinion des parents face à l'école joue sur l'attitude de l'enfant envers celle-ci. Notre mission aux 4 ans c'est donc de mettre en confiance les parents. Toutefois, cela ne se fait pas juste entre 8h et 15h30. Voici un exemple : aujourd'hui c'était la fête de mon élève. J'ai envoyé des photos aux parents par le biais de « classe Dojo », une application par laquelle je communique avec les parents (un peu comme Messenger) et une page accessible à l'ensemble de mon groupe où j'écris des messages ou je mets des photos.

Ce soir, une maman m'a envoyé la photo de son garçon. Il est 19h25. Je dois répondre à ce parent. Je suis impliquée émotionnellement car ce petit bonhomme souffle ces 5 bougies à la maison et la maman voulait me partager ce moment. Je ne me sens pas obligée, je suis heureuse de faire partie de cette étape de sa vie. Toutefois, quel emploi implique ce genre d'action ?

L'expérience de Frédérique montre simultanément deux phénomènes paradoxaux : elle apprécie cette proximité avec les parents et ses élèves, mais en même temps, elle est consciente que cela cause des débordements, voir un envahissement de son temps de travail. En ce sens, le fait d'être « impliquée émotionnellement », le souci de l'autre, de son bien-être, soit le travail de *care* présenté plus tôt, se voit intensifié par ces outils technologiques pour se reconduire dans un espace qui défie les contraintes spatiotemporelles habituelles de l'organisation du travail.

Il est intéressant de noter que plusieurs enseignantes mentionnent qu'elles refusent de communiquer avec les parents par téléphone lorsqu'elles sont à la maison. Toutefois, ces mêmes enseignantes vont accepter de répondre à des messages envoyés en ligne. D'autres refusent de prendre leurs courriels « d'école » après certaines heures, mais vont tout de même consulter les applications de gestion de classe tel *Classe Dojo* en soirée ou tôt le matin. Plusieurs expériences sont ainsi marquées de tension entre l'idée de ne pas vérifier ses messages « d'école » en dehors des heures prévues par l'organisation du travail, de « laisser le travail au travail », celle de lire les messages rapidement, en passant et au cas où, pour finalement répondre aux messages qu'elles considèrent comme urgents, soit ceux liés aux bien-être des élèves et de leurs parents :

Des fois, ce n'est pas pertinent que je réponde tout de suite. Mais quand je sens que le parent, ça va le rassurer que je lui réponde, ça va me faire plaisir. Tu sais, j'utilise mon gros bon sens aussi. (Claudie : 305-315)

Ces petits messages auxquels elles répondent en dehors des heures prévues par l'organisation du travail représentent ainsi de petites « incartades ». Elles justifient ces « incartades » en prétextant la compassion, ou par le fait que ces retours de message ou un appel rapide procure parfois un réconfort important aux parents et, par le fait même, à leurs élèves, ce que montre l'expérience de Bianca :

Je réponds tout le temps! Ça ne me prend pas de temps. Ce n'est pas comme si je passais trois heures à jaser avec les parents. Mais tu sais, des fois, ça prend juste un : « bien là, il est arrivé une situation, je ne comprends pas trop ce qu'il me dit, mais là, je commence à être inquiète pour telle affaire ». Je prends le téléphone, j'appelle, pis euh, j'explique pis : « ok! Eille, merci sérieux d'avoir appelé ». Il est genre 18 h 30 le soir quasiment. Ce n'est pas grave tu sais, regarde, mon chum est là, ou quoi que ce soit. Pis moi, en tant que maman, j'aurais besoin de ça si j'avais un problème. (Bianca : 646-652)

Vérifier les messages, faire des retours d'appel, envoyer des petits messages rapide, partager des photos en ligne représentent des activités de travail ancrées dans ce souci de l'autre, dans le désir de prolonger le bien-être des élèves à la maison en accommodant les parents. Les expériences montrent ainsi que toutes ces petites incartades représentent une charge de travail et une charge mentale qui demeure largement invisible dans l'organisation du travail, s'inscrivant en continuité du travail de *care* avec l'élève, mais effectué au travers de la relation avec les parents.

Les expériences montrent aussi que ces outils technologiques accélèrent le rythme et augmentent la quantité d'échanges entre les enseignantes et certains parents, créant parfois des attentes démesurées quant aux délais de réponses. Elles montrent ainsi que ces outils favorisent une mise à disposition du temps de travail des enseignantes, soulevant l'idée qu'elles devraient toujours être prêtes à l'écoute, à répondre aux parents, durant et en dehors des heures prévues par l'organisation du travail. Voici ce que relate Claudie à ce sujet :

Mais moi, à 5 h 30, je suis rendue avec ma famille. (...) il y a certains parents à qui je choisis de ne plus répondre parce que je trouve qu'il y a comme de l'abus. On dirait que des fois, on crée une rapidité avec la technologie : « Oh! bien elle a vu mon message, elle va me répondre. Faut qu'elle me réponde ». (Claudie : 305-310)

À cet effet, des enseignantes expliquent que certains parents leur envoient des messages presque tous les jours, parfois sur différentes plateformes en même temps, et ce, tôt le matin, durant les heures de classe, à l'heure du souper, voire en soirée, parfois jusqu'à 22 heures le soir.

En somme, ces expériences dénotent que la relation avec les parents est inévitable en enseignement préscolaire et primaire, voire essentielle, pour créer un lien de confiance avec eux et tisser un lien affectif avec certains l'élève. Elles montrent aussi que la relation entre l'enseignante et les parents s'inscrit dans un contexte complexifié par la gestion axée sur la performance et l'« approche client »

qui place l'enseignante « à la merci » des parents. Dans ce contexte, la relation entre l'enseignante et les parents, sans être indésirable, n'est parfois pas désirée, même souvent conçue comme « un mal nécessaire ». Les expériences montrent également que la relation avec les parents ne va pas de soi, mais s'ancre souvent dans un travail de *care* ayant lieu en ligne et effectué en dehors des heures prévues par l'organisation du travail. En ce sens, les nouvelles technologies de la communication et de l'information permettent de créer des espaces d'échanges défiant les limites spatiotemporelles traditionnelles, favorisant par le fait même une surabondance d'échanges et créant des attentes parfois démesurées quant aux délais de réponses. Ces expériences démontrent également que même si les relations avec les parents se passent bien pour l'ensemble du groupe, il ne suffit parfois que d'une relation difficile, voire toxique, pour déstabiliser l'enseignante et lui causer une surcharge de travail importante.

7.2.4.5 Un accès inégal

Les expériences révèlent finalement que malgré la centralité du lien affectif à l'élève, de l'importance du « salaire du cœur » dans la construction de sens et de l'identité en enseignement préscolaire et primaire, toutes les enseignantes n'y ont pas un accès égal.

En ce qui concerne les nouvelles enseignantes n'ayant pas accès à un contrat substantiel, certaines ressentent un décalage important entre la formation et l'entrée dans le métier. En ce sens, lors de leurs stages longs effectués à la fin de leur formation universitaire, elles ont eu la possibilité de tisser des liens avec des élèves dans un contexte relativement facilitant, appuyée de l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant associé, dans une même classe, pour une durée de plusieurs semaines. Or, la situation est radicalement plus complexe lors de l'entrée dans le métier. Les jeunes enseignantes sentent qu'elles sont davantage en mode survie qu'en mode intégration au travail. Ainsi, la précarité d'emploi et le découragement à l'idée qu'« il faut toujours tout recommencer » font en sorte qu'elles trouvent ardu, même carrément impossible, d'établir rapidement un lien affectif soutenu et personnalisé avec les élèves, et ce, alors qu'elles ont à peine le temps de déballer leur matériel, de comprendre le système de gestion en place et d'apprendre les noms, voire les particularités des élèves. Ces conditions limitent considérablement les possibilités d'élaborer et de maintenir un lien affectif durable avec l'élève. Par conséquent, plusieurs éprouvent de grandes difficultés à mettre en place rapidement un système de gestion de classe efficace afin de pouvoir partager les connaissances. De fait, la précarité d'emploi et de travail complexifient considérablement l'accès aux bénéfices du lien affectif à l'élève, soit le « salaire du cœur » et l'« étoile dans les yeux des enfants ». Par manque de temps et de connaissances au regard des compétences émotionnelles, plusieurs efforts investis

auprès des élèves ne permettent pas d'en récolter les bénéfices, de leur donner un sens, limitant l'accès à la construction identitaire. À la lumière des résultats présentés précédemment au regard du processus d'insertion en emploi, il semble important de rappeler que cet accès limité au lien affectif à l'élève peut perdurer sur plusieurs années.

En ce qui concerne les enseignantes ayant obtenues des contrats de quelques semaines ou de quelques mois, l'élaboration d'un lien affectif à l'élève, le travail de *care* et l'investissement émotif qu'il exige génèrent des sentiments paradoxaux. D'une part, plusieurs d'entre elles reconnaissent qu'il faut rapidement établir une relation et tisser des liens affectifs avec les élèves pour faciliter la gestion de classe et le partage des connaissances. D'autre part, elles reconnaissent ou anticipent aussi qu'elles ne seront dans la classe que pour une courte durée. De fait, elles conçoivent qu'il serait probablement moins souffrant d'éviter de s'attacher à leurs élèves afin d'alléger certaines souffrances liées à une séparation imminente. De fait, la précarité d'emploi et de travail qui marquent l'entrée dans le métier en enseignement engendrent une surcharge émotive, telle une montagne russe, alors que les nouvelles enseignantes tentent simultanément de s'intégrer dans le travail et d'établir une relation temporaire avec leurs élèves. Ce surinvestissement émotif peut rapidement occasionner une grande source de souffrance, comme le décrit l'expérience de Jeanne :

Donc là, j'ai fait mes deux semaines, mais pendant ces deux semaines-là, veux, veux pas, bien il y a eu bien des liens qui se sont créés. J'ai pu voir plusieurs élèves qui étaient généralement plus dérangeants se calmer. Mais pendant ces deux semaines-là, le lien s'est tissé très fort. Et moi, je suis déchirée, parce que je sais qu'il ne faut pas que je m'attache. Je sais que le détachement s'en vient dans deux semaines. (Jeanne : 271-275)

Les expériences recueillies révèlent ainsi que malgré la centralité du lien affectif à l'élève, de l'importance que ce lien revêt au regard de la reconnaissance du travail bien fait et de la construction identitaire, toutes les enseignantes n'y ont pas un accès égal. De fait, en raison du processus d'insertion en emploi, certaines doivent attendre plusieurs années avant d'obtenir un contrat substantiel, un poste ou une permanence. Ces perspectives sont d'autant plus laborieuses que l'accès limité au lien affectif à l'élève et cette sensation de « montagne russe » dans l'expérience émotionnelle peuvent perdurer pendant plusieurs années.

7.2.5 L'inclusion pour tous « sauvage »

Abordée sous différents angles, rarement perçus de façon positive, mais souvent associée à des sources de souffrance multiples et intenses au travail, l'inclusion pour tous représente une expérience majeure marquant le travail et l'intégration au travail des enseignantes de notre échantillon. La présence d'élèves ayant des besoins particuliers, et plus particulièrement ceux et celles ayant des

troubles de comportement, représente ce que plusieurs appellent un « défi ». Les expériences liées à l'inclusion pour tous se démarquent de plusieurs façons : par leur récurrence – c'est-à-dire par la fréquence à laquelle les participantes abordent ce sujet, parfois en y revenant à plusieurs reprises dans un même entretien –, par les commentaires accompagnant les photos soumises, par les commentaires accompagnant les captures d'écran provenant de leur environnement numérique (Messenger, blogue, etc.), ainsi que par le temps investi à décrire certains événements ou la qualité des détails et des expériences racontées. L'inclusion pour tous se démarque finalement des autres expériences par les émotions qu'elles suscitent, soit des émotions de souffrance qui s'expriment par des changements du débit ou de l'intonation de la voix, par exemple parler à voix basse, parler rapidement, s'emporter, avoir un trémolo dans la voix ou des étranglements de la voix, ou prendre des pauses pour se ressaisir. Pour quelques participantes, les expériences racontées sont tellement souffrantes qu'elles ont pleuré en se les rappelant.

7.2.5.1 L'inclusion pour tous

Plusieurs participantes abordent l'inclusion pour tous à partir de l'hétérogénéité des élèves de leur classe, alors qu'il n'y a souvent pas de juste milieu au regard des écarts entre les élèves d'une même classe. Ainsi, à partir des expériences analysées, il est possible de dégager trois catégories d'élèves visées par l'inclusion pour tous, des catégories parfois interdépendantes alors qu'une situation en entraîne parfois une autre.

La première catégorie concerne les nouveaux et nouvelles élèves immigrants et leur arrivée en classe, en début ou en cours d'année scolaire. Leur inclusion nécessite parfois des adaptations mineures, notamment lorsque l'un ou l'une d'entre eux parle français et est habitué à fonctionner en classe. Il s'agit alors de vérifier les acquis et d'adapter la matière à voir en classe. Bien que ces changements représentent une charge de travail supplémentaire, les participantes n'en font pas grand cas. L'inclusion d'une nouvelle arrivante ou d'un nouvel arrivant peut toutefois nécessiter des ajustements considérables dans la classe, notamment lorsque ces élèves ne parlent pas le français (ou l'anglais), ne sont pas habitués à fonctionner dans une classe et ne connaissent pas les principes de base des règles sociales qui y règnent. Bien que ces élèves reçoivent souvent une aide supplémentaire, celle-ci tarde parfois à venir et peut ne pas être suffisante pour intégrer rapidement ces élèves au fonctionnement de la classe. Ces conditions peuvent générer un alourdissement considérable du travail à effectuer, non seulement en ce qui concerne l'adaptation du contenu à enseigner, mais aussi la gestion de classe, comme l'illustre l'expérience de Gabrielle :

(...) il y a une cocotte qui nous est arrivée à la fin novembre et là, c'était la découverte de tout. On ne se parlait pas parce qu'elle ne parlait ni français ni anglais (...) elle parlait juste la langue du Congo (...) On lui demandait de suivre, de dessiner, des consignes. Je la vois encore, elle s'était fait des barbeaux, des tourbillons de crayon dans le visage avec ses crayons-feutres. Elle avait fait une pluie de lait avec son berlingot, parce qu'on avait des collations. Elle léchait les pattes de la table, elle jouait dans les cheveux des autres, elle faisait des bruits de bouche qui ne finissaient plus. Je n'enseignais pas je lui montrais comment vivre. (...) Et là-dessus, j'en avais 17 autres à m'occuper. Et ce n'était pas facile. (Gabrielle : 113-128)

Une deuxième catégorie concerne les élèves issus de milieux défavorisés. Bien que ces élèves se retrouvent dans la majorité des établissements scolaires publics, ils et elles se retrouvent parfois en plus grand nombre dans certains milieux défavorisés, selon l'indice de défavorisation des écoles :

(...) on se retrouve avec beaucoup beaucoup d'enfants où la DPJ vient intervenir dans la classe, parce qu'il y a des abus sexuels, il y a de la violence conjugale, parce que tout simplement, ils sont négligés. Ils n'ont pas de nourriture, ils n'ont pas de bobettes, pas de bas, pas de collation. Ça fait cinq jours qu'ils portent les mêmes vêtements. Ils sont moins stimulés aussi ces enfants-là, définitivement. Certains ont doublé leur maternelle, et ce n'est pas parce qu'ils manquaient des journées, c'est parce qu'ils n'étaient pas prêts cognitivement. (Gabrielle : 107-113)

La troisième catégorie regroupe les élèves ayant des besoins particuliers, tels que les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Les élèves EHDA se voient attribuer un code (ou cote) qui se divise en trois catégories : élèves en difficulté d'adaptation, élèves en difficulté d'apprentissage et élèves handicapés, chaque catégorie étant divisée selon des diagnostics spécifiques. Ces codes viennent avec des mesures d'accompagnement spécifiques et influencent le ratio d'élèves dans la classe. Ces besoins particuliers incluent les élèves ayant une dyspraxie, une dysphasie, une dyslexie, un trouble du spectre de l'autisme (TSA), les élèves ayant un trouble d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/TDAH), les élèves ayant un trouble de comportement (TC), d'attachement ou d'opposition, etc. En ce qui concerne les troubles de comportement, plusieurs participantes utilisent l'idée de « se désorganiser » pour qualifier le moment où le comportement d'un élève passe d'un état acceptable à un état non acceptable, nuisant au fonctionnement de la classe. Ainsi, un ou une élève se « désorganise » quand il ou elle entre en état de crise, nécessitant l'intervention d'une technicienne en éducation spécialisée (TES) ou d'une orthopédagogue afin que l'enseignante puisse s'occuper du reste de la classe. De façon générale, parmi les diverses catégories d'élèves ayant des besoins particuliers, ceux et celles ayant des troubles de comportement représentent une source de souffrance particulièrement pénible pour les enseignantes :

Il y en a qui ont des difficultés au niveau des apprentissages en maternelle, mais ce n'est pas ça qui va mettre la classe à l'envers et qui va faire en sorte que je vais avoir envie de pleurer à la fin de ma journée. Ça va être vraiment le comportement. (Patricia : 299-302)

Je vous dirais qu'en général, une douleur des plus difficiles, c'est les enfants qui ont des troubles de comportement, qui n'écoutent pas. Il y a beaucoup d'opposition je dirais, des troubles de comportement avec opposition. Souvent, il y en a un ou deux dans la classe. Et là, l'énergie désorganise la classe en général. Des fois, juste un de moins ça fait toute changer la dynamique de groupe. (Isabelle : 163-168)

Les données recueillies montrent ainsi l'hétérogénéité des élèves qui composent une classe dite « régulière » ainsi que la grande diversité des besoins de la clientèle visée par les mesures d'inclusion pour tous. Ces résultats montrent aussi que les élèves ayant des troubles de comportement représentent le « défi » le plus souffrant à relever pour plusieurs enseignantes.

7.2.5.2 Les classes dites « régulières » et l'intensification des mesures d'adaptation en classe

Plusieurs des enseignantes rencontrées conçoivent une classe dite « régulière » comme un groupe d'élèves relativement homogène, tant en ce qui concerne l'acquis des connaissances, la maturité des élèves et les comportements acceptés et acceptables en classe. Or, selon plusieurs, les classes actuelles dites « régulières » ne le sont plus. En ce sens, de nombreuses classes dites « régulières » semblent plutôt marquées par des irrégularités multiples, à tous les niveaux du préscolaire et du primaire. C'est ainsi qu'Aurélie explique l'hétérogénéité des élèves de sa classe de maternelle :

Je dirais que ça allait d'un stade à l'autre. Si c'était vraiment les élèves défavorisés qui n'avaient pas eu accès, par exemple, à un CPE, ça aurait été plus facilitant parce qu'ils auraient tous eu pas mal la même chose à travailler. Mais là, j'en avais vraiment de différents niveaux. J'en avais qui pouvait apprendre à écrire, ils connaissaient leurs chiffres et leurs lettres, tandis que pour d'autres, je devais leur apprendre à se moucher le nez. J'ai vraiment eu une classe avec des élèves violents, avec des troubles de langage qui ne parlaient pas bien non plus, des difficultés avec les relations sociales, certains refusaient de parler. Donc, j'ai eu beaucoup de cas différents dans une même classe. (Aurélie : 107-115)

Il se dégage aussi des expériences des enseignantes qu'il ne suffit que d'un, d'une ou de quelques élèves ayant des besoins particuliers pour désorganiser complètement l'énergie d'un groupe et passer d'un groupe dit « régulier » à un groupe difficile pouvant causer beaucoup de souffrance, peu importe le ratio d'élèves dans la classe :

(...) dès qu'il y a un enfant dans la classe qui a des besoins comme ça, je suis désolée de l'expression, mais ça fout en l'air l'année scolaire de tous les autres. Parce que moi, je n'aurai pas le temps de m'occuper des autres amis (...) Alors, observer en contexte où se situe chaque enfant dans son développement global, non. Je suis seulement en train de vérifier s'ils sont en sécurité parce que j'ai un ami qui peut exploser à tout moment (Patricia : 354-373)

Certaines enseignantes mentionnent des incohérences administratives alors que certaines écoles acceptent des élèves hors bassins, parfois des élèves avec des difficultés particulières qui s'ajoutent

à ceux déjà présents dans l'école, alors que d'autres « bourrent » les classes en ajoutant un ou des élèves d'un niveau différent afin de réduire le nombre de classes :

(...) Tu sais, quand la moitié de ta classe est hypothéquée, dans le sens ou on dit que c'est une classe régulière, mais qu'il y a des TDAH, des troubles anxieux, j'avais dit dyspraxie, de la dyslexie, dans ma classe, plusieurs élèves comme ça. Donc c'est une petite école. Puis la commission scolaire, ils aiment beaucoup ça mettre trois élèves, même un seul élève pas du bon cycle ou pas de la bonne année dans la classe parce qu'il ne reste qu'un élève à placer. Donc ils bourrent les classes, c'est ça. Je m'en allais dire un gros mot (pause) ils nous font chier en mettant un élève comme ça de même! (Uma : 92-100)

L'attribution des élèves ayant des besoins particuliers peut rapidement devenir une source de tension au sein de l'équipe-école, notamment en ce qui concerne la constitution des groupes. D'une part, certaines enseignantes qui débutent trouvent injuste que les élèves difficiles se retrouvent dans leur classe alors qu'elles ne considèrent pas encore avoir développé les compétences nécessaires pour les gérer adéquatement. D'autre part, lorsque les élèves ayant des besoins particuliers sont placés dans la classe d'une enseignante ayant plus d'expérience, elles peuvent vivre un sentiment d'injustice alors qu'elles ressentent qu'on profite de leur expérience pour leur refiler les cas difficiles. Par exemple, Sandra dit que dans la constitution des groupes, il arrive que les cas les plus difficiles soient remis aux meilleures enseignantes parce qu'elles sont capables de les gérer, ce qui crée des frustrations et épuise les bonnes enseignantes.

L'inclusion pour tous les élèves ayant des besoins particuliers vient également soulever de multiples défis d'adaptation dans la classe. Certaines participantes ont mentionné l'adaptation des pratiques pédagogiques, c'est-à-dire devoir adapter considérablement leur enseignement aux besoins de plusieurs élèves, et ce, avec un minimum de ressources et d'aide de la part du personnel de soutien. Par exemple, dans la classe de sixième année qualifiée de « régulière » de Bianca, il y a un élève ayant un trouble de comportement sévère et deux élèves avec un trouble de langage nécessitant des modifications importantes au programme. Afin d'accommoder leurs besoins et de leur permettre de suivre un cheminement régulier, elle a adapté le contenu du curriculum pour inclure des notions de troisième et quatrième année. Sandra parle aussi des diverses mesures qu'elle doit mettre en place pour adapter son enseignement selon les besoins des élèves de sa classe dite « régulière » :

J'ai un élève qui a été diagnostiqué dyspraxique cette année. J'ai créé un plan d'intervention qu'il n'avait pas avant. J'ai un élève que, dans le fond, je lui donne du suivi individualisé parce que sa calligraphie, ça ne fonctionne pas du tout pour une quatrième année. Ça ne fonctionne pas. Je ne comprends pas pourquoi il n'y a même pas de note à son dossier. Les autres critères sont bons, mais moi, j'ai ciblé cela. J'ai aussi mon élève TSA (...) alors il faut que j'adapte cela aussi. (Sandra : 338-344)

D'autres mentionnent aussi devoir adapter l'espace physique de la classe afin de répondre aux divers besoins des élèves, par exemple en instaurant des classes flexibles dotées de coins « calmes », en plaçant des pédaliers de vélo sous les bureaux, en proposant des ballons rebondissants sur lesquels les élèves peuvent s'asseoir pour travailler. Dans certains cas, l'aménagement se fait selon les besoins spécifiques d'un ou une élève ayant des besoins particuliers. À cet effet, certaines participantes partagent et commentent des photos des mesures d'adaptation mises en place dans leur classe. Bien que les participantes aient demandé que ces photos ne soient pas publiées, puisqu'il deviendrait trop facile d'identifier leur classe en raison des modifications effectuées, il est possible de mentionner qu'on y voit, par exemple, l'aménagement d'un coin Lego pour un élève ayant un grand retard d'apprentissage, un bureau entouré de grands paravents visuellement imposants ou un coin d'isolement « caché » agrémenté de coussins et d'un bac de jouets sensoriels.

Ces multiples mesures d'adaptation amènent certaines participantes à considérer l'enseignement comme un travail d'adaptation constant. Il est toutefois possible de constater qu'alors qu'elles mentionnent devoir s'adapter au plus grand nombre, dans la pratique, plusieurs d'entre elles semblent plutôt adapter la classe pour accommoder une minorité d'élèves, le temps que l'école intervienne et que l'élève en difficulté ait accumulé assez de retard pour « mériter » de l'aide spécialisée :

(...) on essaie de s'adapter, mais ça devient de l'adaptation au plus grand nombre. Tu sais, moi j'ai des classes de première année qui ne fonctionnent pas. J'ai un enfant justement qui s'en va dans une classe d'adaptation, mais ils attendent qu'il ait deux ans de retard. (Isabelle : 217-230)

Les expériences analysées montrent ainsi que l'inclusion pour tous vise une clientèle très large ayant de nombreux besoins hétérogènes. Comme ces élèves se retrouvent tous dans des classes dites « régulières », celles-ci sont constituées d'élèves ayant des écarts importants, tant en ce qui concerne les besoins d'apprentissage que la gestion des comportements. En ce sens, plusieurs classes « régulières » n'ont, dans les faits, plus rien de régulier. Ce phénomène se voit complexifié lorsque l'administration tente d'économiser sur le nombre de classes en y ajoutant quelques élèves hors niveau. Ces expériences montrent aussi que l'hétérogénéité des besoins nécessite de nombreuses mesures d'adaptation, tant en ce qui concerne les pratiques pédagogiques que l'aménagement physique de la classe, soit des mesures dépassant fréquemment les moyens mis à disposition. Ce contexte peut générer de grandes souffrances alors que plusieurs enseignantes tentent, souvent en vain, d'accueillir le plus grand nombre d'élèves possible, tout en portant une attention démesurée à une minorité d'élèves.

7.2.5.3 La violence

La violence est au cœur des expériences que vivent plusieurs participantes dans l'exercice de leurs fonctions, notamment au regard de l'inclusion pour tous et des défis que posent certains ou certaines élèves ayant des besoins particuliers. Plusieurs font ainsi des liens entre certains besoins particuliers et les difficultés de comportement, les uns engendrant souvent les autres. Les expériences de violence peuvent prendre diverses formes : la violence physique, la violence verbale, la violence envers l'espace physique que représente la classe et la violence de l'élève envers soi-même.

De nombreuses participantes racontent avoir vécu des expériences de violence physique en classe, qu'il s'agisse d'un ou une élève qui s'en prend à l'enseignante ou à un ou une camarade de classe. Plusieurs mentionnent des épisodes où un ou une élève menace de lancer ou lance des objets se trouvant à portée de la main : du mobilier, une chaise, une brocheuse, des ciseaux, etc. D'autres mentionnent avoir été témoins de situations d'agression physique sur autrui, par exemple lorsqu'un ou une élève en pousse un autre, lui donne des coups de poing, de pied ou de coude, lui tire les cheveux, ou s'en prend à un ou une autre enseignante ou à un membre de l'équipe de soutien :

(...) j'ai des élèves qui m'ont déjà craché au visage. J'ai des élèves qui ont mordu ma TES. Il y en a qui me frappent, qui frappent les murs, qui frappent les autres élèves. J'ai déjà vu un élève étouffer un autre enfant. Un autre élève a embarqué par-dessus l'autre et le frappait à gros coup de poing. (Aurélie : 145-150)

(...) j'avais une classe de deuxième année où il y avait trois [élèves] qui lançaient des bureaux : « Non! moi je ne travaille pas! » et ils tiraient des livres, ils lançaient des bureaux et des chaises. Donc ça, tu as besoin de quelqu'un. Tu as besoin d'un intervenant pour qu'il ne blesse pas quelqu'un d'autre. (Érica : 385-389)

Certaines racontent que les comportements de certains élèves deviennent parfois tellement violents qu'il n'y a pas d'autres options que de demander à la police d'intervenir :

Il y a des cas où (...) on a appelé les policiers à plusieurs reprises parce que des enfants de deuxième année, on était plus capable de les contrôler physiquement, ils étaient violents. (Dominique : 867-998)

D'autres mentionnent aussi des situations de violence verbale dirigée vers un ou une élève, vers l'enseignante ou vers un membre de l'équipe de soutien. Ainsi, certaines enseignantes mentionnent fréquemment se faire traiter par des élèves de « pute », de « grosse vache », de « conne » ou se faire dire qu'elles sont « gossantes » ou « emmerdantes ». C'est au bord des larmes qu'Aurélie raconte son contrat auprès d'une classe maternelle quatre ans l'ayant menée à décrocher de l'enseignement :

(...) j'ai souvent eu à sortir mon groupe de la classe, parce que j'ai un élève en crise. Cette année, je dirais que c'était trois fois par semaine en moyenne. Mon groupe devait sortir au complet. J'ai dû leur apprendre des choses que je ne pensais jamais avoir à enseigner à des élèves de quatre ans, comme : tu dois te boucher les oreilles et te mettre à crier des beaux mots comme « licorne » et « arcs-en-ciel » parce que l'autre élève sacrait. Moi, je n'ai pas étudié pour cela (...) J'en ai un cette année qui avait beaucoup d'adjectifs dans ses phrases. Ils nous traitaient d'ostie de câlisse de chienne de tabarnak. C'est assez dur aussi sur le moral, et sur les autres élèves qui ont porté plainte, des parents qui se plaignent. (Aurélie : 170-179)

D'autres mentionnent plutôt la violence envers le lieu physique de la classe, alors qu'un ou une élève qui se désorganise peut l'amener à briser du matériel ou à mettre la classe à l'envers. Cette image partagée par Raphaëlle décrit l'état de sa classe à la suite d'une crise d'un élève TSA :



Raphaëlle – photo commentée envoyée par Facebook le 28 février 2020 à 15 h 20

La vue de la classe après la crise mouvementée d'un élève TSA. J'étais en période « libre », mais j'ai dû prendre le temps de calmer mon élève, l'accompagner pour ramasser et le ramener dans le cours du spécialiste. Je n'ai pas été en mesure de faire le travail que j'avais planifié ce jour-là, je l'ai fait le soir à la maison.

D'autres mentionnent aussi des situations de violence de l'élève envers soi-même pouvant mettre sa vie en danger, telles les menaces de suicide dans la classe, de sauter par la fenêtre, ou de s'enfuir de la classe ou de l'école :

(...) des comportements de fuite, des comportements violents physiquement. Ils se sauvent de l'école. Moi, j'avais un élève l'année passée qui se sauvait de ma classe. Il a voulu se sauver dehors de l'école et on a réussi à l'empêcher. On l'a empêché parce que je courais après lui dans l'école. Il y avait quelqu'un qui heureusement était là devant la porte. Je lui ai crié de fermer la porte. Il s'est dirigé vers un local. J'ai fermé la porte et je l'ai enfermé dans le local. (Pause) Ça, ce n'était pas rare. (Dominique : 870-875)

Ces situations sont particulièrement anxiogènes, car l'enseignante doit à la fois s'occuper de l'enfant en difficulté et garder le contrôle de sa classe. Alors qu'on serait porté à croire que les enseignantes, en raison de leur physique plus imposant que celui d'un enfant, devraient être en mesure de restreindre physiquement un ou une élève qui se désorganise, leurs expériences démontrent que ce n'est pas le cas. Certaines participantes mentionnent qu'à leur centre de services scolaire, elles n'ont

pas légalement le droit d'utiliser leur force physique pour restreindre un enfant si elles n'ont pas une formation spécifique en la matière, ce qu'une seule enseignante possédait au moment des entretiens. Ainsi, plusieurs soulignent ne pas avoir légalement le droit de toucher un enfant qui se désorganise, par exemple en lui enlevant l'objet qu'il ou elle menace de lancer, de restreindre ses mouvements lorsqu'il ou elle s'attaque physiquement à un ami ou une amie, etc. Dans la majorité des cas, le protocole était de hausser la voix de façon autoritaire ou d'appeler au secrétariat en appuyant sur ce que plusieurs appellent le « bouton de panique », soit l'interphone, pour demander de l'aide en espérant qu'une technicienne en éducation spécialisée accoure rapidement. Ce qui n'était pas souvent le cas. Il s'agit parfois de sortir tous les élèves de la classe et de laisser l'élève se désorganiser seul dans le local afin qu'il ou elle ne blesse personne. L'enseignante et le reste de la classe attendent alors, dans le corridor ou dans un local adjacent, l'intervention d'une personne autorisée :

(...) je ne peux pas rien faire. Je ne peux pas lui toucher. Je ne peux rien lui faire. S'il se décide à frapper tout le monde dans la classe, la seule chose que je peux faire, c'est de faire sortir tout le monde. Je n'ai pas le droit [de le restreindre]. (Pause) ça, ça s'appelle un arrêt d'agir. Et les seules personnes qui sont capables de faire ça, c'est les TES ou les directions (...) qui sont dans leur bureau ou je ne sais pas trop. Parce qu'on ne les voit jamais. Fais que je suis prise toute seule avec ça. C'est pour ça que je te dis que le nombre de fois où j'ai sorti mes élèves parce que c'était dangereux pour leur sécurité! (...) c'était la seule solution de sortir les vingt élèves et de fermer la porte et de le laisser s'organiser dans la classe et tout casser. Parce que parfois, il prenait toutes sortes d'objets et les lançait partout. Ça devenait vraiment dangereux pour les enfants. (Dominique : 948-966)

(...) j'ai été aussi entraînée en crise prévention, un entraînement d'aide (...) offert par la commission scolaire. Parce que notre école, elle est tellement défavorisée, il y a tellement de problèmes de comportement, c'est comment dé-escalader des comportements, et au pire, comment en sécurité, on les enlève de la salle de classe pour attendre quelqu'un d'autre (...) pour les restreindre en dernière option (rires). (Érica : 394-398)

(...) cette année, cette enseignante-là, je suis allée sortir sa classe trois fois, parce que là [l'élève de huit ans] lançait des chaises. Je suis arrivée sur le cadrage de sa classe (...) j'ai sorti tous ses élèves, à part l'élève en crise. Elle m'a remercié d'un : « Oh mon dieu! je savais pu quoi faire! » La TES, ça ne marche pas parce qu'elle est occupée ou quoi que ce soit, euh je me suis ramassée trois fois avec toute sa gang, plus la mienne dans ma classe (...) Parce que les élèves avaient peur (...) parce que [l'élève de huit ans] criait, elle lançait des chaises, elle était dangereuse. (Bianca : 495-505)

Ces multiples expositions à des sources de violence engendrent fréquemment des situations de choc émotionnel intense, de « bouleversement », voire de « traumatisme » pour les enseignantes. Ainsi, cette violence qui accompagne l'inclusion pour tous amène une enseignante à la qualifier de « sauvage ». L'idée de l'inclusion pour tous « sauvage » vise dans un premier temps la violence qu'elles subissent ou à laquelle elles sont exposées dans leur travail, le sentiment d'être désemparées

alors qu'elles ne sont pas formées pour ce genre de situation, la gestion de crise et « l'intervention à la délinquance » n'entrant pas dans leur mandat de travail :

Je veux dire un gros mot, mais (pause) bullshit! Vous voulez faire l'inclusion pour tous? Parfait! Donnez-nous les ressources. Mais là, l'intégration se fait de façon sauvage! Parce que l'enfant qui a des besoins particuliers, il n'est pas heureux dans la classe. Moi, je vis des journées très difficiles, les autres enfants ont peur. Les autres enfants ne bénéficient pas de l'enseignement, des services éducatifs auxquels ils ont droit. Alors l'intégration pour tous telle qu'elle est faite en ce moment, très malheureusement, bullshit! (Patricia : 375-380)

Les expériences difficiles vécues en raison de l'inclusion pour tous sans soutien, notamment au regard des troubles de comportement, sont tellement difficiles, même traumatisantes, que certaines nouvelles enseignantes disent avoir vécu un choc qui les a menées à quitter l'enseignement, de façon permanente ou temporaire, le temps de voir si elles se plaindraient davantage dans un autre métier ou si elle souhaite poursuivre des études en éducation :

Durant ma première année [de maîtrise], je ne voulais même pas faire de suppléance. J'étais en stress post-traumatique. Je ne voulais pas retourner dans une classe. Je ne voulais pas. J'avais trop peur. J'avais été terrorisée. (Patricia : 48-50)

(...) cette année, ça a vraiment été une crise de trop d'un élève qui m'a manqué de respect. Je me suis dit que je n'ai pas étudié pour ça, pour me faire marcher sur les pieds. Donc c'est vraiment ça, cette année, qui a fait en sorte que j'avais besoin de prendre une pause. Et je me dis que peut-être que je vais réussir à me trouver une nouvelle vocation que je vais aimer (...) l'élève dont je parlais tantôt, il a eu tous les comportements la fois. Il a lancé des chaises, il nous a frappées, cette fois-ci c'était ma TES qui était en surplus, donc je lui ai dit de quitter avec le groupe. C'est moi qui restais avec l'élève. Mais je ne comprends pas comment elle peut vivre cela (sa voix s'étouffe et elle se met à pleurer) à chaque fois c'est difficile (pause). (Elle se mouche). L'élève est violent, on appelle le parent, le parent nous raccroche la ligne au nez. (Aurélié : 246-258)

(...) mais dans des grosses journées comme ça, où c'était vraiment très intense, où je revenais dans ma classe comme ça, sur le shake, parce que ça vient te bouleverser vraiment beaucoup, un enfant qui fuit, un enfant qui est violent physiquement, ça vient vraiment te chercher (Dominique : 1022-1025)

Cette violence génère de nombreuses souffrances alors que les enseignantes considèrent avoir très peu de moyens pour gérer elle-même la situation, autres que de crier, d'appeler à l'aide à l'interphone ou d'évacuer les élèves de la classe alors qu'un ou une élève se désorganise ou attendre l'intervention d'une TES. De plus, ce dernier moyen génère beaucoup de stress, tant pour l'enseignante que pour les élèves. Il représente une grande perte de temps d'enseignement pour l'ensemble du groupe qui « subit » la crise et nécessite des efforts considérables de la part de l'enseignante pour garder le reste du groupe calme et le ramener à la tâche une fois l'épisode terminé.

Dans un deuxième temps, l'inclusion pour tous « sauvage » induit l'idée qu'elles sont laissées à elles-mêmes pour faire face à la violence qu'elles subissent ou à laquelle elles sont exposées. Ces situations sont fréquemment ignorées, sont maintenues invisibles par l'administration, alors que les enseignantes perçoivent qu'elles empirent avec les années. Devant tant de violence, plusieurs enseignantes, les nouvelles comme les plus expérimentées, déclarent avoir demandé de l'aide à la direction à un moment ou un autre. Si quelques participantes disent en avoir reçu, plusieurs affirment que l'aide tarde à venir, ou se frustre devant une aide insuffisante, voire absente :

(...) je suis déjà allée voir une direction pour lui dire « ça ne va pas ». Parce que j'avais un enfant qui m'envoyait – excusez-moi encore mon langage – qui m'envoyait chier et me disait : « va chier hostie de grosse vache » à longueur de journée (...) celle-là était en première année. La direction me dit : « il ne faut pas que tu laisses faire cela ». Euh non! Je ne le laisse pas faire (...) Mais je fais quoi? Je ne peux pas la défenestrer, elle est dans ma classe et elle lance des insultes. J'appelle la TES et elle me répond à l'interphone qu'elle ne peut pas venir. L'enfant est morte de rire en entendant cela. Elle continue. Donc en gros, c'est à moi de me démerder. Elle dit : « oui, vas-y, c'est ton défi! » Eille câline! Bien c'est un beau défi d'intervention à la délinquance! (Patricia : 390-415)

Dans ce contexte d'inclusion « sauvage » qui dérape fréquemment, où les situations de travail échappent aux enseignantes, qu'elles ne font plus sens alors que les moyens dont elles disposent pour régler elles-mêmes les problèmes qu'elles rencontrent sont excessivement limités ou inexistant, plusieurs enseignantes disent être au bout du rouleau et ne plus savoir quoi faire. Cette expérience marquante du travail et de l'intégration dans le travail d'enseignement préscolaire et primaire démontre que la perte de repères révèle un décalage flagrant entre ce qu'elles souhaitaient comme métier, notamment au regard de la centralité de la relation affective à l'élève, et ce qu'il est réellement, chamboulant considérablement leur identité:

Nous on a des enfants qui hurlent leur vie dans l'école, à déranger 150 enfants parce qu'ils sont en crise. On ne peut pas les toucher, on ne peut pas leur parler, si on leur parle, ils crient trois fois plus fort. On ne peut pas les déplacer, on ne peut pas rien faire. Les TES peuvent pas rien faire, les profs peuvent pas rien faire, fait que moi, cette année le nombre de fois là où est-ce que j'ai la même élève qui hurlait sa vie devant ma porte de classe, qui était dérangeante sans bon sang, ça arrivait régulièrement. (Bianca : 457-462)

En somme, ces expériences illustrent que les multiples formes de violence vécues semblent avoir plusieurs conséquences. D'un côté, ces situations troublantes amènent les enseignantes à se démener seule, à développer de nouvelles stratégies de gestion de classe, à faire preuve de créativité. Par exemple, certaines se créent des petits codes avec les élèves pour faciliter la gestion des moments de crises, notamment l'utilisation d'une petite comptine ou une routine, qui rappelle les pratiques en cas d'incendie, pour indiquer aux enfants qu'il est temps d'évacuer la classe rapidement et calmement

pour laisser le local à l'élève qui se désorganise. D'un autre côté, plusieurs enseignantes ressentent une pression à lâcher-prise alors qu'elles se voient contraintes à diminuer leurs attentes envers leur travail, notamment au regard des possibilités de créer un lien affectif à l'élève dans un contexte où plusieurs situations leur échappent, où la matière est difficile à enseigner en raison d'un, d'une ou de quelques élèves ayant des besoins particuliers. Par ailleurs, les expériences partagées montrent aussi que la répétition fréquente des épisodes de violence, l'absence de mesures pour régler ces situations de façon rapide et durable résulte en une certaine normalisation des situations inacceptables ou une banalisation de la violence à long terme, traduite par l'idée que « c'est comme ça, on ne peut rien y faire ». Certaines enseignantes en viennent même à se considérer « chanceuses » lorsqu'elles n'ont à évacuer la classe qu'une ou deux fois par semaine, ou passent une journée sans se faire insulter par un ou une élève. Ces nombreuses situations traumatisantes génèrent fréquemment une perte de sens du travail. Même si plusieurs d'entre elles savaient que la situation dans les écoles était difficile, elles n'en imaginaient pas l'ampleur réelle, et n'avaient pas anticipé la souffrance que cela leur causerait, l'ampleur des bouleversements affectifs qu'elles vivraient.

7.2.5.4 « Se battre » pour obtenir des ressources pour les élèves

Les expériences analysées montrent qu'obtenir du soutien en classe s'ancre dans un discours marqué par l'action constante de « se battre », par la lutte ou par l'idée d'aller au front, des termes liés à la guerre et au combat. En ce sens, plusieurs révèlent qu'il est particulièrement ardu d'obtenir le soutien nécessaire au bon fonctionnement des élèves ayant des besoins particuliers sur une base régulière de longue durée.

Ce manque de soutien et de ressources concerne notamment le dépistage des élèves en difficulté. Bien que ce phénomène semble vécu à tous les niveaux du primaire, il semble particulièrement marquant dans les expériences des enseignantes travaillant auprès des enfants de maternelle quatre et cinq ans, ainsi que des premières années du primaire. Ainsi, il arrive que certains parents énoncent des hypothèses et soulèvent certains constats au regard des besoins particuliers de leur enfant lors de son entrée à l'école. Comme les cas d'élèves ayant eu un suivi au privé avant le début de l'école sont rares, ces hypothèses ont pour conséquences d'ajouter aux tâches de travail d'enseignement celles de l'observation et de l'évaluation de certains élèves afin de déceler des besoins particuliers :

(...) il y en a qui arrivent avec des hypothèses de diagnostic, et c'est là qu'il faut travailler plus fort (...) il faut que j'essaie d'aller chercher le plus d'informations possible en essayant de ne pas négliger le reste de la classe, parce que j'en ai des très forts. Les écarts ici, toutes classes confondues, il n'y a pas de juste milieu. C'est vraiment des extrêmes (...) Il y a beaucoup de cas de TSA, de TDAH, des enfants à qui je dois monter un gros dossier avec le pédiatre pour montrer le développement global de l'enfant, pour arriver à une médication et tout ça. (Kelly : 551-562)

Alors j'ai un petit coco que c'est évident qu'il a un retard intellectuel, qu'il a une maladie mentale x-y, parce que je vois que son comportement est pathologique. Je ne suis pas médecin. Mais seigneur! J'en vois des choses et je vois que ce petit coco-là a quelque chose, il aurait besoin d'aide. Je n'ai pas les ressources, parce qu'en maternelle, ils n'ont pas de code. Ils n'ont pas de diagnostic. Et ça prend le fameux code pour débloquent la ressource. Et soit la psychologue va nous dire : « il est trop jeune encore ». Je suis d'accord qu'il est trop jeune (...), mais visiblement, cet enfant-là a besoin d'aide. Pourriez-vous me donner du support? Non. (Patricia :299-340)

Ainsi, en l'absence d'un diagnostic officiel EHDAA, d'un « code », l'élève ne peut obtenir le soutien nécessaire en classe et compte comme un élève régulier dans le ratio de la classe. Qui plus est, malgré l'attribution d'un code à certains ou certaines élèves, des enseignantes révèlent qu'il arrive fréquemment que ces élèves ne reçoivent pas une aide suffisante ou ne reçoivent pas systématiquement le soutien prévu de façon adéquate et ponctuelle de la part de l'équipe de soutien (orthophoniste, psychoéducatrice, TES, etc.), et ce, pour de nombreuses raisons : le temps d'un élève est redistribué à d'autres, un manque d'effectif, etc. :

Ah! bien des TDAH, j'en avais plein là! Mais ça, ce n'est rien. C'est pas un code majeur. Si t'as pas un TSA, pis encore là, le TSA, il n'est même pas accompagné à temps plein là. Oublie ça. (...) Je te dirais qu'une fois que tu as la langue à terre, que tu es épuisée, que tu as braillé au moins trois fois au bureau du directeur, tu vas peut-être avoir des heures de TES. (Bianca : 1486-1490)

Plusieurs mentionnent que leur école a de la difficulté à trouver et à garder leurs TES. Par exemple, dans l'école de Bianca, en début d'année, il y avait deux TES. Toutefois, la première a démissionné en novembre, « à boutte », et a changé d'emploi, alors que la deuxième est partie en congé de maladie à la fin du mois de novembre. Par conséquent, au moment de l'entretien, il n'y avait plus de TES dans son école. Certaines participantes expliquent qu'afin de pallier la situation, il arrive que les techniciennes qualifiées soient remplacées par des employées du service de garde n'ayant aucune formation relative aux troubles d'apprentissage ou de comportement.

Les parents jouent également un rôle central dans le soutien des élèves en difficultés. Ainsi, les participantes soulignent qu'une bonne collaboration parent-enseignante représente un facteur facilitant la gestion des élèves EHDAA. Les expériences des enseignantes témoignent toutefois d'un manque de soutien fréquent de la part des parents, alors que certains n'ont pas les outils nécessaires pour encadrer un enfant ayant des besoins particuliers, qu'ils sont dépassés par les événements, qu'ils hésitent, voire refusent de faire évaluer leur enfant ou de suivre les traitements proposés. Ces enjeux, combinés au manque de mesures de soutien en classe, peuvent complexifier et fragiliser la relation parents-enseignante. Dans certains cas, avoir à annoncer aux parents que leur enfant éprouve des difficultés d'apprentissage ou des difficultés de comportement en classe et effectuer des suivis peut

représenter des moments particulièrement éprouvants pour certaines participantes. Ces échanges parfois difficiles peuvent générer beaucoup de stress et d'anxiété pour les enseignantes alors qu'elles se sentent souvent imputables des résultats de leurs élèves, même si elles sont conscientes que les conditions d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas optimales. Certaines soulèvent aussi que ces échanges sont d'autant plus difficiles que le succès scolaire des élèves repose de prime abord sur la performance aux évaluations. Ces échanges difficiles entre l'enseignante et les parents peuvent entraîner de multiples réactions de part et d'autre : déni, frustration, méfiance, confusion, peine, pleurs et crainte à l'idée « de se faire attendre avec une pelle ». Ce contexte amène certaines participantes à mettre en place des stratégies pour se protéger. Pour certaines, il s'agit de former un front commun en s'entourant de la direction et de l'équipe de soutien :

(...) Quand on arrive pour informer le parent avec nos observations, on se fait souvent attendre avec la pelle (elle fait l'action de recevoir un coup de pelle). On se fait dire « bien là êtes-vous sûre? » et tout cela. C'est des rencontres qui se font beaucoup avec les spécialistes. On se concerta avant. La direction est-là. Moi, ma manière de me backer si on peut dire à l'anglaise, c'est d'avoir tous les spécialistes autour de moi. La direction est au courant, la psycho éducatrice est au courant, quand c'est une psychologue, parce que ça change d'une année à l'autre, elles sont toutes au courant. Quand on annonce, c'est tout le monde qui annonce, ce n'est pas juste moi, pour ne pas que ce soit moi qui porte ça sur mes épaules. (Kelly : 139-148)

Pour d'autres, il s'agit plutôt de faire beaucoup de recherche, de se « backer », c'est-à-dire de se documenter, de documenter l'évolution des élèves en difficulté afin de prouver qu'ils ont réellement besoin de mesures de soutien. À cet effet, plusieurs adoptent un vocabulaire de combat « se battre pour avoir un diagnostic », « se battre pour avoir de l'aide » alors qu'elles doivent justifier leur demande d'aide pour un ou une élève. Les expériences analysées montrent que de façon générale, ce « combat » nécessite un investissement substantiel, tant en termes d'engagement affectif que de travail, soit un travail largement invisible et rarement comptabilisé dans leurs heures de travail rémunérées :

Dans le fond, j'ai une élève qui était TSA et pour laquelle je n'avais pas de technicienne en début d'année, pas d'orthopédagogie non plus. (...) Il a fallu que je me batte pour avoir de l'orthopédagogie et que je me batte pour avoir une technicienne. Maintenant, elle a une cote. (...) Donc, il donne un budget pour ça. Mais là, ils veulent commencer à couper là-dedans parce qu'ils disent qu'il y a des TSA qui ne sont pas vraiment des vrais TSA. Ils ne sont pas si durs à gérer. Ils ne valent pas trois élèves (...) C'est comme si c'est moi qui décide cela. La direction me dit « est-ce que tu es capable de justifier que cet enfant-là ait besoin de ces heures supplémentaires? » (...) parce qu'il faut qu'ils se battent pour justifier pourquoi il y a de l'argent. Et moi, je lui ai dit : « enlève-la sa cote. Si tu lui enlèves sa cote, je la traite comme les autres » et ils s'arrangeront avec. Parce que si tu savais le nombre d'adaptations que je dois faire pour cette enfant-là, elle a un bon potentiel, mais c'est dans l'individuel, avec l'aide de la technicienne. (Sandra : 302-326)

Cette idée de devoir se protéger, de se défendre contre le jugement d'autrui, de prouver que l'hypothèse avancée au sujet des besoins d'un ou une élève est juste et fondée amène certaines enseignantes à se surprotéger, à embarquer dans de l'hypertravail en documentant de façon minutieuse le travail effectué en classe et les besoins des élèves, de les rendre visibles et difficilement contestables, notamment par l'intermédiaire de la photographie :

Moi, comment je fonctionne avec les élèves, c'est que je prends énormément de photos (...) c'est mon matériel de travail, c'est pour montrer aux parents aussi tout ce côté-là de mon travail, parce que je vais garder des photos aussi pour monter mes dossiers. Au bulletin, je vais pouvoir démontrer qu'un enfant a de la difficulté avec sa motricité fine, bien j'ai des photos. J'ai des faits. Je peux leur faire faire du découpage et tout ça. On voit la manipulation. La séquence de photos que je vais montrer à un parent, il va voir ce que j'ai dit, et surtout avec le visage de l'enfant, tu sais, moi je me promène avec le iPad. Les enfants sont tellement habitués que ça passe inaperçu, ils ne s'en rendent plus compte. Alors moi, je prends des photos (...) et à la fin de la journée des fois, je demande à un ami de venir me voir. Je lui demande : (elle utilise une petite voix) « comment tu t'es senti sur cette photo-là? » « Ah bien, ça c'était une activité que j'ai trouvée très difficile parce qu'avec les pinces, je n'étais pas capable de peser comme il faut. » « Parfait! » C'est noté. (...) C'est là que si un parent m'obstine qu'à la maison, tout va bien, bien c'est plate, mais j'ai une preuve! C'est ma manière d'évaluer, et au préscolaire, ce n'est que par l'observation (Kelly : 401-572)

Avec le temps, l'idée de toujours devoir « se battre » pour obtenir du soutien en classe engendre un fort sentiment d'impuissance, de frustration et d'injustice, tant pour l'élève ayant besoin de soutien et l'enseignante qui n'arrive pas à effectuer un bon travail, que pour le reste de la classe qui ne bénéficie pas de l'enseignement de qualité auquel il a droit. Ces situations de tension et d'injustice, lorsqu'elles sont partagées entre collègues participent, d'une part, au phénomène de la normalisation alors que des enseignantes disent se rendre compte qu'elles vivent toutes la même situation, qu'elles sont « toutes dans le même bateau », que « c'est comme ça ». D'autre part, elles participent à l'idée que l'on se bat chacune pour soi, créant des tensions alors que l'insuffisance des ressources d'aide fait en sorte que l'aide qu'elles reçoivent est enlevée aux autres collègues :

Une frustration. Avant l'impuissance, il y a la frustration. (...) Et pendant qu'un, lui, fait sa crise, les techniciennes, elles, sont ailleurs à gérer d'autres crises qui sont également importantes. Alors comment tu discutes de cela avec tes collègues? C'est important? Moi aussi. Toi aussi, pis toi aussi. Bien oui! Moi aussi! (Tanya : 256-264)

En somme, les expériences analysées montrent que l'inclusion pour tous et les mesures de soutien qu'elle nécessite s'accompagnent fréquemment de l'idée qu'il faut « se battre », soit un combat nécessitant un fort engagement affectif, un travail invisible lourd peu pris en compte dans l'organisation du travail. Ainsi, il faut « se battre » afin d'obtenir un diagnostic pour un ou une élève qui semble avoir des besoins particuliers, par exemple en documentant les diverses expériences vécues en classe, en les présentant aux parents et à la direction. Il faut ensuite « se battre » pour

obtenir et maintenir les mesures d'aide dans un contexte où les besoins sont croissants et les ressources sont de plus en plus rares. Alors que ce combat alourdit considérablement le travail d'enseignement, il peut non seulement devenir une source de grandes tensions dans les relations avec les parents alors que ceux-ci sont fréquemment dépassés par les événements, mais aussi avec les collègues, alors que chacune tente tant bien que mal d'obtenir de l'aide pour ses élèves.

7.2.5.5 La réussite pour tous et le nivellement vers le bas

Les conditions de travail qu'occasionne l'inclusion pour tous sans formation et sans soutien adéquat amènent plusieurs participantes à remettre en question le rôle de l'enseignement, le rôle des enseignants et des enseignantes, l'idée de la réussite pour tous, ainsi que les valeurs véhiculées par le système éducatif, et ce, dès l'entrée en fonction, soit lors des suppléances ou des stages. Plusieurs sont rapidement confrontées aux multiples décalages entre ce qui est attendu par l'organisation du travail, ce qu'il est réellement possible de faire et les idéaux de base entourant le métier d'enseignement, tels ceux liés au lien affectif à l'élève et au partage des savoirs :

(...) j'ai passé quatre mois dans cette classe-là. Et sur les quatre mois, il y a des enfants qui n'ont presque pas parlé, parce que j'avais trois enfants qui avaient de gros besoins particuliers (...) J'étais monopolisée par ces enfants-là et je n'avais pas le temps de m'occuper des autres. L'enseignement, on n'en parle pas. Et je me plais à dire que je n'ai pas fait mon stage quatre en enseignement. J'ai fait un stage quatre en intervention à la délinquance. Et ça m'a beaucoup déçue parce que je me suis dit, bien ce n'est pas vrai que dans une classe tu enseignes nécessairement. (...) Ce n'était que de la gestion et puis les petits cocos qui ont appris à lire pendant les quatre premiers mois, ils savaient déjà lire et ils l'ont appris tout seuls, parce que moi, je n'ai pas fait d'enseignement durant ces mois-là. (Patricia : 28-43)

Les expériences analysées montrent aussi que les difficultés de l'inclusion pour tous sans soutien et l'hétérogénéité des classes sont des phénomènes particulièrement complexes dans un contexte de gestion axée sur les résultats et des seuils de réussite imposés par l'administration. Dans ce contexte, l'inclusion pour tous et la gestion des élèves en difficulté génèrent certains questionnements éthiques au regard des fondements et des valeurs du système éducatif, notamment en ce qui concerne l'accès pour tous et l'égalité des chances. En ce sens, alors que l'accès à l'éducation est garanti pour tous les Québécois et Québécoise par une loi, les conditions menant au succès scolaire demeurent largement inégales :

Mais moi, je pense, ça va de pire en pire à cause de l'inclusion. Parce que tous les enfants sont comme sur le même pied d'égalité, alors que ce n'est pas vrai. Ce n'est pas vrai! Moi, j'avais une élève dans la classe qui n'arrivait pas à lire. À la fin de la deuxième année, elle n'était pas capable de lire un texte, pis j'avais d'autres élèves qui étaient rendus à lire des textes déjà de troisième année avancée. Fait que tu as comme un écart énorme entre les deux, il y a entre ça toutes sortes d'éléments qui se mélangent. (Dominique : 853-858)

La gestion axée sur les résultats et la place accordée aux résultats aux examens comme mesure quantifiable uniformisée amène certaines participantes à questionner la définition et la valeur du « succès », tant sur le plan scolaire que social. Ainsi, certaines conçoivent que le terme « succès » signifie qu'un ou une élève atteint un taux de réussite de 80 % dans ses matières scolaires, que l'élève fonctionne bien en classe ou non. En ce sens, plusieurs enseignantes s'indignent devant les multiples examens imposés par le gouvernement, alors que ceux-ci semblent parfois tellement compliqués et décontextualisés qu'elles-mêmes ont de la difficulté à leur donner du sens. De plus, des enseignantes considèrent que ces examens ne prennent en compte qu'une partie limitée du travail effectué en classe, imposant une vision réductrice des compétences importantes pour réussir, comme le français et les mathématiques, et en omettant d'autres, par exemple les compétences sociales et la créativité.

Il se dégage aussi des expériences liées à l'inclusion pour tous plusieurs questionnements en ce qui concerne l'équité du traitement des élèves en classe et l'idée d'un « nivellement vers le bas ». En ce sens, plusieurs participantes constatent qu'en raison du manque de soutien adéquat, leur attention et leurs efforts sont surinvestis à aider les élèves ayant des besoins particuliers, fréquemment au détriment des élèves réguliers, ce qu'elles perçoivent comme une injustice. Ainsi, alors que tous les élèves ont droit à une éducation de qualité, certaines font état d'un nivellement vers le bas pouvant amener des participantes à délaisser un grand nombre d'élèves qui fonctionnent bien pour porter une attention soutenue, voire démesurée, à quelques élèves ayant des besoins particuliers. De plus, l'hétérogénéité parfois démesurée des élèves au sein d'une classe révèle la démesure des attentes au regard de l'adaptation du programme éducatif aux divers besoins des élèves et permet difficilement d'assurer que chaque enfant atteigne son plein potentiel :

C'est comme si toute notre énergie était mise sur ceux qui ont de la difficulté, sur ceux qui ont des troubles de comportement, mais les élèves moyens, ils sont comme de passage. On dirait qu'on n'a pas le temps de les voir aller. (...) Et tu sais, j'imagine mes enfants, et je me dis que dans le fond, s'ils sont gentils et qu'ils font bien ça, je sais qu'on ne les verra pas. Ou si, au contraire, s'ils sont dérangeants, les enseignantes seront toujours sur leurs cas. On dirait, je ne sais pas, il y a quelque chose qui me dérange là-dedans. (Hannah : 609-615)

D'autres soulèvent aussi que l'augmentation des élèves ayant des difficultés de comportements amène un nivellement vers le bas alors que ces élèves mobilisent fortement l'attention du personnel de soutien, les amenant à surinvestir leur temps en gestion de comportement plutôt qu'en soutien à l'apprentissage :

(...) il y a tellement de problèmes de comportement que les techniciennes n'ont même pas le temps de s'asseoir pour aider à régler les problèmes d'apprentissage. Il est là notre débat. Tu sais « notre débat » (elle mime des guillemets en disant « notre débat »). (Tanya : 209-212)

Ainsi, en considérant les multiples enjeux et mesures d'adaptation mis en place pour soutenir l'inclusion pour tous, certaines remettent en question la qualité de l'enseignement donné aux élèves, à savoir si tous les élèves bénéficient vraiment d'un milieu propice à développer leur plein potentiel :

(...) là, j'en ai 20 autres à m'occuper pendant que lui, il joue par terre. Et j'en ai une autre qui me fait des crises de bacon. Donc j'en ai deux, et là, j'ai les autres. Et les enfants de première année, ils ont besoin d'attention. En plus on leur apprend à lire et à écrire. Ce n'est pas des situations appropriées pour apprendre. (Isabelle : 232-235)

Le contexte de l'inclusion pour tous et le manque de soutien qui l'accompagne révoltent certaines participantes alors que malgré leurs efforts, elles constatent que les élèves qui étaient en difficulté dans leur classe le sont toujours quelques années plus tard, faute de mesures de soutien adéquates. L'aide apportée est conçue comme étant trop peu, trop tard :

(...) Ça, c'est un gros irritant. Et là, je fais quoi pour aider mes 17 petits enfants différents à évoluer? Ils ne vont pas évoluer autant que s'il y a du soutien. On se démène, on essaie de faire de notre mieux, mais notre mieux, on va le savoir trois ans après qu'il n'était pas suffisant. Notre mieux n'est plus adéquat. (Tanya : 215-218)

En somme, les expériences analysées montrent que l'inclusion pour tous sans mesure de soutien contribue à un nivellement vers le bas, alors que les enseignantes surinvestissent leur énergie pour aider une minorité d'élèves qui ont des besoins particuliers. Ce nivellement vers le bas se voit accentué par l'augmentation d'élèves ayant des difficultés de comportement, ce qui a pour conséquence que des spécialistes concentrent leur attention à gérer des comportements dérangeants plutôt qu'à accompagner les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Dans ce contexte marqué par la rareté des ressources d'aide à l'élève, des enseignantes remettent en question la mission et les valeurs de l'école, déstabilisant par le fait même leur identité, voire leur rôle réel. Elles ont fréquemment l'impression de délaisser un grand nombre d'élèves pour se concentrer sur quelques-uns, n'arrivant à effectuer ni le travail prescrit par l'organisation du travail ni le travail souhaité, c'est-à-dire accomplir leur vision de l'enseignement.

7.2.5.6 Le syndrome du sauveur

Les expériences analysées montrent également qu'il existe un lien étroit entre la centralité du lien affectif à l'élève, le travail de *care* sur lequel elle repose¹⁸ et l'inclusion pour tous sans soutien adéquat. De fait, l'hétérogénéité des besoins des élèves dans une classe, intensifiée et complexifiée par l'inclusion pour tous sans soutien, ainsi que certaines situations difficiles vécues par les élèves dans leurs autres sphères de vie, par exemple, le divorce de leurs parents, génèrent parfois le sentiment qu'il est impossible d'aider tous les élèves, de mobiliser assez d'énergie pour tisser et maintenir un lien affectif avec tous les élèves, de s'adapter à tous leurs besoins, de tous les amener à développer leur plein potentiel. Devant ce travail démesuré, certaines enseignantes vont se concentrer davantage sur un ou une élève ou un noyau d'élèves ayant des besoins particuliers, transformant le lien affectif à l'élève en « syndrome du sauveur ». Plus précisément, dans un contexte scolaire perçu comme défaillant, si elles ne peuvent pas tous les sauver, elles peuvent du moins en sauver un ou une. Ainsi recentrées sur une mission plus restreinte, certaines regagnent une part de contrôle sur leur travail, sur ce qu'il est réellement possible d'accomplir. Les expériences révèlent que ce « syndrome du sauveur » s'active devant diverses situations de souffrance : une ou un élève rejeté par ses camarades, un ou une élève vivant une situation difficile à la maison, un ou une élève dans le besoin, un ou une enfant ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, etc. Dans certains contextes, les enseignantes perçoivent que la famille, le système de soutien de l'école, le système de santé ou la direction de la protection de la jeunesse ne sont pas en mesure d'accompagner adéquatement l'élève en question pour lui offrir un environnement optimal. Leur sensibilité devant cette souffrance peut les mener à tenter de pallier ces manques par un surengagement affectif à et en dehors de l'école, et ce, afin d'alléger sa souffrance et d'améliorer ses conditions scolaires. Ce surinvestissement dépasse parfois le travail de *care* pour aller du côté du maternage, par exemple cajoler plus que d'habitude un ou une élève, apporter un lunch de plus, lui acheter des mitaines, toutes des actions permettant de combler les soins perçus comme défaillants. Ces comportements peuvent aussi inclure la mise en place d'activités en dehors de l'école, voire au désir de ramener certains et certaines élèves à la maison, même d'en adopter :

(...) j'ai eu un six mois de classe de sixième année (...) Une gang de poqués dans un milieu poqué. L'école la plus difficile de la commission scolaire (...) un des jeunes là, je pense que j'aurais fait des démarches pour qu'il vienne chez nous vivre là. Ça n'avait pas de bon sang! Je le poussais : « aller! Va à la maison, maman t'attend! » (Elle imite une voix triste) « Elle m'aime pas, elle s'en fout! Elle a eu d'autres enfants, mon beau-père va me faire chier ». Il me disait tellement d'affaires, je me disais je vais l'adopter. Ça n'a pas de bon sang. J'arrivais le soir, je

¹⁸ Revoir à ce sujet la section 7.2.4, et plus spécifiquement la centralité du lien affectif à l'élève et le travail de *care*

disais à mon chum : « qu'est-ce t'en penses mettons que j'essaye de le convaincre de venir garder nos enfants, ça le ferait sortir de chez lui » (...) Eille! j'étais rendue loin (...), j'ai pas été capable de décrocher parce qu'en fait, c'était trop! (...) Pis tu sais, par la suite je suis allé jouer au parc avec lui pendant un été. (Bianca : 584-611)

Dans d'autres cas, il s'agit plutôt d'une relation parfois conflictuelle et empreinte de tension entre plaisir et souffrance alors qu'une enseignante s'acharne tant bien que mal à « sauver » l'élève qui lui mène la vie dure en classe, pour tisser un lien affectif intense pour le « ramener du bon côté », pour l'amener à atteindre les objectifs de performance prescrits par l'école, pour lui faire passer son année scolaire. Lorsqu'une enseignante réussit, ces efforts considérables se transforment en un grand sentiment d'accomplissement, voire d'exaltation - « je ne les ai pas tous sauvés, mais au moins, j'en ai sauvé un ou une » :

(...) moi, un de mes élèves, on aurait pu le prévoir décrocheur depuis la quatrième année. Il a doublé, il était décroché, il était blasé de l'école, il ne voulait pas venir à l'école, c'était très difficile. J'ai fait venir de la commission scolaire une super ortho spécialiste en comportement. Parce que là, il était désagréable en classe. Il ne comprend rien de ce qu'on fait, alors il faisait le clown, il était toujours debout, il dérangeait tout le monde. Je ne savais plus quoi faire avec. (...) Au moment où est-ce que j'ai eu le lien, ça a tout changé pour moi pis pour lui. J'étais capable de tout lui faire faire, il travaillait, il était motivé, à la fin de l'année. Ses parents ils m'ont remercié trois cents millions de fois (...) j'ai réussi à faire de quoi avec lui, pis ça, c'est comme ma fierté de cette année, parce que ceux qui fonctionnent, c'est tel que tel, mais celui qui était déjà décroché, je voyais la lumière dans ses yeux (...) Ça a été du méchant travail de fou là. (Bianca : 124-155)

Toutefois, lorsqu'elles n'y arrivent pas, que les efforts ne donnent pas le résultat escompté, que les besoins sont trop lourds ou les comportements trop démesurés, cela peut générer un grand sentiment d'impuissance, d'injustice, d'incompétence qui les talonne à et en dehors de l'école tout au long de l'année scolaire :

(...) un moment donné, il a fallu que je me fasse une barrière, moi, comme personne au travail. Et avec cet enfant-là en particulier qui m'a maintenu la vie dure. Il a fallu que je me fasse une barrière pour me dire : lorsqu'il fait ça (comportements violents), je ne le contrôle pas. Je ne peux rien faire, je ne peux rien changer. (...) Un moment donné, il a fallu vraiment que je fasse la séparation dans ma tête, parce que ça commençait vraiment à m'affecter beaucoup (...) En même temps, on a un peu le syndrome du sauveur en enseignement. Il faudrait un moment donné s'enlever ça, qu'on pense qu'on va changer la vie de tous les enfants qu'il y a devant nous. Et on se dit, mais mon Dieu! on est des dieux en personne! Non vraiment pas. On est des personnes comme n'importe qui d'autre. On est des humains devant des humains, et on n'est pas parfait (...) ça me prenait beaucoup trop d'énergie. (Dominique : 647-673)

Cette mutation du lien affectif à l'élève en « syndrome du sauveur » peut entraîner pour certaines enseignantes des échecs envahissants et révoltants pouvant provoquer un désenchantement de l'enseignement et un désir de quitter la profession. Dès lors qu'elles constatent des décalages majeurs

entre ce qu'elles souhaiteraient faire, ce qu'elles devraient faire et ce qu'il est réellement possible de faire pour pouvoir adéquatement aider tous les élèves dont elles ont la charge, plusieurs sont découragées, même atterrées. Tant qu'à ne pas être capable de mener à bien la mission de l'école et leur vision du rôle de l'enseignante, aussi bien changer de métier, se disent-elles. Ce fut le cas de Béatrice et Patricia :

Ça me fendait le cœur de voir ces enfants (...) c'étaient des enfants souvent dans des milieux complètement dysfonctionnels, on ne pouvait pas faire grand-chose à part essayer de travailler avec eux quand ils étaient à l'école, pour les aider à trouver une confiance. Je trouvais ça révoltant. (Béatrice : 70-79)

C'est que j'adore le contact avec les enfants. Puis je me rends compte que c'est difficile. Un petit peu comme une personne qui (...) adore les animaux et ne veut surtout pas être vétérinaire parce qu'elle pourrait euthanasier un animal. Ça va la chambouler. Moi, j'ai l'impression, des fois, d'être dans cette situation-là. Je rencontre des enfants qui font pitié. Que je ne peux pas aider. Je voudrais les ramener à la maison (rire). Et ça vient me chercher de voir des enfants comme cela. (Patricia : 496-509)

7.2.5.7 L'inclusion pour tous oui, mais pas de façon « sauvage »

Devant ces multiples difficultés et enjeux liés à l'inclusion pour tous, il serait possible de concevoir que les participantes seraient défavorables à tel projet. Or, les témoignages des enseignantes révèlent que ce n'est pas le cas : elles sont plutôt en faveur de l'inclusion pour tous et d'accord avec ses principes de base. Toutefois, elles sont contre les moyens, ou plutôt l'absence de moyens disponibles pour soutenir cette vision inclusive. Les classes dites « régulières » qui n'en sont plus toujours en raison des élèves ayant des besoins particuliers, la surcharge de travail liée aux mesures d'adaptation en classe, les multiples situations de violence permettant de qualifier l'inclusion pour tous de « sauvage », le fait de devoir constamment « se battre » pour obtenir du soutien aux élèves ayant des besoins particuliers, ou le nivellement vers le bas pour accommoder des élèves, voire la mutation du lien affectif à l'élève en « syndrome du sauveur » amènent les enseignantes à se questionner sur les fondements mêmes de leur rôle, sur l'enseignement et sur la mission du système d'éducation québécois, soient de nombreuses questions sur le plan identitaire. Tous ces éléments amènent les enseignantes à considérer l'inclusion pour tous avec pessimisme, le considérant comme un projet inachevé et une part hautement pathologique de leur travail :

(...) on est toutes d'accord pour dire : je suis pour l'inclusion, mais il faut des ressources. Mais là, c'est que je ne crois pas qu'un jour il y aura les ressources suffisantes, donc clairement là, c'est assez. Tu sais, là, c'est assez l'inclusion. On est en train de perdre toutes nos profs. Ce n'est pas compliqué. On va frapper un mur. (Isabelle : 201-212)

En somme, ces expériences montrent que ce n'est pas tant l'inclusion pour tous et ses fondements qui représentent une source de souffrance particulièrement marquante pour les enseignantes, mais plutôt l'absence de mesures de soutien régulières durables pour les élèves ayant des besoins particuliers et les conditions de travail difficiles, traumatisantes, voire « sauvage » que cela génère.

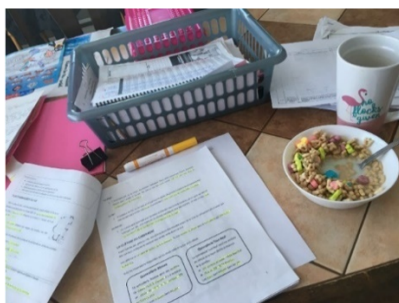
7.2.6 Le mythe des longs congés et les difficultés à s'absenter du travail

Les expériences révèlent qu'un facteur important dans le choix du métier d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire est l'organisation de l'horaire de travail, et plus spécifiquement les longs congés, notamment les deux mois d'été, les congés de Noël et de la semaine de relâche qui coïncident avec ceux de leurs enfants, ainsi que les journées qui finissent tôt. De fait, l'organisation de l'horaire de travail est perçue comme un facteur facilitant l'articulation emploi-famille. Les expériences recueillies montrent toutefois que plusieurs déchantent rapidement alors que ces aspects du travail, bien que nommés et grandement appréciés, constituent aussi un carcan pouvant causer de nombreuses sources de souffrance et de tension.

Des enseignantes racontent être fréquemment confrontées à la méconnaissance populaire des modalités entourant les congés en enseignement, notamment au regard de leur rémunération. En ce sens, en raison de la conception erronée et fréquemment partagée que le gouvernement (donc les taxes des contribuables) paie les nombreux congés des enseignants et des enseignantes, celles-ci révèlent recevoir beaucoup de commentaires, de petites pointes, souvent péjoratives ou déqualifiantes, parfois irrespectueuses suggérant que les enseignantes « sont payées pour être en congé » ou pire, « à ne rien faire ». Cette conception erronée du métier se traduit aussi par des commentaires souvent blessants tels que « les enseignants et les enseignantes n'ont pas à se plaindre, ils et elles sont toujours en congé ». Au fil des entretiens, la frustration et la souffrance qu'engendre la méconnaissance des modalités entourant les congés en enseignement préscolaire et primaire se traduisent par des signes physiquement visibles d'inconfort, alors qu'elles se mettent à parler plus fort, à gesticuler abondamment. Par conséquent, plusieurs participantes choisissent d'expliquer, de détailler, même de surjustifier la division de leur paie pour assurer une meilleure compréhension. Certaines proposent de divulguer un talon de paie afin de mieux soutenir ce qu'elles expliquent. Ainsi, plusieurs révèlent que le salaire gagné durant les 10 mois de l'année scolaire est étalé sur 12 mois. De plus, la méconnaissance des modalités relatives aux congés et la perception que l'enseignante est « toujours en congé » font en sorte qu'il peut être ardu de parler des difficultés du travail d'enseignement, des conditions de travail défailtantes, et ce, alors qu'elles prévoient se faire accuser de « se plaindre le ventre plein » :

(...) les vacances d'été ça, c'est un mythe là! Ça me fait suer. Le monde est là « ouain, t'es prof en vacances deux mois ». Eille! Je me les paye mes vacances! Moi, mon employeur ne me paye même pas une journée à ses frais là! Tu sais ça, c'est mes 10 mois de paie que je répartie sur 12 mois (...) Les deux semaines de Noël, la semaine de relâche, pis tout l'été, c'est notre propre paye qui est divisée. Mon employeur ne me donne pas une semaine à ses frais. (Bianca : 1509-1547)

À cette indignation s'ajoute le fait que ces longs congés sont rarement dégagés de tout travail d'enseignement, ce qu'elles nomment le « mythe » des congés. À cet effet, des enseignantes expliquent que ces congés représentent des moments clés pour faire avancer leur développement professionnel, par exemple lire un livre sur une nouvelle pratique pédagogique, pour faire de la recherche de matériel, pour monter des nouvelles activités, pour corriger des travaux ou entrer des notes dans le système, comme le montre l'expérience de Bianca :



Bianca – photo commentée envoyée par courriel le 28 mars 2019 à 16 h 14

Ah enfin la relâche ! Du temps pour reprendre des forces et profiter du temps que j'ai avec mes enfants. Malheureusement, avant de partir pour ma semaine de congé, je n'ai pas terminé la correction et les finalités pour mettre mes notes dans le système informatique. Je sais que lundi prochain, à midi, mes notes de la 2^e étape doivent être entrées. Je ne peux pas attendre mon retour au travail puisque je serai en formation toute la journée à mon retour. Je dois donc prendre du temps dans ma semaine pour corriger et finaliser le tout. Aujourd'hui, j'envoie mon petit à la garderie et ma grande dans le salon avec ses jouets et je corrige. Pas le temps de déjeuner tranquillement, j'enfile un bol de céréales et un café tout en corrigeant une situation problème. Je ne m'arrête que 5h plus tard.

D'autres mentionnent que la rentrée scolaire se prépare au début du mois d'août, alors qu'elles sont encore en congé. Il s'agit alors de travailler la planification de la rentrée scolaire, de trouver des nouvelles activités, des nouveaux thèmes, de préparer des photocopies, de plastifier du matériel, de discuter du « plan de match » avec les collègues de même niveau, voire d'effectuer un suivi avec les enseignantes du niveau inférieur ou supérieur pour assurer une continuité, pour réviser la bonne matière.

Des enseignantes relèvent également des décalages importants entre ce qu'elles concevaient initialement comme un horaire de travail facilitant pour l'articulation emploi-famille et les nombreuses difficultés qu'elles vivent lorsqu'elles doivent ou veulent s'absenter du travail, notamment lors d'une urgence familiale, pour prendre soin d'un proche ou d'elles-mêmes. Des enseignantes soulignent également que ces difficultés, non loin de s'améliorer au fil des ans, se complexifient et s'intensifient considérablement depuis quelques années.

Des enseignantes soulèvent des difficultés liées au resserrement du nombre de congés de maladie permis, alors qu'elles constatent que les modalités facilitantes pour l'articulation emploi-famille se dégradent au fil des années, qu'elles perdent des « privilèges ». Elles expliquent que par le passé, elles avaient droit à six jours de congé qui s'étalaient sur une période de dix mois, auxquels s'ajoutaient des congés dits de « force majeure ». Récemment, ces congés ont été redéfinis pour n'inclure que les événements majeurs comme une inondation ou un feu, excluant les situations d'urgence familiale. Certaines conçoivent que ce resserrement complexifie l'articulation emploi-famille. Ce phénomène est notable auprès des enseignantes participantes ayant de jeunes enfants à charge. Ainsi, certaines d'entre elles perçoivent avoir un nombre de journées de congé ou de maladie limité, un sentiment amplifié par le fait qu'elles travaillent dans un milieu où se propagent plusieurs maladies (par exemple la gastro, le rhume, etc.) et que leurs jeunes enfants tombent fréquemment malades. De fait, des enseignantes expliquent qu'autant que possible, elles évitent de prendre ces congés pour elles-mêmes afin de les conserver au cas où leur enfant tomberait malade et limiter la prise de journées « à leurs frais », ce dont rend compte l'expérience de Bianca :

C'est pu du tout dans la conciliation famille tu sais. Si mon enfant est malade ce matin-là, c'est ma banque de maladie, mais avec 2 enfants, 6 jours de maladie, je n'ai pas le droit d'être malade moi là! (...) on a eu une intoxication alimentaire à Pâques. J'ai été obligé de prendre la semaine. J'ai fini. Pu de maladie. Fait que tu sais, j'ai eu plusieurs journées à mes frais. (Bianca : 228-235)

Ce resserrement des congés se fait aussi sentir par certaines formes de contrôle accru provenant de l'administration. De fait, des enseignantes révèlent devoir justifier la nature d'une demande de congé à leur direction sous peine de se le voir refuser. Elles associent ce resserrement à des abus antérieurs potentiels de la part des enseignantes, comme l'explique Claudie :

Il y a eu de l'abus donc c'est pour ça qu'on n'a plus [les congés de force majeure] finalement. Sinon nous, les maladies, on les prend souvent pour récupérer. Ça dépend des directions. Nous, on a le droit à trois responsabilités parentales et trois journées personnelles. « Affaires personnelles » ça peut être je m'en vais au spa. C'est juste qu'il faut que je le dise à ma directrice. Je vais au spa ou je prends mon vendredi pour partir en voyage comme affaire personnelle. Il faut les justifier. (Claudie : 502-510)

Plusieurs soulèvent les difficultés à prendre des congés, à s'absenter du travail pour ne pas nuire aux élèves. De fait, la nature même du travail d'enseignement dépend de sa constance et de sa continuité dans le temps et génère une forte obligation morale pour l'enseignante d'être présente en classe, coûte que coûte. Certaines enseignantes expliquent qu'à l'instar d'autres métiers, les heures de travail en classe ne sont pas ajustables ou flexibles, c'est-à-dire qu'elles ne peuvent pas être mises sur pause, retardées à demain, et qu'il est difficile, même impossible de quitter la classe durant les heures

d'école en laissant les élèves « plantés là » momentanément. En ce sens, plusieurs soulèvent les chamboulements que causent un retard imprévu le matin, le besoin de quitter le travail plus tôt que prévu, le fait de s'absenter de la classe pour quelques minutes, pour aller à la toilette par exemple, ou de s'absenter spontanément « sur le fly » pour une urgence familiale ou personnelle, comme le montre l'expérience de Bianca :

(...) le téléphone sonne (...) je vois que c'est l'école de ma fille. Je dis : « gang, je prends deux minutes, c'est l'école de ma fille, elle doit avoir un problème ». On me dit : « faut que tu viennes la chercher, elle fait de la fièvre ». Mais c'est parce que je ne peux pas partir moi là. Fait que j'essaie d'appeler le père, ça ne répond pas. J'essaie d'appeler mamie, ça ne répond pas. Là, moi, je suis en panique avec ça. J'ai des élèves qui m'attendent. Je ne sais pas quoi faire (...) Là, tu sais, mon conjoint, j'ai réussi à le rejoindre. Et il a fini par aller la chercher deux heures plus tard à l'école (...) Je ne pouvais rien faire. Mon conjoint, au pire, il laisse son ordi là, puis il s'en va, tu sais, mais moi je ne peux pas (...) ce n'est pas toujours évident de partir sur le « fly », mais pour moi, c'est impossible. (Bianca : 187-207)

Des enseignantes ajoutent également la charge de travail supplémentaire que cause une absence en classe : planifier l'absence, rédiger un plan de travail pour la suppléante, dresser une liste des élèves ayant des besoins particuliers, remettre la classe et les élèves en ordre au retour alors qu'une période d'absence peut occasionner beaucoup d'excitation, qu'il faut réviser la matière pour s'assurer que les travaux sont bien faits. En fait, prendre congé peut représenter une plus grosse charge de travail que le travail lui-même, que l'enseignante soit malade ou non. Voici ce qu'en dit Tanya :

Manquer, c'est plus d'ouvrage que d'être là. Et ça, c'est ce que tout le monde pense. Les gens qui disent « On le sait bien vous autres, les conditions! » Oui! Mais toi, quand tu manques au travail parce que tu es malade, qu'est-ce que ça implique? Tu appelles et tu dis : « Je suis malade. Je ne rentre pas ». Ton travail t'attend. Mais moi, mon travail, c'est 17 élèves qui ne m'attendent pas. (Tanya : 146-155)

Toutes ces difficultés sont finalement largement complexifiées et intensifiées en raison de la pénurie récente de personnel qualifié. Ce phénomène récent s'accompagne d'enjeux complexes pouvant représenter de grandes sources de souffrance tout en générant des conflits éthiques pouvant mener à une fragilisation du tissu social de l'organisation. En ce sens, plusieurs enseignantes constatent que depuis les dernières années il y a de moins en moins de suppléants et de suppléantes et que leur nombre s'épuise plus rapidement que par le passé. Or, lorsque la banque de suppléants est vide, les enseignantes peuvent être amenées, volontairement ou non, à se remplacer entre elles, à être remplacées par un enseignant ou une enseignante d'une autre matière, par une technicienne en éducation spécialisée, ou même par une responsable du service de garde ou la direction de l'école, un phénomène qui soulève plusieurs enjeux. Certaines anticipent les chamboulements et l'instabilité

que vivront leurs élèves puisqu'il peut y avoir jusqu'à cinq remplaçants ou remplaçantes dans une même journée, comme l'indique l'expérience d'Olivia :

Je vous dirais que présentement, avec la pénurie d'enseignants qu'on a, on se casse la tête. On se dit « pas ce matin, je ne trouverai jamais personne ». Ce sont mes collègues, dans leur période libre, qui vont venir dans ma classe, il va y avoir cinq remplaçants, ça n'a pas de bon sens. Mes élèves vont capoter. Oui, on a des beaux congés d'été, des beaux congés durant le temps des fêtes et à la relâche. Et je le nomme parce que c'est vrai. Mais pour ce qui est de prendre congé le matin même parce que tes enfants sont malades, ça, c'est plus difficile. (Olivia : 333-337)

D'autres relèvent un enjeu récent, celui de l'attribution volontaire ou non des suppléances aux collègues. Il y a quelques années, ce mode de dépannage entre collègues était présenté comme une mesure exceptionnelle, mais avec la pénurie croissante de personnel qualifié, elle devient la norme. Ce mode d'attribution peut générer du stress, de la peur et de la souffrance alors que l'enseignante qui a besoin d'un congé est consciente qu'elle place possiblement une collègue en situation de risque alors que celle qui la remplacera est peut-être déjà en surcharge de travail, voire à la limite de l'épuisement, comme le montre l'expérience de Claudie :

C'est épeurant la pénurie du personnel. L'an passé, on s'est autoremplacée entre nous. De plus en plus. Il y a deux ans, c'était temporaire. Une mesure vraiment exceptionnelle. L'an dernier c'était rendu comme la façon de faire. C'est rendu que c'est stressant! On voit une collègue qui cherche, et on est comme ah non! Si j'ai une période libre, là, si je le dis pas que j'ai une période libre, de toute façon la personne va le voir que j'ai une période libre. Si je ne me propose pas, je vais avoir l'air cheap. Et c'est mon amie, alors j'aimerais ça qu'elle le fasse pour moi si c'était moi. (Claudie : 1062-1067)

Certaines enseignantes ressentent ainsi une forte pression à remplacer leurs collègues, même lorsqu'elles n'en ont pas envie ou n'en ont pas l'énergie, exacerbant le sentiment de surcharge de travail. En ce sens, l'attribution volontaire ou non des remplacements par les collègues fait en sorte que ces enseignantes perdent une période précieuse allouée au travail personnel (planification, correction, etc.), un moment qu'elles devront reprendre en dehors des heures de travail. Certaines considèrent alors ce type de mesure temporaire comme un cercle vicieux.

Les expériences révèlent d'une part la souffrance que cause la méconnaissance des modalités des longs congés en enseignement préscolaire et primaire. D'autre part, elles révèlent qu'il est particulièrement difficile pour les enseignantes de s'absenter du travail, et ce, pour plusieurs raisons : 1) l'idée que les congés personnels ou familiaux sont limités, ayant pour conséquence que certaines enseignantes préfèrent réserver leurs congés pour les besoins de leurs enfants; 2) la nature même du travail d'enseignement préscolaire et primaire ancrée dans la centralité du lien affectif à l'élève, l'obligation morale qu'elle suscite et l'inflexibilité des heures de présence en classe; 3) les enjeux

récents liés à la pénurie d'enseignantes. Dans ce contexte, plusieurs participantes croient qu'elles sont « mieux de ne pas être malades », qu'elles n'ont « pas le droit d'être malade » ou sont « mal d'être malades ». Par conséquent, plusieurs enseignantes évitent de prendre des congés de maladie pour elles-mêmes et ressentent une grande pression à rentrer travailler même si elles ne le devraient pas, se mettant alors en situation de risque : « à moins d'avoir la gastro, de vomir et de faire de la fièvre, tu rentres travailler ». De plus, en raison de la surcharge de travail en enseignement, lorsqu'elles prennent un congé « pour elle », c'est souvent dans les faits pour faire avancer le travail d'enseignement, pour rattraper des corrections, pour effectuer des planifications, etc. Plusieurs se disent conscientes que ce mode de fonctionnement accélère considérablement la surcharge de travail et les difficultés de se maintenir en travail alors qu'il est difficile de prendre congé pour se reposer, pour prendre soin de soi, mais ne voient pas de solutions : « c'est comme ça! » semble affirmer l'expérience d'Anabelle :

So I mean, even though there are so many times I'll be sick, like, not sick like gastro-or anything. I've had a headache, I really should stay in bed, but I'm like, this is going to be so much more work to write this sub plan, I'm just going to go in. (...) I know it's not good, but that's it! (...) it is just so much more work to get a sub. (Anabelle : 555-561)

7.2.7 L'imprévisibilité et la juxtaposition des temps de travail : « Mon temps, il commence – il n'arrête pas en fait »

Un élément particulièrement marquant qui se dégage des expériences d'intégration dans le travail d'enseignement préscolaire et primaire vise la temporalité du travail salarié et domestique. L'expérience des participantes révèle non seulement la perméabilité des frontières entre la sphère de l'emploi et la sphère domestique et familiale; elle met aussi en lumière l'imbrication et la continuité des temps de travail salarié et domestique.

Les expériences montrent également que ce phénomène est fort complexe. Il repose, d'une part, sur un concours de circonstances découlant notamment des nombreuses expériences marquantes présentées dans ce chapitre, soit des contraintes propres à l'enseignement préscolaire et primaire. D'autre part, il repose aussi sur de nombreuses expériences propres aux femmes et à la division sexuelle du travail, phénomène qui fera l'objet du prochain chapitre. Nous demandons donc au lectorat d'excuser cet enchevêtrement inévitable et temporaire des chapitres. De fait, les expériences démontrent qu'il est particulièrement ardu de quantifier ou de délimiter le temps investi dans la sphère de travail salarié et dans celle du travail domestique. Toutefois, afin de faciliter la lecture des résultats, nous présenterons d'abord les aspects liés à la temporalité du travail salarié, puis les aspects de la temporalité du travail domestique, pour enfin en relever certaines asymétries.

Les multiples expériences relatées jusqu'à maintenant ont révélé que les modalités d'entrée dans le métier des enseignantes, notamment leur précarité d'emploi lors de l'insertion en emploi, la charge de travail qu'impose de multiples planifications et la mobilisation incessante des capacités d'adaptation que génère le fait de « toujours tout recommencer » font en sorte que plusieurs ressentent un fort sentiment de surcharge par rapport aux tâches à effectuer : « c'est très lourd », « imprévisible », « il y en a trop », et « elles sont trop variées ». Ce phénomène est exprimé par l'idée de « ne jamais venir à bout » des tâches de travail. Des enseignantes choisissent ainsi de rendre visible cette surcharge de travail par l'intermédiaire de photos commentées; elles y montrent des piles de travaux à corriger, un agenda ouvert afin de décrire la complexité de l'organisation de leur temps de travail et des nombreuses planifications, une pile de livres de formation professionnelle posée sur le bord de leur bain ou de leur lit pour illustrer qu'elles se forment par leurs propres moyens à même leur temps personnel, etc. Plusieurs expliquent qu'il s'avère particulièrement difficile, voire impossible de compléter le travail et d'atteindre les objectifs prescrits à même les heures prévues par l'organisation du travail, voire l'idée que le temps de travail reconnu n'est pas réaliste :

On ne peut pas faire entrer le travail dans l'horaire prévu. J'ai essayé. J'ai tout minuté. Ça ne rentre pas. (Sandra, deuxième entretien de groupe)

Par conséquent, plusieurs enseignantes révèlent travailler en dehors des heures de travail prévues et reconnues par l'organisation du travail, par exemple tôt le matin (à l'école ou à la maison). D'autres affirment travailler durant leurs pauses ou à l'heure du midi, rester tard à l'école le soir ou travailler à la maison le soir et les fins de semaine, comme Isabelle :

(...) on nous garroche dans plusieurs classes, là. C'est très lourd comme planification, parce qu'on a beaucoup de classes à faire, dans plusieurs niveaux différents. (...) Et des fois, tu as des classes avec des forces différentes. Des fois, les enfants ont plus de difficultés. Alors ça modifie les projets et la planification de cette leçon là. Alors ça fait beaucoup de planification. Alors le soir, je travaille et je suis exigeante envers moi-même. Mais, c'est ça. On travaille le soir. Pour planifier tout ça pour les différents groupes. C'est très lourd. (Isabelle : 98-106)



Isabelle – photo commentée envoyée par Facebook le 30 octobre 2019 à 15 h 27

18 h 35 planification après une journée de travail.

Un phénomène important qui se dégage de la surcharge de travail et de l'idée que le temps n'arrête jamais est la place accordée aux situations imprévues, soit des éléments se situant souvent en dehors du travail prescrit par l'organisation. Ces situations imprévues concernent d'une part l'objet du travail, soit des humains, et plus spécifiquement les situations imprévisibles que leurs divers comportements et besoins peuvent générer. Certaines expliquent qu'il arrive fréquemment qu'elles aient à utiliser leurs pauses, leurs heures de diner ou leur temps de travail personnel pour gérer des situations imprévisibles, par exemple des problèmes de comportement, tel que le raconte Érica :

Alors là, je suis en période libre, mais il y a un problème de comportement, il y a quelqu'un qui va venir t'en parler, ou il y a une note du bureau, ou un appel d'un parent (...) alors moi je peux planifier toute ma journée comme je veux, mais il y a toujours des imprévus. C'est ça qui est super difficile. (Érica, premier entretien de groupe)

Des enseignantes expliquent aussi qu'il est difficile de prévoir comment les élèves vont réagir à une situation d'apprentissage. Parfois, l'activité planifiée ou les exercices fournis dans le cahier d'apprentissage sont suffisants, mais d'autre fois non. Il faut alors chercher ou créer rapidement du matériel supplémentaire pour s'assurer que les élèves ont bien compris. Certaines mentionnent aussi que dès qu'elles veulent faire un projet créatif en classe, il faut faire de la recherche, créer, imprimer, plastifier, colorier ou acheter du nouveau matériel, soit un travail qui se fait généralement en dehors des heures prévues par l'organisation. D'autre part, les imprévus concernent l'organisation du travail, par exemple l'ajout de réunions de dernières minutes, une assemblée générale ou une réunion du conseil d'établissement. Dans ce cas, il faut lire l'ordre du jour et les documents envoyés par la direction. À cela s'ajoute l'organisation des sorties scolaires, les suivis dans les agendas et les retours d'appels aux parents. Certaines mentionnent aussi le bris ou la perte de matériel qu'il faut remplacer, parfois à ses frais, souvent en dehors des heures de travail.

À ce phénomène s'ajoute l'idée que le travail d'enseignement préscolaire et primaire est un travail sans fin. Des enseignantes expliquent qu'il est sans fin parce qu'elles ne voient jamais le produit fini de leur travail, l'enseignement s'inscrivant dans un long processus ne créant rien de tangible, comme c'est le cas par exemple dans la production de voitures en usine. Ainsi, on peut toujours trouver de nouvelles activités au goût du jour, les classes peuvent être mieux décorées, les activités plus variées, mieux peaufinées, plus complexes, embellies, etc. D'autres enseignantes soulèvent le besoin de se renouveler constamment, d'en faire toujours plus, rejoignant l'idée de faire ses preuves pour montrer qu'elles sont compétentes, tant auprès des collègues, de la direction. D'une part, elles soulèvent l'importance de certaines valeurs telles l'autonomie, la débrouillardise et la créativité en éducation et, d'autre part, elles voient le travail que les autres font (ou ne font pas), cette comparaison les

amenant parfois à vouloir faire mieux, à en faire plus, voire à « donner leur 300 % » au travail, comme l'explique Bianca :

Parce que se donner à 300% quand ta collègue, mettons que ça fait 10 ans qu'elle imprime les mêmes feuilles, pis qu'on le voit clairement que c'est la même feuille qu'il y a dix ans, et qu'elle ne s'est pas renouvelée, bien en tant que nouvelle prof, bien on veut aller au-delà de ça. On veut divertir les élèves. Et en tant que prof, pour être divertissant sur un méchant temps, c'est quasiment un spectacle-là. (Bianca, deuxième entretien de groupe)

En ce sens, il n'y a pas de limite au travail qui peut être réalisé. Il est sans fin puisqu'il est « impossible de tout faire » à l'intérieur des heures prévues par l'organisation du travail, révèlent les expériences. Dans ce contexte, les activités du travail sont souvent fragmentées, c'est-à-dire réduites en microtâches qui sont ensuite imbriquées dans divers espaces-temps, par exemple les pauses, le dîner, mais souvent dans ceux provenant de la sphère familiale. Ce processus de « fragmentation + imbrication » des tâches de travail constitue un travail de coordination en soi, une charge mentale, qui nécessite de toujours garder en tête ce qui est à faire, de fragmenter et de prioriser les tâches en suspens, de les coordonner pour mieux les imbriquer dans les divers temps libres. Le travail salarié ainsi fragmenté et méticuleusement imbriqué dans les diverses sphères de vie peut être particulièrement insidieux et invisible grugeant du temps, volant quelques minutes par-ci, par-là, une tâche étant toujours en attente d'être réalisée, constamment suspendue dans les pensées des enseignantes, remplissant ou envahissant toutes les minutes « vides » et les petits moments libres de la journée. Cette imbrication insidieuse, souvent invisible, de la sphère du travail salarié dans les autres sphères de vie, et plus particulièrement dans la sphère familiale ou domestique, fait en sorte que le temps de travail supplémentaire est particulièrement difficile à comptabiliser, à rendre visible, s'effaçant alors qu'une même tâche peut être laissée et reprise au fil du temps, par exemple corriger un examen ici et là, au gré de la journée ou de la fin de semaine. Ce processus de fragmentation + imbrication est rendu visible au travers de nombreuses expériences : des enseignantes révèlent faire du développement professionnel dans le bain, en y lisant un livre de formation personnelle; d'autres révèlent faire de la planification, préparer des dictées, corriger ou évaluer des travaux dans un café, voire le soir, lorsque les enfants sont couchés ou qu'elles écoutent une émission, ou encore le samedi matin, pendant que papa s'occupe des enfants; des enseignantes expliquent corriger des travaux dans les gradins durant le cours de natation des enfants; certaines racontent corriger ou planifier dans l'auto en attendant quelqu'un, apprendre et mémoriser des chansons et des comptines en route vers une destination quelconque, travailler pendant que leur conjoint conduit, etc. Ces expériences révèlent d'innombrables petits moments où le travail, fragmenté, s'imbrique dans la vie quotidienne en dehors de l'école, se fondant aux nombreuses tâches ordinaires du travail domestique. Plusieurs

enseignantes choisissent de rendre visible le processus de « fragmentation + imbrication », difficile à mettre en mots, par l'intermédiaire de photos commentées :



Bianca – photo commentée envoyée par courriel le 28 mars 2019 à 16 h 14

Samedi matin, je laisse mon chum avec les enfants et je cours échanger les plateaux de travail de ma classe. Ils sont brisés et mes élèves en ont besoin pour travailler aisément. Je fais un arrêt dans un autre magasin, un de mes élèves a cassé ma règle et j'ai prêté tous mes crayons de plomb aux élèves... aucun n'est revenu.



Frédérique – photo commentée envoyée par Facebook le 14 octobre 2019 à 13 h 29

Je m'en vais pour un souper de famille et en route j'écoute ce cd afin de mémoriser les paroles. En ayant pas d'enfant, je dois faire « un effort » pour ces choses-là que les enseignantes avec des enfants le font automatiquement pour leurs jeunes.



Claudie – photo commentée envoyée par Facebook le 8 septembre 2019 à 14 h 59

*Profiter de toutes les minutes de mon dimanche!
Corriger mes dictionnaires diagnostiques dans ma voiture parce que j'au vingt minutes à tuer 😊*

À ce sentiment de surcharge lié au processus de « fragmentation + imbrication » s'ajoute surtout tout le travail de *care* invisible. Les expériences présentées à la section 7.2.4 ont démontré que ce travail repose sur une temporalité axée sur la quotidienneté, la répétition, la constance, la continuité et l'invisibilité, transcendant les limites qu'impose la gestion comptable du temps de travail en enseignement, c'est-à-dire le « minutage » de la tâche. Elles ont aussi montré que ce travail de *care* se voit complexifié et intensifié par l'arrivée des nouvelles technologies de l'information et de la communication, alors que le souci de l'élève traverse et transcende facilement les frontières

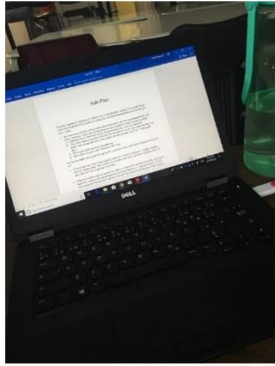
spatiotemporelles de l'école par l'intermédiaire de diverses applications. Par de petits messages et le partage de photos, des enseignantes expliquent être en contact direct avec les parents et les élèves durant et en dehors des heures d'école, ce qui peut générer un surengagement émotionnel et intensifier le sentiment que le travail ne s'arrête jamais. La capture d'écran partagée par Raphaëlle montre qu'il peut être particulièrement difficile de limiter les interruptions du travail salarié dans les autres sphères de vie alors qu'elle reçoit et répond à des messages d'un parent à 21 h 43 et 22 h 09 :



Raphaëlle – capture d'écran commentée envoyée par Facebook le 28 février 2020 à 15 h 20

Habituellement j'utilise ClassDojo pour communiquer, mais certains parents d'élèves sont plus difficiles à rejoindre donc ils sont dans mes amis Facebook. Sur ClassDojo j'ai la possibilité de restreindre les heures où les parents peuvent entrer en communication avec moi, mais pas sur Facebook. Des parents m'envoient donc parfois des messages à des heures tardives, lorsque je suis chez-moi.

Dans ce contexte, plusieurs parlent de l'enseignement comme étant un travail sans fin, un travail qui « n'arrête jamais ». En raison de la surcharge des tâches de travail et de la temporalité « en continu » qu'impose le travail de *care*, plusieurs participantes affirment avoir de la difficulté à « éteindre leur cerveau d'enseignante » et penser constamment à leurs élèves, à des moyens d'améliorer la classe et le travail effectué en classe, et ce, dans et en dehors du temps prévu par l'organisation du travail, tant le jour que durant la nuit. Ce phénomène est rendu visible notamment par l'expérience d'Anabelle, qui partage et commente une photographie de son réveil-matin, prise à 22 h 30, alors qu'elle n'arrive pas à s'endormir :



Anabelle – photo commentée envoyée par courriel le 29 mars 2019 à 18 h 20

Difficulty - Being sick does not mean that you just call in sick and don't have to work. Being sick means, you need to spend time writing up a detailed plan for the person that will be replacing you, which can lead to more work than when you go to work yourself.

Ce contexte amène des enseignantes à se considérer comme « *workaholique* », non pas par choix, mais en raison de la charge de travail importante mobilisée par les nouveaux apprentissages qu'implique le fait d'entrer dans de nouvelles fonctions, soit un phénomène exacerbé par cette entrée dans des activités qui ne cessent de changer, des activités invisibles réalisées dans des situations complexes, par exemple les classes de niveaux multiples et les nombreux élèves ayant des besoins particuliers, ainsi que la surcharge de travail que cela engendre :

(...) je suis un peu workaholique, par ce que c'est les premières fois en première année. L'année prochaine, ça va être peut-être un peu mieux. Juste avoir la correction et les photocopies à faire, tout va être déjà planifié. (Léa : 344-346)

Les expériences révèlent également qu'en ce qui concerne les nouvelles enseignantes, qui n'ont pas accès à des contrats substantiels, un poste ou une permanence, cette surcharge de travail, bien qu'extrêmement souffrante et invisible, semble rationalisée, normalisée, voire banalisée par l'idée qu'elle représente un passage normal et inévitable. Paradoxalement, alors qu'elles disent être conscientes que l'entrée dans le métier est difficile pour plusieurs enseignantes, lorsqu'elles font face à tant de difficulté à réaliser le travail prescrit dans les heures reconnues par l'organisation du travail, les expériences montrent qu'elles sont souvent vécues sur le plan individuel, personnel. En ce sens, plusieurs conçoivent que ces difficultés sont de leur faute, alors qu'elles perçoivent qu'une bonne enseignante devrait être capable de faire le travail prescrit dans les heures reconnues par l'organisation. Ce phénomène occasionne de nombreux chamboulements sur le plan identitaire : suis-je assez qualifiée? Peut-être que je n'ai pas acquis assez de compétences, que je ne suis pas assez bonne, que je ne suis « pas faite pour ça », etc. Si elles se forçaient un peu plus, croient-elles, elles arriveraient peut-être à être capables d'atteindre les objectifs prescrits dans les heures de travail reconnues par l'organisation du travail. De fait, des enseignantes soulèvent la forte pression qu'elles ressentent ou s'imposent individuellement à travailler plus, un phénomène exprimé par l'idée d'être « exigeante envers soi-même ». Ces débordements constants, voire cet envahissement de la sphère

de travail salarié sur les autres sphères de vie, notamment sur la sphère familiale, peuvent ainsi générer une grande souffrance et perturber leur construction identitaire par l'idée de ne pas être assez bonnes, performantes ou compétentes. De plus, plusieurs considèrent que cette surcharge de travail, tant au regard des tâches à effectuer que de la surcharge émotionnelle qu'elle engendre, est non seulement un passage normal et obligé, mais surtout temporaire. Malgré la souffrance qu'elles éprouvent devant la surcharge des tâches à effectuer et la surcharge émotionnelle qu'il provoque, elles expliquent que « c'est comme ça », qu' « on ne peut rien y faire » et conçoivent que l'intensité de la surcharge de travail diminuera avec le temps, lorsqu'elles seront plus compétentes, que les conditions s'amélioreront lorsqu'elles auront monté leur matériel pédagogique, qu'elles se seront habituées au milieu scolaire, qu'elles auront une meilleure connaissance du programme éducatif, des niveaux, de la classe, voire lors de l'obtention d'un poste stable :

Mais c'est sûr [que mon conjoint] me dit : « Oh oh! Tu sais les enfants, plus tard, ils ne souperont pas à sept heures le soir ». Je lui dis : « oui, mais là, je vais avoir plus d'années dernières ma cravate, donc ça va s'améliorer, je te le promets! » (Léa : 344-351)

Or les propos provenant des participantes plus expérimentées ayant des contrats plus substantiels, un poste, une permanence montrent que ce relâchement ne va pas de soi, que les conditions de travail changent, mais s'améliorent relativement peu alors qu'elles rencontrent d'autres défis quotidiens. Ainsi, même si de rares enseignantes ayant quelques années dans le métier disent parvenir à faire une coupure le soir, par exemple en ne ramenant rien de l'école à la maison, les expériences montrent que ce n'est pas la coutume et que même pour ces enseignantes, la coupure est difficile à maintenir à long terme. Certaines enseignantes ayant plus d'expérience révèlent plutôt avoir ressenti le besoin d'aller chercher de l'accompagnement ou de l'aide. Des enseignantes mentionnent avoir consulté une psychologue ou une conseillère en orientation afin de limiter le temps investi dans le travail salarié, et ce, alors qu'elles constatent que la charge de travail ne s'allège pas au fil des années, qu'elles travaillent encore souvent en dehors des heures prévues par l'organisation du travail, par exemple le soir et les fins de semaine, comme l'illustrent les expériences de Claudie et de Uma :

Bien là, moi, suite à mes rencontres avec une psychologue, il y a deux ans, il faut que je me parle beaucoup pour me dire, bien dans ma fin de semaine, il y a une journée ou je ne fais rien d'école. Je n'ouvre pas mon sac. C'est comme l'entente qu'on avait eue ensemble. Je trouvais que c'était raisonnable. Pis le soir, j'essaie le moins possible. J'en faisais beaucoup le matin en me levant à 5 h 30. Je me sens plus disposée le matin à lire à noter ce que les élèves ont fait. (Claudie : 329-335)

Depuis le mois de mai l'année passée, disons que c'était un temps très difficile de l'année, j'ai dû enlever mes courriels sur mon téléphone, parce que je répondais aux parents tard le soir. Puis ça faisait en sorte qu'après cela, j'avais tout dans la tête pour me coucher. Ou encore

j'envoyais un courriel et je me disais « tu ne réponds pas tout de suite, tu vas prendre le temps de réfléchir, de parler avec tes collègues ». Mais je réfléchissais toute la nuit là-dessus (...) j'ai perdu beaucoup de temps de sommeil (...) il a fallu que je vois un thérapeute qui me dise : « regarde, un moment donné, c'est toi ou c'est la classe ». Et mon excuse c'était : « oui, mais je n'ai pas le temps dans le jour. Donc il faut que je le fasse un moment donné ». C'est qu'un moment donné, c'était dix heures le soir. (Uma : 286-301)

À ce phénomène s'ajoute l'envahissement du travail salarié sur leur vie sociale et communautaire. Alors que certaines font le choix d'habiter près de l'école où elles travaillent pour faciliter les temps de transitions, d'autres expliquent qu'il peut devenir difficile pour une enseignante travaillant dans l'école de son quartier de préserver une vie intime lorsque les élèves et leurs parents les reconnaissent fréquemment au magasin, à l'épicerie, à la garderie, etc. Ce phénomène accentue l'empiétement de la sphère professionnelle sur la sphère familiale et peut provoquer l'effet de ne jamais vraiment sortir de l'école, comme le décrit l'expérience d'Érica :

Mais c'est ça la plus difficile. C'est d'être proche de l'école, dans la communauté, et enseigner. Je n'ai pas de break. Je vois encore les élèves dans la rue. Je leur dis bonjour. Je les vois au parc avec mon fils. À l'épicerie. C'est tout le temps comme si j'étais à l'école ou à la garderie. (Érica : 91-99)

D'autres soulèvent plutôt l'envahissement physique de l'espace familial en raison de l'abondance de matériel pédagogique qui se retrouve parfois éparpillé dans des contenants ou en piles dans divers endroits de leur résidence, par exemple au sous-sol, sur la table de la cuisine, dans la chambre à coucher. Cette présence de matériel déplace l'espace de travail salarié dans l'espace familial; l'inverse serait impensable. Un tel envahissement est fréquemment mentionné par les enseignantes qui n'ont pas encore de classe stable, comme l'expérience de Frédérique par exemple :

À chaque fin d'année, je ramène tout mon stock, mes grosses boîtes, je remplis le sous-sol chez moi. On recommence au mois d'août avec d'autre matériel. On réorganise tout cela. (...) J'aurais dû vous inviter chez moi. C'est le bordel. C'est l'enfer! Mon bureau, il y a des boîtes partout, des bricolages partout, c'est vraiment n'importe quoi. Il y en a dans le bureau en haut, et il y en a dans le sous-sol. Il y en a partout! (Frédérique : 174-180)

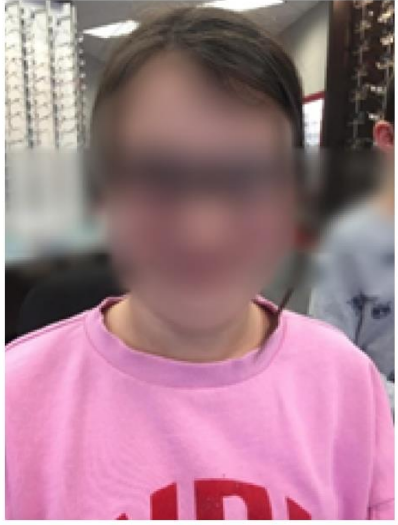
L'envahissement de l'espace familial semble parfois perdurer, car certaines enseignantes ayant une classe stable racontent aussi des expériences semblables. Il amène ainsi Claudie à faire un lapsus alors qu'elle mélange sa classe et sa chambre à coucher :

(...) l'été moi, j'ai des bacs encore dans ma classe – dans ma chambre (rire)! C'est souvent un lapsus qu'on fait d'ailleurs, c'est assez particulier. Ça, on dit ça vraiment souvent! Mais je ne suis pas toute seule, c'est vraiment ça le pire! (Claudie : 77-80)

En ce qui concerne le travail effectué dans la sphère domestique ou familiale, les expériences démontrent qu'à l'instar du travail d'enseignement, il est aussi marqué par le rythme saccadé des tâches fragmentées et imbriquées dans un espace-temps où les petits gestes du travail du *care* disséminés ici et là, bien minutés, mais souvent invisibles, finissent par peser lourd sur la charge de travail. Ainsi, comme la centralité du lien affectif à l'élève, le travail de *care* que nécessite le soin aux enfants prodigués dans la sphère domestique réside dans la quotidienneté, la répétition, la constance, l'invisibilité et la continuité du geste, transcendant par le fait même les limites qu'impose la gestion comptable du temps de travail salarié. Si une part importante du travail d'enseignement est invisible et effectué dans l'ombre, il en va de même pour le travail domestique. En effet, l'analyse des expériences démontre que les activités du travail qui ne peuvent être effectuées durant les heures prévues à cet effet se voient fragmentées en microtâches, souvent effectuées en catimini durant les heures de travail salarié ou imbriquées dans les petits trous de l'horaire du travail d'enseignement. Par exemple, certaines participantes mentionnent prendre des rendez-vous pour elles-mêmes ou pour leurs enfants, faire un suivi avec un professionnel de la santé, planifier les vacances, l'entretien de la maison, les finances domestiques ou procurer des soins à leurs enfants à même les lieux de travail. Tout cela représente un travail effectué quelquefois en catimini durant les heures de travail, mais souvent durant les pauses ou à l'heure du dîner, envahissant toutes les minutes « vides » et les temps libres. Ce phénomène est bien présent bien dans les expériences suivantes :

(...) les rendez-vous, nous, c'est difficile. Quand les bureaux sont ouverts, nous on est en classe et on ne peut pas appeler. Donc ça arrive qu'on dise : « Eille là, je m'excuse, cette semaine, je dois aller à la caisse pour signer des papiers de renouvellement. Je m'excuse, il faut vraiment que j'aille appeler. Il faut que je règle cela ». J'ai quitté cinq minutes. J'attends un moment opportun. (Olivia : 465-470)

J'ai pris le rendez-vous chez la coiffeuse, hier, sur mon heure de dîner. J'ai parlé avec une TES de l'école parce qu'elle a rencontré mon fils, je fais ça aussi des fois même pendant mes heures de travail. (...) Combien de fois j'ai payé des factures sur mon téléphone pendant le travail? (Uma : 282-288)



Olivia – photo commentée envoyée par Facebook le 12 janvier 2020 à 11 h 8

Durant les vacances, j'ai appris que ma grande fille avait besoin de lunettes. J'ai dû prendre du temps de ma pause pour téléphoner et prendre rdv pour les ajustements. Comme une journée roule vite, surtout lors d'une pédagogie avec plein de rencontres, j'ai dû m'écrire un post-it pour ne pas l'oublier

Les expériences démontrent aussi que les nouvelles technologies de la communication et de l'information facilitent la prise en charge à distance du travail salarié et domestique. De fait, des enseignantes expliquent que les classes sont pratiquement toutes munies d'un poste de travail central connecté à un tableau interactif et que les élèves ont souvent accès à des ordinateurs dans la classe. Entourées par tant de technologie, certaines participantes arrivent rapidement à effectuer des tâches provenant de la sphère domestique à même les lieux de travail, comme la prise de rendez-vous, répondre à un message de leur enfant, transmettre un ingrédient à acheter au conjoint, etc., et ce, qu'elles aient ou non leur téléphone à portée de main. Ainsi, bien que plusieurs participantes disent cacher leur téléphone durant les heures de classe, d'autres le gardent à porter de main « au cas où », ou disent prendre leurs messages ou les appels manqués durant les pauses.

Les expériences témoignent qu'en ce qui concerne l'enseignement préscolaire et primaire, les contextes dans lesquels s'inscrivent le travail salarié et domestique ont certaines similarités, notamment la surcharge des tâches à effectuer, l'invisibilité du travail de *care* et l'engagement émotionnel qu'il mobilise, le tout reposant sur une temporalité autre que celle qui balise actuellement l'organisation du travail d'enseignement, c'est-à-dire une gestion comptable du temps calculé à la minute près. De fait, les expériences indiquent que dans une sphère comme dans l'autre, lorsqu'il est impossible d'effectuer le travail à l'intérieur des heures prévues pour chacune des sphères, les tâches sont fragmentées, puis imbriquées et ajoutées insidieusement dans l'autre sphère, grugeant ou volant du temps par-ci, par-là, remplissant ou surchargeant toutes les minutes « vides », témoignant d'un envahissement dynamique de la sphère de l'emploi sur la sphère domestique, et vice-versa. Elles montrent aussi que ce processus de fragmentation, d'imbrication et de coordination des temps de

travail est un travail en soi et que celui-ci s'accompagne d'une forte charge mentale, comme en témoigne l'expérience de Tanya :

Pis tu sais, quand les enfants sont petits, quand les enfants sont du même âge que ton niveau d'enseignement, quand tu arrives le soir et que tu as à gérer du chichi de la journée, des crises existentielles (...) Et tu gères à la maison, et tu gères à l'école le même style de crise. C'est épuisant. (Tanya : 665-669)

Les expériences montrent aussi que cette perméabilité entre la sphère salariée et domestique se voit considérablement accentuée par l'accès rapide aux technologies de la communication et de l'information, en raison des nombreux outils technologiques disponibles, tant à la maison qu'à l'école. Cet accès permet souvent d'ancrer simultanément les participantes dans la sphère de l'emploi et celle de la famille, tout au long de la journée, par des allers-retours ponctuels. Si cet accès facilite la coordination des temps de travail salarié et domestique, il a aussi pour conséquence de créer un sentiment de mise à disposition continue du temps de travail.

À partir de cette mosaïque où sont fragmentés et imbriqués les divers temps de travail salarié et domestique, il semble ardu, voire impossible de conceptualiser la sphère de l'emploi et la sphère familiale en tant qu'entités indépendantes. Les enseignantes ne mettent pas leur travail domestique « sur pause » lorsqu'elles entrent à l'école, pas plus qu'elles mettent leur travail d'enseignement « sur pause » une fois la cloche sonnée. Plus spécifiquement, la temporalité du travail d'enseignement préscolaire et primaire et du travail domestique semble peu correspondre à la division traditionnelle binaire et étanche des sphères de vie, et ce, alors qu'il semble souvent difficile, même impossible, de comptabiliser le temps investi dans l'une et l'autre des sphères, de le minuter, de les séparer selon une gestion comptable du temps. Ces expériences révèlent plutôt une forte perméabilité des frontières, l'imbrication des diverses sphères de vie, notamment au regard de la sphère de l'emploi et de la sphère familiale, voire la continuité ou la juxtaposition des temps de travail.

Dans ce contexte, plusieurs enseignantes parlent d'un travail sans fin, épuisant et lourd où la charge mentale mobilisée pour que « tout tienne », pour que la coordination des divers temps de travail fonctionne, demeure largement invisible. La fragmentation des tâches à faire et leur imbrication insidieuse dans les différents temps de vie font en sorte que tous les moments libres sont occupés, tant dans une sphère que dans l'autre, rendant difficile ou impossible la quantification du travail et des efforts effectués dans chacune des sphères. Cette séparation difficile entre les deux sphères de vie accentue l'idée que « le travail n'arrête jamais », comme l'indique l'expérience de Kelly :

J'essaie [de séparer les temps de travail]. C'est rare que je réussisse, mais j'essaie. Parce qu'en étant toute seule avec [mon garçon], quand il est couché, je n'ai que ça à penser. Je pense à

mon travail. Je crée du matériel. Je pense, tantôt, un cas qui est arrivé dans la journée, et si je ne réfléchis pas là-dessus, si je ne prends pas de notes, bien ça ne me rentrera pas dans la tête. En enseignement je trouve cela très difficile. Il y en a qui me disent : « moi, quand je pars du travail bien, mes problèmes restent au bureau ». Mais en enseignement, on est avec des humains, donc on est en continu. Ça marche tout le temps. C'est ce que je trouve difficile. (...) Ça en fait beaucoup. Ça en fait vraiment beaucoup (Kelly : 215-226)

Cette notion du « travail sans début ni fin » peut ainsi être rendue visible par ces propos de Tanya :

« Moi, mon temps, il commence – il n'arrête pas en fait. Il ne commence pas et il n'arrête pas. Il est toujours là, le temps ». (Tanya : 584-585)

Les expériences montrent aussi que l'envahissement du travail salarié sur le travail domestique et vice-versa n'est pas vécu de la même façon, qu'ils ne sont pas symétriques. En ce qui concerne l'envahissement du travail salarié par le travail domestique, les expériences témoignent que les enseignantes font des efforts considérables pour le maintenir invisible dans l'organisation du travail. En ce sens, l'envahissement du travail salarié par le travail domestique se fait en catimini, en cachette, et ce, afin qu'il soit remarqué le moins possible, qu'il ne dérange pas l'organisation du travail, qu'il n'ait aucune répercussion sur le rendement des enseignantes, soit un travail d'invisibilisation. Plusieurs participantes associent ce travail d'invisibilisation à l'idée d'être professionnelles : les problèmes et les émotions de la maison doivent demeurer à la maison, du moins en apparence. En ce qui concerne l'envahissement du travail de la sphère domestique par le travail salarié, celui-ci n'est pas vécu en cachette, de façon clandestine. Plusieurs participantes mentionnent aussi que l'engagement émotionnel mobilisé dans le travail salarié et l'incapacité d'y répondre adéquatement n'est pas sans conséquence sur leur dynamique familiale. Des enseignantes expliquent qu'elles reviennent parfois à la maison avec un « bagage d'émotions », c'est-à-dire une charge émotionnelle, suscitée par des situations difficiles vécues au travail, qui « coûte » cher à la famille, alors que trop souvent, « c'est la famille et les enfants qui écopent » ou « c'est la famille qui paie », comme le soulignent les expériences de Dominique et de Bianca :

(...) Et à la moindre petite chose que ma fille faisait, j'étais irritée, irritable au boutte. Vraiment, j'ai fait comme OK c'est assez. Ce n'est pas vrai que je vais faire subir mon enfant pour ce que je vis au travail. Et je le ramenaient beaucoup à la maison aussi avec mon conjoint. (Dominique : 655-658)

(...) c'est sûr que quand j'arrive à la maison avec un bagage d'enfants qui ont été plus durs cette journée-là, une enseignante qui m'a passé un commentaire désagréable, bien c'est sûr que ma famille paie. Tu sais, je suis moins patiente, moins tolérante. (...) j'ai 20 fois plus de patience avec mes élèves qu'avec mes propres enfants, parce que je n'ai pas le lien du cœur. (Bianca : 76-83)

En somme, les expériences montrent que l’envahissement du travail domestique par le travail salarié est plus prégnant, qu’il prend de nombreuses formes et témoigne de la dominance de la sphère de l’emploi, c’est-à-dire de la rationalité économique sur la sphère familiale en raison de la place souvent démesurée qui lui est accordée, et ce, souvent en dépit de la valeur accordée à la sphère familiale.

7.2.8 L’immobilité collective : « Un moment donné, ça ne te tente plus de pousser »

Alors que plusieurs participantes parlent de l’amour de leur métier, que « l’enseignement est le plus beau métier du monde », d’autres parlent aussi de la dégradation des conditions de travail, des situations qui n’ont plus de sens, mais peinent à trouver des solutions entre collègues. Elles sont conscientes que leurs conditions de travail sont difficiles, qu’elles se dégradent d’année en année, qu’il devient compliqué ou impossible d’effectuer le travail prescrit durant les heures reconnues par l’organisation du travail, que la mission de l’école est impossible à remplir dans un contexte qui n’a souvent plus de sens, et ce, tant pour les nouvelles arrivantes que pour celles en place depuis quelques années. L’expérience d’Isabelle décrit ainsi la situation :

Tous les midis, je veux dire les profs en parle de leur classe. Ça n’a pas de bon sens. Elles parlent de situations, il faut quasiment changer de sujet. Mais c’est qu’on est conscient que le système n’est pas bon. Mais quoi faire pour que ça change, tu sais? (Isabelle : 302-305)

Les nouvelles enseignantes n’ayant pas accès à des contrats substantiels mentionnent qu’il leur est particulièrement ardu de se mobiliser pour améliorer leurs conditions de travail, pour entamer ou prendre part à un processus de changement organisationnel alors qu’elles vivent une situation de précarité d’emploi et de travail préoccupante. Elles mentionnent aussi avoir de la difficulté à entrer en contact avec les enseignantes stables, à se joindre à des espaces où elles peuvent délibérer des difficultés du travail. Parmi celles qui ont accès à des contrats substantiels ou un poste, plusieurs mentionnent qu’elles aimeraient mettre sur pied ou participer à un mouvement de changement, mais qu’elles n’arrivent pas se mobiliser, à trouver l’énergie pour le faire parce qu’elles sont déjà fort préoccupées par leurs propres difficultés d’intégration au travail. Alors que plusieurs tentent de « survivre » plutôt que de s’intégrer, il leur semble impossible de lire et de s’approprier la convention collective afin de s’impliquer dans la politique scolaire et dans le syndicat, comme l’explique Clara :

(...) je suis à ma deuxième année et je suis encore en train de m’adapter. C’est comme s’il ne reste plus de place pour penser à autre chose. Je trouve surtout que quand on commence, on connaît tellement mal la convention collective dès le départ, qu’on ne sait pas quels changements on aimerait faire (...) ce n’est pas qu’on ne se sent pas concernées, mais j’avais moins d’idées que d’autres collègues pour des choses à modifier. (Clara : 553-562)

En ce qui concerne les enseignantes qui sont dans le milieu depuis quelques années, plusieurs d'entre elles vivent un désillusionnement, une forme de détachement quant aux réelles possibilités de changements en éducation. Elles ont l'idée « qu'on fait avec ce qu'on a, c'est tout ». Certaines ont vécu la période de négociation de 2015 et garde le sentiment d'y avoir beaucoup perdu, que « les négociations n'ont rien donné », qu'elles ont été « un coup d'épée dans l'eau », et ce, malgré une certaine mobilisation des enseignants et enseignantes.

À ces éléments s'ajoutent des difficultés à s'inscrire aux projets syndicaux et parfois à s'identifier au syndicat des enseignantes et des enseignants, ce qui soulève certaines tensions entre les enseignantes syndicalistes et non syndicalistes. À cet effet, plusieurs éprouvent un malaise quant aux moyens de pression proposés par le syndicat. Elles ont l'impression que plusieurs des moyens proposés pourraient blesser ou pénaliser les élèves, ce qu'elles souhaitent éviter. Une participante raconte ainsi que le syndicat lui demande de ne pas faire d'heures supplémentaires. Or elles trouvent difficile de couper dans leur travail puisqu'elles « construisent des humains » :

(...) les deux ou trois dernières années n'ont pas été faciles syndicalement parlant. Fait que ça vient comme heurter des valeurs. Il y en a qui sont plus syndicalistes que d'autres, pis c'est un milieu où tu donnes ton cœur. Tu ne peux pas – ce n'est pas un bureau où tu peux dire : « bien je ne rentre pas. Je reste devant ma porte ». Tu sais, c'est des petits humains qui nous attendent. Ça devient difficile de trouver des moyens de pression qui ne vont pas blesser les élèves ou les pénaliser en faisant avancer les choses en même temps. (Claudie : 102-113)

Dans un contexte d'intégration au travail qui se complexifie et s'intensifie d'année en année, caractérisé par de nombreuses difficultés et de multiples échecs, plusieurs enseignantes se découragent rapidement et n'ont plus envie « de pousser », de s'investir dans le changement organisationnel. Par conséquent, il peut être difficile, voire frustrant pour celles qui entrent dans la profession de faire face au désarroi et à l'inaction de leurs collègues. Cette inaction, ou l'impression qu'« il n'y a rien à faire », pour améliorer les conditions de travail peut générer une telle source de frustration et de souffrance que certaines en arrivent à vouloir changer de métier.

De plus, les résultats montrent qu'il arrive que devant l'incompréhension de la complexité du système éducatif, certaines vont plutôt attribuer l'inaction collective en enseignement au nombre élevé de femmes dans le milieu plutôt que de remettre en question les défaillances de l'organisation du travail, comme l'expliquent Sandra et Isabelle :

J'ai l'impression de travailler toute seule. Et tout le monde voit ce qui ne fonctionne pas, mais personne ne veut se battre pour de vrai, pour changer les choses (...) je crois qu'il y a plusieurs facteurs. Je pense que comme je dis, les filles, les femmes en général, je généralise beaucoup, c'est des gens qui chialent, mais qui ne vont pas se battre au front. (Sandra : 558-570)

Tu sais, souvent, je ne sais pas si c'est parce qu'on est un paquet de filles, mais ça chiale. Ça chiale, mais ça ne passe pas à l'action. Je ne peux pas croire qu'on ne peut pas faire quelque chose. Le gouvernement ne nous entend pas. Il est temps que ça change, parce que j'allais dans le salon du personnel, et on peut – même les représentants syndicaux ils ont peur d'aller voir le syndicat pour dire que là, c'est assez. Alors je ne comprends pas. Il y a quelque chose que je ne comprends pas. Ça chiale beaucoup beaucoup beaucoup, mais ça ne bouge pas. (Isabelle : 291-299)

Plusieurs participantes ont l'impression que leurs débats ne mènent à rien de concret, chaque moyen de pression suggéré étant réfuté par des commentaires tels que : « Arrêter de travailler? Que penseront les parents? Les enfants vont souffrir! » Il semble donc difficile de trouver une façon de se mobiliser collectivement, même avec un outil permettant de rassembler des milliers d'enseignantes et enseignants dans un même espace-temps :

Qu'est-ce qu'on peut faire? On fait la grève? On arrête d'enseigner? Les parents vont nous détester? On fait du huit à quatre? On sort tout de suite à quatre heures sans niaisage? Mais là, c'est les enfants qui vont souffrir. Je ne leur ferai pas de belles activités. Ci et ça. Je décide que je leur fais regarder des films toute la journée et je n'enseigne plus? Ça pénalise beaucoup les enfants! Ouf! (Patricia : 444-450)

En examinant les multiples difficultés de l'intégration au travail en enseignement, la pénurie croissante de personnel qualifié et les multiples barrières freinant l'action collective, il se dégage des expériences recueillies que certaines adoptent une stratégie de détachement paralysante marquée par des expressions telles que « on n'a pas le choix » ou « c'est comme ça, on ne peut rien y faire ». D'autres verbalisent plutôt l'idée d'une « pensée magique », c'est-à-dire l'idée que lorsque le système ne fonctionnera vraiment plus, quand elles seront vraiment rendues au plus bas, au pied du mur, il se passera sûrement quelque chose, les changements se feront « magiquement », comme le décrit l'expérience de Tanya :

On dirait qu'on est toutes en pensées magiques. Qu'un jour cela va se rétablir. Que ça ne se peut pas que ça continue comme ça. Pis tu sais, là, on est en manque d'effectif dans notre commission scolaire. Il n'y a plus personne sur les listes. Y' a plus de formation qui se donne. Ça ne pourra pas continuer. (Tanya : 287-289)

Il se dégage des expériences partagées que dans un contexte où plusieurs enseignantes sont en mode de « survie quotidienne » en ce qui a trait au travail (salariné et domestique) et à l'intégration au travail en enseignement, notamment en raison des difficultés et des décalages qui fusent de toute part, de la centralité du lien affectif à l'élève qui rend inacceptable toute forme d'action individuelle ou collective qui pourraient nuire aux élèves, auxquels s'ajoute une perception négative des dernières négociations, plusieurs vivent un sentiment de détachement et même de paralysie à l'égard des changements possibles en éducation. Par conséquent, peu arrivent à se mobiliser pour tenter de

changer les conditions de travail, malgré de nouveaux moyens de rassemblement en ligne. De plus, l'analyse des expériences révèle aussi que plutôt que de remettre en cause la structure organisationnelle du système d'éducation, la mission et les valeurs de l'école québécoise, les conditions de travail qui n'ont pas de sens et le manque de soutien organisationnel, certaines participantes vont préférer se blâmer et même blâmer les femmes en général en tant que catégorie sociale, en soulevant certains stéréotypes dégradants qui y sont liés.

7.3 La formation universitaire

Il se dégage des expériences que la formation universitaire ne semble pas préparer les enseignantes à affronter certaines réalités quotidiennes du travail et de l'intégration au travail en enseignement préscolaire et primaire. Si quelques participantes se disent globalement satisfaites de leur formation, plusieurs ont souligné des lacunes importantes en ce qui concerne les modalités du processus d'insertion en emploi, la gestion de classe, le travail émotionnel que le lien affectif à l'enfant mobilise, les nombreux défis que pose l'inclusion pour tous « sauvage », c'est-à-dire sans formation adaptée ni soutien organisationnel adéquat, ou encore les diverses modalités d'évaluations. À cet effet, plusieurs participantes considèrent que la place prépondérante accordée à la théorie et à la mise en place et à l'analyse de situations d'enseignement et d'apprentissage idéales au cours de leur formation ne leur a pas permis d'acquérir les outils nécessaires pour affronter les multiples difficultés du travail, s'adapter rapidement aux différentes situations, voire développer les capacités à gérer les émotions que génèrent certaines situations troublantes auxquelles elles sont confrontées en classe. Dans ce contexte, plusieurs d'entre elles mentionnent qu'elles auraient aimé en apprendre davantage sur le travail émotionnel ainsi que sur la gestion de l'investissement affectif que génère le travail d'enseignement préscolaire et primaire, notamment par l'intermédiaire de cours de psychologie. En ce sens, plusieurs ne se sentent pas outillées, d'une part, pour gérer adéquatement les troubles de comportements ainsi que les multiples situations personnelles vécues par les élèves dans et en dehors de l'école et qui affectent leurs expériences en classe, par exemple des changements hormonaux, le divorce des parents, la mort d'un proche, une dispute entre amis et amies sur les réseaux sociaux, etc., et d'autre part, leurs propres émotions devant ces situations, comme le montre l'expérience d'Anabelle :

I often feel like we almost need a degree in psychology as well, not just teaching. Because there is so much not taught. Especially when I was in cycle three, grades five and six. I mean they are going through all these life changes, hormones, they are going off to high school, they are leaving elementary school, so it's a huge change for them. And just in general, I find that especially with social media, there are things that are going on (...) and they are bringing this into the classroom. And it's hard to deal with that (...) I think the university training really

doesn't touch on the emotional, social aspect of teaching, as much as it should. I think it's my biggest challenge. (Anabelle : 156-184)

D'autres mentionnent que les stages effectués lors de leur formation peuvent créer une fausse impression de prise en charge. En ce sens, plusieurs avaient l'impression d'avoir effectué avec succès la prise en charge complète d'une classe alors qu'elles réalisent une fois chargées de leur propre classe, qu'une partie de la tâche d'enseignement leur était demeurée invisible. Cette expérience révèle alors un grand décalage entre ce qui était attendu et ce qui en est réellement, créant un choc initial :

(...) je trouve que mon stage, oui, ça donne un bon aperçu (...), mais une stagiaire, ça fait même pas le quart d'une job d'une prof qui a sa classe. Ça, je m'en suis rendue compte. Moi, en stage quatre, je pensais que je faisais tout, mais non. (Isabelle : 473-478)

Plusieurs participantes ont soulevé des lacunes importantes dans la formation initiale au regard des enjeux que soulève l'inclusion pour tous sans soutien et des défis que posent certains et certaines élèves EHDAA, et plus spécifiquement les interventions auprès des élèves ayant des troubles de comportement. En ce sens, plusieurs nouvelles enseignantes éprouvent un grand sentiment d'anxiété et de stress dans leur travail alors qu'elles ne possèdent pas les connaissances nécessaires lors de leur entrée dans l'enseignement pour analyser, comprendre et gérer les multiples situations difficiles vécues en classe, notamment l'hétérogénéité des besoins des élèves et les comportements de violence. Par ailleurs, certaines mentionnent une méconnaissance des divers rôles des membres de l'équipe de soutien d'une école, ayant pour conséquence qu'elles ne savent pas vers quels spécialistes se tourner en cas de besoin :

(...) quand j'ai commencé dans ma carrière, je n'étais pas outillée du tout. Zéro pour intervenir avec des élèves, surtout avec des troubles de comportement. Et des graves troubles de comportement, par exemple des menaces de suicide, des enfants qui voulaient sauter par la fenêtre. Je n'avais aucune ressource. Je ne savais même pas quel était le travail d'une éducatrice spécialisée (...) Je l'ai appris sur le terrain. (Frédérique : 16-26)

Enfin, dans un contexte scolaire centré sur la gestion axée sur les résultats et la performance aux évaluations où les enseignantes sont de plus en plus imputables du succès de leurs élèves dans un contexte de travail qui leur échappe fréquemment et qui n'a plus de sens, plusieurs enseignantes ressentent de l'anxiété et du stress à l'idée d'évaluer les élèves. Il s'agit là d'un aspect peu abordé dans la formation : Comment évaluer? Quoi évaluer? À quelle fréquence? Comment ajuster ou adapter les évaluations pour tenir compte de l'hétérogénéité des besoins des élèves de la classe? Comment gérer et présenter les résultats d'évaluation, etc. Ces éléments sont d'autant plus

anxiogènes que les nouvelles enseignantes changent fréquemment d'école, de niveau d'enseignement ou de matières pour lesquelles elles ne sont parfois pas formées. Dans ce contexte, elles doivent rapidement s'adapter aux modalités d'évaluation propre à chaque milieu en puisant dans une banque de connaissance qu'elles considèrent très limitée.

Loin de demeurer passives devant ces lacunes de la formation initiale, les expériences analysées montrent un grand désir de la part des enseignantes à poursuivre leur formation professionnelle et à développer de nouveaux outils de travail. Toutefois, plusieurs d'entre elles expliquent que dans le contexte actuel, marqué par une pénurie croissante de personnel qualifié, il devient difficile de s'absenter de la classe pour participer à une formation durant les heures prévues dans l'organisation du travail. Des enseignantes font le choix de poursuivre des études universitaires afin d'aller chercher des outils supplémentaires, et ce, à même leur temps personnel et à leurs frais. Parmi les formations mentionnées, l'on retrouve un MOOC (*Massive Open Online Course*) portant sur les élèves EHDAA de l'Université Laval, le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) ou une maîtrise, notamment en adaptation scolaire, en psychologie ou en orthophonie, tous des programmes visant spécifiquement le soutien à l'élève :

(...) c'était vraiment difficile et je n'étais pas outillée. Ça, c'est ce qui m'a amenée à aller chercher d'autres cours à l'université. Justement, j'ai fait un DESS en adaptation scolaire, j'ai été faire un certificat en psychologie pour enfants. Parce que là, je me suis dit si je suis déjà ici en train de crier après les enfants, il faut que j'aille me trouver d'autres outils. Parce que vraiment, le bac pour moi, ce n'était pas assez. (Frédérique : 126-135)

Les expériences des enseignantes révèlent que plusieurs d'entre elles ressentent un besoin d'approfondir certains aspects de leur formation initiale afin de mieux relever les défis ou appréhender les situations difficiles du travail d'enseignement, notamment celles liées à l'inclusion pour tous « sauvegarde ». Ainsi, parmi les besoins se trouvent une meilleure compréhension du travail émotionnel généré par la relation affective à l'élève, la gestion des divers besoins des élèves, la gestion des comportements difficiles et des situations émotionnelles épineuses, tant pour elles-mêmes que pour les élèves, ainsi qu'une meilleure formation au regard des diverses modalités d'évaluation. Dans ce contexte, plusieurs enseignantes suivent des formations supplémentaires ou poursuivent des études supérieures en orthophonie, en adaptation scolaire ou en psychologie de l'enfance.

7.4 Le soutien et l'accompagnement à l'insertion en emploi et à l'intégration au travail

L'hétérogénéité des pratiques et des modalités d'accompagnement à l'insertion en emploi et à l'intégration dans le travail pour les nouvelles enseignantes est également un trait caractéristique du milieu relevé dans les expériences analysées. En effet, les mesures d'accompagnement varient grandement d'un centre de services scolaire à l'autre, voire d'une école à une autre, allant de programmes bien développés à aucune aide du tout. Un programme fréquemment mentionné est le mentorat, une forme de soutien pouvant prendre de multiples formes. À ce sujet, les expériences démontrent que les structures du mentorat vont d'un programme structuré, avec temps dégagé à l'horaire, jusqu'à la mise à disposition d'une personne « ressource » en cas de besoin :

(...) j'ai eu beaucoup d'expériences au niveau du troisième cycle, pis là, j'étais en deuxième année au premier cycle. Donc, c'était très différent pour moi. Là, à ce moment, c'est plus du coaching par rapport à comment enseigner aux jeunes, comment je travaille sur cette notion-là, est-ce qu'il y a des choses qui sont déjà faites? Est-ce qu'il y a du matériel déjà instauré dans l'école? Elle m'accompagnait là-dedans (...) elle me guidait par rapport à ce qu'elle faisait, parce qu'elle aussi était une enseignante de deuxième année. Donc j'ai eu beaucoup de chance à ce moment-là. Elle m'a vraiment beaucoup accompagnée là-dedans. (Dominique : 100-116)

Les participantes ayant bénéficié de ces diverses formes de mentorat mentionnent leur apport positif, le mentorat étant généralement perçus de façon positive, soit une aide précieuse au regard de l'intégration dans le travail. Ainsi, les enseignantes novices avaient l'impression d'avoir un ou une guide en terrain inconnu, quelqu'un à qui poser des questions de façon spontanée, sans peur du jugement :

When I first started, I was assigned a mentor, that really helped. You have somebody to go to, because you're kind of thrown in there, right? And I started in the middle of the year, so, hum, there is so much you don't know and you don't really know where to look, there is no like guide, you know? So having a mentor definitely helped me. (Anabelle : 231-253)

D'autres expliquent avoir participé à des journées de formation lors de leur arrivée au centre de services scolaire, notamment en la gestion de classe, en accompagnement spécial ou en gestion des parents. Ces journées se sont révélées très formatrices pour certaines, alors qu'elles ont été vécues comme une perte de temps pour d'autres, leur contenu ressemblant à celui qu'elles venaient d'apprendre à l'université. De telles journées procurent des moments d'échange entre collègues vivant des situations semblables.

Les expériences révèlent toutefois que plusieurs participantes n'ont pas bénéficié de mesures d'accompagnement à l'intégration à l'emploi. Pour quelques-unes d'entre elles, ce fut un choix : les

formations se donnaient trop loin de chez elles ou étaient perçues comme non pertinentes, etc. De façon plus générale, les expériences démontrent qu'il n'y avait pas de mesures d'accompagnement offertes à plusieurs des participantes lors de leur entrée dans l'enseignement. Dans ce contexte, plusieurs se sont senties laissées à elles-mêmes, peu importantes, forcées de se débrouiller seules, jour après jour, contrat après contrat :

(...) quand j'ai commencé mes contrats l'année passée, je ne me suis jamais fait rencontrer pour me dire « bon, bien Isabelle, as-tu des questions? » Rien. Rien. Rien. Rien. Dans aucune des écoles. Que ce soit en suppléance, en contrat, je ne me suis jamais fait poser la question « est-ce que ça va? » ou « Viens me voir s'il y a quelque chose ». C'est à peine un bonjour. Et je comprends que c'était des grosses écoles et ils ont quand même leurs enseignants titulaires. Mais en tant qu'enseignante à contrat, on est comme – on se sent moins importante. (Isabelle : 63-73)

Quand je suis rentrée, personne n'est venu me dire bonjour. Les trois premiers mois que je travaillais-là, je ne connaissais pas le nom des autres profs, et j'essayais de les apprendre par cœur. (Anabelle, deuxième entretien de groupe)

L'expérience d'Uma illustre bien la variation des mesures d'accompagnement d'un centre de services scolaire, ou d'une école, à l'autre. Dès son arrivée à son premier centre de services scolaire, elle a rencontré plusieurs personnes qui lui ont expliqué le fonctionnement de la structure administrative, qui contacter en cas de problème, etc. Toutefois, au deuxième centre de services scolaire, elle a été laissée à elle-même sans aucun soutien :

On m'a donné les clés, j'avais le passe-partout et on m'a dit : « Voici la clé pour rentrer et bonne journée! » (...) puis à la fin de l'avant-midi, j'ai réussi à croiser la directrice et à lui dire : « est-ce qu'on peut avoir un temps pour se rencontrer, pour qu'on évalue ce sera quoi ma tâche, où je vais m'installer, ce que je vais faire? ». Elle m'a juste dit : non, moi, je n'ai pas le temps de m'occuper de ça. C'est l'autre directrice qui s'occupe des enseignantes de soutien ». Là, j'ai fait oh mon Dieu! mais, mais je vais mourir. (Uma : 48-66)

Plusieurs sont surprises et déstabilisées par cette situation de solitude et l'idée de « se débrouiller » seule alors qu'elle est en opposition à ce qui était prôné lors de leur formation initiale. Comme le raconte Jeanne, l'université semblait prioriser le travail d'équipe et mettre l'emphase sur la coopération alors que ce n'est pas ce qu'elle a vécu en arrivant sur le terrain :

On nous vante durant le bac l'importance du travail d'équipe, il faut aller vers l'autre, il faut continuellement travailler en équipe, et puis tout ça. Et là, d'arriver dans cette école-là, puis quasiment te faire regarder pour te faire dire va-t'en, parce que je n'ai pas le temps de t'aider, j'ai d'autres choses à gérer (...) c'est sûr que c'est déstabilisant. C'est contraire à ce qu'on nous apprend au bac. (Jeanne, premier entretien de groupe)

Dans un contexte marqué par une pénurie croissante d'enseignantes qualifiées, les nouvelles arrivantes se sentent « garrochées » dans une classe, ce qui peut générer un sentiment de « bouche-trou »; les attentes face au travail ne sont pas claires et personne n'est là pour les accompagner. De plus, lorsqu'elles tentent d'expliquer la situation à la direction (les difficultés de gestion de classe, de planification, etc.), on leur dit que ce n'est pas grave si cela ne fonctionne pas bien initialement; l'important c'est qu'il y ait quelqu'un en classe :

Je suis arrivée un petit peu après la rentrée. Je dirais que tout le monde était occupé. Il n'y a pas eu d'intégration. Il n'y en avait pas. C'était un petit peu garroché, broche à foin (silence). Ce n'était pas grave que je m'intègre bien, si les premières semaines, j'enseignais moins bien. On me l'a dit en fait. Les directrices adjointes m'ont simplement dit : « il y a quelqu'un dans la classe, on est contente, fait de ton mieux et ça va être assez ». (Clara : 113-123)

Certaines mentionnent plutôt l'aide informelle apportée par une collègue, une aide que certaines qualifient d'ineestimable, comme Raphaëlle :

(...) ça a bien été, ma première année en enseignement. J'ai eu la chance d'avoir une collègue qui avait le même niveau que moi. Moi, c'était ma première année et ma première fois que j'avais une année, alors je ne savais même pas comment faire un cartable de devoir, comment enligner mes flûtes, c'était le néant! Et puis elle, elle m'a pris sous son bras pour m'aider. Ensuite, ça a été doucement. (Raphaëlle : 296-300)

L'expérience de Claudie se démarque des autres. Elle a eu la chance de s'intégrer à un réseau de soutien mis en place par sa superviseure de stage. Cette dernière a choisi de créer une petite communauté de soutien avec douze de ses élèves qui se sontentraînés tout au long de leur parcours d'insertion et d'intégration, une expérience qui a grandement facilité l'entrée en enseignement de Claudie :

(...) j'ai été chanceuse parce que j'ai été « adoptée », entre guillemets, par ma première maître de stage que j'ai eu à mon stage un, qui m'a appelé au cours de l'été pour me dire : « moi, dans ma carrière, j'ai envie d'adopter douze de mes stagiaires, comme les douze apôtres, là », un peu, faire un lien rigolo, pis elle a dit « j'ai le goût de créer un réseau entre vous pour que ça soit facile votre intégration ». (Claudie : 27-37)

Les expériences d'intégration varient grandement d'un centre de services scolaire à l'autre et d'une école à l'autre. Encore ici, le thème de la chance est abordé. Certaines se disent « chanceuses » d'avoir eu accès à une forme d'accompagnement, que ce soit grâce à de la formation, à du mentorat, à l'accès à une personne-ressource, ou à un ou une guide. De façon générale, ce soutien a été bien perçu et aidant. Toutefois, les expériences analysées démontrent que plusieurs participantes n'ont pas eu accès à une forme d'accompagnement, ce qui a engendré un sentiment de solitude, de

frustration et de dévalorisation. Elles ont dû se débrouiller seules avec leur peu d'expérience dans une nouvelle école, dans une nouvelle classe, avec de nouveaux et nouvelles collègues.

7.5 Les stratégies de survie

Les expériences des enseignantes permet de dégager certaines stratégies mises en place pour se maintenir au travail. Ainsi, dans un contexte où plusieurs d'entre elles tentent de survivre au jour le jour, que plusieurs font face à de nombreux chocs de la réalité, où elles sont placées dans des situations parfois traumatisantes, il peut s'avérer difficile de se projeter dans un avenir en enseignement à long terme. L'analyse des expériences montre toutefois que loin d'être passives, les enseignantes mettent en place plusieurs stratégies pour tenter de « tenir le coup » afin de passer au travers de l'intégration au travail. Pour ces raisons, nous parlerons ici de stratégies de survie alors que celles-ci ne semblent pas tant liées à l'intégration dans le travail, mais plutôt à l'idée de passer au travers, de s'y maintenir, voire de survivre à l'intégration au travail.

Multiplier les occasions en acceptant tout ce qui passe – Une des stratégies de survie prédominante mise en place par les enseignantes dites « précaires » consiste à se donner les moyens de gravir le plus rapidement possible les diverses listes menant à la stabilité d'emploi. Pour ce faire, plusieurs acceptent toutes les heures de suppléances disponibles ainsi que tous les contrats qui passent, et ce, peu importe si elles se sentent compétentes à le faire ou non, que ce travail soit effectué dans leur champ de formation ou non. Cette stratégie consiste à multiplier les occasions en encaissant les journées difficiles et les expériences parfois traumatisantes, dans l'espoir que le prochain appel d'une direction d'école leur donnera le billet gagnant, celui de l'accès à un contrat stable dans une classe régulière.

Se démarquer par l'hyperperformance – Comme nous l'avons soulevé préalablement, les enseignantes sont considérées en tant qu'expertes autonomes dès leur entrée dans le métier. Plusieurs soulèvent la pression du regard des autres, tant celui de la direction que des collègues. Dans ce contexte, une stratégie repérée consiste à se « débrouiller seule », à faire ses preuves le plus tôt possible, voire à se démarquer coûte que coûte pour se faire rappeler afin d'accéder rapidement à une stabilité d'emploi, comme l'expliquent Olivia et Bianca :

Il faut être bon dès le début parce que les profs on s'en parle entre nous : « Heille! Elle est bonne » donc on a plus tendance à rappeler celles avec qui ça allait bien. Ce n'est pas gentil, mais on se rappelle ceux qui avaient eu des bons commentaires. Ils voulaient bien paraître quand ils venaient en suppléance, parce que c'est comme ça qu'on fait plus de suppléance, donc les contrats vont venir plus rapidement. Donc c'est une pression qu'on se met. On veut la sécurité d'emploi le plus rapidement possible. (Olivia, deuxième entretien de groupe)

Moi dans mes premières années, j'avais l'impression de devoir me vendre, je voulais être méga bonne pour être certaine de me faire appeler pour les autres journées, il fallait que je sois bonne maintenant. Pas moyen d'appeler un TES, je vais avoir de l'air folle de faire ça en suppléance (...) c'était important de montrer que j'étais capable de le faire, donc je donnais tout ce que j'étais capable. De là à me brûler si nécessaire. (Bianca, deuxième entretien de groupe)

Cette stratégie mobilisée par les nouvelles enseignantes consiste à s'embarquer très tôt dans l'hyperperformance tout en le maintenant invisible pour montrer qu'elles sont bonnes, autonomes, créatives, compétentes, voire perfectionnistes, et qu'elles n'ont pas besoin d'aide dès leur premier jour de suppléance. Pour ces raisons, plusieurs vont travailler de nombreuses heures en dehors des heures reconnues par l'organisation du travail pour être prêtes à tout, et ce, en planifiant, plastifiant, découpant, coloriant et en montant des activités « plus hot que hot », en achetant leur propre matériel, voire à en faire beaucoup plus que ce que le client en demande, tant pour impressionner les élèves et les collègues que la direction.

Élaborer un « plan B » – Les expériences recueillies montrent aussi que face à de nombreux décalages entre le travail souhaité et ce qu'il en est réellement, plusieurs nouvelles enseignantes vont rapidement penser un « plan B », c'est-à-dire planifier une sortie de secours. Pour ces enseignantes, ce « plan B » permet d'alléger le sentiment de s'être enlisées à long terme dans un travail qui n'a pas sens, qui ne correspond pas tout à fait à leurs attentes. Cette possibilité de quitter le travail d'enseignement, cette « carte supplémentaire » qu'elles ont en poche permet de rendre le travail moins souffrant, de transformer le travail quotidien en choix plutôt qu'en obligation, comme l'explique Raphaëlle :

Je prendrai ma retraite en 2044. Je ne pense pas que je vais être capable de gérer des crises comme ça jusqu'en 2044. Mais présentement, j'ai de la chance, à la commission scolaire où je suis, on nous offre la possibilité de suivre un cours en concomitance. Donc en ce moment, je fais un cours en gestion d'établissements scolaires. Quand je serai tannée, je vais avoir une petite carte dans ma poche pour me dire je peux aller faire autre chose. (Raphaëlle : 100-106)

Pour d'autres, le « plan B » consiste plutôt à changer de décor, à décrocher d'un milieu d'enseignement pour aller vers un autre milieu, ou d'une région vers une autre, en espérant que les conditions soient meilleures ailleurs. C'est ce qu'explique Noémie qui est partie enseigner en région éloignée :

J'enseigne ici aussi, mais d'une façon très différente. C'est sûr que ce n'est pas facile, mais c'est différent. C'est peut-être, avant que la flamme s'éteigne, je me suis dit qu'il faut que je fasse autre chose peut-être (...) il fallait que je trouve une alternative pour continuer à me nourrir et avoir une passion et à aimer ce que je fais. (Noémie : 125-130)

Ces expériences montrent que ce n'est pas l'enseignement en tant que tel qu'elles disent vouloir fuir, mais bien le contexte organisationnel et administratif qui rend difficile le travail d'enseignement. De fait, sans vouloir quitter le domaine de l'éducation, plusieurs analysent leurs options, poursuivent ou prévoient poursuivre des études supérieures en éducation, par exemple un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) ou une maîtrise en administration scolaire, en orthophonie ou en adaptation scolaire, des options permettant de quitter la classe, « au cas où », de leur donner une marge de manœuvre dans un contexte organisationnel où les possibilités d'avancements ou de déplacement latéraux sont limitées. En ce sens, aucune enseignante ne mentionne souhaiter quitter l'enseignement parce qu'elle n'aime plus le contact avec les élèves ou même l'acte d'enseigner, mais elles souhaitent échapper aux conditions de travail impossibles. Elles veulent trouver un compromis leur permettant de demeurer dans le milieu de l'éducation tout en évitant la lourdeur quotidienne du travail d'enseignement. Aussi, certaines en viennent à modérer leurs attentes initiales, voire à laisser tomber ce désir initial d'avoir « leur classe », d'être titulaires d'une classe, comme le montrent les expériences de Marianne et d'Aurélie, qui viennent de quitter l'enseignement :

On cherche dans notre tête des solutions à tout cela et pour moi, ça fait partie de la qualité de vie que tu as. Donc c'est pour ça je crois que je suis allée plus en recherche. En fait, j'ai décidé de me tourner vers tout ce qui est autour de l'enseignement, qui n'est pas l'enseignement, parce que je trouve que ce n'est pas l'idéal en ce moment. (Marianne : 86-91)

Je pense que je vais me réorienter vers autre chose. J'ai l'intention de retourner à l'école pour me spécialiser, et pour ne plus avoir de classe de 20 ou 24 élèves (...) j'aimerais mieux avoir un petit groupe d'élèves et je ferai vraiment ma passion qui est d'enseigner. Je veux retourner en enseignement, mais ce ne sera plus pour enseigner en classe. (Aurélie : 190-194)

Modérer ses attentes – Il se dégage des expériences qu'après quelques années suivant l'entrée dans l'enseignement, soit après avoir obtenues un contrat substantiel, un poste ou une permanence et lorsqu'elles ont le sentiment d'avoir démontré qu'elles étaient capables d'être hyperperformantes, certaines enseignantes arrivent à modérer leurs attentes. Ce n'est que lorsqu'elles ont le sentiment d'avoir assez démontré qu'elles étaient bonnes, autonomes, créatives, compétentes, voire perfectionnistes, que certaines vont plus particulièrement mettre en place des stratégies d'adaptation permettant de revoir à la baisse certaines attentes. Ainsi, il s'agit d'adapter ou de réduire ses attentes et ses idéaux personnels ou professionnels en tenant compte à la fois des multiples contraintes organisationnelles et de ce qu'il est réellement possible de faire. Les expériences montrent que cette stratégie de modération concerne dans un premier temps le zèle investi dans la production de nouveau matériel, voire l'idée de se renouveler entièrement et de façon individuelle année après année, comme l'explique Bianca :

Avec le temps, je pense que j'ai diminué mes propres exigences par rapport à ce que j'offre à mes élèves. Avant, je passais mes soirées à planifier, plastifier, découper, colorier, monter des activités plut hot que hot (...) on dirait que c'était important pour moi de me prouver que je pouvais le faire, que j'étais capable, maintenant, j'accepte de prendre les activités des autres. (Bianca, deuxième entretien de groupe)

Dans le cas de Bianca, il aura toutefois fallu qu'elle crée une grande quantité de matériel, qu'elle prenne la moitié de son été pour en arriver à se dire qu'elle en avait fait assez, qu'elle avait fait ses preuves avant d'arriver à réduire ses attentes au regard de la production de matériel.

D'autres vont modérer leurs attentes par rapport à la réussite pour tous. Certaines enseignantes en viennent à réduire leurs attentes lorsqu'il s'agit d'amener un ou plusieurs élèves « d'un point A à un point B, et non d'un point A à un point Z ».

Une stratégie de modération des attentes dominante qui se dégage des expériences de l'ensemble des participantes concerne la priorisation de la mission de socialisation de l'école. Plusieurs se replient sur ce qui fonctionne le mieux pour elles en classe, sur ce qui leur apporte la plus grande source de plaisir au travail, souvent des situations ancrées dans la centralité du lien affectif à l'élève en se disant qu'elles ne pourront pas assurer la réussite pour tous. Certaines vont s'accrocher à l'idée qu'elles peuvent faire la différence pour un ou une élève, de voir l'« étoile dans les yeux des enfants », d'en « sauver » au moins un. C'est ainsi que Tanya et Noémie expliquent que la base de l'enseignement repose actuellement sur le lien affectif à l'élève, et que pour certains élèves, la mission de l'école s'arrête là :

Le lien affectif c'est la base (...) Tu sais, il y a des enfants qui viennent à l'école juste pour venir chercher une sécurité et de l'amour, pis si c'est ça que tu peux leur donner, bien écoute, ça va être un plus pour eux et le reste va suivre après. C'est comme ça que ça fonctionne. (Noémie, premier entretien de groupe)

On n'est plus juste des enseignantes là. On est des mamans, on est des infirmières, on est des si et des ça. On est plus juste enseignante. Des fois, on se le dit entre collègues : « je peux-tu juste enseigner? » Mais non. (...) Souvent j'ai des enfants qui ne sont pas habitués à vivre en société, et maintenant, c'est à l'école qu'on apprend ça. Socialiser, c'est à la base de tout en éducation. (Noémie, premier entretien de groupe)

Certaines vont aussi arriver à modérer leurs attentes quant au potentiel du lien affectif à l'élève, à prendre leurs distances avec certains élèves ayant des comportements difficiles. Pour certaines, cette modération s'accompagne d'une prise de conscience quant à leur part de responsabilité face aux difficultés d'un ou d'une élève, comme l'expliquent Olivia, Bianca et Sandra :

(...) quand des élèves faisaient des crises, j'avais toujours l'impression que c'était de ma faute. Que c'était moi qui avais causé ce comportement-là, par une parole, un geste ou une émotion.

Et plus on avance, plus on arrive à se détacher de ça pour se dire non, ce n'est pas ma faute. La limite elle est là. Et je n'accepterai pas un enfant qui me frappe, qui me crache dessus, qui m'insulte ou me lance des chaises. (Olivia, deuxième entretien de groupe)

Un élève qui a des problèmes de comportement, le lien, il est important, mais il n'est pas magique. On va se le dire, il va la péter pareil sa crise. (Bianca, deuxième entretien de groupe)

Au début, ma priorité c'était vraiment de tisser des liens avec tous les élèves, même ceux les plus difficiles. Je voulais vraiment créer un lien avec tous tous tous les élèves, surtout les difficiles. J'aurais tout donné, je donnais plus que mon 100 % à ces élèves-là. Et je me suis rendu compte depuis que je travaille à la même école, on a développé une mentalité ou on y va pour le plus grand nombre. Qu'est-ce qui favorise la réussite de tous? (Sandra, deuxième entretien)

D'autres vont plutôt tenter de réduire le travail qu'elles ramènent à la maison, exprimé par l'expression « je laisse mon sac à l'école ». Bien que ces enseignantes disent tenter de laisser leur sac à l'école, cette stratégie s'accompagne généralement de temps supplémentaire effectué à l'école, tôt le matin ou après les classes. De plus, cette stratégie n'empêche pas qu'une part importante du travail salarié traverse dans la sphère domestique, par exemple les commissions :

Moi ce que j'ai décidé de faire c'est du temps supplémentaire à l'école, à l'occasion, par exemple quelques heures après les cours, mais je n'apporte rien à la maison. Ce n'est pas toujours évident et ce n'est pas toujours facile, mais c'est ce que j'essaie de faire. Mais je vais aller au Dollarama, je vais aller au Bureau en gros, je vais faire toutes ces commissions-là. (...) Il y a une grosse charge mentale à l'extérieur de mes heures de travail (...) ça te suit partout. Tu ne décroches pas. (Érica, premier entretien de groupe)

Réduire volontairement son temps de travail – D'autres vont plutôt tenter d'adapter leur temps de travail pour mieux articuler l'emploi et la famille, de façon préventive, par exemple en évitant de prendre de trop gros contrats, en demandant même un temps partagé, c'est-à-dire une journée de congé à ses frais par jours cycle. Toutefois, comme nous le verrons dans le prochain chapitre, cette stratégie devient de plus en plus limitée et difficile d'accès, notamment en raison des difficultés à s'absenter du travail et de la pénurie de personnel qualifié.

Finalement, il est possible de constater un fil commun à l'ensemble de ces stratégies : elles sont toutes mobilisées de façon individuelle. En ce sens, c'est chacune de leur côté que les enseignantes en viennent à mobiliser des stratégies leur permettant de survivre à l'intégration au travail.

Chapitre 8 – Le « choix » de l’enseignement, le cycle de la maternité et l’articulation emploi-famille

Considérant le cadre théorique retenu et l’importance accordée aux expériences des femmes en enseignement préscolaire et primaire, une grande attention a été portée à chacune de leurs expériences. Ce chapitre présente les résultats liés au deuxième objectif de cette thèse qui est de décrire et d’analyser les expériences qui ont influencé leur parcours scolaire et professionnel, la valeur accordée aux diverses sphères de vie, voire leur interdépendance, ainsi que les conditions qui influencent leur articulation. Ce chapitre présente une part importante du travail des enseignantes au préscolaire et au primaire, un travail effectué dans l’ombre qui constitue la face cachée du travail des femmes. Ce chapitre est divisé en sept sections qui présentent divers aspects du travail des femmes. La première section porte sur le « choix » de métier, c’est-à-dire les raisons qui les ont amenées à choisir l’enseignement préscolaire et primaire. La deuxième section présente le cycle de la maternité et comment il influence et est influencé par l’organisation du travail. La troisième section traite de la division sexuelle du travail domestique. Quant à la quatrième section, elle traite des stratégies mises en place pour favoriser l’articulation emploi-famille. La cinquième section est consacrée au temps personnel et à la place accordée aux diverses sphères de vie. La sixième section présente les expériences de participantes qui ont « choisi » de refuser la maternité. Le chapitre se termine avec la septième section où il est question des pressions sociales liées à la plus-value de l’expérience de la maternité dans l’enseignement préscolaire et primaire.

8.1 Le « choix » du métier d’enseignement

Les expériences recueillies montrent que les femmes entrent dans l’enseignement par diverses voies. Certaines savaient depuis longtemps qu’elles voulaient être enseignantes, tandis que d’autres, non. À la lumière de leurs expériences, il est possible de dégager de grandes tendances relatives au parcours personnel et scolaire menant au choix du métier d’enseignement.

Plusieurs participantes considèrent que l’enseignement ne représente pas vraiment un choix de carrière, mais qu’il s’inscrit plutôt dans le prolongement logique de leur parcours personnel et scolaire. Cette tendance se traduit par des expressions telles que « j’ai toujours voulu être enseignante », « déjà à 5 ans, je jouais à l’enseignante » ou « je viens d’une famille d’enseignantes ». L’entrée dans l’enseignement semble aller de soi pour plusieurs d’entre elles. Conceptualisée depuis l’enfance, elle s’inscrit dans un processus de socialisation peu remis en question lors du cheminement scolaire et professionnel. Les femmes qui suivent cette tendance ont souvent de la difficulté à se

rappeler comment ou quand s'est développé leur intérêt pour l'enseignement ainsi que le désir de travailler auprès des enfants. Plusieurs se rappellent avoir participé à des jeux de rôle comme « jouer à l'école » ou « faire l'enseignante » avec leurs frères et sœurs, et ce, dès un très jeune âge, avant même d'entrer à l'école :

Je jouais à l'école avec mes frères. Je jouais à l'école avec mes amis, j'avais un tableau installé dans le sous-sol et j'étais une mini prof. Je n'étais jamais une élève à mon école, mais une mini prof. C'était moi la prof. (Véronique : 431-433)

J'ai toujours voulu enseigner. Je ne sais même pas d'où ça vient, mais quand j'étais toute petite, je voulais enseigner. Je jouais à la professeure. J'ai tripé sur l'école primaire. J'aimais vraiment ça. Et puis, ça a comme déboulé. J'ai travaillé dans beaucoup de place où il y avait des enfants. Et ça a confirmé que je me sentais de plus en plus à ma place. (Gabrielle : 18-20)

Dans ce contexte, le choix de l'enseignement est souvent perçu comme « inné ». Lors de l'analyse, certaines expériences marquantes ayant contribué à ce choix ont été relevées. Cet intérêt pour le métier d'enseignement s'est approfondi pour plusieurs des participantes au fil d'expériences positives vécues à l'école. Des expressions telles que « j'ai toujours aimé aller à l'école » en font preuve. D'autres mentionnent l'influence marquante d'une personne, souvent une femme. Par exemple, Bianca raconte qu'en cinquième année du primaire, elle se faisait intimider par ses camarades de classe et que son enseignante l'a grandement aidée. Cette aide précieuse a allumé en elle un désir d'agir concrètement dans la vie des enfants. Les expériences montrent aussi que plusieurs enseignantes ont travaillé auprès d'enfants très tôt dans leur parcours professionnel, qu'il s'agisse de leurs premiers emplois, par exemple garder des enfants, être monitrices de camp d'été ou avoir été professeures de danse ou technicienne en garderie durant leur formation. Ces expériences avec les enfants leur ont permis de développer des compétences et un savoir-faire très tôt dans leur vie, en continuité avec ceux nécessaires au métier d'enseignement :

Je ne me suis jamais questionnée sur ce que je voulais faire. C'était évident pour moi. J'étais au secondaire et je savais que je voulais devenir prof. Je faisais du terrain de jeu, du camp de jour, et je travaillais déjà avec des enfants de trois ou quatre ans. Toute mon expérience vient de là. J'ai travaillé en garderie, j'étais dans le groupe des quatre ans aussi. (Olivia : 21-25)

Plusieurs de ces participantes racontent aussi que le choix de l'enseignement a été teinté par l'expérience de travail d'une proche issue de la parentèle. Par exemple, la mère de certaines participantes tenait un service de garde à la maison ou faisait l'éducation à la maison, leur grand-mère ou leur tante était enseignante, etc. :

Moi, j'ai des tantes qui sont enseignantes, qui étaient déjà enseignantes quand j'étais très jeune, puis je pense que ça m'a influencé. (Marianne : 4-5)

D'autres ont été influencées par un désir d'aider un proche qui vivait une situation difficile à l'école, par exemple un frère ou un cousin en voie d'échec scolaire.

Les expériences recueillies auprès de ces enseignantes indiquent que le choix du métier d'enseignante s'est fait « logiquement », sans grande remise en question; il s'inscrit dans un parcours scolaire relativement ininterrompu, depuis l'obtention du diplôme secondaire jusqu'à l'obtention du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. De fait, ces enseignantes entrent dans le métier assez jeune, soit au début de la vingtaine. L'analyse des expériences atteste aussi que plusieurs de ces femmes choisissent le métier d'enseignement par familiarité, tant au regard des expériences vécues durant le parcours scolaire que des premiers emplois, par exemple monitrice de camp d'été ou gardienne. Le choix de l'enseignement fait ainsi partie d'un long processus de socialisation souvent marqué par l'expérience d'autres femmes (enseignantes ou membres de la famille), par un parcours professionnel entamé auprès des enfants ou par l'expérience de difficultés vécues par une personne en éducation, souvent des membres issus de la parentèle.

D'autres considèrent plutôt l'enseignement comme un choix conscient à la suite d'une période de remise en question vécue à la fin de l'adolescence ou à l'âge adulte. Certaines participantes racontent avoir vécu une phase d'indécision quant à leur choix de carrière à la sortie du secondaire ou du cégep en raison des nombreuses possibilités qui leur étaient offertes. Les femmes s'inscrivant dans cette tendance arrivent à cibler le moment où s'est fait le choix de carrière, par exemple lors d'une journée d'accompagnement d'une enseignante durant leurs études au secondaire, une discussion avec une amie étudiant déjà en enseignement, la participation à une journée porte ouverte d'une université ou à une journée d'orientation, alors qu'elles ne savaient pas dans quel programme se diriger à l'université. Elles racontent avoir vécu une période de stress et de confusion au moment de leur choix de carrière en raison de leur jeune âge et de leur méconnaissance des divers champs de travail. Par conséquent, certaines participantes ont fait ce choix un peu par défaut, sans trop savoir dans quoi elles s'engageaient :

Je ne me doutais pas que ce serait comme ça quand j'ai choisi l'enseignement. Je dis aussi que c'est malheureux, mais je crois que si c'était à refaire, je prendrais autre chose. Mais nous avons 19 ans, il faut choisir ce que tu veux faire de ta vie, c'est quelque chose! (Noémie : 424-430)

Pour d'autres, des raisons « pratico-pratiques » à court terme comme la facilité d'accès au programme, la proximité de l'université, voire les deux, ont motivé leur choix de carrière. Par exemple, Marianne désirait réaliser un baccalauréat en enseignement du français langue seconde. Comme l'université près de chez elle n'offrait pas ce programme, elle a opté pour le programme

d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. Dans un même ordre d'idées, Patricia préférerait le baccalauréat en psychologie. Dans le but de réduire ses déplacements, elle a toutefois choisi le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire :

Je ne vous cacherai pas qu'il y avait aussi un aspect pratico-pratique à la chose, parce que le bac s'offrait à quelques kilomètres de chez moi, alors que psychologie me demandait un peu plus d'investissement au niveau du transport. Alors j'ai choisi ce bac-là. (Patricia : 11-17)

Parmi les conditions de travail ayant influencé leur choix se trouve l'idée que l'enseignement est un emploi stable, qu'il offre des conditions salariales intéressantes et surtout que l'organisation du travail semble de prime abord faciliter l'articulation emploi famille, comme le soulève l'expérience de Sandra :

À la journée porte ouverte, je me suis rendu compte que l'enseignement, ça m'intéressait plus au niveau de ma créativité, au niveau de l'horaire aussi, c'était important pour moi pour pouvoir avoir une vie de famille, avoir les congés en même temps que les enfants, parce que moi, c'est ça vraiment qui a fait en sorte que je m'en aille vers l'enseignement. (Sandra : 24-28)

Pour quelques participantes, le choix de l'enseignement constitue une réorientation scolaire à la suite d'une formation initiale dans un autre domaine. Certaines ont terminé un premier baccalauréat qui ne les a pas menées au travail souhaité et ont finalement bifurqué du côté de l'enseignement. D'autres ont fait une réorientation de carrière et l'enseignement s'est présenté comme un choix parmi d'autres. Une réorientation scolaire ou professionnelle à la suite d'un échec a pu aussi motiver le choix de l'enseignement. Le parcours scolaire et professionnel est parfois décousu, marqué d'arrêts, d'allers-retours entre la formation et l'occupation de divers postes dans différents milieux de travail, menant éventuellement à un retour aux études conduisant à l'obtention du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Par conséquent, certaines entrent en enseignement plus tard dans leur vie.

Nous avons vu au chapitre précédent qu'une fois le choix d'exercer le métier d'enseignement fait, celui du niveau d'enseignement échappe généralement à la volonté des enseignantes. Pourtant, leurs expériences permettent de comprendre comment le « choix du métier » d'enseignement est fortement lié au désir d'enseigner dans un ordre d'enseignement précis (préscolaire, primaire, secondaire et aux adultes), voire à un niveau précis, soit le préscolaire, les petits (1^{re}, 2^e et 3^e années) ou les grands (4^e, 5^e et 6^e années). En ce sens, les expériences vécues au fil du parcours personnel et scolaire ont non seulement influencé le choix de plusieurs d'entrer en enseignement, mais plus particulièrement le choix d'aller au primaire. Certaines expliquent ainsi avoir choisi l'enseignement au primaire en

raison d'expériences positives vécues à l'école primaire, alors que d'autres soulignent que c'est plutôt en raison des expériences difficiles vécues au secondaire qu'elles ont fait ce choix.

Parmi les motifs ayant menées certaines participantes à choisir ou rejeter l'éducation au préscolaire se trouve l'engagement affectif que nécessite le travail auprès des petits enfants; un travail d'une telle intensité que certaines qualifient le préscolaire de « vocation dans la vocation ». Aussi, certaines enseignantes choisissent ce niveau pour simplifier leur processus d'insertion en emploi, puisque dans certains centres de services scolaires, ce choix implique qu'elles demeureront au préscolaire à long terme, procurant une forme de stabilité dans le travail. Ont également été mentionnés comme source de motivation l'absence de programme éducatif et d'évaluation, et le fait que le préscolaire permet d'accorder plus de temps au travail humain comme, entre autres, le développement des compétences sociales, la structure de la personnalité, la gestion des émotions, l'ouverture sur le monde. Les petites années du primaire se démarquent aussi par l'idée que tout soit magique pour les enfants, qu'ils expriment beaucoup de reconnaissance et d'affection :

Moi, c'est vraiment parce que j'aime les enfants. Ils sont jeunes, leur naïveté, la pensée magique, comment je pourrais dire cela, ils sont surpris par tout. Je trouve qu'ils sont plus reconnaissants. Ils nous disent qu'ils nous aiment souvent. Ils nous collent. Ça arrive moins au troisième cycle. Ils sont plus - en fait notre rôle est différent. Je trouve que là, on est plus maternelle. Ils ne nous prennent pas pour leur maman, mais je - j'aime ça. Ils sont spontanés. Souvent, je vais éclater de rire parce qu'ils me disent quelque chose spontanément. Au troisième cycle ça arrive moins. Ça, c'est moins, c'est vraiment un autre niveau. (Isabelle : 397-404)

En ce qui concerne le choix de travailler auprès des plus grands (4^e, 5^e et 6^e années), on retrouve une plus grande autonomie (des élèves et de l'enseignante) ainsi qu'une planification à plus long terme. Certaines participantes préfèrent ces niveaux pour la possibilité de discuter avec les élèves, de mobiliser leur motivation intrinsèque, de trouver des points en commun avec eux et de faire des projets à long terme, comme le montrent les propos de Marianne :

[J'aime] les sixièmes années par ce qu'on peut réfléchir, on peut aller loin, on peut se questionner sur les enjeux dans le monde. Par exemple, je peux dire j'ai lu quelque chose dans le journal ce matin, qu'est-ce qu'on en dit. (Marianne : 190-191)

L'analyse des expériences révèle qu'alors que le choix du niveau d'enseignement échappe à la volonté des enseignantes, certaines vont quand même tenter de choisir certains niveaux, notamment le préscolaire, les petits (1^{re}, 2^e et 3^e années) ou les grands (4^e, 5^e et 6^e années). Ces niveaux viennent avec leurs spécificités qui influencent partiellement le choix des enseignantes.

8.2 Le cycle de la maternité et l'organisation du travail

L'analyse des expériences des enseignantes révèle la centralité de la valeur et de la place accordée à la sphère familiale, et ce, que les participantes désirent ou veulent des enfants ou non. Elle montre aussi que pour celles désirant ou ayant des enfants, la sphère familiale s'ancre dans le cycle de la maternité, un cycle qui peut se décliner en diverses phases : la planification de la famille, la planification de la grossesse, l'annonce de la grossesse au travail, la planification des congés (retrait préventif, congé de maternité et congé parental), la planification du retour au travail ainsi que l'adaptation à un nouveau mode de vie dans lequel les femmes tentent de trouver des accommodements ou des compromis acceptables entre la sphère de l'emploi et celle de la famille.

Les expériences montrent l'importance accordée à la planification de la famille, une phase qui consiste à formuler des souhaits, des désirs initiaux, à faire des plans, seule ou avec son ou sa partenaire en soulevant diverses questions : combien d'enfants souhaite-t-on idéalement avoir? Quand? Il s'agit parfois d'observer les collègues, généralement d'autres femmes qui ont des enfants, de discuter avec elles et de leur poser des questions. Pour certaines participantes, cette phase de planification et de questionnements peut être une source de stress et d'anxiété pouvant s'échelonner sur une période plus ou moins longue. Certaines mentionnent être anxieuses à l'idée d'avoir des enfants alors qu'elles ne planifient en avoir que dans un, deux ou trois ans. Plusieurs s'inquiètent alors qu'il peut s'avérer physiquement difficile de planifier une grossesse et l'arrivée d'un enfant. Si quelques rares participantes disent n'éprouver aucun stress et ne pas penser à la planification du cycle de la famille, de façon générale le stress et l'anxiété augmentent graduellement, d'une part au fur et à mesure que le temps avance, qu'elles s'approchent de la phase active de la maternité ou même qu'elles vieillissent. Ils augmentent d'autre part lorsque plusieurs participantes constatent des décalages importants entre l'idéal d'un emploi qu'elles considéraient de prime abord comme flexible et facilitant au regard de l'articulation emploi-famille, et le travail réel d'enseignement. Ainsi, certaines constatent rapidement qu'il est ardu d'être auprès de leurs enfants lors des journées pédagogiques, de prendre congé pour leur concert de Noël ou de fin d'année et que les enfants passent de longues heures à la garderie ou au service de garde. Il s'agit d'éléments qu'elles croyaient éviter lorsqu'elles ont choisi le métier d'enseignement préscolaire et primaire. À cet effet, certaines femmes ressentent un fort sentiment de culpabilité qui se manifeste avant même l'arrivée des enfants. L'expérience d'Anabelle, qui ne prévoit tomber enceinte que dans un an ou deux, illustre bien ce phénomène :

My boyfriend and I were just talking like « OK! How are we going to get the kids to school? » I have to be at school pretty much at 7h30. I guess I'll have to change my routine. And he starts

work at 7h30 also. So, I mean, at some point we're going to have to either drive them to daycare, but if we're driving them to daycare, you know, it's early (...) And then you feel guilty, because I mean, I feel guilty and I don't have my kids yet! but I don't want to drop them off too early, and I don't want to go and get them too late. (Anabelle : 869-877)

Par ailleurs, en raison de plusieurs expériences difficiles, liées notamment à la précarité d'emploi, plusieurs participantes « planifient » ou retardent volontairement l'arrivée des enfants afin que ce moment coïncide avec certaines étapes du processus d'insertion en emploi. Par exemple, Bianca n'était pas encore sur la liste de priorité lors de l'arrivée de son premier enfant et n'a pas pu accumuler d'ancienneté pendant son congé de maternité. De fait, elle n'a eu droit qu'à 55 % du régime québécois d'assurance parentale (RQAP), ce qui a eu pour conséquence qu'elle a dû trouver rapidement un deuxième emploi. Afin d'éviter ces difficultés, elle a fait le choix d'attendre son inscription sur la liste de priorité et l'attribution d'un gros contrat pour avoir son deuxième enfant. L'inscription sur la liste de priorité ou l'obtention d'un poste représentent ainsi des moments clés alors qu'ils amènent une certaine stabilité :

(...) donc les enfants, ce ne serait pas tout de suite. J'attendrai de me stabiliser avant quoi que ce soit, question de faire mon nom dans un sens. Donc si je me dis dans deux ans, et que je suis placée et que tout va bien, je m'attends à avoir au moins un contrat très stable, ou un poste à long terme avant de commencer cela. (Véronique : 271-275)

Pour certaines, il s'agit de maximiser et de rentabiliser les conditions de travail entourant la grossesse afin de réduire certains impacts financiers ainsi que sur le parcours professionnel. En ce sens, des participantes mentionnent les bénéfices d'attendre l'accès à certaines listes, notamment leur ascension sur la liste de priorité lorsqu'elles sont en retrait préventif ou en congé de maternité :

C'est que sur la liste de priorité, ton ancienneté monte pour avoir un poste. Mais si c'était là par exemple, je ne suis pas sur la liste de priorité. Si je tombe enceinte, mais ça ne me donne rien du tout. (...) Donc financièrement ce ne serait pas rentable. Dans un an ou deux, ce serait l'idéal. (Isabelle : 566-571)

Toutefois, bien qu'attendre d'être sur la liste de priorité pour « tomber enceinte » représente une stratégie d'insertion en emploi facilitant l'articulation emploi-famille, pour certaines, cette stratégie porte aussi un lot de difficultés alors que le congé de maternité ne permet pas d'accumuler d'expériences en classe. Elle est ainsi à double tranchant et peut complexifier considérablement le retour au travail. Certaines participantes appréhendent ainsi ces doubles difficultés d'adaptation, c'est-à-dire l'adaptation à la vie de classe et aux nouvelles configurations familiales, comme le décrit l'expérience d'Isabelle :

C'est surtout quand je vais revenir de mon congé de maternité, et que mon enfant va avoir un an, et que là, par exemple, j'aurai ma classe ou un contrat (...) et je n'ai jamais eu ma classe. Et là, je tombe en congé de maternité, je monte sur la liste et là, j'ai mon poste. Tiens! Une nouvelle classe! Un bébé! Mais je n'ai jamais fait ça de ma vie. Ça, c'est comme un problème qu'on vit les profs. On monte, on monte, mais on n'a jamais notre classe. On revient de congé de maternité et là pouf! (Isabelle : 589-599)

Aux multiples difficultés d'insertion en emploi et d'intégration au travail décrites par les enseignantes s'ajoutent de nombreuses complications liées à la complexité des remaniements causée par l'annonce d'une grossesse, à l'interruption de la carrière, au retour au travail, etc. Les diverses expériences démontrent que de façon générale, bien que l'annonce d'une grossesse soit relativement bien perçue par l'administration, il n'en demeure pas moins que la planification de la maternité est complexe au regard de l'organisation du travail salarié, notamment en ce qui concerne les procédures à suivre durant la grossesse (par exemple, les rendez-vous chez le médecin, les prélèvements sanguins, la fatigue, etc.), le retrait préventif et le congé de maternité ou parental.

Les expériences montrent aussi que les modalités entourant la maternité varient considérablement d'un centre de services scolaire à l'autre et ont fait l'objet de nombreux changements au cours des dernières années. Dans certains milieux, l'enseignante est retirée de l'école ou de la classe jusqu'à sa 20^e ou 21^e semaine de grossesse, moment où le fœtus est considéré comme en sécurité, et retourne enseigner jusqu'à l'accouchement. Dans d'autres milieux, l'enseignante est retirée de la classe et est affectée à d'autres tâches dans l'école afin d'éviter les contacts avec les enfants. En ce qui concerne les classes difficiles, les enseignantes peuvent se voir accompagnées d'une aide supplémentaire ou être affectées à une autre classe dite plus « facile » dans la même école ou dans une autre école. Plusieurs mentionnent que ces modalités peuvent être une grande source de tension, alors que les enseignantes qui sont enceintes ont l'impression d'être « pitchées » d'un côté et de l'autre au moment même où elles vivent de grands changements physiques et émotionnels.

Alors que certaines attendent certains moments clés dans leur processus d'insertion en emploi, d'autres mentionnent plutôt attendre des moments clés du cycle de l'année scolaire, par exemple tenter de coordonner l'accouchement avec la fin de l'année scolaire, ou planifier un retour du congé de maternité ou parental pour la rentrée scolaire de septembre, et ce, pour réduire certaines difficultés lors du retour au travail, notamment en raison de l'importance du lien affectif à l'élève. Le lien affectif à l'élève est tellement central en enseignement préscolaire et primaire, comme on l'a vu au chapitre 7, que certaines vont tenter de planifier leur grossesse pour ne pas nuire à la création du lien affectif à l'élève en début d'année ou pour la faciliter, ce dont fait part l'expérience de Gabrielle :

On essaie de planifier le timing un petit peu. L'idéal, ce serait de recommencer en début d'année. C'est sûr que si je peux faire que ça recommence au mois de septembre, bien ça aurait un impact sur mon choix du long congé ou du congé court, ou du congé partagé parental, parce que sinon, c'est une autre affaire. Commencer une année en plein milieu, ce n'est pas toi qui as le lien numéro un avec tes élèves. Même s'ils sont fins et que ça se passe bien, tu n'as jamais le même lien. C'est sûr que ça a un impact. (Gabrielle : 265-269)

Par ailleurs, la planification de la maternité peut amener des questionnements et des remaniements majeurs au regard de la valeur et de la place accordée à la sphère du travail salarié et domestique. Cette renégociation des espaces de vie et le constat de l'inexorable décalage entre ce qui était souhaité et ce qui est réellement au regard du travail d'enseignement, de l'articulation emploi-famille et du cycle de la maternité peut être tellement souffrants que certaines participantes pensent quitter l'enseignement à la suite de leur congé de maternité, comme le montre l'expérience de Sandra enceinte de son premier enfant au moment de l'entretien :

(...) C'est pour ça que je vais lâcher justement. Moi, je suis une personne dans la vie intense, enjouée, autonome, les gens rient avec moi. Mais mon conjoint me dit : « pour de vrai, je ne connais pas cette personne-là ». Parce que j'arrive chez moi et je suis vidée. Vidée vidée vidée. Je veux juste ne rien faire! J'ai besoin d'être toute seule parce qu'on s'entend qu'à 26 élèves, je suis toujours entourée. Et j'ai envie d'être moi. Et d'avoir du plaisir. D'arriver chez moi et d'être bien. Et d'être heureuse et d'être relaxe par rapport à mon travail. Parce que là, j'en fais chez moi beaucoup (...) Donc moi, avec les enfants, j'ai envie d'être heureuse. J'ai envie d'être bien. Je me suis dit que je vais être enseignante parce que je pense que je vais avoir une belle vie de parents et de famille, mais finalement ça ne me crée pas ça du tout! Ce n'est pas ça du tout que ça fait. J'aimerais mieux travailler 70 heures semaine à être payée pour mes 70 heures et après, que ce soit terminé. Il y en a plein de jobs comme ça. Et moi je vais devoir trouver un entre-deux. Parce que ma vie de famille ça ne fonctionnera pas. (Sandra : 664-680)

Par ailleurs, plusieurs femmes expliquent que l'annonce d'une grossesse, prévue ou non, éveille fréquemment des sentiments contradictoires. Bien qu'elle soit généralement perçue comme procurant de la joie et du bonheur, cette annonce peut parfois générer beaucoup de souffrance alors qu'elle bouleverse et complexifie radicalement le parcours d'insertion en emploi, l'intégration dans le travail et l'articulation emploi-famille. À cet effet, certaines ont raté de belles occasions de travail alors qu'elles étaient en retrait ou en congé de maternité. C'est le cas de Dominique :

J'avais tellement hâte d'aller à cette école-là. J'en avais tellement entendu parler, des bons commentaires. J'espérais tellement, j'étais heureuse d'aller à cette école-là. Quand je l'ai eu aux affectations, j'en pleurais de joie, j'étais vraiment très contente. Et finalement je n'ai pas pu y aller. Ça a été vraiment très difficile pour moi d'accepter cela. Fais que je vais y aller étape par étape. Je vais commencer par accepter mon retrait préventif que j'ai pris croche. Après ça je vais faire mon intégration là-bas (...) Donc je vais arriver en milieu d'année et je vais donner le mieux que je peux. (...) Je n'ai pas le choix de faire ça. Parce que c'est beaucoup, beaucoup d'intégration en même temps. (Dominique : 557-581)

Par ailleurs, les expériences par rapport au congé de maternité varient grandement d'une femme à l'autre. Si certaines vivent cette période de façon très positive, d'autres appréhendent cette longue période de solitude à la maison accompagnée d'une surcharge de travail domestique. Malgré ces expériences différentes, plusieurs abordent le stress et l'anxiété que génère le retour en classe à la suite d'une absence prolongée. Par conséquent, alors que quelques rares participantes disent être capables de se déconnecter complètement de leur rôle d'enseignante pendant cette période, d'autres n'y arrivent pas. Ainsi, pendant leur congé de maternité, certaines font des efforts considérables pour tisser un lien affectif avec leur future classe ou pour maintenir le lien déjà en place afin de faciliter le retour au travail. Pour ce faire, certaines demeurent en contact avec leurs collègues ou avec l'enseignante du groupe afin de se préparer. Érica, par exemple, ne peut lâcher prise de l'enseignement durant son congé de maternité; elle anticipe que son retour sera « *l'enfer* » puisqu'elle sait, par l'intermédiaire de ses collègues qu'elle aura un groupe difficile. Comme elle n'aura pas eu la chance d'établir le lien initial avec son groupe en septembre, Érica prévoit participer à quelques activités mises en place par l'école afin que les élèves la reconnaissent à son arrivée.

De façon générale, les expériences analysées montrent l'inexorable décalage entre, d'une part, ce qui est souhaité ou prévu au regard de l'articulation emploi-famille et, d'autre part, ce qui arrive réellement en tenant compte des expériences marquantes de l'insertion en emploi et de l'intégration au travail. Pour celles qui souhaitent avoir des enfants, les arrêts de travail représentent un passage obligé, parfois très long, générant une myriade de sentiments pouvant passer du plaisir à la souffrance : anticipation, joie, excitation, peur, anxiété, stress, etc. Les expériences illustrent ainsi que plusieurs participantes éprouvent simultanément des sentiments ambigus et conflictuels, situés dans l'impasse de vouloir s'investir pleinement dans la sphère familiale aussi bien que professionnelle. Cette impasse est clairement illustrée chez Clara, qui souhaite fonder une famille nombreuse :

(...) c'est ça qui me fait peur, parce que ma collègue, qui a été en maternité (...) a été retirée dès qu'elle a eu un test positif. (...) Donc toute l'année passée, elle n'était pas là. Et toute cette année non plus, parce que le bébé est arrivé. Donc pour un enfant, ça lui a pris deux ans. Et là, elle est encore enceinte. Donc au moins jusqu'à Noël, elle va être en retrait préventif. Et après, c'est encore une année en congé de maternité. Et là, si elle en fait un autre tout de suite, bien peut-être un moment donné ça va faire six ans qu'elle ne sera pas allée à l'école. Je ne sais pas. Je suis partagée entre me dire ce serait mieux d'en faire quatre d'un coup, le plus vite possible, et après tu ne t'absentes plus de l'école. (...) J'ai eu des collègues qui commençaient à se placer dans une école et à accumuler de l'ancienneté et de l'expérience, un sentiment de compétence, et là ils ont eu des enfants, et ce qu'elles me disaient c'est que c'est comme si ça ralentissait le processus d'intégration, et ça rend cela plus difficile. (...) Mais finalement, c'est comme obligé. On ne peut pas avoir des enfants à 50 ans non plus. (Clara : 436-455)

Ces résultats montrent la grande valeur et la place centrale de la sphère familiale et du cycle de la maternité dans les expériences vécues par les femmes désirant ou ayant des enfants. Ils montrent aussi qu'alors que le milieu de l'enseignement préscolaire et primaire est perçu comme facilitant au regard de l'articulation emploi-famille et que l'annonce d'une grossesse à l'administration est généralement bien reçue, il n'en demeure pas moins que la maternité complexifie considérablement l'organisation du travail d'enseignement et, par le fait même, l'insertion en emploi et l'intégration au travail des femmes dans l'enseignement. Afin de faciliter l'articulation emploi-famille et le retour au travail à la suite d'un congé de maternité, certaines femmes tentent de contrôler leur corps, et plus spécifiquement leur système de reproduction, et ce, pour faire coïncider le cycle de maternité au cycle de l'année scolaire, notamment pour réduire l'impact du congé de maternité sur le lien affectif à l'élève et la relation avec lui, soit un aspect central du travail des enseignantes présenté au chapitre 7. Les expériences recueillies révèlent aussi des points de vue différenciés au regard de l'appréciation du congé préventif, de maternité ou parental. En somme, les récits de ces femmes démontrent que les multiples décalages entre ce qu'elles anticipaient par rapport à l'articulation emploi-famille et les difficultés que causent le cycle de la maternité peuvent représenter une source profonde de tensions et de souffrances qui s'ajoutent et s'imbriquent aux difficultés d'intégration au travail d'enseignement. Ces difficultés peuvent causer une grande source de souffrance et soulever des questionnements sur la place accordée à la sphère de l'emploi, ce qui peut amener certaines participantes à décrocher de l'enseignement de façon temporaire ou permanente dans le but de trouver un métier favorisant davantage l'articulation emploi-famille.

8.3 La division sexuelle du travail domestique

Les expériences montrent que les enseignantes vivent des expériences à la fois semblables et différenciées par rapport à la division sexuelle du travail domestique. Elles montrent aussi que cette division tend à varier selon qu'elles sont en couple sans enfants, avec enfants à charge à temps plein ou séparées avec garde partagée.

8.3.1 En couple avant l'arrivée des enfants : un sentiment d'égalité

Les expériences recueillies auprès des femmes en couple n'ayant pas d'enfants montrent que plusieurs perçoivent que la division du travail domestique se fait à part relativement égale dans leur foyer. Certaines femmes expliquent avoir rapidement instauré ce partage des tâches domestique au sein de leur couple, alors que d'autres affirment que ce partage s'est fait naturellement. À cet effet, certaines disent avec enthousiasme être « chanceuses » d'avoir un conjoint qui prend part aux travaux

domestiques et mettent de l'avant un discours où l'égalité dans le couple semble presque atteinte, comme l'illustre l'expérience d'Isabelle :

Je dirais moitié-moitié et même sincèrement, je me dis qu'en 2019 (...) je ne comprends pas pourquoi les femmes acceptent encore ça. On se garroche sur le lavage et le ménage et les repas, mais tu sais, moi, j'ai commencé avec mon conjoint dès le départ et c'est encore moitié-moitié. (...) moi, je fais le lavage. Lui fait la vaisselle. Le ménage, c'est les deux, et la cuisine, c'est les deux ou souvent, je vais commencer et il va m'aider en arrivant. (...) Personnellement, je fais un peu plus de ménage. (...) j'ai plus les idées aussi. Je planifie. Et ça, c'était clair. Moi, j'ai un tempérament, je ne dis pas que je vais faire un burnout, vraiment pas, mais je le sais que si tout est sur mes épaules, les enfants y compris, avec le travail, je sais que je ne serai pas capable. La planification, ça, c'est plus moi. Je suis très « gère-mène ». (Isabelle : 651-670)

Plusieurs femmes expliquent que leur conjoint est responsable des finances et de l'entretien sporadique extérieur de la maison (tondre la pelouse, fendre du bois, entretenir les autos, déneiger, etc.) alors qu'elles s'occupent de la maison et des tâches quotidiennes. Parmi les tâches domestiques fréquemment partagées se trouvent la vaisselle, la préparation des repas, et parfois passer la balayeuse. Parmi les tâches ménagères qui incombent aux femmes se trouvent « laver la maison » (par exemple, laver la salle de bain, les fenêtres, etc.) et le lavage des vêtements :

(...) he takes care of pretty much everything that is outside (...) like snow removal, the grass, washing the cars, what else does he do? Cutting down trees, that's all his. He also helps with the dishwasher. He will help with the dog, like he takes care of washing the dog, grooming the dog. My tasks are pretty much washing, cleaning the house, taking the dog for a walk, taking care of the cats (...) He also manages the finances. (Anabelle : 1148-1155)

(...) bien oui, on s'est acheté une maison, alors il s'occupe de tout ce qui est extérieur. Il tripe. Ce n'est pas parce que je ne veux pas les faire ou parce que c'est gars-fille, il tripe. Alors je lui laisse faire les tâches extérieures. Il ramasse beaucoup alors que moi, je lave. Par exemple, les salles de bain et la balayeuse, l'époussetage, c'est moi. Lui c'est la vaisselle. Les lunchs, c'est moitié-moitié, l'épicerie aussi. Quand je suis plus occupée, il en fait plus. L'été, j'en fais plus. C'est souvent comme ça. (Sandra : 1013-1019)

La charge mentale du travail domestique est largement attribuée aux femmes et inclut les divers rendez-vous, la planification des travaux à effectuer dans la maison, la planification des repas, la planification des vacances, etc., soit une charge accaparante, mais invisible qui laisse donc moins de traces. Les expériences partagées montrent également que malgré une perception relativement égalitaire du partage des tâches domestiques, lorsqu'il y a énumération des tâches attribuées dans le couple, celles-ci demeurent souvent assez traditionnelles, témoignant de la persistance d'une division sexuelle dans le travail domestique. Par ailleurs, les expériences recueillies montrent que la planification du congé de maternité, de paternité ou parental demeure assez traditionnelle, même si, à quelques exceptions près, les femmes planifient prendre le congé de maternité et l'ensemble du

congé parental. Plusieurs expliquent que leur conjoint ne prévoit prendre que les cinq semaines de congé paternel prévues par le Régime québécois d'assurance parental (RQAP), ce qui modifie que très peu l'organisation de leur travail et leur parcours professionnel. Les expériences recueillies semblent toutefois peu remettre en question ce partage inégal du congé parental, alors que plusieurs participantes affirment que le travail de leur conjoint offre de meilleures conditions de travail que l'enseignement, tant sur le plan financier que de l'organisation du travail.

8.3.2 En couple avec des enfants à charge à temps plein : « c'est toujours go-go-go »

Alors que les femmes en couple n'ayant pas d'enfants brossent un portrait qu'elles considèrent comme assez égalitaire de la division du travail domestique, les expériences recueillies auprès des femmes en couple ayant des enfants à charge à temps plein montrent que certaines inégalités s'accroissent considérablement après l'arrivée des enfants. Ainsi, quelques femmes conçoivent clairement que le partage du travail domestique est inégal dans leur foyer alors qu'elles assument largement l'entretien ménager auquel s'ajoute le soin aux enfants, notamment la routine du matin (lever, déjeuner, préparation pour l'école, etc.), la routine du retour du travail (collation, devoirs, souper, etc.) et la routine du dodo (bain, histoire avant de se coucher, etc.), la gestion de l'école, etc., comme le montre l'expérience de Bianca :

Eh boy! Bien le matin, c'est clairement moi qui m'occupe des deux tout le temps, s'assurer que les lunchs sont faits, c'est moi, aller porter la petite, c'est moi, mais lui allait porter le petit pour l'instant. Mais là, ils sont à l'école, fait que là, ça risque d'être moi (...) faire le souper, c'est moi, les devoirs, c'est moi. Les bains à deux. Tout ce qui est de vider les poubelles, tondre la pelouse, pelleter dehors c'est lui. Mais le reste c'est pas mal moi (...) c'est moi qui gère l'école. (...) Je n'ai pas une bonne gestion de mes finances. Mais y pallie à ça. C'est correct. (Bianca : 1101-1123)

Cependant, l'inégalité du partage des tâches domestiques est complexe pour plusieurs participantes, même malaisante à mettre en mots. En ce sens, plusieurs présentent initialement un portrait plutôt positif de la division du travail domestique présentant de prime à bord un portrait où règne l'égalité dans le couple qui tient peu la route au fil des descriptions de qui fait quoi, laissant place finalement à une répartition assez traditionnelle des tâches. Certaines participantes racontent que leur conjoint est davantage responsable des travaux extérieurs, par exemple passer la tondeuse ou la souffleuse, des tâches souvent saisonnières et physiques, alors qu'elles s'occupent plus des tâches répétitives qui s'effacent dans la quotidienneté du geste. Par ailleurs, certaines soulèvent que le poids du travail domestique varie parfois substantiellement si leur conjoint est amené à travailler à l'extérieur ou à effectuer des heures de travail supplémentaires :

(...) des fois, je dis que si je comptabilisais toutes mes heures moi, que j'ai passée avec les enfants. Mes collègues et moi on a des conjoints qui sont sur la route souvent, là moins qu'avant. Je lui dis « toi, quand tu es dans ta chambre d'hôtel et que tu trouves ça plate, moi, je me dis j'en lirais des livres pendant ce temps-là. Le soir, j'irais faire mon jogging ». Pendant que je fais les devoirs, il est relaxe alors que je répète sans cesse. Moi, les enfants embarquent dans l'auto. Cinq minutes après, ça crie, on ne s'est pas vu de la journée. (Claudie : 629-635)

Ce phénomène est aussi bien illustré par l'expérience de Dominique, en retrait préventif et mère de deux enfants. Même si elle se trouve chanceuse d'avoir un conjoint qui l'aide et la soutient dans le travail domestique, le partage de celui-ci semble largement inégalitaire lorsqu'elle le décrit :

(...) Il n'est jamais là le matin. Il part travailler à 3 h-4 h heures du matin. Il s'en va. Il revient je ne sais jamais à quelle heure (...) ma routine du matin, je suis toute seule. Je me lève et quand je vais à l'école, je me lève à six heures. Et je commence à me préparer seule. Fait que je sais que ma fille ne se réveillera pas, alors j'essaye de me préparer le plus possible-là. Et là, quand ma fille se lève, je gère ça toute seule, de brosser les dents, les cheveux et tout ça. Et moi, je suis chanceuse, elle déjeune à la garderie. Donc je n'ai pas besoin de la faire manger à la maison (...) Et après, c'est moi qui vais la porter tous les matins à la garderie. C'est moi qui vais la chercher tous les soirs à la garderie. (...) Fais que je faisais ça presque tout le temps toute seule. Quand il est là, c'est lui qui va faire prendre le bain de la petite. Il va jouer avec elle pendant que je m'occupe du souper. (...) je m'occupe principalement du lavage et de la nourriture. (...) C'est moi qui fais beaucoup les commissions aussi parce qu'on a une seule voiture. (Dominique : 1054-1080)

D'autres hésitent avant de partager leurs expériences domestiques et ressentent le besoin de tourner la table momentanément, c'est-à-dire de me poser des questions au sujet de ma vie familiale : si j'ai des enfants, si je trouve cela difficile parfois, si j'ai un conjoint et s'il travaille beaucoup. Certaines femmes expliquent avoir de la difficulté à parler de la division du travail domestique alors qu'elles se sentent constamment jugées, s'autocomparant à une famille « Pinterest », c'est-à-dire une famille « traditionnelle parfaite » nucléaire hétéronormative où les parents sont en forme, épanouis dans leur travail et font plusieurs activités en famille :

(...) je pense qu'on a peur d'être jugée. Je me confie quand même, moi je suis extravertie, tu sais je dis facilement ce que je vis, mais des fois, j'ai eu le sentiment de jugement, ou c'est ma perception, parce que j'ai donc l'impression que c'est mieux ailleurs. Je pense que beaucoup de femmes ressentent ça aussi. C'est que des fois, tu aimerais donc ça avoir une famille Pinterest. Pis tu as l'impression que la tienne ne l'est pas, mais dans le fond, ça n'existe peut-être pas une famille Pinterest parfaite. Mais ça, je pense que c'est le propre de toutes les femmes, peu importe le métier. (Claudie : 586-593)

À certaines inégalités liées à la division sexuelle du travail domestique s'ajoute l'impression que le temps s'accélère alors que s'additionnent les difficultés de l'articulation emploi-famille. Certaines participantes expliquent avoir l'impression de toujours courir après leur temps, un phénomène qu'elles décrivent par l'expression « c'est toujours go-go-go ». À la routine matinale personnelle des

participantes ayant de jeunes enfants ou des enfants d'âge scolaire, s'ajoute le soin corporel des enfants : se lever, lever les enfants, déjeuner et les faire déjeuner, se brosser les dents et les cheveux, s'habiller et les habiller, préparer les choses de la journée tel le lunch, etc. Ces nombreuses actions doivent être effectuées dans des délais parfois excessivement serrés, en raison de nombreuses contraintes qui échappent à leur volonté tels l'horaire de la garderie, l'horaire de l'école de leurs enfants et celui de l'école où elles enseignent (surveillance dans la cour ou non, etc.), la température extérieure (c'est plus long s'il faut enfiler l'habit de neige ou conduire dans la neige), la circulation sur les routes, la coopération des enfants, etc. Ces éléments peuvent amener certaines d'entre elles à couper les coins ronds ou à se sentir dépassée par les événements, et ce, avant même le début du quart de travail salarié, comme le décrivent les expériences de Hannah et de Bianca :

Je me lève à 5 h 50, je me prépare, quand mes enfants ne sont pas déjà réveillés, je me dépêche à me préparer. Ils déjeunent dans l'auto parce que là, ils n'ont pas faim quand ils se réveillent (rires). Tant qu'à bûcher pour qu'ils mangent, j'aime mieux les faire manger dans l'auto parce que la garderie, elle est à dix minutes de la maison. Alors ils ont le temps de manger. Et après ça, je me dépêche à aller à l'école. (...) la garderie ouvre à 7 h 15. (...) J'avais peur de devoir faire de la surveillance parce que quand il y a de la pluie, on doit surveiller les élèves à partir de 7 h 45. Fais que moi, j'espère qu'il n'y a pas de trafic pour que je puisse me rendre rapidement. Il ne faut pas que mes enfants me fassent de crise ou rien. (...) J'anticipe la neige, mais il va falloir partir vraiment tôt. Vraiment, les cinq minutes de plus, elles font une différence dans mon horaire. (Hannah : 148-160)

Moi, à 5 h 30 le matin, c'est go-go-go – préparation des deux enfants – go-go-go – les enfants sont obligés d'aller au service de garde parce qu'il faut que je parte de bonne heure. (Bianca : 256-258)

Ces expériences dénotent que ce sentiment d'être à la course se poursuit aussi après l'école, soit après le quart de travail salarié. S'enchaînent alors les routines du retour à la maison, de la collation, des devoirs, du souper, du bain et du dodo. Elles représentent une charge de travail importante effectuée alors que ces femmes sont épuisées de leur journée de travail salarié. Hannah et Bianca se confient :

(...) je vais chercher [les enfants] souvent à 4 h 45 à la garderie, on revient. Ils soupent à 5 h 30 ou 6 heures. Ensuite le bain, la routine du dodo. Et moi, je n'ai pas des enfants qui se couchent facilement, fait que commencer à retravailler dans mes choses d'école à partir de 9 heures le soir, j'en fais un petit peu, souvent en écoutant la télé, je prends ma douche et je me couche. (Hannah : 148-193)

(...) je ne suis jamais capable de partir à 3 h 20, c'est impossible-là. Pis même que tu sais, je pars, mettons à 4 h 30-5 h, pis des fois un peu plus tard. Des fois, je suis fatiguée pis j'en peux plus. J'arrive à l'école de mes enfants – bien de ma fille –, je vais la chercher, pis go à la maison (...) C'est ça. C'est juste que tu sais, quand je vais la chercher après ma journée, bien tu sais, go-go-go vite le souper, go-go-go les devoirs, go-go-go les bains, go-go-go le dodo. Fait que tu sais, ça va très très vite. Fait que moi, le soir à 8 h 30, je suis pu capable. Ma vaisselle elle traîne, je n'ai vraiment pas le goût. (Bianca : 256-278)

Alors que cet aspect de toujours courir après son temps est très intense chez les participantes ayant de jeunes enfants et des enfants d'âge scolaire, il se présente aussi chez celles qui ont des adolescents, mais différemment, alors que plusieurs se transforment en « mamans taxis ». Il s'agit alors de coordonner les nombreux allers-retours entre l'école, la maison et les diverses activités des enfants.

Les expériences de nos participantes démontrent que plusieurs ont de la difficulté à expliquer quand et comment s'est installée cette division inégale du partage du travail domestique. Il est toutefois possible d'en dégager certaines réponses. Dans un premier temps, le congé préventif ou le congé de maternité semble représenter un moment pivot dans la redéfinition du partage des tâches domestiques. Ainsi, plusieurs participantes conçoivent que le travail domestique était partagé de façon relativement égalitaire avant l'arrivée des enfants. Toutefois, lors du congé préventif, de maternité ou parental, il semblait logique qu'elles prennent en charge une part importante du travail domestique incluant la charge mentale, et ce, alors qu'elles étaient à la maison pour une durée variant de quelques mois à plus d'un an. Cette attribution s'est donc définie « logiquement » et réifiée au moment des congés préventifs, de maternité ou parentaux pour se maintenir au fil du temps, malgré leur retour au travail à temps plein. D'autres conçoivent plutôt que cette division inégale s'est installée « naturellement » en raison de caractéristiques psychologiques personnelles souvent exprimées par des expressions à connotation péjorative telles que « je suis une *clean freak* », une « Germaine » ou une « chialeuse ». D'autres ancrent plutôt cette division sur les compétences d'efficacité qu'elles perçoivent avoir développées dans leur travail, alors que l'enseignement nécessite d'effectuer de multiples tâches simultanément, exprimé par des expressions telles que « c'est un défaut professionnel, j'organise tout » ou « je suis plus efficace, donc c'est plus facile pour moi ». Ces éléments sont bien visibles dans les propos de Bianca :

Bien ça s'est installé au fil du temps, ouain. Je suis une fille efficace, vraiment beaucoup. Tu sais, moi, vider le lave-vaisselle, ce n'est pas long. Lui, c'est très très long. Ouf! Faire des bagages, tu sais, on est allé en camping la fin de semaine passée. Je me suis tapé bien préparer les choses pour le chien, parce que notre chien se fait garder. Fait que j'ai préparé mon bagage, le bagage de mon gars et de ma fille, j'ai préparé tout ce qui était glacière, nourriture, les tentes. Il me les a sortis du cabanon. Mais c'est moi qui ai paqueté toute mon auto. J'ai fait une liste de qu'est-ce qu'il lui fallait, ce qu'il fallait qu'il mette dans son auto à lui. Tu sais, c'est ça (rire) (...) tu sais, ce n'est pas grave, c'est juste que, au fil du temps, c'est beaucoup de petites tâches connexes. Tu sais. On fait comme plusieurs métiers en un. (Bianca : 1101-1173)

Les expériences témoignent d'une division sexuelle dans le travail domestique : le travail extérieur et physique est masculin tandis que le travail intérieur répétitif et le soin des enfants sont féminins. Elles montrent aussi que le partage du travail domestique, qui semblait plutôt égal avant l'arrivée des enfants, ne le demeure pas après l'arrivée des enfants. Alors que les conjoints s'impliquent à des

degrés variés, en raison notamment des congés préventifs, de maternité ou parentaux, plusieurs femmes prennent en charge une part importante des responsabilités familiales et du travail domestique, une attribution qui se réifie et perdure au-delà de leur retour au travail. Ces expériences montrent également que plusieurs femmes sont gênées de rendre visible l'inégalité du partage des tâches domestiques au sein de leur couple, préférant l'attribuer à des caractéristiques individuelles et présenter un portrait égalitaire, cela par peur d'être jugée dans un contexte social où l'on considère que l'égalité homme-femme est déjà atteinte.

8.3.3 Séparée avec garde partagée : « une charge de moins »

Les expériences analysées montrent que les mères monoparentales (au moment des entretiens, les participantes séparées n'étaient pas en couple) avec garde à temps plein ou partagé vivent des expériences différenciées par rapport aux participantes en couple avec des enfants à charge à temps plein. Ces participantes avaient des gardes partagées divisées soit en termes d'une semaine chacun, c'est-à-dire une semaine chez papa, suivie d'une semaine chez maman, ou selon la formule 3-2-2/2-2-3, les chiffres représentant la répartition du temps hebdomadaire des enfants passés chez chacun des parents. Les expériences montrent que pour certaines, au-delà de la souffrance et des difficultés liées à une séparation, notamment la précarité financière qu'elle peut engendrer et la peine d'être séparée des enfants, elles vivent une forme de libération des attentes qu'elles ont envers leur conjoint et du temps qu'elles retrouvent lors de la garde partagée. En ce sens, pour certaines, la division de la charge de travail était si inégale et souffrante que non seulement avaient-elles l'impression de tout faire dans la maison, mais aussi de prendre en charge les besoins de leur « autre enfant », leur conjoint. De fait, même si cette séparation coûte cher financièrement alors que la famille passe de deux salaires à un seul, et que, dans une certaine mesure, le travail domestique a augmenté, notamment au regard de l'entretien du domicile, elles sont délestées de la charge que représentaient le soin et les attentes non assouvies envers le conjoint, ainsi que d'une part importante du soin aux enfants puisque la séparation impose que certaines tâches revienne *de facto* à leur ex-conjoint à des moments précis de la semaine, comme le montre l'expérience de Tanya :

(...) je peux faire des choses au lieu de gérer le tout pendant que les enfants sont là, et que l'autre est dans la maison et que tu gères ça, plus la maison, parce que l'autre, il est là, mais il n'est comme pas là. Fais que tu vis des frustrations. En plus tu le gères, alors c'est vraiment mieux de gérer ça chez toi toute seule. C'est vraiment moins compliqué. En plus, tu as moins de temps en présence d'eux autres. Moi, j'aurais mes enfants à temps plein que ça ne me dérangerait pas. Par ce que je suis habituée de faire tout cela depuis qu'ils sont bébés. (Tanya : 613-119)

Dans un contexte dicté par le rythme de la garde partagée, les expériences montrent que les participantes s'investissent davantage dans leur emploi lorsqu'elles n'ont pas leurs enfants, par exemple en arrivant plus tôt au travail le matin et en quittant plus tard le soir, et ce, afin de tout préparer pour alléger la charge de travail de la semaine suivante, lorsqu'elles seront en présence de leurs enfants, atténuant légèrement le sentiment de « go-go-go » vécu lorsqu'elles avaient les enfants à temps plein. Certaines disent apprécier pouvoir faire ce travail sans remords, alors qu'elles vivent un allègement temporaire de certaines responsabilités domestiques. D'autres préparent aussi des repas à l'avance, par exemple le dimanche, afin d'alléger la routine familiale. Les expériences analysées montrent toutefois que même si la séparation amène un allègement de la charge de travail domestique, notamment une réduction du ménage et de la préparation des repas, elle réduit très peu le poids de la charge mentale du soin aux enfants. En ce sens, malgré la séparation, certaines disent demeurer largement responsables de la prise des rendez-vous pour les enfants, des suivis auprès des professionnels, des changements de vêtements entre les saisons, etc. :

Pour la garde-robe, il s'occupe de la sienne, et je m'occupe de la mienne. Il y a quand même les habits de neige et les manteaux et les bottes qui demeurent à partager. Je dirais que c'est généralement moi qui m'occupe de cela. En fait, c'est toujours moi qui m'occupe de cela, parce que comme je suis beaucoup en congé l'été, c'est souvent des choses que je peux faire. Pour ce qui est des rendez-vous aussi. C'est généralement moi qui m'occupe de cela. Je ne peux pas dire pourquoi, ça doit être une job de maman. C'était comme ça avant et c'est resté comme ça aussi. C'est arrivé quelquefois que je ne pouvais vraiment pas y aller et il est allé. Mais 90 % du temps, c'est ma job et c'est correct. En tout cas peut-être que depuis le temps! Non! C'est correct. (Olivia : 483-491)

Par ailleurs, pour Uma, il aura fallu l'intervention d'une médiation familiale pour faciliter la répartition de la charge mentale du soin aux enfants. En ce sens, il a été légalement négocié que son ex-conjoint serait responsable de tous les rendez-vous cette année, ce qui n'arrive pas toujours.

Ces expériences montrent que la séparation et la garde partagée peuvent apporter certains allègements dans l'articulation emploi-famille, alors qu'une part de la responsabilité des soins aux enfants se voit « de facto » déléguée à l'ex-conjoint, et d'autre part, elles n'ont plus la charge de leur conjoint. Ces expériences montrent aussi que malgré la séparation, les femmes restent en grande partie responsables de la charge mentale du soin aux enfants.

8.4 Les stratégies mises en place afin de faciliter l'articulation emploi-famille

Les expériences montrent que pour les enseignantes ayant des enfants à charge, l'articulation emploi-famille peut représenter un défi de taille. De fait, il est possible de dégager certaines stratégies mises en place pour la faciliter.

8.4.1 Réduire volontairement son temps de travail

Une stratégie permettant à certaines enseignantes ayant des enfants d'âge scolaire de se maintenir au travail et de faciliter l'articulation emploi-famille est la tâche partagée, soit un mode de fonctionnement qui permet à l'enseignante titulaire de réduire volontairement son temps de travail. Les enseignantes expliquent que, traditionnellement, ce partage était de 80 % pour l'enseignante titulaire et 20 % pour la remplaçante, donc une journée de congé par semaine, créant par le fait même un contrat intéressant pour une enseignante précaire. Toutefois, plusieurs enseignantes expliquent que cette mesure s'est vue grandement réduite (90 % – 10 %), voire abolie dans les dernières années, soit un phénomène attribué à la pénurie de personnel qualifié. Pour plusieurs enseignantes, tant celles n'ayant pas accès à des contrats substantiels que celles ayant un poste ou une permanence, ces modifications représentent une source de frustration, d'indignation et d'incompréhension alors qu'elles conçoivent que non seulement ces changements n'ont pas été votés, mais qu'ils permettaient à certaines de se maintenir au travail, d'éviter l'épuisement professionnel, et ce, tout en créant des contrats intéressants et stables pour de nouvelles enseignantes, ainsi que le montrent les propos d'Isabelle :

À ma commission scolaire l'année passée, les profs étaient capables de prendre 80 % et 20 %. Dans le fond, elles travaillaient 80 % en temps partagé. Maintenant elles n'ont plus le droit. Cette année ils ont tout refusé ça. Elles peuvent juste prendre 10 %. Pourquoi? Ils se sont dit on va avoir plus de suppléants. Alors le monde, au lieu de prendre des contrats, ils font de la suppléance. Ce qu'ils ne comprennent pas, c'est que les enseignantes vont juste partir en congé de maladie, parce que les pauvres elles ont besoin de ce temps partagé (...) donc là, les enseignantes vont partir et les suppléants vont prendre la place des enseignants et il va y avoir moins de suppléants. Je ne sais pas à quoi ils ont pensé, mais je ne pense pas que c'est une solution. Ça n'a juste pas de bon sens de couper les temps partagés aux profs alors qu'elles s'en vont toutes en burnout. Et le monde s'est dit justement, on a de la difficulté à trouver des suppléants, alors on est mieux de prendre 80 % de tâche, alors on est sûr d'être remplacé. Mais on n'a plus le droit de faire ça. (Isabelle : 307-320)

Certaines mentionnent ainsi planifier prendre un partage de tâche malgré ces nouvelles modalités, et ce, afin de concilier l'emploi et la famille et alléger leur travail. Dans ce contexte, certaines mentionnent qu'elles demanderont une journée de congé par jour cycle de neuf jours. Ces demandes doivent toutefois être coordonnées à celles des autres enseignantes afin qu'un contrat puisse être

établi pour morceler une tâche intéressante pour une suppléante. Ce phénomène peut être illustré par l'exemple de Bianca qui explique que l'année prochaine, elle réduira volontairement sa paye pour avoir dix journées de congé supplémentaires à ses frais au fil de l'année, et ce, afin d'effectuer de la correction pour rattraper son temps et faire moins de travail le soir, à la maison. Elle explique qu'elle l'avait déjà fait par le passé et que ces journées l'avaient grandement aidé à passer au travers de l'année scolaire. Elle se dit consciente que l'idée de prendre des journées pour travailler à ses frais « n'a pas de sens », mais souligne en avoir besoin pour sa santé mentale et celle de sa famille :

(...) c'est la famille qui paye effectivement, parce que le soir, quand on est plus capable et qu'on est à boutte, c'est eux autres qui paye (...) Fait que là, je me suis décidé. L'année prochaine, je prends un partage de tâche (...) C'est permis par jour cycle. (...) Fais que moi, dans le fond, je coupe ma paye pour avoir une journée par semaine pour moi. Mais là, tu sais! Pour moi (...), c'est dix journées-là, ce n'était pas pour prendre un bain avec un livre! (...) bien les journées où j'étais en congé, je corrigeais. Je rattrapais mon temps, parce que tu sais, je n'y arrivais pas. J'avais toujours des piles d'accumulées, pis euh, un moment donné ça finit plus de finir. Puis là les bulletins arrivent, puis on n'a pas fini de corriger. (Bianca : 281-300)

Dans ce même ordre d'idées, certaines enseignantes qui ont des enfants mentionnent plutôt qu'afin de faciliter l'articulation emploi-famille, elles ont fait le choix de ne prendre que des contrats de deux ou trois jours par semaines pour avoir plus de temps avec les enfants, réduire le temps de déplacement et éviter la surcharge de travail (salarie et domestique).

8.4.2 Inscrire ses enfants l'école où elles enseignent ou non

Il se dégage aussi des expériences recueillies auprès des enseignantes ayant des enfants d'âge scolaire qu'une stratégie mobilisée consiste à inscrire ou non ses enfants à l'école où elles travaillent. Les expériences montrent que pour plusieurs, ce questionnement est soulevé très tôt dans leur parcours professionnel, par exemple dès la fin de la formation universitaire initiale, durant la grossesse ou à la naissance de leur enfant, et que ce questionnement perdure souvent jusqu'à l'entrée scolaire, comme le montre l'expérience d'Érica, qui doit choisir une école pour son garçon de 4 ans :

Est-ce que je veux avoir mon garçon dans ma classe? Est-ce que je veux l'avoir dans mon école? Je vais aussi avoir tous ses amis, et là, j'aurai à gérer les parents à la maison aussi. Je ne sais pas. Est-ce que les heures des autres écoles me conviennent? Parce que je commence à 7 h 50 là-bas. Qu'est-ce que je fais après l'école avec mon fils? Est-ce qu'il va aller en service de garde? Pour avoir une séparation un peu au moins? Depuis qu'il est né, je gère ça comme : est-ce que je l'envoie en autobus à 20 minutes? Il va falloir vraiment que je fasse le tour. (Érica : 487-476)

Parmi les participantes ayant des enfants d'âge scolaire, plusieurs ont choisi d'inscrire leurs enfants à l'école où elles travaillent afin de sauver du temps, d'alléger les moments de transition pour voir

leurs enfants davantage et les voir évoluer dans leur environnement scolaire. Toutefois, cette stratégie soulève divers enjeux. De fait, plusieurs mentionnent que la transition travail maison repose plus facilement sur leurs épaules, puisque la proximité les amène à prendre la responsabilité des déplacements, et par le fait même, des suivis avec le service de garde et les enseignantes. D'autres soulèvent la complexité de l'enchevêtrement des rôles mère-enseignante-collègue. Il peut alors devenir difficile de faire la séparation enfant-élève, de préserver l'intimité de son enfant et de garder ses distances par rapport à leur enseignant et enseignante :

Il faut comprendre aussi qu'on sait plein de choses qu'on ne saurait pas si elles étaient dans une autre école. Tu sais, moi je demande aux éducatrices : « tu me dis tout là! Tu me dis tout, pis on est complices » (...) Donc elles me disent tout! Pis il y a des choses que je ne saurais pas si elles étaient ailleurs. Fais que des fois, ça peut avoir l'air pire que c'est en réalité. Ça, j'ai comme fini par comprendre ça. Pis moi, je trouve ça précieux. J'aimerais ça même leur enseigner un jour. (Claudie : 464-477)

À l'inverse, d'autres font le choix de ne pas inscrire leurs enfants à l'école où elles travaillent afin de favoriser une séparation entre l'emploi et la famille ainsi qu'un détachement mère-enfant, de préserver le « jardin intime » de leur enfant et de garder les « chapeaux » mère-enseignante-collègue séparée. Pour certaines, l'idée d'enseigner à la même école que leur enfant semble impensable, alors que peu de métiers imposeraient de telles conditions, comme le souligne Dominique :

C'est drôle, pourquoi on ne demande pas ça aux gens qui travaillent au Jean Coutu? Toi, est-ce que ça te dérangerait que ta fille vienne toujours au travail? Est-ce que ça te dérangerait qu'elle aille au travail toujours à côté du tien, on demande souvent ça aux enseignantes. (Dominique : 1206-1213)

Toutefois, ce choix vient aussi avec son lot d'enjeux, notamment l'ajout d'une étape dans la journée, soit celle d'aller mener et chercher les enfants au service de garde, comme le montre l'expérience de Bianca :

(...) je sais qu'elle va être dans la cour d'école pis là (voix pleurnicharde) : « Ah maman! » Je sais que ça va être trop. C'est correct, on a besoin de ce détachement-là. Fais que mon gars s'en va à la même école que ma fille. (Bianca : 271-278)

8.4.3 Se créer un réseau de soutien

Une autre stratégie mobilisée par les enseignantes ayant de jeunes enfants ou des enfants d'âge scolaire consiste à se créer un réseau de soutien. Plusieurs mentionnent ainsi l'aide de la famille, des grands-parents, et plus spécifiquement de la mère, du père, de la belle-mère ou de la sœur des participantes, notamment pour les participantes séparées. Se former un réseau de soutien devient une aide inestimable alors que les heures d'ouverture de la garderie ne permettent pas facilement de

coordonner la garde des enfants et l'horaire de l'école. De fait, certaines expliquent que leur garderie se situe assez loin de la maison et de l'école et ouvre peu avant l'ouverture de l'école. Il est donc ardu d'aller mener les enfants à la garderie et arriver à temps à l'école. De plus, lorsqu'il y a des rencontres après l'école, certaines mentionnent avoir de la difficulté à arriver à temps à la garderie, selon le réseau de soutien pour dépanner. À cela s'ajoutent les difficultés à prendre congé pour s'occuper des enfants lorsqu'ils sont malades ou qu'ils ont des rendez-vous, comme le soulignent Uma et Olivia :

(...) ça n'a pas été facile au début. Mais depuis que je travaille, que j'ai terminé l'université, ça va beaucoup mieux. Ça s'améliore de jour en jour (...) j'ai une bonne famille. J'ai une sœur qui va se libérer, ma mère va se libérer, même mon père, pour m'accommoder. (Uma : 256-259)

(...) on s'est trouvé des stratégies. On avait de la chance, on était vraiment très bien entourés, ma mère pouvait garder les enfants, parce que je ne pouvais pas m'absenter. La mère du père de mes enfants aussi. (Olivia : 90-92)

Une autre stratégie qui se dégage des expériences recueillies au regard de l'articulation emploi-famille consiste à choisir un niveau d'enseignement différent de celui de l'âge de ses propres enfants, et ce, afin de créer une rupture dans le continuum entre la sphère de l'emploi et de la famille, surtout lorsque les enfants sont d'âge scolaire, comme le montre l'expérience de Dominique :

Chaque petite chose, répéter toujours. Après ça, je revenais chez moi et j'avais une petite fille de, à ce moment-là, deux ans et demi, et j'étais là oh non! je ne peux pas. Je ne peux pas vivre ça tout le temps. Moi j'ai besoin des enfants qui sont... des élèves qui sont plus autonomes, qui font leurs choses. (Dominique : 458-460)

8.4.4 Déléguer certaines tâches domestiques

Quelques rares participantes mentionnent déléguer certaines tâches domestiques à autrui afin d'alléger l'articulation emploi-famille, grâce à l'emploi d'une femme de ménage. Ces enseignantes sont en couple et affirment recevoir peu d'aide de la part de leur conjoint, souvent absent en raison du travail. Alors qu'elles délèguent certaines tâches, elles ont souvent la responsabilité de trouver l'aide et de faire les suivis. Une participante mentionne aussi qu'elle avait une femme de ménage avant sa séparation, n'ayant plus les moyens de payer ses services depuis. Ces participantes mentionnent que la femme de ménage vient ou venait sur une base bimensuelle pour laver les toilettes, les planchers, ou aider au ménage printanier, ainsi que le décrit l'expérience de Kelly :

Mais j'ai une femme de ménage aussi. J'ai une femme de ménage à la maison aux deux semaines. Elle m'aide à faire le ménage (...) C'est sûr que j'en fais – j'en fais quand même à la maison parce qu'il faut en faire au fur et à mesure. Mais le gros boom, les ménages de printemps aussi, pour laver les murs et les fenêtres, c'est elle qui vient. (Kelly : 195-200)

Une participante mentionne aussi utiliser un service de traiteur quelques jours par semaine pour les boîtes à lunch de ses enfants, ce qui lui permet de se décharger de cette tâche quotidienne.

Ces expériences montrent que les stratégies et les efforts mobilisés pour faciliter l'articulation emploi-famille sont liés de près aux expériences présentées à la section 7.2.6 portant sur le mythe des longs congés et les difficultés à s'absenter du travail. De fait, les difficultés liées à l'articulation emploi-famille font en sorte que les enseignantes doivent redoubler d'efforts, faire preuve de créativité et de résilience afin de trouver des solutions par elles-mêmes et en privé aux difficultés du travail (salariné et domestique). De plus, la mise en place et le maintien de ces stratégies semblent reposer largement sur leurs épaules, ajoutant considérablement à la charge mentale du travail. Les expériences montrent aussi que les solutions qu'elles trouvent ne sont pas sans conséquence pour elles, par exemple en ce qui concerne leur revenu qui se voit parfois « volontairement »¹⁹ réduit, notamment en raison de la réduction des heures de travail salarié pour effectuer du « travail à leurs frais » alors que ces journées de congé servent à accomplir certaines tâches de travail salarié. De fait, dans un contexte de surcharge de travail (salariné et domestique) où la sphère de l'emploi et la rationalité économique dominant, bien souvent « c'est la famille qui paye ».

8.5 Le temps personnel et les autres sphères de vie

Les expériences recueillies montrent que de façon générale, les participantes accordent une valeur importante à diverses sphères de leur vie, par exemple les sports et loisirs, les voyages et les études. L'analyse des expériences montre toutefois que malgré la valeur accordée à ces diverses sphères de vie, celles-ci n'occupent souvent qu'une place très limitée dans leurs expériences quotidiennes, aussi bien pour les enseignantes ayant des enfants à charge à temps plein ou à temps partiel que pour celles n'ayant pas d'enfants.

En ce qui concerne les enseignantes ayant des enfants à charge à temps plein, plusieurs mentionnent la valeur qu'elles accordent à la sphère des sports et des loisirs, tels des randonnées dans la nature, des rencontres avec des amis et amies, des cours de danse, l'entraînement physique, etc. De fait, quelques rares participantes ont décidé de « se choisir » et dégagent du temps pour faire des activités, tel de l'entraînement physique. Pour celles ayant des enfants, ces activités sont toutefois souvent effectuées lorsque les enfants sont d'âge scolaire et les activités ont lieu en dehors du temps passé en famille. Par exemple, certaines se lèvent à 5 h 30 pour s'entraîner avant le lever des enfants. D'autres

¹⁹ « Volontairement » est ici entre guillemets puisqu'elles préféreraient ne pas avoir à le faire. De fait, elles aimeraient davantage être capables d'effectuer le travail prescrit durant les heures reconnues par l'organisation du travail.

se gardent du temps pour faire des arts à la maison lorsque les enfants sont couchés, comme le souligne Kelly :

Je fais du dessin. Je fais du vitrail, j'aime la création. Je fais beaucoup d'art. J'ai mon bureau et j'attends d'avoir ma machine à coudre. Je vais faire de la couture. Mais à chaque fois que je fais cela, j'ai toujours de la musique sur mes oreilles, j'ai souvent des écouteurs. (Kelly : 666-670)

De façon plus générale, les difficultés d'insertion en emploi et d'intégration au travail d'enseignement auxquelles s'ajoute l'arrivée des enfants font en sorte que plusieurs ont mis en veilleuse leurs activités sportives, personnelles ou sociales pour faciliter l'articulation emploi-famille. C'est le cas par exemple de Dominique, qui dansait deux fois par semaine et allait s'entraîner quotidiennement après le travail. Depuis l'arrivée des enfants, elle trouve difficile de s'engager dans une activité fixe et ne danse plus. D'autres ont plutôt délaissé leurs propres activités pour se concentrer sur celles de leurs enfants, comme le montre l'expérience d'Hannah :

Cette année, je suis allée voir un spectacle. Mais sinon, à part écouter la télé, je n'ai pas le temps. Le samedi, les enfants ont des cours de patin, le dimanche, mon conjoint travaille et moi je m'occupe des enfants toute seule. (Hannah : 450-453)

Par ailleurs, alors que plusieurs femmes en couple disent avoir très peu de temps pour elles-mêmes, qu'elles aient des enfants ou non, plusieurs soulèvent l'importance de laisser leur conjoint se reposer le soir et les fins de semaine puisqu'ils travaillent très fort, soit un phénomène qui crée un contraste alors qu'elles-mêmes disent avoir peu de temps pour se reposer. Par exemple, Hannah raconte que son temps de repos « à elle » est la nuit, lorsqu'elle se réveille pour allaiter son bébé, ce qui en soi ne représente pas un moment de repos. Pour sa part, Bianca arrive à cibler certains moments de repos de son conjoint, mais éprouve plus de difficulté à délimiter les siens :

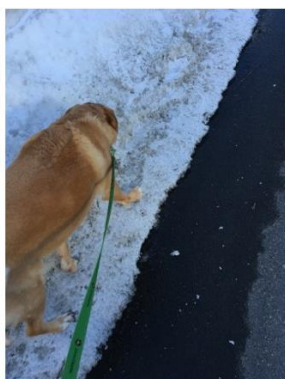
Bien, dans le bain entre 20 h 30 et 21 h! Avec un livre idéalement. Euh, oui. Pis là, pendant l'année scolaire, bien je ne me couche vraiment pas tard. Je suis plus capable. (Bianca : 1129-1131)

En ce qui concerne les participantes ayant des enfants en garde partagée, certaines affirment avoir plus de temps personnel depuis leur séparation. En ce sens, la garde partagée permet d'accorder une plus grande place aux autres sphères de vie, par exemple les sports et les loisirs, le développement professionnel ou les rencontres sociales, comme l'illustre l'expérience d'Olivia :

La semaine où je n'ai pas mes enfants, je fais des siestes. (...) J'en profite pour voir des amis, pour aller voir un film au cinéma tranquille. J'en profite. Mes amis le savent : « tu n'as pas tes enfants, il y a une conférence telle journée, est-ce que tu peux venir? » Je remplis beaucoup ma

*semaine où je n'ai pas mes enfants pour faire des rendez-vous. J'essaie de tout placer là.
(Olivia : 434-440)*

En ce qui concerne les participantes n'ayant pas d'enfants, plusieurs disent accorder une grande valeur à diverses sphères de vie, mais ne pas avoir de temps à leur accorder en raison des demandes du travail. Par exemple, Anabelle dit avoir à peine le temps de faire prendre une marche à son chien :



Anabelle – photo commentée envoyée par courriel le 29 mars 2019 à 18 h 20

Difficulty - Getting home from teaching and feeling exhausted mentally, psychologically, and physically – so exhausted that simple, routine tasks like walking the dog seem difficult to manage certain days.

Lorsqu'elle a du temps libre, elle choisit plutôt de dormir ou de lire des ouvrages au sujet de la gestion de classe ou de l'apprentissage des élèves. Quelques participantes mentionnent toutefois accorder une place importante aux sports et aux loisirs, tels la danse, l'entraînement personnel ou le ski, ainsi qu'à leur vie sociale, par exemple des rencontres ou soupers avec des amis et amies. Certaines font des activités particulièrement pour rompre avec le travail :

Je danse le lundi soir et le jeudi soir. Ça me permet d'évacuer et de sortir de l'école. J'essaie pendant une heure et demie de ne pas penser à mes élèves, et de ne penser qu'à la danse, pour me concentrer sur apprendre les chorégraphies. (Léa : 625-627)

Je joue de la musique, je fais du patinage, j'ai un chien dont je m'occupe jour et nuit. Sinon, j'ai une vie normale. Ma bonne résolution de l'année passée : j'essaie de la garder un peu, d'alléger toute ma planification, parce que cette année, mes élèves sont durs et ça m'affecte vraiment. Le soir, je décroche. (Gabrielle : 312-324)

Ces expériences montrent qu'en raison des difficultés de l'insertion en emploi et de l'intégration au travail en enseignement, plusieurs réduisent la place accordée aux diverses sphères de vie auxquelles elles disent pourtant accorder une grande valeur, et ce, afin de laisser plus de place au travail d'enseignement. Ce phénomène s'accroît considérablement à la suite de l'arrivée des enfants, alors qu'il ne reste souvent de place que pour la sphère de l'emploi et de la famille, les autres aspects de leur vie étant généralement mis en veilleuse. Pour celles qui arrivent à dégager du temps pour elles-mêmes, ce temps est souvent pris sur leur temps « personnel », c'est-à-dire en dehors du temps accordé au travail salarié et domestique, par exemple très tôt le matin ou une fois les enfants couchés.

8.6 Refuser la maternité

Quelques enseignantes mentionnent très tôt dans leur entretien qu'elles ne désirent pas ou ne désirent plus avoir des enfants, et ce, pour de multiples raisons : des difficultés personnelles, les multiples difficultés liées à l'insertion en emploi, les expériences souffrantes marquant l'intégration au travail (notamment la surcharge et l'incommensurabilité du travail), ainsi que les nombreux enjeux de l'articulation emploi-famille et du cycle de la maternité. À ces difficultés s'ajoute l'impression que les parents sont toujours « en train de courir », un phénomène qu'elles associent à une dégradation des conditions de vie des enfants. De plus, l'enseignement préscolaire et primaire les amène à côtoyer de nombreux enfants vivant des situations de difficulté en raison de leur situation familiale, des séparations qui ne se passent pas bien, soit des enfants qu'elles considèrent comme « amochés ». Dans ce contexte marqué par tant de défis et de difficultés, ces enseignantes considèrent qu'elles n'auraient pas l'énergie pour « se taper un deuxième shift » après l'école, d'être présente à la fois pour leurs élèves et pour leurs enfants, une idée exprimée par l'expression « tant qu'à faire des enfants, aussi bien s'en occuper ». Par conséquent, certaines femmes qui voulaient initialement des enfants changent d'idée, comme Frédérique :

Personnellement, j'ai 32 ans et je ne veux pas d'enfants. Je veux rester avec les petits, ce qui est très demandant. Je ne pense pas que je suis capable de faire un deuxième shift après l'école (...) Ça m'en demande tellement dans la journée, je pense que je n'aurais pas assez de patience le soir. Dans la journée, je me donne, je suis avec les enfants, je suis présente (...) je ne suis pas capable de laisser les enfants tout seuls. Je suis à genoux à quatre pattes avec eux. (...) Il y en a plusieurs qui me disent : « oui, mais quand c'est tes enfants, ce n'est pas pareil ». Probablement. Mais est-ce que je serais capable de faire la même profession, je ne pense pas. (...) Tant qu'à faire des enfants aussi bien s'en occuper. On en voit tellement passer des enfants amochés. (...) Et je ne voudrais pas que mes enfants à moi vivent cela. Je m'automutile. (Frédérique : 74-109)

Ainsi, alors que cette stratégie vise à réduire la souffrance à long terme de l'enseignante et de ses enfants potentiels, elle n'en demeure pas moins souffrante alors que certaines la qualifient de sacrifice, voire d'automutilation. Cette souffrance s'illustre bien par l'expérience de Noémie, qui voulait tellement avoir un enfant qu'elle avait pensé à l'insémination artificielle alors qu'elle était célibataire. Toutefois, avec le temps, lorsqu'elles vivent la fragmentation et l'imbrication du travail, qu'elles constatent la continuité, voire la juxtaposition des temps de travail et les difficultés de l'articulation emploi-famille, ces éléments leur semblent des défis insurmontables les amenant à ne plus vouloir d'enfants, soit un choix tellement souffrant qui, par exemple, a amené Noémie à consulter en psychologie :

Au départ, c'était OK, je vais avoir des enfants. Et là, après ça je me suis dit non. Je ne pense pas que je vais pouvoir avoir des enfants à travailler comme je travaille pour arriver à la maison

et encore avoir d'autres enfants, même si c'est les miens, et qu'on me dit que ce n'est pas pareil et nana. Je ne veux pas avoir les deux. Les enfants et les élèves. (...) Et à un certain moment de ma vie, j'ai consulté un psychologue et j'étais mal de cela. On dirait que dans la vie, c'est qu'il faut que tu aies des enfants, que tu te maries, les stéréotypes sociaux. Et elle me disait bien non. (Noémie : 20-34)

Pour sa part, Patricia, 26 ans, raconte avoir vécu un tel traumatisme à ses débuts en enseignement. Cela a influencé son désir d'avoir des enfants, à même penser à se « mutiler » en se faisant enlever les ovaires. Elle raconte avoir vu des enfants qui n'allaient pas bien, qui avaient de grandes difficultés, ainsi que des parents qui n'étaient pas outillés pour bien accompagner leurs enfants, ce qui l'a menée à abandonner l'idée d'avoir des enfants. Elle compare sa situation à un médecin qui aurait vu trop d'accouchements cauchemardesques et qui déciderait plutôt d'adopter :

(...) je voyais comment l'éducation d'un enfant peut dégénérer. Pas parce que ce sont des mauvais parents, parce que ce sont des parents qui vivent toutes sortes de choses. (...) Et après mon stage quatre, je voulais quasiment me faire enlever les ovaires. Je ne veux plus d'enfants. J'adore les enfants, mais je n'en veux plus. Parce que j'ai vraiment vécu le cauchemar, je ne veux pas prendre le risque que mon enfant devienne comme cela. Et qu'est-ce que je fais, si j'ai un enfant qui naît avec des besoins particuliers. Mon Dieu! Je trouve cela dur de gérer des enfants cinq heures par jour dans ma classe, le gérer 24 heures sur 24 à la maison, je vais faire comment? Alors oui, mon travail a influencé mon désir d'avoir des enfants (Patricia : 518-527)

Ces expériences montrent que les difficultés de l'insertion en emploi, de l'intégration au travail en enseignement, ainsi que les difficultés anticipées de l'articulation emploi-famille peuvent être tellement souffrantes que certaines femmes qui voulaient initialement des enfants vont carrément refuser la maternité, choisissant plutôt de s'investir dans leur travail d'enseignement, auprès de leurs élèves.

8.7 Les pressions sociales liées à la plus-value de la maternité

Un élément qui s'est rapidement dégagé des données concerne les pressions à avoir des enfants et la plus-value de l'expérience de la maternité. Ainsi, les expériences rendent visibles les diverses formes de pression sociale que subissent les femmes à avoir des enfants. Parmi les formes de pression sociale les plus visibles se trouvent les questions directes, par exemple « Quand planifies-tu avoir des enfants? Combien d'enfants veux-tu? », ainsi que les commentaires et les tenus pour acquis émis par la famille, les collègues et les parents. En enseignement, l'obtention d'un poste représente un moment où certaines ressentent davantage de pression à avoir des enfants, un phénomène qui se traduit par diverses expressions telles que « Félicitations! Tu peux maintenant avoir des enfants! » ou « J'imagine que ça veut dire que tu pars bientôt en congé de maternité? ». Pour plusieurs, ces commentaires sont soutenus par l'idée qu'en tant qu'enseignante aux niveaux préscolaire et primaire,

les femmes aiment les enfants et, inévitablement, en veulent. Toutefois, bien que ces commentaires soient en apparence banals, ils reproduisent l'idée que pour s'accomplir en tant que femme, qui plus est en tant qu'enseignante, il faut produire des enfants le plus rapidement possible. Ce cas représente plutôt un phénomène anormal comme que le soulève Anabelle :

Yes, it would be odd [ne pas avoir d'enfants]. Because I mean, since I got the permanent contract this year, the first thing people would tell me is like : Oh! Nice! You can have kids now! Now you have a permanent job, now you can have kids! (...) I think it's - you're a teacher. I think people think : you are a teacher, so you love kids, so you are going to have kids. Well, that is the impression that I have gotten over the years. (Anabelle : 413-425)

Pour certaines qui n'ont pas encore d'enfants ou qui ne désirent pas en avoir, cette idée préconçue que toutes les enseignantes veulent des enfants crée parfois un malaise lors de la rencontre des parents en début d'année, alors qu'elles perçoivent qu'ils ont peur que l'enseignante quitte la classe en congé de maternité durant l'année scolaire. Si certaines disent ne pas ressentir de pression de la part des parents de leurs élèves, elles ressentent aussi systématiquement le besoin de justifier cette absence d'enfants et de soulever l'apport positif que cela aura dans la classe, comme le montre l'expérience de Frédérique :

Les parents, je ne le sens pas. Ce que je leur dis tout le temps en début d'année, depuis que j'ai commencé, c'est que je n'ai pas d'enfants. Leur crainte aux parents c'est : puisqu'elle est jeune, elle va tomber enceinte. Elle va quitter. Je le sens comme ça. Moi, ce que je leur dis en début d'année, c'est que je n'ai pas d'enfants, je ne prévois pas être enceinte cette année, donc vous êtes pognés avec moi! Mais je n'ai pas d'enfants, donc j'ai tout mon temps pour le vôtre. Je dis ça et d'habitude, ça fait bien. (Frédérique : 376-380)

Parfois, la pression sociale à avoir des enfants est plus subtile et prend la forme de processus d'exclusion ou de micromarginalisation par les pairs. En ce sens, les expériences communes que procure la maternité peuvent amener certaines enseignantes ayant des enfants à exclure celles qui n'en ont pas de certains espaces d'échange, de façon volontaire ou non, pour discuter des difficultés de l'articulation emploi-famille « entre elles », alors qu'elles recherchent une reconnaissance par leurs pairs ou ont peur de se faire juger par celles qui n'ont pas d'enfants. Les expériences recueillies montrent que ces rencontres exclusives ont fréquemment lieu dans une classe, dans un « cadre de porte », le soir, au restaurant ou lors d'un cinq à sept « entre filles ». Ces micromarginalisations peuvent être une source de souffrance alors que certaines participantes se sentent partiellement exclues du cercle des femmes ayant des enfants, comme le décrit Frédérique :

Des fois, j'embarque dans leurs blagues : « Oui je sais! toi tu n'as pas d'enfants! Tu ne comprends pas! » Je pars à rire. Je ne m'obstine pas avec elles. Je veux garder un bon climat. Mais j'ai l'impression qu'il y a une espèce de... c'est ça. Je ne peux pas comprendre (...) je ne

crois pas que ça les empêche de m'en parler, mais je n'aime pas quand elles me disent : « tu ne peux pas comprendre tout ça ». (Frédérique : 406-420)

Pour certaines, ces petits commentaires, ces blagues et l'idée qu'elles ne comprennent rien des difficultés de la maternité perdurent dans le temps et causent assez de souffrance pour faire en sorte qu'elles évitent parfois les lieux communs de rencontres entre enseignantes et préfèrent s'isoler dans leur classe, comme le montre les expériences de Frédérique et de Gabrielle :

J'essaie de me forcer à aller manger avec mes collègues une à deux fois par semaine, d'où les fameuses discussions sur les enfants, qui ne sont à ce moment-là pas si agréables pour moi. Donc je préfère manger dans ma classe avec mon petit repas. (Frédérique : 602-609)

(...) je suis juste moins inclus dans les conversations. On me demande : « toi est-ce que tu as des enfants? Non! Ah bon » et on passe à d'autres choses. Alors je vais me faire tasser des fois de côté. (Gabrielle : 225-226)

Les données recueillies montrent ainsi que les difficultés de l'articulation emploi-famille peuvent souvent créer des asymétries, des jugements de part et d'autre, des tensions, voire un sentiment d'injustice et d'incompréhension entre celles qui ont des enfants et celles qui n'en ont pas, alors qu'elles ne partagent pas les mêmes contraintes quotidiennes :

Il y a des collègues, j'en vois une là, je capote! Elle doit monter 500 ateliers par semaines pour ses élèves. Moi? Oublie ça! Je n'ai pas le temps de faire ça. Sont tout autant heureux, mais tu sais, c'est sûr que ceux qui n'ont pas d'enfants, le soir, elles sont moins débordées. Elles ont plus de temps. Pis ça, ça peut venir en conflit des fois parce que comme cette année, moi, ma collègue, elle n'a pas d'amoureux, pas d'enfants, fait qu'elle était-là : « eille, je vais y aller à soir, moi! » « Bien moi, je ne peux pas, je suis désolée » « Euh, voyons c'est pas grave, je comprends ». « Oui, mais là c'est parce que ça fait 50 fois que c'est toi qui y va, pis moi, je ne peux pas y aller parce que j'ai des enfants fait que... » c'est sûr que ça, ça paraît. Pis tu sais, pour les absences, celles qui n'ont pas d'enfants, ils prennent des journées pour aller faire du vélo! Moi, je ne prends pas de journées pour aller faire du vélo! (...) On va gérer du vomi à la place. Ouain! Il y a une différence. (Bianca : 1144-1157)

Par ailleurs, dans un métier marqué par la centralité du lien affectif à l'enfant, l'expérience de la maternité semble conférer une plus-value alors qu'elle permet de développer et de peaufiner des savoir-faire d'une grande valeur en enseignement, soit des savoir-faire qui se traduisent par des compétences relationnelles et des compétences au regard du travail de *care*. Les participantes ayant des enfants affirment ainsi que l'expérience transformationnelle de la maternité les a rendues plus conciliantes, intransigeantes, empathiques, aimantes, attentionnées, conscientes de la valeur d'un enfant ou encore à l'écoute des autres, voire ouvertes aux besoins des parents et des élèves. Cette plus-value qu'apporte l'expérience de la maternité s'exprime fréquemment par des variations de l'expression « depuis que j'ai des enfants, je suis meilleure enseignante parce que... »

(...) depuis que je suis maman, ma vision a beaucoup changé. Je suis plus conciliante, je trouve que c'est un plus d'être maman et enseignante, parce que tu comprends la réalité que le soir ça va vite. Et pour les enfants, tu le sais que c'est le petit précieux de quelqu'un. (Hannah : 489-495)

Mais moi, c'est sûr qu'il y a des choses que je ne dirais pas de la même façon à un parent si je n'étais pas une maman. C'est sûr et certain. À partir du moment où tu deviens parent, tu comprends que c'est ta chair (...) Fait que quand tu es parent, je pense que tu as plus un souci d'être intransigeante, d'essayer de faire la part des choses. (Claudie : 558-568)

De plus, certaines enseignantes disent être plus compréhensives envers elles-mêmes et envers leurs collègues qui ont des enfants par rapport aux difficultés du travail d'enseignement, comme le montrent les propos de Hannah :

(...) je pense que les collègues sont plus compréhensifs. On dirait que c'est comme... que c'est correct, que j'aie une responsabilité autre, que j'aie ma famille. On dirait que j'ai moins de pression de tout avoir préparé. C'est comme... c'est normal que je sois débordée. (Hannah : 219-224)

Ce contexte amène certaines participantes qui n'ont pas d'enfants à ressentir un manque de reconnaissance de la part de certaines collègues et des parents. À cet effet, lorsqu'elles veulent parler de leurs souffrances et des situations difficiles qu'elles vivent au travail, il arrive que celles-ci soient réduites, euphémisées ou invalidées par des blagues ou des commentaires émis à la légère et en apparence banals, telles que « tu verras, attends d'avoir des enfants ». Ces commentaires leur donnent parfois l'impression que l'expérience de la maternité et le fait de subir les difficultés de l'articulation emploi-famille est un passage prérequis, un baptême du feu donnant accès au droit de s'exprimer sur les difficultés vécues au travail ainsi que pour obtenir la reconnaissance et le respect des collègues. Cette souffrance se voit bien chez Anabelle et Frédérique :

I don't know how to explain it. I guess there is this kind - again, it comes back to me not having kids. Like a lot of people, you get that, well, they feel like you are not at the same level. (...) my struggles can't be that bad, because you know, I have kids and you don't. (...) I'm not dumb, I know it's a struggle. There is obviously challenges with having kids that I don't have to face, but I don't think having kids should be a prerequisite. (...) Well, like, parents will say kind of in a joking way: « ah bien! Tu vas comprendre même que tu ailles des enfants » (...) You know what I mean? It has been one of the things I found the hardest. (Anabelle:492-496)

Mais au niveau des collègues, j'ai comme une impression de manque de respect professionnel dans le sens où on dirait que tant et aussi longtemps que je n'aurai pas d'enfants, je ne gagnerai pas le respect, parce que moi je ne peux pas comprendre, parce que moi, je n'ai pas d'enfants. Parce que moi, je ne peux pas comprendre la réalité, parce que moi, je n'ai pas de deuxième chiffre à la maison. Et je sais qu'on a une vision différente, je sais que ma vie elle est peut-être plus facile que la leur, dans le sens que je n'ai pas d'obligation. (Frédérique : 388-392)

Ces expériences montrent la pression sociale que ressentent certaines enseignantes à avoir des enfants, souvent sous forme de « tenus pour acquis », de petits commentaires, alors que l'expérience de la maternité semble conférer une plus-value à l'enseignement. Cette division entre celles qui ont des enfants et celles qui n'en ont pas permet parfois d'exclure et de déqualifier certaines enseignantes au profit d'autres, voire de créer un sentiment d'injustice, alors que celles n'ayant pas d'enfants sont perçues comme ayant plus de temps libre à investir dans le travail.

Chapitre 9 – Les espaces d'échange/de délibération entre collègues et ses multiples enjeux

Ce neuvième chapitre présente les résultats liés au troisième objectif de cette thèse qui est de cerner les modes d'échanges ainsi que les dynamiques relationnelles et analyser ce qu'elles engagent du côté de la reconnaissance et de la construction identitaire. Ainsi, un des objectifs de la présente recherche est de comprendre comment fonctionnent les espaces d'échange et les espaces de délibération entre les enseignantes. D'entrée de jeu, il semble nécessaire de différencier et de rappeler certaines particularités qui caractérisent ces espaces. De façon générale, *les espaces d'échange* concernent les activités de parole qui servent à rendre visibles ses expériences, à voir si elles sont partagées. Ils peuvent aussi être instrumentaux et servir à échanger de l'information sur divers sujets, à coordonner des activités, etc. *Les espaces de délibération* entre collègues concernent plutôt le travail qui s'amorce après l'échange de parole, l'action de se positionner ensemble sur les manières de faire. La délibération permet de traiter des problèmes relatifs aux dérèglements de la communication, des désaccords et des impasses entre le travail prescrit et ce qu'il est réellement possible de faire avec les ressources disponibles. Ils impliquent de mettre les trouvailles techniques à l'épreuve d'une discussion, d'un débat, de confronter les avantages et les inconvénients, et ce, afin de les adopter, de les stabiliser et de les intégrer à la tradition de métier (Dejours, 2015). Les espaces de délibération s'inscrivent dans l'activité déontique permettant de soutenir la dynamique de reconnaissance au travail, alors que celle-ci passe de prime abord par le regard des collègues. De fait, ce sont les collègues qui sont les mieux placés pour juger du travail bien fait, de ce par quoi je suis pareil et différent d'autrui, soit un élément au cœur même du sentiment d'appartenance et de la construction identitaire nécessaire à l'intégration et au maintien dans un nouveau travail (Dejours, 1995; Maranda *et al.*, 2013). Ainsi, nous utiliserons l'expression « espace d'échange/de délibération » lorsqu'il sera question d'espaces d'échange ayant le potentiel de devenir des espaces de délibération, un potentiel qui ne va pas de soi et qui n'est pas systématiquement atteint.

Plus spécifiquement, cette recherche accorde une attention particulière aux espaces d'échange ou de délibération entre collègues afin d'en dégager les formes, les conditions d'accès et de comprendre ce qu'ils permettent de rendre visible ou non au regard des impasses du travail. Une attention particulière a été portée de manière à prendre en compte le travail réel (domestique et salarié), les formes que prend la coopération entre les collègues, ainsi qu'à soulever les enjeux des espaces de délibération sur la dynamique de la reconnaissance et de la construction identitaire. Nous avons montré tout au long de cette thèse les nombreuses expériences qui marquent le travail et l'intégration

au travail, auquel s'ajoute l'invisibilité du travail domestique dans l'analyse des expériences des femmes. Il semble donc important de rappeler qu'en accord avec certaines perspectives féministes, nous avons retenu une définition élargie du travail permettant de prendre en compte le travail domestique dans l'analyse des expériences des femmes en enseignement.

À partir des expériences recueillies, les espaces d'échange et de délibération entre collègues seront présentés sous deux angles différents, soit les espaces d'échange et de délibération en présentiel, c'est-à-dire en temps réel et en face à face, et les espaces de délibération numériques, c'est-à-dire les espaces ayant lieu en ligne, donc à distance. Considérant les multiples enjeux et contraintes que posent les espaces d'échange/de délibération entre collègues, les espaces d'échange au sujet du travail avec des amies ou des membres de la famille seront brièvement présentés.

9.1 Les espaces d'échange/de délibération en présentiel

Les expériences recueillies montrent que les espaces d'échange/de délibération en présentiel, c'est-à-dire en face à face, peuvent prendre diverses formes que nous présenterons sous deux angles différents : les espaces d'échange/de délibération formels et les espaces d'échange/de délibération informels.

9.1.1 Les espaces d'échange/de délibération formels en présentiel

Les expériences recueillies révèlent que les espaces d'échange/de délibération formels concernent les moments de rencontres à temps dégagé prévues dans l'organisation du travail d'enseignement, que ce soit en grand groupe ou entre quelques collègues²⁰. Les propos des participantes ayant des contrats substantiels, un poste ou une permanence indiquent que ces espaces d'échange/de délibération formels sont obligatoires, qu'ils sont souvent prévus au contrat de travail et font partie d'une série de tâches complémentaires, c'est-à-dire des tâches assignées par l'employeur qui ne sont ni en lien direct avec les élèves, ni associées à du temps de travail personnel. Ces espaces

²⁰ Au Québec, le travail d'enseignement s'inscrit dans une série de tâches cernées dans l'*Entente nationale* et dans la Convention collective locale. Ces tâches se déclinent sous plusieurs formes, soit la tâche éducative (TE), la tâche complémentaire (TC) et le travail de nature personnelle (TNP). La TE inclut les activités professionnelles suivantes confiées par la commission ou la direction de l'école : la présentation de cours et les leçons, la récupération, les activités de formation et d'éveil (préscolaire), les activités étudiantes, l'encadrement et les surveillances autres que les surveillances de l'accueil et des déplacements. L'*Entente nationale* et la *Convention collective* locale ne donnent pas de définition ni de durée pour la TC. Il est possible d'en déduire la durée en soustrayant la tâche éducative de 23 heures par semaine des 27 heures assignées par la direction. Aux 27 heures de TE et de TC s'ajoutent 5 heures par semaine de TNP. Aux fins du calcul du TNP, le temps consacré aux 10 rencontres collectives annuelles convoquées par la direction et aux 3 rencontres de parents est considéré comme du travail de nature personnelle. Ces 5 heures comprennent aussi le temps de pause ou de récréation des élèves lorsque celui-ci se situe entre 2 moments de tâche assignée par la direction et pour lequel aucune autre assignation n'est prévue. Alliance des profs. (2016). La tâche au préscolaire et au primaire : Formation générale des jeunes. http://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APP/Information/Publications/Fiches_syndicales/Tache_presco-prim_calcul_2016-09.pdf

d'échange/de délibération formels peuvent prendre des formes variées incluant les assemblées générales (AG), les comités de participation des enseignants (CPE), les comités divers (par exemple le comité de Noël, le comité du spectacle, du bal de fin d'année, etc.), les rencontres de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), les rencontres-cycles, les rencontres obligatoires lors des journées pédagogiques, certaines rencontres entre collègues, etc. : « *Ça fait partie de nos tâches d'enseignement. Tout ce qui est formel (...) on n'a pas le choix d'être là* » (Zoé : 118-123). Pour certaines participantes, ces obligations peuvent amener des tensions liées à la division du temps de travail alors que le temps investi dans ces tâches dépasse souvent le temps reconnu par l'organisation du travail, comme le montre l'expérience de Claudie :

Bien, c'est qu'au final, mettons que les comités, c'est supposé être dix heures de travail. Puis on a deux comités par année. Mais jamais on ne comptabilise ça. On ne compte pas ça nos heures. On doit sûrement les dépasser. (Claudie : 129-131)

Par ailleurs, certaines mentionnent que ces rencontres formelles deviennent de plus en plus difficiles à organiser en raison du manque de temps occasionné par la surcharge de travail (salarié et domestique) et des difficultés à se faire remplacer en raison de la pénurie de personnel qualifié²¹. Alors qu'il devient difficile de libérer les enseignants et enseignantes durant les heures de classe, les expériences montrent que ces rencontres formelles ont souvent lieu à l'heure du midi, soit sur le temps personnel des enseignantes, ou après l'école, compliquant souvent l'articulation emploi-famille et allongeant parfois considérablement la journée de travail, comme le décrit Zoé :

(...) c'est un peu comme un vote majoritaire. La plupart des enseignantes veulent faire [les rencontres de comité] sur l'heure du dîner pour pouvoir quitter ou faire leur travail en fin de journée. Donc ça va se faire sur l'heure du dîner (...) Et je trouve que ça fait des très très longues journées dans ce contexte-là. (Zoé : 245-250)

Certaines s'indignent des modalités d'encadrement parfois très restrictives de ces rencontres obligatoires. Certaines enseignantes mentionnent que les rencontres obligatoires sont fréquemment organisées autour d'objectifs prescrits par l'administration. De plus, certaines mentionnent avoir l'impression d'être surveillées par l'administration alors qu'elles sont obligées d'investir leur temps déjà limité dans des espaces formels, des comités et autres activités, de travailler sur des mandats provenant souvent « d'en haut » et de rendre des comptes à la direction lorsqu'elle est absente. Par conséquent, plusieurs n'arrivent pas à donner un sens aux rencontres formelles alors qu'elles n'émanent pas de leurs propres besoins, ce qui peut générer de grandes frustrations. De fait, la

²¹ Revoir à cet effet les chapitres 7 et 8.

participation obligatoire et surveillée à certains espaces formels, l'idée de devoir « se soumettre » à ces impératifs administratifs portent atteinte à leur autonomie professionnelle et amènent quelques participantes à parler d'une « perte d'économie professionnelle », c'est-à-dire qu'elles considèrent que le temps de travail qu'elles considèrent « perdu » ou « gaspillé » pourrait être investi plus efficacement ailleurs, comme le souligne Zoé :

Je trouve qu'on est très encadrées, j'irais jusqu'à dire surveillées (...) je trouve que c'est très restrictif, notamment au niveau de la tâche, au niveau de certaines balises (...) je trouve que toute cette bureaucratie-là, que ce soit le temps de nature personnelle, que ce soit la tâche, je trouve, tout ce qui est des tâches complémentaires, je trouve que cela est lourd comme processus. Je peux donner comme exemple le fait d'être soumise à faire certaines choses de mon temps. Je pense notamment aux fameuses tâches complémentaires (...) C'est toute la partie où il doit y avoir des comités, des rencontres (...) je trouve cela dure cette partie-là. Parce que justement, mon temps serait mieux investi ailleurs. Je pense qu'il y a une espèce d'économie professionnelle qui s'est perdue à ce moment-là. (Zoé : 213-236)

Alors que certaines rencontres obligatoires non souhaitées alourdissent considérablement le travail d'enseignement, d'autres sont souhaitées, telles les rencontres de niveau ou de cycle, des rencontres formelles que certaines qualifient de fondamentales au bon fonctionnement de l'école, tant pour l'arrimage vertical (pour assurer l'arrimage des contenus entre les niveaux) qu'horizontal (pour assurer l'arrimage des contenus entre les classes d'un même niveau). Or, dans certains contextes, il arrive que l'organisation du travail ne prévoie pas de telles rencontres, menant certaines participantes à s'organiser entre collègues pour se rencontrer afin de maintenir le bon fonctionnement des groupes, souvent à leurs frais et durant leur temps personnel, comme le montre l'expérience d'Olivia :

Nous, l'équipe de maternelles quatre ans, on est cinq enseignantes cette année. On a décidé que justement, pour le bon fonctionnement des choses, une fois par mois on dîne avec la directrice et là, on arrive avec notre liste. On demande l'infirmière pour telle affaire, on aimerait savoir comment telle chose fonctionne, etc. (Olivia : 192-197)

Les expériences recueillies montrent aussi que le contenu de ce qui peut être abordé, discuté, rendu visible, voire délibéré, dans les espaces de délibération formels est souvent restreint et varie considérablement, non seulement d'une école ou d'une direction à l'autre, mais aussi selon la présence ou l'absence de la direction à ces rencontres. Bien que quelques rares participantes mentionnent qu'à un moment donné de leur parcours en enseignement (dans une école, sous une direction ou durant une période de l'année) elles aient pu prendre part à des espaces d'échange/de délibération formels où elles pouvaient discuter de certaines difficultés vécues au travail en de plusieurs enseignantes et les partager, les expériences recueillies montrent plutôt que telle n'est pas la norme. En ce sens, la grande majorité des expériences montrent que le contenu des espaces d'échange/de délibération formels est de prime abord défini et imposé par l'administration et repose

souvent sur un « pseudo » partage de pouvoir s'inscrivant dans un leadership partagé entre la direction et les enseignantes. De fait, certaines enseignantes expliquent être amenées à partager leur avis sur certains éléments ou être impliquées dans des processus de décisions qu'elles considèrent comme échappant à leur volonté, parfois prises ailleurs et prédéterminées. Ces décisions « partagées » incluent notamment la mise en place de certains indicatifs de performances, la définition du projet éducatif, de certaines politiques scolaires, etc. Ainsi, certaines expliquent qu'il arrive souvent que la direction impose un objectif administratif, laissant aux enseignantes « l'autonomie professionnelle » ou le « choix » des moyens à mettre en place pour l'atteindre. Nous nous permettons de mettre certains mots entre guillemets alors que les enseignantes affirment que la direction a généralement le dernier mot au regard des moyens présentés, notamment par l'intermédiaire du contrôle des finances de l'école. Dans ce contexte, plusieurs mentionnent que les espaces où les enseignantes peuvent prendre la parole permettent difficilement, même ne permettent pas aux enseignantes d'échanger à propos des impasses quotidiennes qu'elles vivent au travail, de transformer ces espaces d'échange en espace de délibération sur le travail, se faisant parfois même « rabrouer » lorsqu'elles essaient, comme le montrent les expériences de Claudie et de Marianne :

Fais qu'il y a des trucs qu'on ne vient jamais à bout de régler parce que la direction veut nous mettre une belle partie coute de perfectionnement, ou parce qu'on rédige le projet éducatif sur une rencontre collective. On fait « semblant »²² qu'on rédige un projet éducatif! C'est ça! Fais que ça dérange beaucoup. (...) des fois quand on parle de nos difficultés on se fait rabrouer aussi. Souvent on se fait rabrouer. Mettons « oh! J'entends ce que tu me dis ». On se fait répondre ça (...) « Mais là, on ne règlera pas ça se soir ». Tu comprends? Des choses comme ça. (Claudie : 124-155)

(...) je dirais qu'habituellement les problèmes, ils sont soulevés par les directeurs, parce que c'est la commission scolaire qui lui demande au directeur ou à la directrice de le faire. Et après ça, les buts et les solutions vont être décidés par les enseignants, donc on se consulte. Et le directeur ou la directrice, elle est quand même là pour modérer le tout. (...) habituellement les rencontres, elles sont déterminées par l'école. Il y a un but précis. C'est sûr qu'on peut se parler, mais on a un travail à faire. Et ce n'est pas de parler des élèves à problèmes ou de nos problèmes quotidiens. Il n'y a pas de rencontres pour ça. (Marianne : 391-415)

Certaines participantes abordent aussi le contenu des rencontres formelles ayant lieu lors des journées pédagogiques, soit des journées parsemées de formations, bien souvent obligatoires, parfois choisies par les enseignantes, mais plus souvent imposées par la direction ou le centre de services scolaire. Dans ce contexte, les enseignantes peuvent être amenées à discuter entre elles d'un thème spécifique telle la violence à l'école, ou à résoudre une problématique soulevée par l'administration :

²² Elle mime des guillemets en disant le mot *semblant*.

(...) c'est plus formel, autour d'un thème. Habituellement, c'est axé sur la résolution de problème. Il faut générer des solutions, faire des buts, créer des objectifs. (Marianne : 386-389).

Quelques enseignantes abordent les espaces d'échange/de délibération formels à partir d'une structure de communauté d'apprentissage professionnelle, soit des rencontres centrées autour d'objectifs spécifiques, comme augmenter la performance des jeunes élèves en lecture. Tanya explique ainsi qu'à son école, une communauté d'apprentissage professionnel d'enseignement de la lecture a été mise en place et maintenue sur une période d'un an par l'ancienne direction d'école. Les enseignantes avaient du temps dégagé pour se rencontrer aux deux mois afin de trouver des moyens d'améliorer la lecture chez les petits. Toutefois, un changement récent de direction, des coupes budgétaires et la pénurie de personnel qualifié ont eu raison de la communauté d'apprentissage professionnelle, ces rencontres étant maintenant sporadiques, effectuées pendant le temps personnel des enseignantes. D'autres mentionnent avoir vécu des situations de souffrance alors qu'elles se sont senties « obligées » de prendre part à une communauté d'apprentissage professionnelle imposée en amont par leur centre de services scolaire, et ce, alors que les objectifs de la communauté d'apprentissage professionnelle ne rejoignaient pas leurs valeurs personnelles. Par exemple, Olivia explique que son centre de services scolaire a tenté d'implanter une communauté d'apprentissage professionnelle pour les enseignantes de maternelle quatre ans. Lors de la première rencontre, elle a senti qu'on lui imposait des tâches et un contenu balisés reposant sur des besoins prédéfinis par les services éducatifs, soit un contenu qui n'avait pas de sens pour elle. Alors que ces rencontres semblaient initialement facultatives, lorsqu'elle et ses collègues ont refusé de poursuivre le travail en communauté d'apprentissage professionnelle, le centre de services scolaire a eu une réaction négative :

C'est facultatif, mais ils sont vraiment fâchés. Et justement, les enseignantes qui ont des classes plus difficiles se font dire : bien, si tu avais assisté à la communauté, tu n'en serais pas là. (Olivia : 614-621).

Ainsi, il arrive que le refus de participer à la communauté d'apprentissage professionnelle ne soit pas sans conséquence pour les enseignantes, qui se sentent prises au piège par ces activités.

Dans un contexte où le temps de rencontre entre collègues se fait de plus en plus rare et complexe, notamment en raison de la surcharge de travail (salarier et domestique) et de la pénurie de personnel qualifié, où les échanges formels sont de plus en plus contraints par l'administration et permettent peu de faire remonter les difficultés et les besoins des enseignantes, certaines mentionnent « voler des petits moments » ou créer des espaces clandestins à même les espaces formels, notamment lorsque la direction est absente. Par exemple, Zoé mentionne que lorsque la direction n'est pas

présente durant une rencontre de comité, il arrive que les collègues discutent de certaines situations difficiles du travail. Elle souligne toutefois que ces discussions sont généralement brèves, superficielles ou concernent des événements particulièrement marquants du travail d'enseignement, par exemple le décès d'un membre de l'équipe-école ou un changement politique majeur, tel le projet de loi 40 passé sous bâillon :

J'ai vu des rencontres de comité qui sont chapeautées par la direction. Il y en a qui sont laissées au bon vouloir des enseignants qui en font partie, parce que les comités ont des mandats. Tant que les mandats sont remplis, la direction ne va pas trop voir ce qui se passe dans les comités (...) en fait on doit travailler sur le mandat qui nous est assigné. Par contre, je dirais qu'il peut arriver qu'on ait des discussions (...) Je dirais que ça arrive un peu moins quand la direction est présente. Et ça ne va pas nécessairement dépasser les balises. (Zoé : 246-270)

Quand ça empiète dans les réunions, soit que c'est parce que ce n'est pas long, ou soit que c'est nécessaire. À cause des contraintes de temps. Parce que c'est là que ça doit être dit. (Zoé : 304-307)

Parmi les quelques participantes qui témoignent avoir accès à des espaces d'échange/de délibération formels où il est possible de partager certaines difficultés du travail, elles ajoutent que la mise en visibilité de ces difficultés ne se fait pas sans contrainte, alors que les difficultés doivent nécessairement s'accompagner de pistes de solutions. Par ailleurs, plusieurs expliquent que les rencontres formelles s'accompagnent souvent de l'impératif de produire un compte rendu détaillé des problèmes abordés, des solutions présentées et des mesures qui seront mises en place pour les résoudre. Ce compte-rendu est ensuite remis à la direction. De fait, ces comptes rendus impliquent un droit de regard, une certaine marge de contrôle du contenu de la rencontre par l'administration. D'autres mentionnent qu'il est possible de prendre un rendez-vous avec la direction pour présenter un problème et proposer des solutions. Une fois approuvés par la direction, ce problème et ses solutions peuvent ensuite être présentés en grand groupe, comme le montrent les propos de Noémie :

Tu peux chialer, tu as le droit, mais amène-moi une solution. Ça peut être discuté par la suite en grand groupe avec les 40 enseignants. (Noémie : 192-195)

L'expérience racontée par Clara détonne d'autres expériences recueillies alors qu'à son école, cette année, le directeur a décidé de dégager du temps de rencontre obligatoire pour des rencontres-cycles ayant lieu aux deux semaines. Aucun sujet n'était imposé, ni compte rendu exigé. Toutefois, malgré ce retrait de l'administration, Clara affirme que ces espaces formels ne lui ont pas permis d'échanger librement avec ses collègues, de discuter des difficultés du travail alors que plusieurs éléments perturbateurs sont venus nuire au bon déroulement des rencontres : des attentes différentes quant au contenu des rencontres, des difficultés de communication et de gestion du temps de rencontre, un

manque de motivation de la part de certains membres du groupe alors que les projets élaborés avortent souvent avant la fin de l'implantation, des difficultés liées au moment des rencontres, soit le soir, alors que le groupe est déjà fatigué, etc. Cette expérience porte à croire qu'il ne s'agit pas simplement de dégager ni d'imposer du temps d'échange entre collègues hors du regard de la direction pour qu'il y ait une réelle délibération permettant de faire remonter les impasses du travail, d'en discuter et de les rendre visibles.

Par ailleurs, les expériences recueillies auprès d'enseignantes situées à divers moments de leur insertion en emploi montrent que toutes n'ont pas un accès égal aux espaces d'échange/de délibération formels. Ainsi, les nouvelles enseignantes qui n'ont pas encore accès à des contrats substantiels vivent des expériences différentes par rapport à celles ayant des contrats à long terme, un poste ou une permanence. À cet effet, ces nouvelles enseignantes ne sont pas obligées de participer à des comités, à prendre part aux journées pédagogiques ou à assister aux assemblées générales puisqu'elles ne font pas encore partie d'une équipe-école spécifique, comme le montre l'expérience de Marianne :

Je dirais que je n'ai pas eu de rencontres formelles [avant d'avoir un contrat] parce que comme enseignante à mi-temps, on fait moins les rencontres du personnel. Tu n'as pas vraiment besoin de mettre de comité à ton horaire. (Marianne : 376-378)

Par conséquent, les nouvelles enseignantes qui n'ont pas accès à des contrats substantiels ne sont pas à priori incluses dans la majorité des espaces d'échange/de délibération formels entre collègues.

Par ailleurs, en tenant compte de la définition élargie du travail mobilisé dans ce projet de recherche, soit une définition incluant le travail salarié et domestique, une attention particulière a été portée au partage et à la mise en visibilité des difficultés liées à l'articulation emploi-famille dans les espaces d'échange/de délibération. Les expériences recueillies révèlent qu'en aucun cas les participantes ne mentionnent s'être senties à l'aise discuter des exigences de l'articulation emploi-famille : 1) du travail salarié « sans fin » et du travail de *care* invisible qui empiètent, voire envahissent l'espace domestique; 2) du travail domestique qui s'ajoute au travail salarié et donne l'impression que le travail ne s'arrête jamais; 3) de la fusion/confusion des rôles alors que le travail d'enseignante et celui de maman se chevauchent et se conjuguent pour créer une impression d'interminable journée. Alors que ces expériences marquent considérablement le travail et l'intégration au travail d'enseignement préscolaire et primaire, elles n'ont pas la possibilité de les délibérer en groupe pour leur donner un sens. Par ailleurs, ces rencontres formelles obligatoires peuvent toutefois poser des difficultés d'articulation emploi-famille pour les enseignantes ayant des enfants, surtout lorsqu'elles

ont lieu après l'école et que les enseignantes doivent passer prendre les enfants à la garderie avant une heure précise.

9.1.2 Les espaces d'échange/de délibération informels en présentiel

Les expériences recueillies montrent qu'il existe des espaces d'échange/de délibération informels entre collègues et que ceux-ci peuvent prendre différentes formes au gré des espaces-temps disponibles dans et en dehors de l'école. Elles montrent aussi que les enseignantes ayant des contrats substantiels, un poste ou une permanence et les enseignantes n'ayant pas accès à des contrats substantiels vivent des expériences très différentes en ce qui a trait à l'accès aux espaces d'échange/de délibération informels entre collègues.

En ce qui concerne les enseignantes ayant accès à des contrats substantiels, un poste ou une permanence, les expériences recueillies montrent que plusieurs ressentent de la frustration alors qu'elles aimeraient pouvoir délibérer au regard des impasses du travail d'enseignement entre collègues ou avec la direction, et ce, à même les heures prévues dans l'organisation du travail, mais n'y arrivent pas, comme l'explique Claudie :

(...) ces rencontres-là, tu sais, c'est frustrant, parce qu'on aimerait ça régler ça sur du temps officiel, pis c'est des choses qu'on est toujours obligé de faire, soit sur des rencontres de midi, en dînant, ou soit dans les cadres de portes. Il y a beaucoup de rencontres de cadre de portes. De corridor. Ouain, c'est beaucoup ça. (Claudie : 161-164)

Ces difficultés à échanger, voire à délibérer sur les impasses quotidiennes du travail d'enseignement durant les temps formels prévus dans l'organisation du travail ont pour conséquences que plusieurs créent des espaces d'échange alternatifs, souvent de façon informelle, parfois en catimini pendant les heures du travail, souvent durant leur temps personnel. Dans ce contexte, les espaces d'échange entre collègues dépendent souvent du zèle des enseignantes, de leur capacité à contourner les contraintes organisationnelles (manque d'espace de rencontre, de temps, surcharge de travail, etc.) pour créer et maintenir des espaces d'échange/de délibération informels entre quelques ou plusieurs collègues. Ainsi, les propos des participantes montrent que les espaces d'échange/de délibération informels peuvent prendre des formes variées, par exemple les rencontres « de cadre de porte » ou près de la machine à café, qu'ils tendent à être fragmentés et imbriqués dans plusieurs moments du travail salarié, notamment durant les moments de transition. Ainsi, les participantes mentionnent l'arrivée le matin, la récréation du matin, le départ pour le dîner, le dîner et le retour du dîner, la récréation de l'après-midi et le départ comme étant des moments propices pour des échanges informels

impromptus durant les heures de travail, ce que plusieurs participantes appellent les échanges « de cadre de porte », « de corridor » ou « coup de vent ».

Il se dégage des expériences recueillies que ces espaces de délibération entre collègues occupent un rôle central dans l'expérience d'intégration et de maintien au travail de plusieurs enseignantes. De fait, les expériences montrent que c'est de prime abord par la parole et les échanges informels que se développent les relations avec les collègues. Cet effort pour chercher les mots, les transformer en paroles afin de rendre visibles certaines impasses du travail quotidien, de les discuter, de ventiler, voire d'en rire pour en faire sens, de partager les savoir-faire de tout un chacun pour en arriver à trouver un terrain d'entente, pour surmonter les difficultés ou du moins tenir encore un peu est fondamental dans leurs expériences de travail en enseignement, comme l'explique Aurélie :

(...) le fait de pouvoir discuter avec des paires de certains problèmes qu'on vivait, ça je trouvais que c'était facilitant pour moi. (Aurélie : 51-52)

Bref, les espaces de délibération informels permettent de donner du sens aux difficultés quotidiennes (par exemple, est-ce que cette situation est normale ou non?), de discuter des règles de travail (par exemple, est-ce que j'ai bien réagi? Qu'est-ce que j'aurais dû faire? Qu'est-ce que vous auriez fait?) et de se forger une identité à même un collectif de travail. Certaines mentionnent ainsi que ces moments d'échanges donnent l'occasion de tisser des relations qui leur permettent de « survivre » à l'enseignement, surtout dans un contexte de travail qui n'a souvent plus de sens, notamment en réduisant le sentiment de solitude, l'idée « d'être toujours toute seule, laissée à soi-même ». Par exemple, Hannah explique que son intégration au travail, qui est à recommencer à chaque contrat, est actuellement facilitée par la dynamique relationnelle entre les collègues dans son école, alors que l'équipe est toujours prête à l'aider et que les enseignantes vont au-devant de ses besoins en lui offrant de l'aide. Ces petits espaces d'échange et de délibération spontanés et non obligatoires, ces petites portes qu'ouvrent ses collègues engendrent un sentiment de confiance, de reconnaissance par les pairs et l'encouragent à leur poser des questions, à leur parler de ses difficultés quotidiennes. D'autres mentionnent le rôle central des espaces d'échange/de délibération informels qui permettent aux enseignantes de se confier, de tisser un lien de confiance, de rendre visibles les impasses du travail à un ou une collègue au fil de la journée, de valider les efforts réalisés, générant une forte source de reconnaissance par les pairs à même le travail, comme l'explique Olivia :

Dans l'insertion professionnelle, ce qui m'aide, c'est avoir quelqu'un à qui confier ses difficultés. « Heille aujourd'hui, c'était une journée demandante ». Être capable de sortir cela et de le verbaliser. Pouvoir en parler et repartir à neuf, ou au contraire, de dire « Heille! sais-tu ce qu'il a fait aujourd'hui? Ça n'a pas de bon sens! » Avoir une collègue en qui on a une confiance absolue et que c'est réciproque. Tu sais qu'on peut rentrer dans la classe l'une de l'autre en coup de vent. Je crois que c'est une question de survie dans le métier (...) Bien des

fois, toutes seules, on en vient à se dire « est-ce que c'est moi qui n'a pas fait ça comme il faut? » La beauté d'être deux, c'est que non, non, j'étais là, je l'ai vu ce que tu as fait, et c'était correct. Ça permet de se valider une l'autre. Donc d'avoir des collègues pour ventiler. (Olivia : 531-534)

Les expériences montrent toutefois qu'il est particulièrement ardu de créer des espaces d'échanges informels incluant l'ensemble des enseignants et enseignantes, et ce, pour diverses raisons (manque de temps, d'espace, d'affinité, etc.). Toutefois, les expériences montrent l'importance des échanges avec une ou quelques collègues de confiance. Ainsi, ce n'est pas tant la quantité de relations qui importe, mais plutôt la qualité des relations, soit une qualité ancrée dans les notions de confiance et de réciprocité. De fait, en parlant de certaines relations précises avec une ou des collègues, des enseignantes mentionnent l'importance de pouvoir compter sur l'autre, d'être là l'une pour l'autre, de pouvoir se parler et s'écouter dans le respect et l'ouverture. Ces relations peuvent s'avérer une bouée de sauvetage inestimable, un phare dans un processus d'intégration houleux, intense et complexe. Par exemple, Gabrielle explique qu'à la suite de quelques contrats particulièrement difficiles, elle pensait sérieusement quitter l'enseignement. Toutefois, les échanges avec une de ses collègues lui ont permis de se réconcilier avec le milieu et de tenir en enseignement :

(...) il y a une de mes collègues qui partait en congé de maternité et celle qui l'a remplacée, ça été, je ne sais pas si ça se dit, mais un coup de foudre amical. Et ça a vraiment changé ma vie, parce que chaque fois qu'il se passait quelque chose, je pouvais me déverser. Elle avait une écoute extraordinaire. Elle est devenue, j'ai tellement le goût de dire ma meilleure amie. Même si ça ne fait pas longtemps qu'on se connaît, on est vraiment proches. Il y a des collègues qui ont été super importants, pis ça a vraiment fait la différence. (Gabrielle : 279-292)

Certaines participantes en poste ou ayant une permanence révèlent aussi l'existence d'« espaces poutines », des espaces qu'elles considèrent fondamentaux au maintien en travail. Ces espaces, souvent mentionnés en riant ou à voix basse, prennent forme de façon spontanée, sur le vif, constituent parfois un lieu de rencontre bonifiée de croustilles ou de bonbons permettant d'évacuer rapidement un trop-plein d'émotion, de partager des expériences difficiles, inusitées, même drôles et de trouver des solutions à certaines impasses du travail, comme le montre l'expérience d'Olivia :

Dans nos dîners, sur une pause, on a toujours une réserve de chips. Et des fois, il y en a une qui passe et qui dit : « Vous ne savez pas ce qui vient de m'arriver? Sortez les chips! Je vais être là à 11 h 30 ». On sort les chips, on prend dix minutes et on évacue. On se fait un plan de match. Je dirais que je pense que c'est ça. On enlève un peu l'émotion, on revient au fait et on se fait un plan de match. (Olivia : 566-570) Je vous dirais que plus je vous parle, plus je réalise que dans la poutine, c'est ça, c'est fondamental. (Olivia : 655-672)

Ces espaces de délibération permettent aux enseignantes de valider leurs efforts au quotidien, dans le détour d'un geste ou d'un commentaire qui témoignent de la reconnaissance et de la valorisation

par les pairs qui sont fondamentaux à la construction identitaire de métier, comme le relève l'expérience de Tanya :

(...) je te le dis ici, on est soudées comme ça. Après ça, les collègues immédiates, on se réunit, il y a quelqu'un qui sort un papier et qui montre quelque chose et on se le dit : « ce que tu as fait, c'est beau ». Ça passe par plein de petits messages subtils au travers de plein d'affaires. C'est bien ici. Tu vis. Tu vis parce que tu es valorisée. (...) La valorisation, je pense que ce n'est pas juste de dire que tu es bonne. Ça se passe au quotidien. (Tanya : 791-814)

De plus, lorsque le temps est trop serré durant les heures d'école, le besoin d'échanger, de rendre visibles les impasses du travail, de délibérer sur les façons de faire et de donner un sens aux expériences vécues au travail amène certaines participantes à se rencontrer à l'extérieur de l'école, par exemple lors d'un cinq à sept ou d'un souper de filles entre collègues, chez une enseignante ou au restaurant, pour « se tenir les coudes ». Ces rencontres permettent d'évacuer certaines tensions, de rire et de faciliter l'intégration et le maintien au travail de certaines collègues qui vivent des moments difficiles ou pensent quitter l'enseignement. Ces moments d'échanges informels font partie du « kit de survie » pour faire face à la complexité des expériences d'insertion et d'intégration professionnelle des enseignantes, comme le souligne Olivia :

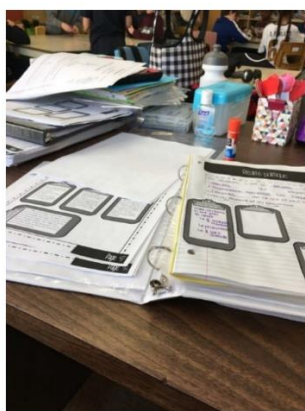
On a trouvé que notre équipe, c'est comme ça qu'on arrive à survivre. On peut se dire « oh, mon Dieu! cet élève lui a fait ça! » Et de se dire « non! il n'a pas fait ça! Bien voyons dont. On n'a jamais vu ça. » Et on finit par en rire. (...) on se fait des cinq à sept d'occasions justement pour évacuer et sortir le trop-plein. (Olivia : 243-247) (...) on a une enseignante qui a quitté parce qu'elle a dit : moi l'enseignement c'est terminé! Il y en a quatre ou cinq qui se questionnaient récemment (...) on fait des dîners-poutines, des dîners-Subway pour leur dire de ne pas quitter, qu'on est là. (Olivia : 648-655)

Il se dégage toutefois des expériences recueillies que malgré l'importance accordée aux échanges entre collègues, malgré le rôle central qu'ils occupent dans l'intégration et le maintien au travail ainsi que dans la construction de sens par rapport aux aléas du travail, ces espaces ne vont pas de soi. De fait, les expériences montrent que plusieurs contraintes viennent réduire le temps pouvant être investi dans ces moments. D'une part, les expériences révèlent plusieurs contraintes organisationnelles. En ce sens, les expériences présentées au fil des chapitres précédents ont rendu visibles de nombreuses contraintes qui marquent le travail d'enseignement préscolaire et primaire, notamment la surcharge de travail et d'adaptation que cause l'idée de « toujours tout recommencer » et l'inclusion pour tous « sauvage » à laquelle s'ajoute tout le travail de *care* invisible, et ce, dans un contexte où le temps de travail reconnu est minuté au quart de tour. Dans ce contexte où plusieurs ont la constante impression de devoir en faire « toujours plus avec moins » au travail, les espaces d'échanges et de

délibération informelle sur les heures de travail deviennent difficiles à mettre en place et à maintenir, s'ancrant plutôt dans une forme d'urgence, comme le montre l'expérience de Bianca :

Tu sais, un 15 minutes de récré c'est une vraie blague! On n'a pas le temps de rien faire, là. C'est à croire qu'on a le temps d'aller à la salle de bain puis de dire salut à une collègue, ou bien de se préparer vite vite des photocopies parce qu'on a changé d'idée parce que le pouls du groupe ne fonctionne pas. (Bianca : 178-180)

D'autre part, les expériences recueillies révèlent plusieurs contraintes liées à l'idée que l'enseignement préscolaire et primaire et le travail domestique représentent un travail sans fin, envahissant tous les moments de temps libre. Ainsi, devant l'impossibilité de réaliser les tâches prescrites à l'intérieur des heures de travail reconnues par l'organisation du travail, afin de réduire ou d'éviter de ramener du travail à la maison, plusieurs travaillent durant les moments libres de la journée. À cela s'ajoutent l'attribution inégale du travail domestique aux femmes et la charge mentale qui en découle qui font en sorte que plusieurs participantes sont souvent amenées à gérer des situations de la sphère familiale durant leurs heures de travail (par exemple, payer des factures, prendre des rendez-vous, etc.)²³. Cela réduit grandement les possibilités d'échanges et de délibération entre les collègues. En raison de ces nombreuses contraintes, les moments de pauses, de transition et les heures de dîner deviennent des terrains de tensions internes, voire de conflits entre le désir d'échanger et de délibérer avec les collègues et celui d'avancer le travail (salaire et domestique) pour libérer le temps hors travail. De nombreuses expériences montrent que dans ce contexte, les espaces de délibérations informels tendent à disparaître au profit des heures de travail (salaire et domestique) :



Bianca – photo commentée envoyée par courriel le 28 mars 2019 à 16 h 14

C'est l'heure du dîner, c'est le temps que j'ai pour manger et préparer mon après-midi. Je ne suis pas dans la salle des enseignants pour manger avec mes collègues. J'ai des choses à préparer pour mon après-midi. J'ai l'impression que rien n'avance et je ne suis pas concentrée. Il n'y a pas de local dans l'école où je pourrais travailler tranquille. Il y a des enfants le midi et le soir dans la classe qui sont inscrits au service de garde. Je ne suis pas capable de me concentrer. Je descends mes choses dans le salon du personnel, mais les profs essaient de se changer les idées. Plusieurs mangent rapidement pour retourner vite dans leur classe finir leur chose.

²³ Revoir à cet effet le chapitre 7, section 7.2.7.

Entre collègues, on veut se voir, on veut avancer du même sens, on veut planifier. Pis on n'est pas capables de faire ça à moitié – tu sais, moi j'ai pris des soirées où je suis allée au Starbucks avec ma collègue, pis on va se parler, pis on va essayer de se trouver une idée tu sais, pis on a de la misère. Pis en plus, les écoles sont pleines. Fais qu'on a le service de garde à temps plein. Tu sais, moi je dîne dans ma classe quasiment la moitié du temps parce que j'essaie d'avancer sur l'heure du dîner, même les trois quarts du temps dans ma classe, mais j'ai le service de garde qui est là, tu sais. Fais que là, être concentrée, c'est l'enfer. Mais en même temps, moi, le soir, quand je couche mes enfants rendus à 20 h 30, j'ai pu le goût de corriger, là (Bianca : 244-252).

Pour d'autres, après avoir passé le matin entourées d'enfants, l'heure du midi représente un moment où elles peuvent être seules et calmes. Pour ces femmes, si leur classe n'est pas occupée par le service de garde, elles y restent pour travailler. Sinon, elles tentent de trouver un endroit tranquille pour écouter de la musique, elles quittent l'école pour aller prendre une marche, manger au restaurant seule ou avec une collègue, ou retournent à la maison afin de se calmer et couper la journée en deux.

Alors que plusieurs participantes énuméraient initialement la période après l'école comme moment propice aux échanges entre collègues, soit vers 14 h 30 pour les maternelles et 15 h 30 pour les élèves du primaire, les expériences recueillies démontraient tout autre chose. La surcharge de travail liée à une nouvelle tâche amène plutôt les participantes à faire de longues heures de préparation et de correction après la cloche plutôt qu'à faire un retour sur la journée avec des collègues. Par ailleurs, certaines participantes mentionnent des contraintes organisationnelles additionnelles qui les empêchent d'échanger avec leurs collègues de façon informelle, telles des contraintes physiques, par exemple la division interne de l'école lorsque les classes sont éloignées les unes des autres ou séparées en différents pavillons. D'autres soulèvent que leur école est surchargée d'élèves, ce qui a pour conséquence que les locaux de classe, la bibliothèque ou le salon du personnel deviennent multifonctionnels. Ils sont utilisés par les spécialistes (par exemple, le salon du personnel devient une classe de musique) ou par le service de garde. Cette réassignation des espaces de travail a pour conséquence de réduire les espaces physiques où les enseignantes peuvent se réunir et parler en privé durant les heures de travail salarié, des éléments qui concourent à freiner la formation d'espaces d'échange/de délibération informels entre collègues. D'autres soulignent l'impact de la rotation fréquente du personnel enseignant comme facteur pouvant nuire à la possibilité d'échanges et de délibération informelle entre collègues ainsi qu'à la dynamique relationnelle entre collègues, tant pour celles en poste que pour les nouvelles. En ce sens, certaines mentionnent que malgré un noyau stable d'enseignants et d'enseignantes, il n'en reste pas moins que les spécialistes, le personnel de soutien et la direction changent fréquemment, voire qu'il y a plus ou moins d'inscriptions, ce qui nécessite un ajustement du personnel enseignant. À ces changements s'ajoutent les allers-retours liés aux congés de maternité. Ces contraintes additionnelles peuvent amener des réajustements constants

dans la dynamique relationnelle de l'école, rendant parfois complexe la mise en place d'espaces d'échange/de délibération informels stables et durables, tout en fragilisant le tissu social entre collègues :

Il y avait eu un roulement de personnel important. Plusieurs personnes étaient en pleine intégration et elles ne pouvaient pas vraiment aider. Au-delà de cela, ce que je me suis rendu compte cette année, étant donné que je n'étais plus nouvelle, c'est que, c'est comme si tu lâches prise sur les nouvelles personnes. Parce que tu le sais que toutes les années, il va y en avoir plein de nouvelles personnes. Et c'est épuisant de s'investir dans les nouvelles personnes quand tu sais que ça se pourrait qu'elles ne restent pas. Et je pense que ça aussi ça fait partie du problème. (Clara : 125-135)

En ce qui concerne les nouvelles enseignantes n'ayant pas accès à des contrats substantiels, les expériences montrent qu'elles n'ont qu'un accès très limité aux espaces d'échange/de délibération informels entre collègues, notamment les espaces ayant lieu durant les pauses, les moments de transition ou les dîners pour diverses raisons. Certaines expliquent avoir peu de temps pour effectuer la transition entre les classes et les écoles où elles remplacent, pour s'adapter aux dynamiques relationnelles et à la culture propres à chaque milieu, et connaissent peu ou pas les collègues croisées dans les diverses écoles.

En tenant compte des difficultés d'insertion en emploi et des expériences marquantes d'intégration au travail, il se dégage que l'inclusion des nouvelles enseignantes aux espaces d'échange/de délibération informels ne va souvent pas de soi. En fait, les expériences montrent que plusieurs enseignantes ayant un contrat substantiel, un poste ou une permanence éprouvent des difficultés quotidiennes dans leur travail, ce qui leur rend particulièrement difficile de s'investir dans une relation d'aide, de soutien éphémère, alors qu'elles sont elles-mêmes plus souvent qu'autrement en mode « survie ». Plusieurs expériences montrent également que les nouvelles enseignantes se sentent fréquemment exclues de certains espaces d'échange/de délibération informels, les heures de dîners, par exemple, un phénomène qui peut s'accompagner d'un malaise, d'un syndrome de l'imposteur ou d'une perception de désintérêt, d'un sentiment de mise en compétition, d'un manque de soutien ou de reconnaissance de la part des enseignantes plus expérimentées, réduisant grandement le sentiment d'appartenance, tant à l'école qu'au métier d'enseignement. Laissons la parole à Isabelle et Patricia :

(...) le sentiment d'appartenance, je ne l'ai pas. Je suis dans l'école deux fois par semaine, et elles savent que l'année prochaine je ne serai pas là (...) On n'est pas là tout le temps, on n'est pas là chaque jour, souvent, on fait de la suppléance et on a des tout petits contrats, donc on ne se voit pas bien bien. (...) Oh la petite jeune! Tu sais des fois on est comme mise à l'écart. Ce n'est pas elles qui vont me dire « Ah oui! ton projet Isabelle, très bonne idée! Peux-tu me dire comment tu as fait? » Non. À la limite, c'est quasiment de la compétition. (Isabelle : 356-360)

Il y a des milieux où on est très bien accueilli et il y a des milieux où c'est beaucoup plus froid. On ne te parle pas de la journée, on te laisse te débrouiller. Si je demande quelque chose, on va me donner la réponse, mais sans plus. Débrouille-toi. Et il y a des milieux vraiment hostiles aux suppléantes. Tu vas dans la salle des enseignantes pour dîner sur l'heure du midi, il y a la table des profs de cinquième année, la table des profs de sixième année et personne ne se parle. Et toi, tu es la suppléante, donc tu ne sais pas à quelle table aller. Un peu comme dans les films d'adolescents au secondaire, quand l'adolescente se retrouve avec son cabaret toute seule. Puis il y a des tables communes parfois et tu t'assois, les enseignantes se tournent et tu te dis : bon. Je pense qu'elles ont envie de rester entre elles. Je vais prendre mon repas et retourner dans la classe. (Patricia : 602-612)

Certaines expliquent qu'il peut être particulièrement malaisant de remplacer quelqu'un qui avait déjà sa place au sein d'un groupe soudé, de combler le vide laissé. C'est ce qui est arrivé notamment à Zoé, qui, par malaise, préférerait dîner dans son local plutôt que de prendre part aux espaces d'échange avec ses collègues :

C'est comme si le fait de vouloir éviter le malaise du début en ne s'intégrant pas dans l'équipe-école, c'est juste de le rendre encore plus malaisant plus tard. Fait qu'on est rendu au mois de janvier ou février, je dirais que c'est là que je me suis rendu compte qu'il y avait peut-être une problématique aussi. (...) il y a toujours l'effet de nouveauté, de rentrer dans un nouveau milieu de travail. Les écoles primaires, ce n'est pas (...) comme un emploi à temps partiel où les employés changent souvent, je pense que c'est des équipes qui sont très soudées. Et tout dépendant aussi si on remplace quelqu'un, que cette personne-là ait été aimée ou non, cela amène déjà des appréhensions à notre sujet (...) Donc il y a une espèce d'appréhension toujours, quand on entre dans une école, parce qu'on ne sait jamais non plus comment on va être reçue. (Zoé : 95-115)

Dans ce contexte, il devient particulièrement difficile pour certaines nouvelles enseignantes d'établir un lien de confiance avec des collègues, de poser des questions, d'échanger à propos des difficultés du travail, de valider des actions, d'obtenir du soutien ou de discuter de certaines injustices qu'elles vivent parfois alors qu'elles en auraient grandement besoin. Ce phénomène est bien présent dans l'expérience de Jeanne. Lorsque son contrat a été interrompu à la suite d'un conflit au travail, elle s'est sentie seule, laissée à elle-même, alors que ses collègues étaient témoins de son désarroi, de sa souffrance et qu'elles n'ont rien fait pour l'aider, la soutenir :

Les profs sont à côté de moi (elle se met à pleurer) – j'ai encore des émotions – j'ai les profs qui sortent à côté de moi et qui me voient [pleurer] et je leur dis : « oui, c'est parce que c'est ma dernière journée ». « Bon, bien bonne chance ». Non mais! Faites quelque chose! Ça n'a pas d'allure cette situation-là. Aidez-moi! Soutenez-moi s'il vous plaît. Finalement je suis retournée chez moi. (Jeanne : 350-366).

Pour certaines, les difficultés à prendre part à des espaces d'échange/de délibération, à tisser des liens de confiance avec des collègues et à partager les impasses du travail peuvent devenir une source de souffrance ayant une grande influence sur le choix de quitter l'enseignement ou de s'y maintenir,

particulièrement quand la tâche de travail est complexe et qu'elle a souvent peu de sens. Les multiples difficultés d'insertion en emploi et d'intégration au travail peuvent amener les nouvelles enseignantes à remettre en question le travail d'enseignement, leur rôle dans ce travail parfois très différent de ce qu'elles avaient souhaité, ce qui entraîne une perte de repères dont elles n'osent pas toujours parler par peur du jugement des collègues. Dans ce contexte, certaines s'isolent et préfèrent se taire. Ce phénomène est bien illustré par Aurélie qui venait de donner sa démission après un deuxième contrat qu'elle qualifie d'excessivement difficile, notamment en raison de violence physique et verbale de la part de certains élèves :

Je n'ai pas créé de lien avec mes collègues dans l'école. Parce que la classe de maternelle quatre ans, elle est un petit peu à l'écart. Donc cette année je n'ai créé aucun lien. À ma première année non plus vraiment (...) jamais pouvant mener à des discussions. Dans la salle des enseignants, j'y vais peu parce que mes élèves sont tout le temps dans ma classe. Donc moi je quitte. Je quittais l'école sur l'heure du dîner. Je reste rarement après l'école. (...) mes élèves sont en classe durant toute l'heure du dîner, donc je n'ai jamais ma classe à moi, et j'ai vraiment besoin d'avoir une pause pour revenir en forme pour l'après-midi. (Aurélie : 222-236) Je sentais que certaines enseignantes trouvaient que c'était de notre faute à nous. Parce qu'on n'osait pas trop en parler. La TES qui était avec moi, c'était sa première année à elle aussi, puis on se sentait moins à l'aise d'aller le dire parce qu'elles reprochaient le fait qu'on ne parle pas de ce qu'on vivait en classe ou quoi que ce soit (...) c'est difficile de parler de ça quand on est nouvelle enseignante, parce que je trouve que j'ai peur de me faire juger. (Aurélie : 277-287)

Il se dégage de l'analyse des données recueillies qu'aux difficultés d'accès aux espaces d'échange/de délibération, s'ajoute des rapports sociaux marqués par la peur du jugement par les pairs accentuée par l'effort que certaines enseignantes doivent faire pour pallier une distanciation souvent établie et maintenue, de façon consciente ou non, par celles qui ont des contrats substantiels, un poste ou une permanence. En fait, plusieurs nouvelles enseignantes qui n'ont pas encore accès à un contrat substantiel éprouvent de grandes difficultés à prendre part aux espaces d'échange/de délibération informels, à rendre visibles certaines impasses du travail quotidien, à parler de leur souffrance, à en discuter avec des collègues pour lui donner un sens, pour surmonter ces difficultés ou du moins pour tenir encore un peu. Cette situation freine considérablement le développement d'un sentiment d'appartenance. Bref, elles n'arrivent pas à se faire entendre par leurs collègues. Cette absence d'écoute peut faire en sorte que certaines éprouvent de grandes difficultés à se forger une identité, à découvrir ce en quoi elles sont semblables et différentes de leurs pairs, comme le montre l'expérience de Béatrice qui a quitté l'enseignement pour n'y revenir que des années plus tard :

Je me rends compte que quand j'étais en début de carrière, j'avais de la difficulté à me voir enseignante. Parce que je ne me voyais pas dans le regard – je me cherchais dans le regard des autres. J'essayais de trouver mon style et je ne le trouvais pas. (Béatrice : 58-61)

Comme la période entre l'entrée en enseignement et l'accès à un contrat peut s'étaler sur plusieurs années, ces difficultés à prendre part aux espaces d'échanges/de délibération entre collègues et à se faire entendre contribuent considérablement à un processus de socialisation initial favorisant l'isolement des nouvelles enseignantes. On peut associer cet isolement à une espèce d'épreuve initiale, à un « baptême par le feu », à une « traversée du sable mouvant » ou seules les plus fortes survivront, accentuant le sentiment de solitude, l'idée d'être « toujours toute seule », de devoir se « débrouiller seule », soit un phénomène qui sera discuté au prochain chapitre. Dans les faits, plusieurs vivent des décalages importants alors qu'elles croyaient que l'enseignement était un travail collectif et d'équipe, mais elles passent de nombreuses années à se « débrouiller seules » avec de nombreuses difficultés d'insertion en emploi et d'intégration au travail. Ces difficultés à prendre part à des espaces d'échange/de délibération entre collègues influence considérablement la capacité de certaines nouvelles enseignantes à se construire une identité permettant de s'identifier à leurs pairs, voire de se projeter dans un futur en enseignement, comme le montrent les propos d'Isabelle qui dit penser sérieusement quitter l'enseignement :

Mais l'insertion en tant que telle, c'est la même chose. Au niveau du processus, j'ai trouvé que vraiment, qu'on soit suppléante ou qu'on ait un contrat, on est laissé à nous-mêmes. Il faut poser des questions (...) je ne me suis jamais fait rencontrer pour me dire : bon bien Isabelle, tu sais, as-tu des questions? Rien. Rien. Rien. Rien. (...) dans aucune des écoles (...) C'est à peine si c'était un bonjour. Et je comprends que c'était des grosses écoles et ils ont quand même leurs enseignants titulaires. Mais en tant qu'enseignante à contrat, on est comme, on se sent moins importante. (Isabelle : 63-73)

Les expériences montrent que les espaces de délibération entre collègues, et plus précisément les espaces d'échanges et de délibération informels, permettent de discuter de certaines impasses du travail d'enseignement, de se détendre et de rire, de trouver des solutions aux problèmes, et ce, afin de donner un sens aux expériences vécues, de discuter, de comparer ou de mettre à l'épreuve les savoir-faire développés pour convenir des pratiques de travail les plus efficaces. Les expériences recueillies montrent que ce sont dans ces espaces, libres de toute interférence de l'administration, que naissent les idées et les réassurances sur les manières de faire, c'est-à-dire de discuter ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas dans le travail, de discuter des savoir-faire, des situations qui sont acceptables ou non, mais aussi, d'être rassuré dans ses choix et ses essais et erreurs. De fait, les expériences montrent que ces espaces sont marquants pour l'intégration et le maintien au travail. Les expériences recueillies montrent aussi que dans un contexte de travail particulièrement complexe marqué par de nombreuses contraintes, ces espaces ne vont pas de soi et sont de plus en plus difficiles à mettre en place et à maintenir dans le temps en raison des multiples impératifs du travail (salarié et domestique). En ce sens, le temps et l'espace nécessaires à la mise en place et au maintien d'espaces

de délibération libre de toute interférence de l'administration se font de plus en plus rares à l'intérieur des lieux de travail, que ces espace-temps se voient « grugés » par les espaces de délibération formels obligatoires mis en place et contrôlés par l'administration, par le minutage de la tâche ainsi que par la surcharge du travail (salarié et domestique). De plus, les expériences montrent que les enseignantes n'ont pas toutes un accès égal aux espaces de délibération informels. En effet, les enseignantes n'ayant pas accès à des contrats substantiels, telles les suppléantes, éprouvent de grandes difficultés à prendre part à ces espaces, tant en ce qui concerne les « 5 à 7 » que les heures de dîner, voire les « rencontres de cadre de porte », en raison de leur précarité d'emploi, une situation pouvant perdurer pendant des années. Ainsi, les expressions « malaise », « gêne », « exclusion », « indifférence », « rejet », « jugement » et « compétition » qualifient fréquemment ces difficultés alors même qu'elles soulèvent combien elles auraient besoin de partager certaines expériences difficiles, de leur donner un sens dans un contexte où elles traversent un processus d'insertion en emploi et d'intégration au travail souffrant et déstabilisant sur le plan identitaire. De fait, il semble malaisant d'aborder la question de l'intégration au travail de ces nouvelles enseignantes qui n'ont pas accès à des contrats substantiels alors qu'elles tentent plutôt de « survivre », un phénomène freinant considérablement le développement d'un sentiment d'appartenance et de la construction identitaire.

Considérant la définition retenue du concept de travail, qui inclut à la fois le travail salarié et domestique, une attention particulière a été portée à la place accordée aux échanges et aux délibérations à propos du travail domestique et de l'articulation emploi-famille à même les espaces de délibération informels. Ainsi, plusieurs enseignantes considèrent qu'elles abordent peu, voire le moins possible le travail domestique et les difficultés de l'articulation emploi-famille dans les espaces de délibération informels avec certaines de leurs collègues, ces éléments étant perçus comme peu professionnels, ainsi que le souligne Zoé :

(...) c'est sûr que pour moi, c'est quand même une valeur importante de séparer le travail de ma vie privée. Tantôt on avait parlé un peu des enseignants qui bougent plus ou moins. Moi, je commence à retourner dans quelques écoles, donc il y a plusieurs personnes qui sont au courant, mettons de la situation de la santé de mon conjoint (...) j'essaie de garder le plus possible les deux sphères séparées. (Zoé : 390-400)

Toutefois, les expériences partagées montrent qu'elles n'arrivent pas vraiment à garder le travail domestique invisible de la sphère professionnelle. En effet, les expériences de certaines participantes qui n'ont pas d'enfants relèvent la place importante qu'occupe le travail domestique, l'articulation emploi-famille et les enfants dans les espaces de délibération informels à l'école, alors que plusieurs d'entre elles se sentent exclues de ces espaces. En ce sens, comme nous l'avons soulevé au chapitre précédent, les expériences partagées au fil des entretiens démontrent que les enseignantes ayant des

enfants partagent plusieurs expériences liées à la maternité, aux difficultés de l'articulation emploi-famille, aux difficultés provenant du travail domestique et aux pressions sociales qui en découlent. Or ces expériences partagées peuvent amener certaines enseignantes à parler de leur travail domestique et de leurs enfants à l'heure du midi. Dans ce contexte, certaines se sentent exclues ou s'autoexcluent pour éviter un certain malaise ou certaines blagues, alors qu'on tente de les convaincre d'avoir des enfants, malgré qu'elles aimeraient parler d'autre chose que des enfants, comme le montrent les propos de Frédérique :

J'essaie de me forcer à aller manger avec mes collègues une à deux fois par semaine, d'où les fameuses discussions sur les enfants, qui ne sont à ce moment-là pas si agréables pour moi. Donc je préfère manger dans ma classe avec mon petit repas (...) les enfants c'est le centre de leur vie. Et c'est normal. Mais moi, j'aurais le goût de parler d'autres choses, de mes élèves, mais je comprends qu'elles veulent parler de leurs enfants. (Frédérique : 602-609)

Comme il a été présenté au chapitre précédent, les expériences communes qu'amène la maternité peuvent entraîner certaines enseignantes ayant des enfants à exclure celles qui n'en ont pas de certains espaces de délibération, volontairement ou non. Ainsi, certaines préfèrent partager les difficultés liées au comportement de leurs enfants avec des collègues qui ont des enfants du même âge, puisqu'elles se comprennent et évitent certains jugements, comme le soulève Bianca :

On s'en parle entre nous autres, pis des fois, c'est mine de rien, on se permet parfois en fin de journée à 3 h 30, tout le monde est à boutte, on se regroupe trois ou quatre dans une classe, puis on se vide, là. On parle de ce qui s'est passé dans la journée, de tels cas, pis de la maison. Je connais bien quand même la vie familiale de mes collègues. On se rend compte qu'on n'est pas toute seule. Tu sais, j'ai une collègue, on se croise à l'école, nos deux filles vont à la même école. Puis des fois, le matin on se regarde : « Ouf! Ça a pas été facile toi non plus hein? » (Bianca : 1192-1200)

En somme, les expériences partagées montrent que la division binaire et étanche entre le travail salarié et le travail domestique perdure, alors que plusieurs perçoivent qu'il est peu professionnel de parler des difficultés de l'articulation emploi-famille à l'école. Par ailleurs, les expériences montrent que les enseignantes ayant des enfants et celles qui n'en ont pas vivent des expériences différenciées, notamment par rapport au temps investi à parler de leurs enfants. Ainsi, tandis que plusieurs enseignantes mentionnent tenter de garder les deux sphères séparées, certaines femmes qui n'ont pas d'enfants mentionnent plutôt que leurs collègues ayant des enfants en parlent abondamment, notamment à l'heure du midi. Celles ayant des enfants et celles qui n'en ont pas vivent aussi des expériences différenciées quant à l'accès à certains espaces de délibération informels entre collègues. À cet effet, certaines femmes sans enfant se sentent exclues de diverses conversations liées à la maternité, ou s'excluent volontairement alors qu'elles aimeraient parler d'autre chose. Pour les femmes qui n'ont pas d'enfants et qui n'ont pas accès à des contrats substantiels, ces exclusions liées

à la maternité s'ajoutent aux autres difficultés et représentent une barrière supplémentaire à l'accès aux espaces de délibérations informels entre collègues, notamment ceux liés à l'articulation emploi-famille et à la surcharge de travail, alors qu'on leur répète « qu'elles ne peuvent pas encore comprendre puisqu'elles n'ont pas d'enfants ».

9.2 Les espaces d'échange/de délibération en ligne

Comme il a été présenté au chapitre 5, l'arrivée des nouvelles technologies de la communication et de l'information a permis de créer un vaste environnement numérique dans lequel les nouvelles générations sont particulièrement actives (Bennett et Corrin, 2018; van Dijck, 2013). Cet environnement numérique permet de constituer divers espaces d'échange offrant des possibilités diverses, notamment en ce qui concerne les possibilités réelles de délibération entre pairs. Comme nous nous intéressons aux espaces d'échange/de délibération, certains moyens de communication ont été ciblés. Nous retenons ainsi les échanges provenant particulièrement de Facebook, de Messenger, les messages textes (textos) ainsi que les courriels puisqu'ils favorisent des échanges plus complets. Les enseignantes ont été invitées à parler de ces espaces, de ce qu'ils permettent ou ne permettent pas de partager ou de délibérer au regard des expériences marquantes du travail et de l'intégration au travail en enseignement préscolaire et primaire, voire de rendre visibles certains échanges en partageant des captures d'écran qu'elles ont ensuite commentées. Ces captures d'écran et leur commentaire permettent de rendre visibles de nouveaux espaces d'échange en ligne en tenant compte de l'espace-temps dans lequel ils se produisent. Elles permettent aussi de prendre en compte les attitudes, les croyances et la vision du monde de la personne (Pink, 2013).

Un intérêt particulier de cette recherche réside dans le contexte particulier dans lequel s'est effectué le cycle de la collecte de données. En ce sens, le cycle de collecte de données individuelle (les entretiens individuels, la collecte de photographies commentées et la collecte de captures d'écran commentées)²⁴ a été réalisé avant l'arrivée de la pandémie de COVID-19, alors que la dernière phase, soit les entretiens collectifs, a été réalisée plusieurs mois après le début de la pandémie. Or ce contexte permet de prendre en compte certaines transformations fulgurantes relatives aux espaces d'échange ayant lieu en ligne en raison des injonctions gouvernementales à passer en mode « télétravail ». En effet, plusieurs rencontres qui avaient lieu en présentiel sont passées en ligne, notamment les espaces d'échange/de délibération formels.

²⁴ Revoir à cet effet la figure schématisation de la collecte de données au chapitre 5.

9.2.1 Les espaces d'échange/de délibération formels en ligne

Les expériences relèvent qu'avant l'arrivée de la pandémie de COVID-19, il y avait très peu, même pas d'espace d'échanges formels en ligne entre collègues. En raison de la fermeture des écoles et des restrictions liées aux regroupements causées par la pandémie, les rencontres formelles telles que les assemblées générales, les rencontres-cycles, les rencontres de comité, etc. sont passées en mode à distance.

L'expérience des enseignantes montre que, de façon générale, elles semblent préférer les espaces d'échange formels en ligne plutôt qu'en présentiel. Elles soulèvent plusieurs avantages, notamment la rapidité des rencontres et leur efficacité, les directions qui tendent davantage à aller droit au but, la possibilité de réaliser d'autres tâches simultanément et l'absence de « bla bla » souvent perçu comme inutile, ce qu'explique Tanya :

Il y a moins de bla-bla, de perte de temps, je trouve que c'est plus efficace le fait qu'on soit en ligne. (...) Tu sais, les profs, ça aime jaser, je pense que quand tu es en présentiel, il y a bien du bla-bla de toutes sortes d'affaires qui ne sont pas importantes. C'est sûr que c'est de la socialisation et que c'est important aussi, mais là c'est plus concentré sur ce que les directions veulent nous passer comme message. Tout le monde est plus concentré sur ça aussi pour pouvoir passer à autre chose après. Ce n'est pas orienté vers des difficultés. On dirait qu'on avance plus vite en ligne qu'en présentiel. (Tanya, premier entretien de groupe)

Par ailleurs, une participante qui se dit anxieuse explique que cette formule la reconforte et lui permet de prendre davantage la parole parce qu'elle se sent moins observée, moins jugée du fait qu'elle ne voit pas la réaction des autres à ce qu'elle dit. D'autres soulèvent que cette formule est fort avantageuse au regard de l'articulation emploi-famille, alors qu'elles peuvent simultanément être avec les enfants et au travail. Des enseignantes soulèvent quand même certains désavantages des espaces formels en ligne : la perte d'un temps d'échange social, certaines difficultés à voter des décisions « lorsqu'on ne sent pas les collègues », soit des détails qui passaient par le non verbal, par les regards en biais. De fait, certaines ressentent que les décisions sont davantage prises individuellement que collectivement.

Des participantes expliquent aussi que les possibilités de s'exprimer varient grandement selon le nombre de personnes présentes à la rencontre. Alors que les rencontres en grand groupe se font souvent à micros et caméras fermées, ces espaces favorisent peu l'échange et la prise de parole des enseignantes. À cet effet, certaines mentionnent que les petits groupes permettent davantage la prise de parole. Finalement, les expériences montrent que, tout comme c'était le cas dans les espaces d'échange formels en présentiel, les nouvelles enseignantes sans contrat substantiel, de poste ou de

permanence en sont de prime à bord exclues, puisqu'elles ne sont pas attirées à une école et que ces temps de rencontre ne font pas partie de leur tâche.

9.2.2 Les espaces d'échange/de délibération informels en ligne

Il se dégage des expériences recueillies que les besoins de discuter du travail d'enseignement, de rendre visibles les impasses du travail, d'y donner un sens de façon collective entre pairs sont tellement viscéraux et pressants que plusieurs tentent de pallier les multiples contraintes que posent les espaces de délibération en présentiel par l'intermédiaire d'espaces alternatifs et d'utiliser les nouveaux moyens technologiques qui s'offrent à elles. De fait, les expériences recueillies montrent que l'arrivée des technologies de l'information et de la communication rendent possibles la mise en place et le maintien de nombreux nouveaux espaces de délibération informels en ligne. Ces espaces peuvent prendre plusieurs formes, alors que chaque outil offre différentes possibilités, limitant ou favorisant ainsi certains types d'échange d'informations. À partir des expériences recueillies, trois catégories d'espaces de délibération se sont dégagées : (1) les espaces de délibération très large regroupant de grandes communautés d'enseignants et d'enseignantes et les blogues; (2) les espaces à portée plus restreinte, tels que les groupes Facebook internes d'une école incluant le personnel d'une école, d'un cycle, d'un niveau; (3) les espaces privés telles les conversations par Messenger ou les courriels.

9.2.2.1 Les espaces d'échange/de délibération en ligne informels très larges

Étant donné les stratégies de recrutement utilisées dans le cadre de ce projet de recherche, la majorité des participantes étaient membres d'au moins un espace de délibération très large, notamment le groupe Facebook *Enseignants et enseignantes du Québec*, qui compte près de 30 000 membres ou le groupe *Précolaire : les enseignantes échangent leurs idées et conseils*, qui compte un peu moins de 20 000 membres. Les participantes expliquent que ces espaces permettent aux enseignants et enseignantes de partager, de discuter et de débattre certaines difficultés quotidiennes du travail généralisées, de partager des nouvelles liées à l'enseignement et à des pratiques pédagogiques, d'échanger ou de vendre du matériel didactique, et de poser des questions d'ordre général sur le fonctionnement d'une école, d'un centre de services scolaire ou du syndicat. Ainsi, plusieurs considèrent que ces groupes très larges en ligne constituent une communauté axée sur le partage qui leur apportent un soutien sporadique, notamment lorsqu'elles cherchent des activités pour des élèves ayant des besoins particuliers ou encore pour trouver des activités thématiques, comme le souligne Kelly :

J'ai un groupe du préscolaire avec qui je partage beaucoup de matériel et de mes créations. Je suis embarquée là-dessus parce qu'il y a des professeurs qui venaient me parler en privé pour me dire qu'ils aimaient ce que je faisais. Maintenant, je partage tellement d'activités que j'ai eu une badge de talent visuel (...) j'aime ça partager mes choses au préscolaire. On est une communauté de partage. (Kelly : 596-600)

Pour certaines, les échanges ayant lieu sur ces plateformes représentent une grande source de fierté. Ainsi, à partir des lacunes vécues dans leur travail quotidien, certaines créent du matériel pour aider d'autres enseignantes, y trouvant par le fait même un salaire d'appoint, comme le montre l'expérience de Marianne :

Je suis fière de ce que j'ai fait. Pour moi, c'est une façon d'aider les nouvelles enseignantes qui entrent dans la maternelle quatre ans et qui n'ont pas de qualification. Mais d'un autre côté, ma planification, elle coûte de l'argent. Donc ça me rapporte de l'argent. (...) Pour moi, c'est une façon de contribuer à l'enseignement et d'empêcher que d'autres passent par là. (Marianne : 468-477)

D'autres trouvent une forme de réconfort alors qu'elles lisent les situations difficiles que vivent d'autres collègues qui ressemblent aux leurs. Sans nécessairement donner un sens à ces difficultés, cette prise en compte les aide à se sentir moins seules, comme le montre l'expérience de Dominique :

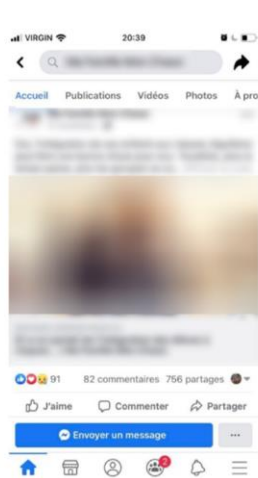
Je ne partage pas mes affaires, sauf que j'aime ça aller chercher du contenu, aller chercher des idées. J'aime ça aussi dans le fond entendre le quotidien des autres. Des fois, je me dis : mais je ne suis pas toute seule finalement à vivre des affaires comme ça. Et ça me fait du bien d'entendre que je ne suis pas toute seule à vivre des journées difficiles. (Dominique : 1303-1313)

À ces grandes communautés en ligne, certaines ajoutent rendre visibles leurs expériences de travail d'enseignement, parfois accompagnées de photos, par l'intermédiaire de blogues ou de chroniques. Ces espaces permettent de rendre visibles certaines situations de travail, à la fois aux collègues, à leur entourage et au public. Toutefois, les expériences montrent que dans ces espaces publics où l'autre demeure largement inconnu, le sentiment de confiance est limité, alors qu'il est difficile de prévoir comment un commentaire sera reçu, entendu et utilisé subséquemment. Des enseignantes confient ainsi tenter de présenter davantage de situations positives, qu'elles les formulent avec soin afin d'éviter certaines conséquences, par exemple être jugées de façon négative, ou créer des tensions. À cet effet, certaines tentent d'éviter les messages d'opinion, s'appuyant plutôt sur des faits vécus, comme en fait part Noémie.

N'importe qui peut lire ce blogue, alors je crois qu'il faut faire attention. Pour éviter certaines prises de bec ou jugement de la part des gens, j'essaie de partager davantage les situations ou les événements positifs plutôt que ceux qui sont négatifs ou qui pourraient mal paraître aux yeux des autres. J'essaie de parler de comment je vis et je ressens les choses plutôt que de porter un

jugement ou donner mon opinion. (Noémie – capture d'écran commentée envoyée par Facebook le 16 décembre 2020 à 7 h 30 du matin)

D'autres publient des chroniques portant sur divers sujets sur des sites Internet ou des pages Facebook en dehors de l'enseignement, notamment la vie de famille. Ainsi, sous le couvert d'un pseudonyme, ces femmes arrivent à mettre en mots certaines de leurs expériences de travail (salaire et domestique), et ce, en éprouvant un moins grand besoin de censure, laissant davantage libre cours à leurs vécus subjectifs, alors que la peur du jugement et des conséquences négatives se voit atténuée par l'anonymat. Les expériences montrent ainsi que plusieurs enseignantes craignent non seulement le jugement du public, mais surtout le jugement de leurs collègues. Cette peur du jugement, ce manque de confiance crée une barrière considérable à la délibération en ligne alors que les enseignantes ont peur d'être démasquées, de se sentir prises au piège dans des débats qui « dérapent » ou « dégénèrent » facilement. Par exemple, Claudie explique avoir partagé une chronique sur les difficultés de l'inclusion pour tous à l'école et ses conséquences dans sa vie familiale. Toutefois, bien que ce format permette une plus grande latitude au regard de l'expression du vécu subjectif et de la souffrance, ils permettent peu de délibérer ces aspects du travail alors qu'elles n'osent pas nécessairement répondre aux commentaires émis. Toutefois, en ce qui concerne cette publication, le nombre de partages et de « pouce »²⁵ effectués lui a permis de valider que son expérience était partagée par plusieurs dans le milieu :



Claudie – capture d'écran commentée envoyée par Facebook le 27 octobre 2019 à 9 h 33 décembre 2019 à 20h40 par Facebook

C'est difficile de ne pas pouvoir préciser sa pensée lorsque les gens commentent. Je m'attendais à de la frustration.

Je suis contente de ne pas l'avoir signé.

Le nombre de partages me confirme que notre situation est la même partout au Québec.

Plusieurs commentent justement le fait qu'on manque de ressources. Il est là le problème.

Les expériences recueillies montrent aussi que malgré plusieurs apports positifs, ces espaces où les enseignantes peuvent prendre la parole permettent difficilement de réels échanges sur le travail, qui

²⁵ Dans Facebook, le « pouce » est le petit pouce par en haut qui signifie l'approbation.

plus est de passer du côté de la délibération entre collègues. Ces espaces servent davantage au transfert d'information, à la validation de certaines idées, voire à la « présentation de soi ». Par ailleurs, ces espaces d'échange peuvent générer beaucoup de stress et d'anxiété alors que des participantes expliquent que les messages et photos qui y sont partagés, par exemple une classe magnifiquement décorée ou une activité très créative et colorée, peuvent créer des idéaux « Pinterest », c'est-à-dire des situations en apparence parfaites créant des idéaux peu contextualisés et difficiles à atteindre. Alors que pour certaines, ces situations parfaites sont une source d'inspiration motivante, pour d'autres elles peuvent intensifier le décalage entre ce qui est souhaité et ce qu'il est réellement possible de faire en classe avec les moyens disponibles. Des enseignantes révèlent ainsi que ces espaces peuvent accentuer le sentiment de ne pas être à la hauteur, de ne pas en faire assez. Ce décalage peut ainsi mener certaines enseignantes à se remettre en question, à réévaluer leurs pratiques, et ce, à la lumière d'idéaux qui n'ont pas été débattus entre collègues et qui ne représentent souvent pas la norme en éducation. Ce décalage est bien visible dans l'expérience de Gabrielle :

C'est agréable d'avoir des bonnes idées, mais il faut mettre un break parce qu'honnêtement, c'est stressant. Quand tu vois des classes un peu Pinterest, que tout est trop beau, tu te dis : mais comment ils font pour y arriver? Et finalement ces personnes-là, souvent, c'est des personnes soit que cette journée-là en particulier c'était super, aussi des personnes qui ne font que ça de leur vie. Ils n'ont pas d'autres passions. Ou qu'elles se rendent malades. Donc il faut en prendre et en laisser. Et c'est difficile parce que des fois on se dit « oh, mon Dieu! Moi je ne fais pas ça! Je n'ai pas le temps de faire tout ça ». (Gabrielle : 404-411)

D'autres mentionnent éprouver un malaise lorsqu'elles lisent des messages présentant des situations difficiles particulières, accompagnés d'une demande de conseils. À cet effet, certaines participantes mentionnent que ces situations devraient plutôt être délibérées avec des spécialistes, tels que la psychologue, l'orthopédagogue ou l'orthophoniste, et ce, afin d'éviter de tomber dans l'opinion personnelle pouvant « dégénérer », c'est-à-dire donner lieu à des échanges en ligne peu respectueux et non professionnels :

(...) sur le groupe préscolaire, il y en a beaucoup qui partagent des situations difficiles. J'ai de la misère avec tel élève, avez-vous des conseils pour ça? Moi, je ne suis pas pour ça. Quand il est question de comportements, je trouve qu'il y a une certaine éthique là-dedans. On est qui nous? Oui, on est des professeurs, mais si tu as besoin, réfère-toi à ta psychoéducatrice. Réfère-toi à la psychologue, des choses comme ça. Moi, je trouve ça, tu sais, quelqu'un va venir mettre son grain de sel dans tout ça, il y en a que ça va partir des discussions, des débats, ça peut dégénérer. Et là, les administrateurs doivent embarquer là-dedans. J'aime mieux ne pas m'embarquer. Quitte à ce que, si j'ai vraiment quelque chose à dire, je vais écrire en privé. (Kelly : 596-622)

Certaines participantes ressentent aussi un malaise à partager en ligne des situations souffrantes, à rendre visibles certaines impasses du travail d'enseignement avec des gens qu'elles ne connaissent

pas, en qui elles n'ont pas confiance. Ainsi, certaines soulèvent les interférences, les problèmes d'interprétation, les distorsions et les malentendus que certains messages peuvent générer alors que ces espaces permettent peu de contextualiser ou de nuancer les situations présentées. À cela s'ajoute l'aspect relativement unidirectionnel de cette parole en ligne, alors qu'il est difficile de s'engager dans un véritable échange, qui plus est dans un espace de délibération. De fait, plusieurs lisent les messages, y apposent une émoticône²⁶ ou émettent un bref commentaire, mais ne s'engagent pas dans un processus d'échange d'idées. D'autres soulèvent l'absence de contrôle du fil de l'échange une fois le message initial envoyé. En ce sens, les commentaires et opinions qui s'ensuivent peuvent aller dans toutes sortes de directions et « dégénérer », voire digresser vers d'autres sujets. Plus important encore, les participantes révèlent des inquiétudes importantes, un manque de confiance au regard de l'absence de contrôle de l'utilisation subséquente de cette parole rendue publique alors qu'elle laisse des traces visibles facilement retraçables et permanentes pouvant être mal utilisées, non seulement par le public, mais surtout par les collègues. De fait, certaines disent avoir vécu des situations particulièrement souffrantes, tels des abus de confiance, alors qu'un message qu'elles ont publié en ligne a été partagé à leur insu avec des collègues, voire avec la direction, ce qui a eu comme conséquence des réprimandes, comme le montre l'expérience de Noémie :

J'ai partagé une difficulté du travail une fois, et puis j'ai eu une réprimande de ma direction parce que je n'avais peut-être pas choisi les bons mots pour m'exprimer. Alors j'ai dit parfait! Je ne le referai plus. (...) Alors il y a des gens qui ont pris une photo et l'ont envoyée au directeur. Alors rendu-là, je me suis dit je ne m'exprimerai plus tant que ça. C'est bien les réseaux sociaux, mais tout se sait. Je lis ce qui est écrit. Des fois ça me donne des idées. Mais je ne l'utilise plus autant que je l'ai utilisé par le passé. (Noémie : 519-528)

Ces expériences montrent que les commentaires, les paroles et les expériences rendues visibles dans les espaces d'échange numériques à portée très large sont souvent unidirectionnels, favorisant peu le partage, l'échange entre collègues et la délibération entre pairs. Plus spécifiquement, plusieurs participantes aiment lire les expériences rendues visibles, aiment comparer leurs expériences à celles d'autrui, parfois pour se sentir moins seules, et ce, tout en gardant une distance sécuritaire alors qu'elles s'engagent très peu elles-mêmes par manque de confiance. De fait, elles évitent de se mettre à risque, de s'exposer, d'être vulnérables, parce que ce n'est pas l'endroit pour cela, par peur du jugement ou des conséquences négatives que peut générer la mauvaise utilisation de ces traces que laissent les échanges en ligne. Par conséquent, en l'absence d'un sentiment de confiance, l'analyse des expériences montre que pour plusieurs d'entre elles, la portée de ces espaces est

²⁶ Une émoticône est une combinaison typographique qui laisse paraître l'état émotif : joie, tristesse, etc. de l'auteur ou de l'autrice. (<https://www.linternaute.fr/>)

considérablement restreinte au regard de l'activité déontique, de la construction d'un collectif de travail et de la construction identitaire de métier. Dans certains cas, on y voit même des remises en question de la véracité des expériences trop belles, trop parfaites, qui ne reflètent pas ce qu'elles vivent. L'analyse de ces expériences soulève aussi un paradoxe important : d'un côté, plusieurs considèrent que ces espaces favorisent le développement d'une très grande communauté de partage, d'une communauté dans laquelle elles considèrent s'engager activement, et ce, malgré une implication très limitée, alors que ces espaces favorisent principalement le partage de matériel pédagogique et le transfert d'informations. D'un autre côté, ces espaces permettent peu d'échanger et de délibérer sur les aléas du travail et de former un véritable collectif de travail. Puisque chacun reste chez soi et fait son travail, cela favorise et renforce plutôt l'isolement et l'individualisme des enseignantes en créant des espaces qui leur permettent parfois d'éviter de parler à leurs collègues en face à face. Ces espaces seraient davantage liés à une communauté d'appartenance.

Par ailleurs, comme cette recherche s'appuie sur une définition élargie du travail (salarié et domestique), une attention particulière a été portée à la prise en compte des difficultés de l'articulation emploi-famille. De façon générale, à l'exception de la contribution de Claudie à une page portant spécifiquement sur le sujet, aucune participante n'a mentionné partager ou être à l'aise de partager des difficultés à propos de l'articulation emploi-famille dans ces espaces, à l'exception de certaines questions techniques sur les modalités entourant les congés préventifs et de maternité. Certaines mentionnent plutôt que les messages liés aux difficultés du travail domestique n'y auraient pas leur place, puisque ces espaces de délibération sont des espaces professionnels.

9.2.2.2 Les espaces d'échange/de délibération numériques informels à portée restreinte

Les expériences recueillies montrent qu'il existe une deuxième forme d'espace d'échange ou de délibération numériques, soit les espaces à portée plus restreinte. À cet égard, plusieurs enseignantes mentionnent avoir accès à des espaces d'échange en ligne constitués, par exemple, des membres de l'équipe-école, tel le groupe Facebook de leur école, des collègues d'un même cycle ou encore d'un même niveau, tel un groupe Messenger, pouvant inclure ou non l'administration. Bien que ces espaces permettent la prise de parole, il semble important de nuancer qu'ils ne permettent pas tous nécessairement l'échange et la délibération entre collègues puisqu'ils incluent des membres de l'équipe-école autres que les enseignants et enseignantes. Les expériences recueillies sur ce que permettent ces espaces sont relativement homogènes alors qu'ils ont fréquemment comme fonction première la transmission d'informations administratives ou pratiques à un groupe de collègues, par exemple des rappels de dates importantes ou la présentation d'un calendrier d'activité. Ces espaces

permettent aussi à plusieurs de poser des questions d'ordre général quant au fonctionnement de l'école, par exemple le fonctionnement des bulletins ou le système de suppléance, alors que pour les situations spécifiques, elles préfèrent les conversations en face à face, comme le montrent les expériences de Noémie et Raphaëlle :

(...) on se dit : il ne faut pas oublier ça. Je n'expose pas un cas d'élèves (...) C'est plus « il ne faut pas oublier telle chose, ou j'aimerais ça à la prochaine rencontre qu'on parle de telle affaire ». Ce n'est pas nécessairement relatif à des élèves en tant que tels. C'est relatif à notre profession, à notre travail. Je ne dirais pas que c'est une conversation. C'est un échange d'informations ici et là. (Noémie : 540-545)

(...) des fois, c'est de dire « les transports sont annulés ce matin ». Des fois, c'est simplement pour dire « je ne pourrai pas être là à ma surveillance ce midi, est-ce que vous pourriez m'aider? » Des fois, ça peut être pour raconter telle situation, comment je la gère, comment je devrais la gérer selon vous? Donc, c'est très léger comme conversation. Sinon, nous les avons de vive voix. (Raphaëlle : 248-252)

D'autres expliquent avoir créé des groupes excluant l'administration, notamment pour transmettre de l'information liée aux rencontres syndicales ou à certains changements institutionnels, par exemple l'imposition du projet de loi 40 et les modalités qui l'entourent, voire des articles relatifs à des décisions politiques liées à l'éducation. Ces groupes restreints entre enseignants et enseignantes d'une même école ont l'avantage de transcender certaines contraintes spatiotemporelles des espaces en face à face alors qu'ils permettent de transmettre de l'information rapidement à un ensemble d'individus ciblés, et ce, durant et en dehors des heures prévues par l'organisation du travail. Les membres du groupe peuvent alors demander des clarifications et des précisions. Par conséquent, les membres du groupe ont la même information simultanément. Toutefois, pour que la transmission de l'information soit efficace, elle nécessite que les membres du groupe vérifient leurs messages sur une base régulière, notamment avec leur téléphone ou leur ordinateur, dans et en dehors des heures de travail prévues par l'organisation du travail, ce qui peut mener à une certaine mise à disposition du temps de travail des enseignantes.

Enfin, parmi ces groupes restreints, quelques enseignantes expliquent que, dans un contexte où il devient de plus en plus difficile de créer et de maintenir des espaces d'échanges informels en face à face, les enseignantes de leur école ont ressenti le besoin de créer un groupe Messenger. Ce dernier leur permet non seulement de transmettre des informations administratives, mais de créer aussi un puissant outil de ralliement, de concertation et d'échanges qui transcende les contraintes spatiotemporelles. Cet espace représente donc un outil pouvant leur donner une force collective face à l'administration et à certaines demandes qui leur sont faites. Ce type d'espace d'échange en ligne permet de relâcher certaines tensions, de faire de l'humour sur certaines impasses du travail, mais

aussi de se consulter rapidement pour prendre position lorsqu'une situation problématique survient ou lorsque l'administration demande quelque chose d'insensé, comme l'explique Claudie :

On est pas mal toutes là. (...) C'est comme le moyen le plus simple. On est tellement rendu une grosse équipe avec deux pavillons ici, c'est le moyen le plus facile de se rejoindre rapidement. On dit beaucoup de niaiserie, là. (...) Mais tu sais, des fois, il y a un élément qu'on fait « Heille! c'est-tu normal qu'elle nous demande ça ou on se consulte avant? », ou « Heille gang! Elle va nous demander telle chose à la collective! Là, avant, on va se rencontrer et on va en discuter pour être sûr que ça convient à tout le monde », tu sais. Avant ça, c'était comme hyper simple, il y avait comme deux enseignantes par niveau. Là, des fois, on est six par niveau, fait que c'est beaucoup. (Claudie :168-182)

[La directrice] avait complètement oublié que c'était la rencontre de parents cette semaine. Mais là, elle nous envoie le sondage Doodle entre 11 h 30 et midi. Parce que c'est notre heure de dîner. Mais tu sais, mettons, il y a trois, quatre ans, j'aurais fait « Oh! ce n'est pas grave, on va dîner en même temps. » Là, cette année, je suis capable d'écrire à mes collègues pour leur dire : « Heille! Avez-vous vu le courriel? On répond quoi? Qu'est-ce qu'on fait? » (Claudie : 810-816)

Cette expérience montre comment certains espaces d'échanges numériques informels ont le potentiel de transformer l'incertitude individuelle en force collective alors que les enseignantes peuvent se consulter rapidement avant d'agir, sachant qu'elles sont appuyées par l'expérience de leurs collègues. Ce groupe, né des besoins des enseignantes, est aussi maintenu par le besoin que ressentent les enseignantes à se consulter, à échanger sur le travail à l'écart du regard de l'administration, et ce, dans un contexte organisationnel qui ne leur permet plus de le faire. Il semble pertinent de souligner que ce groupe tient en raison de la confiance qui règne entre collègues et d'un effort à le maintenir, et que ce sont d'abord des enseignantes ayant des contrats substantiels, un poste ou une permanence qui le composent. Cette possibilité d'en arriver à une position commune d'un groupe d'enseignantes révèle que, sous certaines conditions, un tel groupe permet de passer de l'échange à la délibération. Les expériences montrent aussi que s'il est difficile d'échanger et de délibérer durant les heures de travail, ces espaces peuvent se constituer durant les heures de travail, les temps de pause, ou en dehors des heures reconnues par l'organisation du travail. Toutefois, malgré les possibilités qu'offre ce groupe, une enseignante affirme demeurer prudente par rapport aux difficultés qu'elle accepte ou non de rendre visibles en raison de contraintes que pose la confiance entre collègues dans un contexte numérique, soit les mêmes que pour les espaces de discussion numériques plus large, c'est-à-dire les malentendus, le manque de nuance, les difficultés d'interprétation, l'absence de contrôle sur le fil de discussion, la peur du jugement et l'utilisation subséquente des messages partagés :

(...) des fois, on a des discussions Messenger sur certains sujets. On est prudent quand même, parce que tu sais, les réseaux sociaux, ça dépend - c'est ça. Ça dépend. Des fois, il y a du non-

dit, pis tu peux pas, on ne veut pas non plus se mettre dans le pétrin par rapport à cela. (Claudie : 158-161)

En ce qui concerne l'accessibilité de ces groupes, les expériences recueillies montrent que malgré l'accessibilité des espaces d'échanges et de délibération restreinte en ligne (par exemple, il est relativement facile de créer un groupe Facebook et ceux-ci sont gratuits), certaines participantes mentionnent qu'il n'y en a pas dans leur école. Les expériences montrent aussi que ces espaces sont difficilement accessibles pour les nouvelles enseignantes n'ayant pas accès à des contrats substantiels puisqu'elles ne sont pas attirées à une école spécifique.

En somme, les expériences partagées montrent que les espaces d'échanges numériques informels permettent peu de discuter des difficultés du travail d'enseignement, de rendre visible les aléas du travail, de comparer les savoir-faire mobilisés et d'en discuter afin de développer des pratiques de travail efficace, de créer un collectif de travail basé sur une compréhension mutuelle et une entente quant aux règles de travail alors qu'ils sont d'abord centrés sur le partage strict d'informations. Ces expériences montrent aussi que, de façon générale, les enseignantes préfèrent discuter des difficultés du travail en face à face, notamment en raison des contraintes que posent les espaces en ligne, soit les mêmes contraintes que celles présentées pour les espaces de délibération numériques informels très larges. L'analyse des expériences montre ainsi que pour plusieurs, la portée de ces espaces est très restreinte : elle permet la prise de parole, parfois l'échange, mais très rarement la délibération sur l'activité déontique, ce qui limite considérablement les possibilités relatives à la construction d'un collectif de travail, à la reconnaissance au travail et à la construction identitaire de métier. Quelques rares cas où règne un certain degré de confiance permettent toutefois de concevoir que ces espaces ont le potentiel de dépasser les limites de la transmission d'informations pour devenir un puissant outil de ralliement, de concertation et d'échanges, soit un espace pouvant donner une force collective devant l'administration et à certaines demandes qui sont faites aux enseignantes.

De façon générale, les participantes n'ont pas mentionné partager ou être à l'aise de partager des difficultés à propos de l'articulation emploi-famille dans ces espaces, à l'exception de certaines questions techniques sur les modalités entourant les congés préventifs et de maternité. Encore une fois, certaines enseignantes mentionnent que les messages liés aux difficultés du travail domestique n'y auraient pas leur place, puisque ce sont des espaces professionnels.

9.2.2.3 Les espaces d'échange/de délibération numériques privés

Les expériences recueillies montrent qu'il existe une troisième forme d'espace d'échange/de délibération numériques : les espaces privés. Y participent une ou quelques enseignantes de

confiance, des amies de travail ou des amies ayant étudié ensemble. Ces espaces se trouvent sur Messenger, ou prennent la forme de courriels et de messages textes. Pour certaines, les espaces entre collègues ont une fonction semblable aux espaces de délibération numériques à portée restreinte. Lorsqu'il est difficile de se parler en face à face, certaines utilisent ces espaces pour partager de l'information sur le fonctionnement de l'école ou d'une classe, pour se coordonner lors des suppléances ou d'assurer une coordination entre les classes d'un même niveau.

Quelques enseignantes ayant un contrat substantiel, un poste ou une permanence mentionnent utiliser ces espaces privés pour relâcher certaines tensions, décompresser, rire de certaines situations, discuter de certaines impasses du travail pour leur donner un sens entre collègues. Elles affirment que ces espaces jouent un rôle important dans leur capacité de se maintenir au travail en permettant d'évacuer les tensions accumulées durant la journée, comme le montrent les expériences de Claudie et Kelly :

(...) et je ne dois pas être la seule, sûrement. Mais mettons qu'on va parler entre collègues avec Messenger ou par texto des fois. On rit aussi. C'est souvent un exutoire en fait. Pis là, je ris. Ping! Ping! Ping! (Elle imite le son de cloche de Messenger) et là mon chum dit « bien là, c'est parce que vous vous êtes vus toute la journée! » C'est que c'est rarement négatif. (Claudie : 597-601)

Les soirs, quand j'ai besoin, je vais regarder sur les grands groupes, j'ai des petites idées et tout ça, mais sinon c'est sur Messenger. Là, j'y vais quand j'ai besoin de décompresser, de parler à mes amies et tout ça. (Kelly : 596-622)

Pour certaines, ces espaces se rapprochent de vraies conversations en face à face. Ainsi, dans ces espaces de confiance, certaines disent se sentir libres de rendre visibles les impasses du travail, de les détailler, de les discuter, de poser des questions par rapport aux expériences vécues ailleurs afin qu'elles aient du sens. Comme ces amies sont aussi en enseignement, mais dans d'autres milieux, elles n'ont pas peur que leurs messages se retournent contre elles. De plus, elles apprécient échanger avec des collègues qui vivent des situations semblables, ayant gradué en même temps.

Certaines participantes mentionnent aussi les courriels. Toutefois, ceux-ci servent généralement à acheminer de l'information relative à des aspects techniques du travail, que ce soit entre collègues ou avec l'administration.

Ces expériences montrent que les interactions en ligne ayant lieu entre collègues dans les espaces privés demeurent souvent liées à un transfert d'information ou à la coordination. Alors que quelques participantes disent se sentir à l'aise de parler de certaines situations difficiles du travail, de rire, de débattre des impasses du travail avec une ou quelques collègues dans des espaces de délibération

numériques privés, plusieurs préfèrent les conversations en face à face. De fait, comme c'était le cas pour les autres formes d'espaces d'échange numériques, elles évitent de se mettre à risque, de s'exposer, d'être vulnérable, parce que ce n'est pas l'endroit pour cela, par peur du jugement ou des conséquences négatives que peut générer la mauvaise utilisation des traces visibles que laissent les échanges en ligne. En ce qui concerne les nouvelles enseignantes dites « précaires », certaines n'ont simplement pas de collègues de confiance avec qui partager leurs difficultés du travail, tant en présentiel qu'en ligne. Par conséquent, elles vont préférer se tourner vers des collègues d'études universitaires ou des personnes actives en dehors de l'enseignement. L'analyse des expériences montre ainsi que, comme pour les autres formes d'espaces d'échange numériques, la portée de ces espaces privés demeure restreinte pour plusieurs relativement à l'activité déontique, à la construction d'un collectif de travail et à la construction identitaire. Les contraintes qui encadrent ces espaces permettent peu de passer de l'échange à la délibération entre collègues parce qu'elles limitent considérablement ce qui est possible ou non d'être dit par rapport aux impasses du travail, aux possibilités de rendre visible la souffrance vécue au travail, de discuter, de comparer ou de mettre à l'épreuve les savoir-faire développés afin de convenir des pratiques de travail les plus efficaces.

À l'exception des quelques participantes qui mentionnent se sentir libres de discuter des difficultés du travail, les autres, de façon générale, ne discutent pas plus des difficultés liées au travail salarié qu'au travail domestique.

En général, les expériences montrent que lorsque les enseignantes veulent délibérer sur le travail entre collègues, elles préfèrent le faire en face à face à l'école, et ce, durant les heures de travail salarié reconnues par l'organisation du travail, tel que l'explique Hannah :

Il y a Facebook et Messenger. C'est sûr que ça va bien pour communiquer, mais j'aime mieux en personne. (Hannah : 432-434)

Il se dégage des expériences liées aux espaces en ligne que le frein principal à la prise de parole, à l'échange ou à la délibération est le manque de confiance et la peur du jugement. Peu importe l'étendue du groupe, il n'en demeure pas moins que la prise de parole dans les espaces en ligne laisse une trace visible. De fait, cette parole, ce commentaire, souvent peu contextualisés et peu nuancés, peuvent être manipulés, mal compris, mal reçus, mal entendus, ce qui peut engendrer des échanges non souhaités, des jugements, et même se retourner contre son autrice. Afin d'éviter toute souffrance potentielle, plusieurs participantes préfèrent s'abstenir de commenter en utilisant seulement des émoticônes ou un petit pouce par en haut ou par en bas.

9.3 Parler du travail avec les amies ou la famille

Les expériences recueillies montrent qu'en règle générale, les enseignantes ressentent un grand besoin de parler du travail, de le mettre en mot, d'en rire, de discuter de certaines situations difficiles du travail et de trouver des solutions aux problèmes, et ce, afin de donner du sens aux expériences qu'elles vivent au quotidien. Toutefois, de façon générale, les expériences présentées dans les derniers chapitres montrent qu'il peut être difficile d'entrer en contact avec les collègues, de dégager du temps pour échanger et délibérer du travail avec elles.

Ces expériences montrent qu'en ce qui concerne les enseignantes dites « précaires », ces difficultés à créer des liens, à échanger ou à délibérer avec les collègues s'inscrivent dans un contexte fort complexe. Ces difficultés proviennent des nombreuses expériences qui marquent leur entrée dans le métier, que nous avons illustré par l'image d'un « baptême par le feu » ou l'idée de se démener dans un « sable mouvant », et ce, en raison notamment de l'idée qu'il faut « toujours tout recommencer », de la surcharge de travail (salarie et domestique), de la constante mobilisation des capacités d'adaptation qui les place en situation de « survie » plutôt que d'intégration. De plus, dans ce contexte de « survie », non seulement ont-elles peu de temps pour rencontrer leurs collègues et échanger avec elles, mais elles n'ont pas accès à certains espaces, soit pour des raisons administratives ou parce qu'elles en sont tout simplement exclues par des collègues déjà en place. Dans ce contexte où elles doivent se démener seules, les relations de confiance se font rares. Plusieurs n'osent pas prendre les devants pour parler à leurs collègues par peur du jugement, parfois aussi parce qu'elles ont l'impression que les collègues de leur milieu qui sont beaucoup plus âgées ne partagent pas nécessairement la même vision de l'enseignement. De fait, plusieurs nouvelles enseignantes expliquent préférer se confier à des amies rencontrées lors de leur formation initiale, soit en présentiel, par exemple un souper de filles ou en ligne sur Messenger. Comme ces amies possèdent la même formation, ont traversé des épreuves semblables et ont gradué en même temps, elles considèrent vivre des enjeux semblables dans leur insertion en emploi et leur intégration au travail. Ces expériences communes favorisent un sentiment de confiance ainsi qu'une meilleure intercompréhension, comme l'illustrent les expériences de Zoé et d'Anabelle :

Je pense qu'habituellement, ça va être plus fait avec des collègues amies qui ne sont pas nécessairement dans mon milieu par contre. Parce que dans mes amies proches qu'il me reste de l'université, ceux avec qui j'ai fait mes études d'enseignement (...) il y a une espèce de confidentialité dans ces échanges-là, parce que ça se trouve à être moi et mon amie qui vit la même situation que moi (...) mes amies présentement connaissent très bien la situation que je vis. Et ça reste plus confidentiel, plus privé. Il y a un laisser-aller aussi qui peut avoir lieu, qu'il n'y aurait pas nécessairement dans un groupe Facebook. Ce que je veux dire, c'est que je vais, mettons, plus donner de détails, peut-être être plus franche dans l'exposition du problème quand

je sais que seulement une personne me lit, et que c'est directement amené à cette personne-là. (...) Ça ne peut pas être réutilisé contre moi. Et on dit souvent que les écrits restent. (Zoé : 483-504)

For sure [it helps], knowing you have a friend like, I mean, not just a colleague, but a friend that you went through the program with and that, it helps for sure, knowing that there is someone else that kind of knows what you are going through. (Anabelle : 463-465)

D'autres disent préférer parler des difficultés du travail avec certains membres de leur famille, soit à l'heure du midi, par courriel ou au téléphone, ou le soir et les fins de semaine, à l'heure du souper ou lors d'une rencontre. D'autres parlent de l'écoute de leur conjoint alors que plusieurs participantes aiment discuter de leur travail et des difficultés vécues quotidiennement avec lui :

Il (son conjoint) n'est pas en enseignement, donc il me soutient beaucoup. Il va dire oui, est-ce que tu penses à quelque chose. Il me questionne beaucoup en fait. Ça fait que moi, je fais mon chemin par rapport à ça. (...) fait que, moi je le trouve excellent. (Marianne : 575-582)

En ce qui concerne les expériences des enseignantes ayant un contrat substantiel, un poste ou une permanence, elles soulèvent les multiples difficultés à créer et maintenir des espaces d'échange ou de délibération par et pour les collègues, sans interférence de l'administration, tant en face à face qu'en ligne. Pour toutes ces raisons et d'autres présentées au fil de cette thèse, notamment le manque de confiance envers les collègues, plusieurs participantes disent préférer parler des difficultés du travail avec d'autres personnes que leurs collègues immédiates.

Ces expériences recueillies montrent toutefois que l'apport des discussions avec les amis et amies et la famille, notamment le conjoint, est limité. Bien que ces échanges soulagent momentanément, ils ne permettent pas le jeu de délibération sur les impasses du travail et sur les savoir-faire. Ils ne permettent que partiellement de donner un sens aux situations au travail alors que les amis et amies ainsi que les membres de la famille, y compris les conjoints, ne sont souvent pas en mesure de comprendre certains enjeux du métier. Certaines enseignantes affirment que malgré tout l'amour qu'elles ont pour le métier d'enseignement, il y a tellement de situations quotidiennes difficiles que les expériences qu'elles ont à raconter sont souvent négatives. Par le fait même, il arrive que leurs amis, amies ou conjoint pensent qu'elles n'aiment plus leur métier, alors que ce n'est pas le cas, ou tentent d'atténuer, voire de banaliser la portée des difficultés vécues par des expressions telles que « ce ne sont que des enfants », « si cela ne fonctionne pas, change de métier », etc. Certaines expériences montrent toutefois que le fait de parler du travail d'enseignement avec quelqu'un qui n'est pas dans le métier peut aider à se détacher du travail, à prendre un certain recul pour mieux comprendre certaines situations vécues, comme le décrit l'expérience de Dominique :

Mais ça prenait aussi quelqu'un d'extérieur pour que je lui raconte ça, pour ventiler. Pour essayer de faire sortir ça. (...) Mais moi, mon conjoint, quand j'arrivais à la maison, il fallait que j'en parle. C'est peut-être lui qui m'a fait comprendre qu'il fallait que j'aie au jour le jour. Et qu'il fallait que « tu sais, demain c'est autre chose. Peut-être que demain ça va être une belle journée ou peut-être pas, mais regarde qu'est-ce que tu peux y changer. » (Dominique : 1027-1043)

Ces expériences démontrent que lorsque les enseignantes n'ont pas accès à des espaces d'échange mis en place et maintenus par des collègues, soit parce ces espaces sont inexistantes, qu'elles ne sont pas à l'aise d'y prendre part ou en sont exclues, comme c'est souvent le cas pour les enseignantes dites « précaires », elles se tournent vers les discussions avec des amis ou amies et la famille, qui offrent un baume temporaire. L'analyse de ces expériences montre toutefois que ces discussions ne peuvent mener à une réelle délibération sur le travail d'enseignement. En ce sens, les espaces de discussion avec la famille et les amis ou amies ne peuvent pallier les espaces de délibération avec les collègues parce qu'ils ne permettent pas de rendre visibles les expériences marquantes du travail et de l'intégration au travail en enseignement préscolaire et primaire, de discuter, de comparer ou de mettre à l'épreuve les savoir-faire développés entre collègues afin de convenir des pratiques de travail les plus efficaces. La portée des espaces d'échange avec les amis ou amies et la famille ne permet donc pas de contribuer à l'activité déontique, de reconnaître un travail bien fait par les pairs, de contribuer à la construction identitaire, c'est-à-dire de définir ce en quoi je suis semblable ou différent d'autrui, ni de contribuer à la construction d'un collectif de travail.

QUATRIÈME PARTIE – DISCUSSION GÉNÉRALE, CONTRIBUTIONS ET LIMITES DE LA THÈSE

Le chapitre dix présente une discussion générale de certains résultats en accord avec les trois objectifs de recherche soulevés à la section 4.4. En accord avec le premier objectif de recherche, la section 10.1 permet de discuter des expériences marquantes d'intégration au travail des enseignantes du préscolaire et du primaire, et plus particulièrement de la précarisation de l'entrée dans ce travail. En accord avec le deuxième objectif de recherche, la section 10.2 permet de discuter de la face cachée du travail des femmes en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. En accord avec le troisième objectif de recherche, la section 10.3 permet de discuter des dynamiques relationnelles, et plus particulièrement de l'individualisation et de la précarisation subjective du travail et de leurs effets, notamment la fragilisation des activités déontiques et de la construction identitaire. Finalement, le dernier chapitre de cette thèse présente les contributions, la réalisation des objectifs et les limites de la thèse. La section 11.1 présente les contributions méthodologiques et théoriques. La section 11.2 présente les retombées sociales. La section 11.3 présente la réalisation des objectifs. Cette section se conclut par une présentation des limites de la thèse.

Chapitre 10 – La discussion générale

Les chapitres précédents ont permis de documenter plusieurs expériences marquantes de l'intégration au travail des enseignantes préscolaire et primaire, des expériences spécifiques du travail des femmes et de l'articulation emploi-famille, ainsi que les multiples formes que prennent les espaces d'échange et de délibération. Il ne sera pas possible de discuter l'ensemble des résultats présentés dans le chapitre précédent. Ainsi, nous avons dû faire des choix, et ne discuter que de certains phénomènes particuliers qui nous semblaient marquants, soit parce qu'elles revenaient plus fréquemment ou soulevaient un engagement subjectif plus important.

D'entrée de jeu, les résultats de cette thèse traitant de l'intégration au travail soulèvent la nécessité de discuter de la centralité du travail à même l'expérience subjective des participantes. À cet effet, les résultats montrent avant toute chose que ce que les enseignantes recherchent au sein de l'activité professionnelle renvoie à des enjeux bien précis se déclinant en termes de lien social, de rapport à la société, de sens collectif. Ainsi, alors que des enseignantes mentionnent leur salaire et certaines conditions de travail, par exemple les congés qui coïncident avec ceux de leurs enfants, c'est avant toute chose à partir d'un discours centré sur l'idée de contribuer à une mission sociale, à une « œuvre plus grande que soi », de travailler collectivement à une amélioration de la société, et ce, à partir de la matière brute que représentent les enfants et la relation privilégiée qu'elles entretiennent avec eux que plusieurs expliquent avoir choisi le métier d'enseignement préscolaire et primaire, rejoignant les résultats de plusieurs autres travaux (Espinosa, 2016; Hargreaves, 1994, 1998, 1999, 2001a, 2001b; Lortie, 1975; Page, 2018; Roux-Lafay, 2016; Tardif et Lessard, 1999; Terraz, 2016a, 2016b; Virat, 2014, 2016; Woods et Jeffrey, 2002). En ce sens, plusieurs enseignantes du préscolaire et du primaire entrent sur la marché du travail ou effectuent une réorientation professionnelle non seulement pour les conditions de travail, par exemple les vacances d'été, et des raisons financières, mais également parce que ce métier représente un espace privilégié pour participer à la société de façon légitime, pour l'améliorer et s'améliorer en retour, pour se développer soi-même, pour tirer une reconnaissance du travail, mais aussi pour participer à l'existence de la société, voire à sa pérennité. Cette discussion prête ainsi sa voix à certains travaux issus des perspectives de la psychodynamique du travail qui posent la thèse de la centralité du travail dans l'expérience subjective des individus et considèrent le travail comme un « travail vivant », alors que les enseignantes changent le travail en s'y investissant, et sont changées en retour (Dejours, 2009b; Dejours et Deranty, 2010), situant plus spécifiquement la contribution du travail dans leur construction identitaire, armature de la santé mentale (Dejours, 1995, 2009b). Qui plus est, ces résultats se situent dans le prolongement des travaux qui posent

l'entrée dans le métier d'enseignement comme une phase cruciale de la construction identitaire des enseignantes (Cattonar, 2008; Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008; Portelance, 2008).

En cohérence avec la division de la présentation des résultats, la discussion portera sur trois phénomènes spécifiques : survivre à la précarisation du travail ; la face cachée du travail des femmes en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire ; l'individualisation et la précarisation subjective : fragilisation des activités déontique et enjeux identitaires.

10.1 Survivre à la précarisation du travail

L'analyse des résultats concernant les conditions d'accès au travail d'enseignement préscolaire et primaire a révélé l'ampleur des difficultés que rencontrent les enseignantes novices pour avoir accès à un emploi stable, phénomène à la base de l'intégration au travail. Les résultats de cette thèse soulèvent ainsi la nécessité de discuter des expériences marquantes de l'intégration au travail des enseignantes du préscolaire et du primaire, et plus spécifiquement des conditions d'insertion en emploi, et ce, à la lumière des changements provenant des nouvelles formes d'organisation du travail et de la forte précarisation du travail sur laquelle celles-ci reposent.

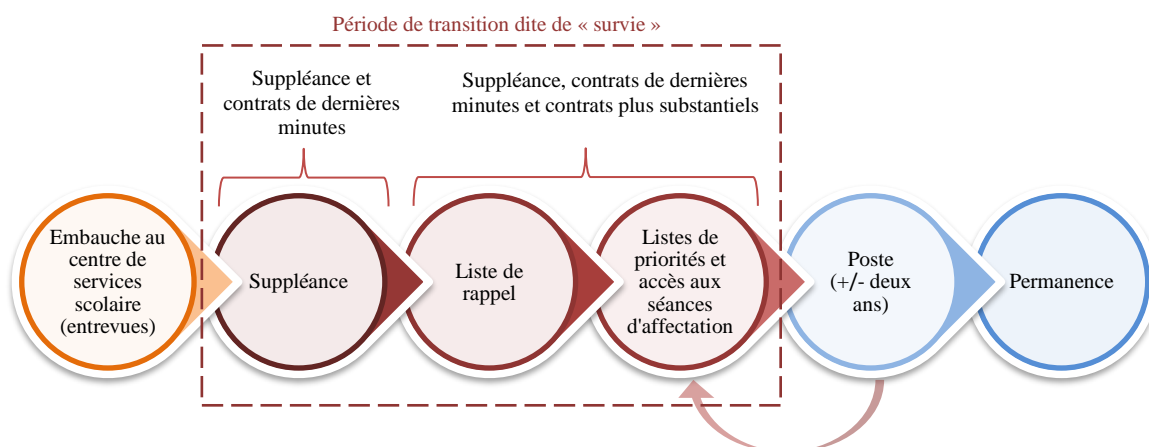
Tout comme le soulevait la consultation du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002) il y a presque 20 ans, les résultats de cette thèse traitant des conditions d'accès au travail d'enseignement préscolaire et primaire montrent qu'il est ardu de délimiter de façon précise la durée de l'intégration au travail d'enseignement puisqu'elle dépend de plusieurs facteurs. Alors que le Comité d'orientation révélait la qualité de la formation initiale et les caractéristiques individuelles, nos résultats révèlent avant tout l'importance des conditions et des enjeux liés au processus d'insertion en emploi, et plus particulièrement aux conditions d'accès à un emploi stable et durable. Plusieurs travaux mentionnent que l'intégration au travail peut prendre entre cinq et sept années suivant la fin des études (Baillauquès et Breuse, 1993; Gingras et Mukamurera, 2008; Martineau *et al.*, 2008; Mukamurera, 1998; Nault, 2003). Nos résultats montrent que cette période peut se prolonger jusqu'à neuf années suivant l'obtention d'un brevet d'enseignement avant d'obtenir un poste garant d'une stabilité d'emploi. De plus, en raison de la pénurie récente de personnel enseignant qualifié et du relâchement des conditions d'embauche, il est souvent possible d'ajouter des années d'insertion supplémentaires en tenant compte des suppléances réalisées avant même la fin des études, soit durant les premières années du baccalauréat.

Dans le cadre de ce projet de thèse, nous qualifions d'insertion en emploi le processus et les conditions menant à l'obtention d'une place sur le marché du travail, plus précisément une stabilité

et une sécurité d'emploi (Malenfant *et al.*, 2002). La sécurité d'emploi implique une certaine durée et permet aux personnes salariées de planifier leur avenir (Paugam, 2007). L'insertion en emploi permet de prendre en compte le processus par lequel on accède à l'emploi (embauche et affectation), l'itinéraire professionnel (Mukamurera, 1998) ainsi que les aspects économiques de l'insertion, soit « les aspects tels que le délai d'attente de l'emploi, le statut, la durée et la stabilité d'emploi, ainsi que le salaire » (Mukamurera *et al.*, 2013, p. 16). L'insertion en emploi est donc une condition de l'intégration au travail puisqu'il faut d'abord avoir un emploi pour pouvoir s'y intégrer (Paugam, 2007).

Les résultats de cette thèse révèlent les nombreuses étapes et conditions marquant le processus d'insertion en emploi. Afin de mieux soutenir la discussion, nous avons tenté de schématiser ces diverses étapes dans le tableau qui suit. La première étape concerne l'embauche au centre de services scolaire donnant accès à l'emploi salarié (entrevue d'embauche initiale). S'ensuit la période de transition dite de « survie », c'est-à-dire un enchaînement, voire un chevauchement parfois effréné de suppléances et de contrats de toutes sortes, à durée déterminée ou indéterminée, permettant de d'accéder aux différentes listes d'ancienneté (suppléance, liste de rappel et liste de priorité) et d'en gravir les échelons. Cette période se boucle à l'obtention d'un poste qui procure une stabilité d'emploi et mène systématiquement à la dernière étape de l'insertion en emploi, soit l'obtention de la permanence, gage d'un emploi stable et durable. Il semble pertinent de rappeler que les modalités entourant chacune de ces phases varient d'un centre de services à l'autre, même d'une école à l'autre, que ce processus est à recommencer lorsqu'une enseignante désire changer de centre de services scolaire, et que l'obtention d'un poste peut, dans certaines conditions, être chamboulée et mener à un retour à la case départ, soit à un bassin de réaffectation des postes.

Figure 3 : Les étapes du processus d'insertion en emploi en enseignement préscolaire et primaire



Cette idée de « survie » n'est pas un élément nouveau dans la production de connaissances provenant du champ de l'éducation; plusieurs travaux qualifient déjà depuis de nombreuses années les premières années de l'entrée dans la carrière en tant que « période de survie » (Gingras et Mukamurera, 2008; Katz, 1972; Martineau et Presseau, 2003), soulèvent l'idée de « survivre » la première classe, la première année d'école (Farrell, 2016; Katz, 1972; Le Maistre et Paré, 2010), au « choc de la réalité » (Feiman-Nemser, 2003; Huberman, 1989; Martineau et Presseau, 2003; Mukamurera, 2005; Nault, 2003), reprise en anglais par l'expression « sink or swim » (Lortie, 1975; Strawn *et al.*, 2008; Varah *et al.*, 1986). Nos résultats permettent toutefois de situer cette période de transition dite de « survie » à partir des contraintes organisationnelles encadrant le processus d'insertion en emploi. De plus, ces résultats montrent qu'il s'agit davantage pour plusieurs de « survivre » à la période de transition et aux nombreuses conditions difficiles qu'elle impose aux novices plutôt que de s'intégrer au travail. De fait, à la lumière des statistiques québécoises concernant le décrochage des enseignants et des enseignantes novices, des études montrent que c'est durant cette période de transition dite de « survie » que plusieurs quittent l'enseignement, c'est-à-dire avant la cinquième année suivant l'entrée dans le métier (Létourneau, 2014; Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008). Ces résultats appellent à discuter les conditions d'accès à un emploi stable à la lumière des nombreuses formes de précarisation qui la caractérisent, soit des phénomènes s'inscrivant au cœur des nouvelles formes d'organisation du travail et de la modernisation managériale qu'elles imposent. Bien que le phénomène de la précarisation de l'entrée dans le métier d'enseignement préscolaire et primaire ne soit pas nouveau (Mukamurera, 1998; Tardif, 2013; Tardif

et Lessard, 1999), loin de s'améliorer, elle semble perdurer, se transformer, voire s'accroître insidieusement avec l'arrivée des nouvelles formes d'organisation du travail inscrites à même l'idéologie capitaliste néolibérale. Cette discussion s'ouvrira ainsi sur les divers processus de précarisation qui marquent l'entrée dans le métier d'enseignement préscolaire et primaire.

10.1.1 La précarisation de l'emploi

Une forme de précarisation concerne tout d'abord les conditions d'accès à l'emploi, ou ce que Paugam (2007) appelle le rapport à l'emploi. Cette précarisation concerne les multiples difficultés d'accès à un poste stable, durable, ainsi que la sécurité que cette stabilité procure, tant sur le plan financier que social, soit l'idée d'avoir un travail. Or, tout comme le montrent de nombreux travaux provenant du champ de l'éducation (Gingras et Mukamurera, 2008; Kirsh, 2006; Mukamurera, 1998; Mukamurera et Martineau, 2009; Tardif, 2013; Tardif et Lessard, 1999), nos résultats révèlent que l'entrée dans le métier d'enseignement préscolaire et primaire demeure un processus complexe et laborieux. Ainsi, l'entrée dans le métier s'effectue par l'octroi de tâches parcellées, c'est-à-dire l'enchaînement ou le chevauchement de nombreuses suppléances et de contrats définis en termes de pourcentage de tâche à durée déterminée ou indéterminée à effectuer dans diverses matières, classes ou écoles. Qui plus est, alors que tout contrat de travail inscrit automatiquement la personne salariée dans un rapport de subordination, l'entrée en enseignement préscolaire et primaire est définie par des caractéristiques objectives spécifiques, soit un statut dit « précaire » ou « non-permanent ». Ce statut s'accompagne de diverses modalités strictes permettant de restreindre l'accès aux diverses listes de priorité, freinant l'accès à la stabilité d'emploi et plaçant les enseignantes novices dans une catégorie subalterne à celles ayant un poste ou une permanence, rejoignant les propos de certains travaux (Fédération autonome de l'enseignement, 2017; Linhart, 2011, 2015). Or, un coup d'œil du côté de la littérature permet de constater que ce phénomène n'est pas nouveau, alors que Mukamurera (1998) soulevait déjà, il y a plus de vingt ans, la présence d'un système à deux vitesses : les bonnes enseignantes qui ont réussi et les « précaires » qui doivent faire leurs preuves. La précarisation de l'accès à l'emploi s'accompagne aussi de caractéristiques subjectives, tels les sentiments d'incertitude, d'insécurité, de frustration et d'impuissance relativement à l'instabilité de l'emploi, de sa durée, de la mise à disposition de leur temps de travail, ainsi que de l'éventualité d'employeurs ou d'employeuses multiples, rejoignant à plusieurs égards la définition de la précarité d'emploi proposée par l'Organisation internationale du travail (2012). En ce sens, durant les nombreuses années délimitant la période de transition dite de « survie », les nouvelles enseignantes se retrouvent à la merci du hasard, d'un appel, d'un courriel ou d'un « *post* » en ligne provenant des différents membres du personnel de l'école, imposant une mise à disposition du temps de travail par

l'administration scolaire. Par-dessus tout, nos résultats montrent que la précarisation de l'accès à l'emploi se vit seule, chacune pour soi, en silo, alors que la parcellisation des tâches tend à les isoler dans l'organisation du travail, tant des autres enseignantes novices, qu'elles croisent rarement en raison de leurs nombreux déplacements, que des collègues d'expérience, qui ne sont toujours que de passage dans un milieu, rejoignant ce que Hargreaves (1994) appelle l'individualisme contraint.

10.1.2 La précarisation du travail

Une autre forme de précarisation repérée concerne les tâches de travail, ou ce que Paugam (2007) appelle le rapport au travail. Les résultats de cette thèse montrent que la précarisation du travail des nouvelles enseignantes s'ancre à même un processus hautement déstabilisant et individualisant s'instaurant avant même le premier jour d'entrée en fonction. Cette discussion rejoint ainsi les travaux de Britzman (2003) qui relevaient, il y a près de vingt ans, la présence de certains mythes sociaux au regard des enseignantes, notamment l'idée que tout dépend de l'enseignante, qu'elles sont des expertes qui s'autoconstruisent. Alors que Britzman (2003) soulevait plusieurs enjeux potentiellement nocifs de ces mythes, notamment l'invisibilisation de la vulnérabilité et de tous les efforts investis pour apprendre à devenir une enseignante, nos résultats font écho à certains travaux de Maranda et Viviers (2017) et montrent que les discours dominants en enseignement semblent plus que jamais centrés sur l'autonomie et l'autocontrôle, soit un discours normalisé, normatif et exploité par l'administration à des fins économiques et organisationnelles en cohérence avec les idéologies sous-jacentes aux nouvelles formes d'organisation du travail, telles la gestion axée sur les résultats, la compétition et la performance. Ainsi, faire preuve d'autonomie se semble plus tant lié à l'idée d'exercer son jugement professionnel pour penser et inventer son travail, mais plutôt à l'idée de se débrouiller seule pour atteindre les objectifs imposés par l'administration. Cette précarisation du travail des enseignantes novices par l'intermédiaire d'un discours valorisant l'autonomie et l'autocontrôle semble hautement problématique alors que les résultats de cette thèse montrent que l'entrée dans le métier en enseignement préscolaire et primaire se fait sans différenciation, les enseignantes novices étant considérées dès leur première journée de travail comme des expertes autonomes, un phénomène relevé dans d'autres travaux (Karsenti *et al.*, 2013; Mukamurera *et al.*, 2019; Tardif et Lessard, 1999). En ce sens, malgré leur peu d'expérience (certaines commencent avant même l'obtention du brevet) et la forte instabilité du contexte d'insertion en emploi, nos résultats montrent qu'il est attendu qu'elles soient capables d'implanter rapidement un système de gestion de classe efficace reposant sur l'élaboration et le maintien de lien affectif à l'élève, d'opérationnaliser les nombreuses instructions ministérielles en fonction des caractéristiques de chacun des groupes, de suivre une progression pédagogique qui respecte le rythme de développement

de chacun des élèves, et ce, tout en assurant socialement l'intégration de tous et la réussite scolaire de tous les élèves, rejoignant certains résultats de Maranda et Viviers (2011). Pour plusieurs, s'ajoute à ces difficultés le sentiment de ne pas avoir été préparées adéquatement lors de la formation initiale à faire face à certaines situations difficiles du travail auxquelles elles sont confrontées, notamment la gestion des élèves ayant des besoins particuliers, et plus spécifiquement les troubles de comportements et les situations de violence vécues avec des élèves. Dans ce contexte, plusieurs ressentent une forte pression liée à l'idée de ne pas avoir droit à l'erreur, et ce, même si elles sont encore en période d'apprentissage et d'ajustement identitaire. Or, alors que l'attribution parcellisée des tâches de travail les amène systématiquement à changer de classe, d'élèves et d'école de même qu'à enseigner des matières pour lesquelles elles ne sont souvent pas formées, et ce, dans des délais parfois très rapides, la précarisation du travail attaque explicitement toute possibilité d'établir une routine de travail et de mobiliser, voire stabiliser l'ensemble des acquis, faisant appel à des capacités d'adaptation souvent démesurées quant à la mobilisation subjective, un phénomène rejoignant de nombreux travaux (Feiman-Nemser, 2003; Martineau *et al.*, 2008; Mukamurera, 2005; Tardif et Lessard, 1999). Finalement, nos résultats en rejoignent d'autres qui indiquent que plusieurs nouvelles enseignantes se « ramassent » souvent avec les pires contrats, par exemple des classes dites de niveaux multiples, des classes regroupant plusieurs élèves avec des grands besoins particuliers ou des classes dans des milieux défavorisés, et ce, en dépit des difficultés additionnelles qu'ils génèrent pour des enseignantes d'expérience, qui plus est pour des novices (Conseil supérieur de l'éducation, 2014; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015b; Tardif et Mukamurera, 2017).

10.1.3 Le processus d'individualisation et la précarisation subjective : une stratégie managériale moderne?

Une analyse de la notion de précarisation subjective (Linhart, 2011, 2015) en lien avec certains impératifs de productivité nous amène à revoir l'idée que l'entrée dans le métier est fortement ancrée dans un processus d'individualisation. Alors que l'individualisme en enseignement représente un phénomène documenté depuis de nombreuses années (Hargreaves, 1994, 2010; Lortie, 1975), que plusieurs travaux soulèvent l'importance de « briser » l'isolement et l'individualisme en enseignement (Dodor et Sira, 2010), notamment par la mise en place d'injonctions organisationnelles et ministérielles valorisant l'idée de travailler ensemble (Lessard *et al.*, 2009), ces travaux concernent généralement les enseignantes ayant un contrat d'une durée substantiel, un poste ou une permanence. Or, nos résultats montrent que le processus d'individualisation débute bien avant l'obtention d'un emploi stable, qu'il s'infiltré dans la construction identitaire des enseignantes au tout début du

processus de socialisation, c'est-à-dire dès leur première journée de suppléance. Or, à la lumière de la littérature portant sur les nouvelles formes d'organisation du travail ancrée dans un idéal capitaliste néolibéral, il est possible de concevoir que ce processus d'individualisation n'est ni incidentel ni accidentel, mais qu'il s'inscrit à même les impératifs de productivité des organisations découlant des transformations du travail, faisant écho à des travaux récents de Maranda et Viviers (2017) et rejoignant une stratégie managériale moderne que Linhart (2011) appelle le processus de précarisation subjective du travail.

En éducation, la précarisation subjective du travail concerne plus spécifiquement la situation de risque que posent les conditions d'entrée dans le métier, soit l'isolement du réseau potentiel de soutien que représentent les collègues, notamment en ce qui concerne l'accès aux règles de métier et des difficultés à avoir accès aux diverses façons de faire le travail. À cet isolement s'ajoute la mobilité constante qui fait en sorte que durant plusieurs années, les nouvelles enseignantes ne se sentent chez elles ni dans leur travail ni dans leur milieu de travail, ce qui sape la possibilité de développer un sentiment d'appartenance. Ainsi, à l'instar des travaux de Linhart (2011), nos résultats montrent que les changements qui marquent les premières années dans le métier font en sorte que plusieurs enseignantes novices éprouvent de grandes difficultés à tisser des liens de complicité et de confiance avec leurs collègues, avec les directions, voire avec leurs élèves, sapant l'accès à des repères stables, voire les plongeant constamment en situation de désapprentissage et de réapprentissage. Or, en plombant les sources potentielles de repères stables, en bousculant constamment les habitudes des nouvelles enseignantes, l'administration les empêche de se joindre à ou de former des collectifs de travail, avec leurs pouvoirs de contestation, bases de micropouvoir et de capacités de résistance. De fait, ce processus de précarisation subjective permet de maintenir les personnes salariées « dans un état d'insécurité, de vulnérabilité, pour les contraindre à travailler en permanence au maximum de leurs possibilités et à chercher sans cesse à se dépasser à ne compter que sur [elles]-mêmes » (Linhart, 2011, p. 31).

Ainsi, nous rappelons que les nouvelles formes d'organisation du travail s'inscrivant dans l'idéologie capitaliste néolibérale valorisent le libre marché, le libre choix et la mise en compétition. Dans le domaine de l'éducation, ce phénomène se traduirait par l'implantation de la gestion axée sur les résultats, ainsi que la mise en place d'objectifs et d'indicateurs de performance imposés en amont par l'administration (Maroy, 2021). Or, à l'instar des discussions menées par Linhart (2011), nos résultats nous amènent à concevoir que ces transformations du travail s'appuient sur de nouvelles modalités sociales et morales impulsées par la hiérarchie et la direction afin d'enrôler le plus rapidement possible et de façon productive « les subjectivités *a priori* réfractaires » (p. 29), et ce,

alors que les nouvelles enseignantes constatent rapidement les nombreux décalages entre le travail prescrit et ce qu'il est réellement possible de faire, soit le travail réel. À la lumière de nos résultats concernant l'entrée dans le métier, il est possible de constater que dès leur première journée en fonction, elles sont plongées dans l'eau bouillante et sont amenées à concevoir qu'elles doivent « naturellement » se mobiliser à fond, s'engager entièrement de façon autonome, c'est-à-dire sans aide, voire se dépenser sans compter pour réaliser le travail prescrit par l'organisation, et ce, malgré des conditions instables, voire insupportables, rejoignant l'expression « sink or swim » proposée par Lortie (1975), sous peine de se voir disqualifiées, d'être celle qui n'y arrive pas, qui n'est pas « faite » pour l'enseignement. Alors qu'elles ont peu d'expérience, qu'elles sont maintenues seules et en rapport de subordination en raison des conditions d'accès à la stabilité d'emploi, qu'elles se sentent inférieures à leurs collègues en raison de leur statut dit « précaire », qu'elles sont laissées à elles-mêmes pour se débrouiller, elles en viennent plus facilement à renoncer à un certain type de conscience professionnelle, notamment au regard de leur « vraie » autonomie professionnelle, c'est-à-dire de la possibilité d'utiliser son esprit critique pour penser et créer le travail selon leurs besoins, et ce, dès leur première journée en fonction. De plus, ce processus d'individualisation, en isolant les nouvelles enseignantes dès leur entrée dans le métier, permet au final de transformer l'intégration au travail d'enseignement préscolaire et primaire en épreuve de « survie » individuelle où chacune se trouve dans une quête solitaire pour donner un sens au travail et aux valeurs prônées par l'organisation, rejoignant de près certains propos de Linhart (2011).

Dans ce contexte érigé sur l'édification de l'autonomie, de l'autocontrôle, de la performance et toujours de la responsabilité, plusieurs enseignantes novices soulèvent le poids de la mobilisation subjective nécessaire pour faire l'effort, voire prendre le risque d'aller à la rencontre de nouveaux et de nouvelles collègues, surtout ceux et celles d'expérience, de parler des difficultés du travail, soulevant ainsi un fort sentiment de malaise et de la peur du jugement par les pairs, alors que la multiplicité des statuts et les conditions de travail ne sont pas les mêmes, que les rapports au travail les place dans une catégorie inégale inférieure, qu'elles sont « autres », « les petites jeunes de passage », voire celles qui n'ont pas encore fait leurs preuves. De plus, l'individualisation de l'insertion en emploi fragilise considérablement le tissu social et humain de l'organisation alors que certaines enseignantes novices ont l'impression que les collègues d'expérience les voient se démenager, que ces dernières connaissent forcément les difficultés que vivent les novices puisqu'elles sont passées par là. Ainsi, plusieurs soulèvent que les collègues d'expérience sont témoins de certaines situations qui placent les novices à risque et leur causent des difficultés d'adaptation au travail, mais ne font rien malgré les appels à l'aide. Cette discussion rejoint certains résultats de Maranda et

Viviers (2011) et montre aussi qu'il peut aussi être mal vu de demander de l'aide, au risque de paraître incompétente. On peut ici se demander jusqu'à quel point les collègues d'expérience ne réagissent pas de manière défensive, comme si elles ne voulaient pas s'approcher du gouffre dont elles ont péniblement réussi à sortir, et qui, pour certaines, restent encore un défi de tous les jours malgré les années. Plusieurs nouvelles enseignantes se sentent de plus fréquemment exclues de certains espaces d'échange ou de délibération informels, tels que les heures de dîners, une situation qui peut s'accompagner d'un malaise, d'un syndrome de l'imposteur, d'une perception de désintérêt, ou les trois, s'accompagnant parfois d'un sentiment de mise en compétition, d'un manque de soutien ou de reconnaissance de la part des enseignantes. Cette situation a pour conséquence de réduire grandement les possibilités de développer un sentiment d'appartenance, tant envers les collègues qu'envers l'école ou le métier d'enseignement : « *On te laisse te débrouiller. Si je demande quelque chose, on va me donner la réponse, mais sans plus. Débrouille-toi* ». Dans ce contexte, il devient particulièrement ardu de discuter des multiples difficultés d'insertion en emploi et d'intégration au travail avec les collègues : « *C'est difficile de parler de ça quand on est nouvelle enseignante, parce que je trouve que j'ai peur de me faire juger* ». Les résultats montrent aussi qu'il arrive que l'expression de la souffrance, des difficultés du travail ne soit pas bien accueillie par les collègues, que l'on refuse même de leur faire une place pour s'exprimer ou pour les écouter. « Être systématiquement renvoyé à soi, quoi qu'il arrive. Ne pas pouvoir compter sur l'organisation, sur le soutien, sur la loyauté renvoie à ce qui tient du sentiment d'abandon » (Maranda et Viviers, 2011, p. 27). Or ce sentiment d'abandon et les difficultés à trouver de l'aide auprès des collègues placent les nouvelles enseignantes dans des situations extrêmement exigeantes alors que l'organisation du travail les considère autonomes et qu'elle s'attend à ce qu'elles trouvent en permanence des solutions pour atteindre les objectifs fixés par l'administration. Dans ce contexte peu favorable aux échanges, où les nouvelles enseignantes ont peur de ne pas y arriver, où elles doivent constamment faire leurs preuves et prouver qu'elles méritent leur place, plusieurs préfèrent s'isoler dans leur classe, quittent rapidement l'école, rejoignant partiellement ce que Hargreaves (1994) appelle l'« individualisme électif », ou quittent le métier. Qui plus est, ces résultats font aussi écho aux travaux de Maranda et Viviers (2017) et montrent que le processus d'individualisation du travail amène le stress intense, la fatigue, la détresse, les problèmes de sommeil et d'épuisement, même l'envie de tout lâcher, à être intériorisés, compris et vécus comme des problèmes personnels. Ainsi, c'est sur le plan individuel que les nouvelles enseignantes perçoivent les incohérences et les décalages du travail prescrit, témoignant d'une organisation du travail et d'un processus d'insertion en emploi hautement pathogène.

Par ailleurs, alors que quelques rares enseignantes ont soulevé avoir eu accès à des programmes d'accompagnement à l'intégration au travail, que ceux-ci puissent représenter une aide précieuse, ces programmes n'étaient souvent offerts qu'à celles ayant obtenu un contrat substantiel, un poste ou une permanence, notamment en ce qui concerne les programmes de mentorat. En ce sens, il semble difficile de créer un programme de mentorat pour les nouvelles enseignantes alors qu'elles changent constamment d'école, de classe et d'élèves. De plus, ces programmes étaient davantage centrés sur les aspects techniques du travail, par exemple la gestion de classe, comment entrer des notes dans un programme informatique, comment administrer des examens, etc., plutôt que sur le processus de socialisation ou d'enculturation tel que nommé par Feiman-Nemser (2003).

En somme, dans un contexte où l'intégration se fait seule, laissée à soi-même, plusieurs enseignantes ressentent le besoin de se protéger individuellement contre les attaques qui peuvent prendre diverses formes, par exemple le jugement des pairs, des reproches d'un parent, des menaces. Ainsi, ce serait plutôt à la suite de gros contrats que certaines arriveraient à choisir d'investir leurs efforts pour aller à la rencontre de certaines collègues d'expérience. Ces résultats font écho à certains travaux qui montrent que l'intégration au travail d'enseignement préscolaire et primaire demeure ancrée dans un processus de socialisation favorisant de prime abord l'individualisme et l'isolement (de Lima, 2003; Diniz-Pereira, 2003; Hargreaves, 2010; Lortie, 1975). Ainsi, nos résultats soulèvent l'idée que les modalités d'insertion en emploi en enseignement préscolaire et primaire pourraient porter atteinte au potentiel critique et revendicatif des enseignantes, les rendant plus vulnérables à l'adhésion à des idéaux visant l'augmentation de la productivité à des fins capitalistes, voire à favoriser l'adhésion à un agenda administratif, et ce, dès la première journée de suppléance.

10.1.4 La traversée du désert

Les résultats de cette thèse révèlent que les enseignantes dites à statut « précaire » se sentent souvent laissées à elles-mêmes, qu'elles doivent se « débrouiller seules » dès la première journée de suppléance, et ce, pour de nombreuses raisons. Parmi ces raisons on compte notamment un processus d'insertion en emploi individualisant et marqué par une forte précarisation subjective auquel s'ajoute un discours organisationnel prônant l'autonomie, la débrouillardise, la créativité et l'idée d'être capable de surmonter seules tous les défis auxquelles elles sont confrontées. Alors que ces enseignantes novices sont souvent considérées comme des expertes autonomes dès leur entrée dans le métier, la pression est forte à faire leurs preuves rapidement, à tenter de se démarquer du lot dans l'espoir d'être rappelées lors des suppléances, et ce, afin d'obtenir le plus rapidement possible une stabilité d'emploi. Considérant les nombreux décalages entre le travail prescrit et le travail réel, la

recension des écrits auxquels s'ajoutent nos résultats montrent que plusieurs nouvelles enseignantes ne tiennent pas le coup et quittent rapidement l'enseignement. Dans ce contexte, certaines questions se posent, à savoir : qu'est-ce qui permet de comprendre ce que nous semblons observer d'une forme de mise à distance des enseignantes dites à statut « précaire » par les enseignantes plus expérimentées, ou du moins, par celles qui semblent avoir franchi le point critique avec l'obtention d'un poste? En tenant compte de la complexité organisationnelle qui balise ce phénomène, nous en discuterons à la lumière des perspectives théoriques de la psychodynamique du travail.

Les perspectives théoriques de la psychodynamique du travail montrent que les stratégies de défenses collectives sont mises en place lorsque la souffrance dans le travail risque d'affecter l'ensemble des personnes soumises aux mêmes contraintes, voire d'empêcher le travail (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Dejours, 2009b; Maranda et Viviers, 2011). Les stratégies de défense collectives impliquent avant toute chose la présence d'un collectif de travail. Les stratégies de défense collectivement construites portent l'empreinte particulière des contraintes propres à chaque situation de travail et permettent de fédérer les efforts de tous et toutes pour se protéger des effets déstabilisateurs lors de la confrontation à des risques qui sont, pour une part, communs à tous les membres d'un collectif de travail (Dejours, 2009b; Molinier, 2003). De telles stratégies assureraient les conditions sociales d'une transformation de la subjectivité en anesthésiant en quelque sorte la souffrance et en permettant aux membres du groupe de l'oublier momentanément pour se maintenir au travail (Molinier, 2003)²⁷. Toutefois, la structure des stratégies de défense collectives est complexe à mettre en place et à maintenir alors qu'elles exigent l'adhésion de tous pour en assurer la cohérence. Or, certains travaux provenant de la psychodynamique montrent que lorsqu'il n'est plus possible de parler du travail entre collègues, lorsque les travailleuses et les travailleurs ne bénéficient plus des formes de coopération défensives, qu'ils sont isolés et n'arrivent plus à former une masse organisée, s'installe avant tout la peur (Dejours, 2009b). Dans ce contexte, il arrive que les stratégies de défense collectives se radicalisent, au risque de devenir des idéologies défensives de métier.

En ce qui concerne l'idéologie défensive de métier, Rhéaume *et al.* (2003) la définissent comme un ensemble de comportements valorisés par le groupe en entier, pertinent au métier et qui expriment un attachement à ce métier. Il s'agit alors pour le collectif d'élaborer un univers de représentations et de conduites partagées qui permet de mettre en place un déni collectif de perception du risque, grâce auquel il est possible de ne plus y penser (Dejours, 2009b; Molinier, 2010b).

²⁷ Nous reviendrons davantage sur les collectifs de travail en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire dans une discussion ultérieure.

Quand la réalité à dénier est partagée, comme c'est le cas en ce qui concerne les risques du travail, le déni doit donc être construit et entretenu de façon collective et constante jusqu'à se consolider dans un imaginaire social certes localisé, mais qui emprunte à l'imaginaire social au sens large et le renforce en retour. (Molinier, 2010b, p. 103)

Au sein des membres d'un groupe soudés par une idéologie défensive, c'est-à-dire une défense érigée avant tout contre la peur, le lien ressemble davantage à une « capture imaginaire » qu'à une délibération rationnellement fondée sur l'intercompréhension entre collègues (Dejours, 2009b). Cette « collusion imaginaire », pour reprendre les termes propres à Dejours (2009b), est capable de conjurer les forces de désagrégation mobilisées par la peur et la frustration, voire de les fédérer en créant un sentiment de toute-puissance. Les idéologies défensives de métier impliquent la disparition de toute discussion sur le travail (déni du réel), voire l'effacement des espaces de convivialité et de vivre ensemble (Molinier, 2010b). Selon Molinier (2006), la dynamique des stratégies de défense collectives mises en place par les collectifs masculinisés, souvent érigées sur la force et l'endurance, voire sur un déni de vulnérabilité et de la souffrance masculine, différencieraient de celles mises en place dans les collectifs féminisés où « la vulnérabilité et la souffrance ne sont pas systématiquement niées, mais plutôt élaborées défensivement à travers des techniques narratives centrées sur des histoires concrètes maniant l'autodérision » (Molinier, 2010b, p. 104). Comme l'ont révélé les travaux de Maranda et Viviers (2017), nos résultats relèvent l'existence d'une forme d'idéologie défensive de métier chez les enseignantes qui seraient érigées sur l'édification de valeurs légitimes telles la vaillance, l'endurance, la résilience, soit des qualités personnelles exceptionnelles. Ces valeurs, inscrites à même les discours organisationnels provenant des nouvelles formes d'organisation du travail, seraient internalisées par les enseignantes et influenceraient leur façon de percevoir leur travail ainsi que leurs relations avec leurs collègues. Plus encore, nos résultats permettent de nuancer cette idéologie, même de rendre visible comment celle-ci se traduit en mécanismes qui permettent de la soutenir, de l'imposer et d'assurer que les nouvelles enseignantes y adhèrent, et ce, dès leur première journée de suppléance.

Les résultats de cette recherche témoignent de la présence d'un processus de division entre les enseignantes dites à statut « précaire », soit celles n'ayant accès qu'à la suppléance et à des contrats, et celles d'expérience, c'est-à-dire qui ont obtenu un poste ou une permanence. Considérant les nombreuses difficultés et la solitude que vivent plusieurs enseignantes dites à statut « précaire », il semble possible de concevoir leur entrée dans l'enseignement du préscolaire et du primaire comme une traversée du désert. En ce sens, bien que les expériences varient d'une école à l'autre, plusieurs enseignantes dites à statut « précaire » soulèvent les difficultés à parler de ce qu'elles vivent au travail avec des collègues d'expérience, à obtenir leur aide, et ce, non seulement en raison des contraintes

organisationnelles, par exemple le manque de temps et les changements constants, mais aussi en raison d'une mise à distance de ces dernières. De fait, plusieurs enseignantes novices ont l'impression que leurs difficultés sont souvent vues par les enseignantes d'expérience, que ces dernières savent comment les nouvelles se sentent puisqu'elles sont passées par là, mais qu'elles gardent leurs distances, consciemment ou non. De plus, parmi les enseignantes qui avaient obtenu leur permanence au moment des entretiens de groupe, certaines affirmaient ne pas avoir gardé de bons souvenirs de l'entrée dans le métier et se rappeler cet état de survie et de solitude. À cet effet, nous soulevons ici la possibilité que dans un contexte de travail complexe marqué par une entrée dans le métier en solitaire, pénible et parfois parsemée d'expériences souffrantes, voire traumatisantes, les enseignantes d'expérience n'aient ni le temps ni l'énergie pour s'investir auprès de nouvelles enseignantes au futur incertain, exprimé par l'expression « on ne peut pas les tenir par la main » ou « l'intégration au travail, c'est le travail de la direction ». Ce contexte soulève la présence potentielle d'une stratégie de défense collective articulée autour du déni de perception, rappelant certains constats de Carpentier-Roy et Pharand (1992) à savoir refuser l'image que renvoie le miroir, c'est-à-dire refuser de revivre partiellement les expériences souffrantes au travers de celles des nouvelles. En ce sens, dans un contexte où il semble impossible d'aider les nouvelles enseignantes, certaines enseignantes ayant une permanence auraient intériorisé un sentiment d'impuissance leur renvoyant une image à ce point dévalorisante de l'entrée dans le métier que, par moment, elles en arrivent à nier la réalité qui la crée. À l'instar des travaux de Carpentier-Roy et Pharand (1992), nos résultats montrent que ce déni exprime l'opposition, dans la vie psychique de ces enseignantes, de deux positions : une fondée sur le désir et l'autre sur la réalité.

Nos résultats montrent qu'en raison de la difficulté, voire de l'impossibilité de parler du travail entre collègues, du fait qu'elles perçoivent que leurs conditions de travail se dégradent d'année en année et qu'il y a une pénurie de personnel qualifié grandissante pour les soutenir et prendre la relève, l'impuissance et la peur s'installent. Ce qu'expriment les expressions « mais qu'est-ce qu'on va devenir? » ou « on s'en va ou en éducation? ». S'instaure alors une idéologie défensive de métier caractérisée par la construction d'un univers de représentations et de conduites partagées permettant de mettre en place un déni collectif de perception du risque, grâce auquel il est possible de ne plus y penser. La traversée du désert représente ainsi le processus par lequel les enseignantes dites à statut « précaire » doivent passer pour apprendre à se débrouiller et s'organiser toute seule, les amenant à devenir vaillantes, endurantes, résilientes, autonomes, c'est-à-dire à « faire leurs preuves ». Cette traversée du désert, aussi difficile soit-elle, amène également les enseignantes dites à statut « précaire » à modérer leurs attentes face au travail, soit des éléments qui semblent nécessaires à leur

maintien à long terme. De façon plus précise, cette mise à distance des enseignantes à statut « précaire » par celles expérimentées leur montrerait à devenir plus réalistes, à modérer leurs attentes, à apprendre à se satisfaire d'une étoile dans les yeux d'un seul enfant, à accepter les démesures du travail, notamment l'importance accordée à la mission de socialisation de l'école, à ne pas compter sur les autres et à devenir autonomes. En ce sens, les enseignantes d'expérience sembleraient ne pas vouloir voir ces idéalistes qui pensent changer le monde en éducation. Ainsi, les expériences des nouvelles enseignantes laissent voir qu'elles se sentent vues et considérées uniquement lorsqu'elles ont réussi la traversée du désert, c'est-à-dire lorsqu'elles ont non seulement obtenu un poste stable, mais aussi adhéré aux idéologies défensives, diminué leurs attentes, voire arrêté leur chialage. Par ailleurs, nos résultats soulèvent l'hypothèse que cette traversée du désert se ferait sous une forme de mise à l'épreuve par laquelle elles apprennent comment se plaindre du travail, c'est-à-dire se plaindre en travaillant et en montrant qu'elles tiennent le coup en en faisant plus que ce que le client en demande. À cet effet, les propos des enseignantes plus expérimentées permettent de voir que lorsqu'elles parlent des difficultés du travail, elles peuvent faire des blagues ou en rire, mais non s'en plaindre. De cette manière elles montrent qu'elles ont tenu le coup de l'intégration en adhérant à une stratégie défensive collective se situant du côté de l'endurance et de la résilience. Une attitude qui semble dire aux enseignantes novices : « c'est comme ça, on ne peut rien y faire ».

Les enjeux de la traversée du désert seraient ainsi majeurs. Parmi les participantes de notre échantillon qui planifiaient décrocher de l'enseignement ou venaient de décrocher, plusieurs disaient ne pas se reconnaître dans les yeux de leurs collègues, voire refuser de modérer leurs attentes au regard de la mission de l'école :

On ne peut pas faire entrer le travail dans l'horaire prévu. J'ai essayé. J'ai tout minuté. Ça ne rentre pas. C'est justement pour ça que je vais quitter l'enseignement. Parce que je ne suis pas capable de vivre avec l'idée de diminuer mes attentes envers moi-même et envers l'enseignement que je vais offrir aux élèves (Sandra, deuxième entretien de groupe)

À l'instar des travaux de Molinier (2010b), il est possible de concevoir que cette non-reconnaissance des difficultés que vivent les enseignantes novices implique que celles qui n'adhèrent pas aux idéologies défensives de travail n'arrivent pas à s'intégrer sur le plan de la construction identitaire, les amenant à s'autorejeter ou à être rejetées par les collègues. Elles sont éliminées. Le discours de l'endurance, de la vaillance et de la résilience imposé par les nouvelles formes d'organisation du travail et transformé en idéologie défensive est ainsi entretenu dans les milieux de travail, créant un rapport de domination dans et par le travail, que les enseignantes d'expérience s'en rendent compte ou pas. Finalement, l'épreuve individuelle que représente la traversée du désert permettrait de filtrer

celles qui ont le potentiel de réussir à long terme (celles qui sont vaillantes, endurantes et résilientes) et celles qui n'ont pas ces qualités.

10.1.5 Un regard critique sur le concept d'intégration en emploi

Les résultats de notre recherche montrent que malgré les divers cadres proposés pour comprendre et analyser l'intégration au travail, il est particulièrement complexe de qualifier l'intégration au travail, c'est-à-dire de savoir si les enseignantes ont réussi à s'intégrer ou non avant l'obtention d'un poste ou d'une permanence, en raison des nombreuses conditions difficiles qui marquent l'entrée dans le métier. Ainsi, en discutant l'intégration au travail à partir des cinq dimensions du cadre d'analyse développé par Mukamurera et ses collègues (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera, 1998; Mukamurera *et al.*, 2014), les résultats de notre thèse nous amènent à constater que, les conditions d'insertion en emploi font en sorte que l'intégration au travail est souvent à recommencer en raison des nombreux changements d'élèves, de classe, de niveaux, de matière, de collègues ou d'école, voir tous ces changements simultanément. De plus, plusieurs enseignantes considèrent qu'il faut avoir une stabilité dans une école et dans un niveau durant quelques années pour réellement commencer à s'intégrer au travail et arriver à se projeter dans l'avenir de l'école. Ainsi, l'obtention d'un poste ou d'une permanence ne signerait pas la fin de l'intégration au travail, mais plutôt son début, comme le sous-entendent certains travaux portant sur l'intégration au travail en enseignement préscolaire et primaire. En ce sens, il faudrait séparer, théoriquement, insertion en emploi et intégration au travail. Les expériences montrent de plus que l'obtention d'un poste ou d'une permanence ne semble pas garantir de l'intégration au travail. En effet, certaines des participantes de notre échantillon qui avaient obtenu un poste ou une permanence se questionnaient toujours sur leur intention de rester ou pas en enseignement. Il semble aussi pertinent de discuter ce phénomène à la lumière des travaux de Vultur et Trottier (2010) et des trois critères qu'ils proposent pour déterminer la fin de l'intégration au travail soit : 1) ne plus investir de temps dans les études ou dans la recherche d'un emploi en vue d'accéder à un autre emploi, ce qui n'était pas le cas de plusieurs enseignantes novices, voire de certaines qui avaient atteint la stabilité d'emploi ; 2) occuper un emploi durable et qui correspond assez bien à aux attentes de l'enseignante ; 3) posséder un emploi qu'elle considère devoir garder ou accepter, qui lui permet de subvenir à ses besoins, de parvenir à une autonomie financière et d'établir des projets de vie réalisables (Verdier et Vultur, 2018). En ce sens, les résultats de notre recherche montrent que l'intégration au travail est parfois loin d'être terminée lors de l'obtention d'un poste ou d'une permanence, alors qu'on ne trouve pas toujours la présence de ces trois critères.

Katz (1972) Il se dégage aussi des résultats que plusieurs enseignantes novices s'investissent davantage à mettre en place des stratégies permettant de survivre à la traversée du désert plutôt qu'à s'intégrer au travail. Cette survie concerne l'idée d'arriver le plus rapidement possible à passer au travers du processus d'insertion en emploi, d'obtenir un poste stable coûte que coûte, par exemple en acceptant « tout ce qui passe », c'est-à-dire tous les contrats possibles, quels qu'ils soient, pour accumuler le plus d'heures possible et gravir rapidement, toutes seules, les rangs de chacune des listes. D'autres vont plutôt investir leur énergie dans un « plan B » pour trouver une porte de sortie acceptable, par exemple demeurer à l'affût des autres possibilités d'emploi ou poursuivre des études dans une autre branche du domaine de l'éducation. Certaines vont aussi modérer leurs attentes ou mettre en latence certains idéaux professionnels, comme celui « d'atteindre tous les élèves », en attendant d'avoir leur classe. Cela a pour conséquences que plusieurs enseignantes n'ont pas l'impression de faire un bon travail, qu'elles sont incompetentes. Dans un contexte où survivre à l'insertion en emploi prime sur l'intégration au travail, où l'instabilité des conditions de travail règne, il semble difficile, voire malaisant de mobiliser le concept de l'intégration au travail avant l'obtention d'un poste ou d'une permanence, c'est-à-dire avant d'avoir la garantie d'une stabilité d'emploi.

10.2 La face cachée du travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire : le travail de *care*, le travail domestique et les rapports sociaux de sexe

Un phénomène particulièrement marquant des résultats de cette thèse concerne la face cachée du travail des femmes, notamment ce qui entoure le travail de *care*. D'entrée de jeu, il semble pertinent de rappeler l'importance de prendre en compte les spécificités des expériences des femmes, alors qu'elles occupent 98 % des postes au préscolaire et 88 % de ceux au primaire (Ministère de l'Éducation, 2015). De fait, il ne s'agit pas ici d'affirmer que les hommes ne vivent pas des expériences semblables, mais plutôt d'apporter un regard nouveau sur un phénomène peu abordé dans la littérature portant sur l'enseignement préscolaire et primaire, un métier traditionnellement féminin. De façon générale, les résultats de notre étude ajoutent leur voix à un large corpus de connaissances attestant, d'une part, de l'importance de la relation entre l'enseignante et ses élèves, et, d'autre part, de l'engagement affectif important que cette relation implique (Espinosa, 2016; Hargreaves, 1994, 1998, 1999, 2001a, 2001b; Lortie, 1975; Page, 2018; Roux-Lafay, 2016; Tardif et Lessard, 1999; Terraz, 2016a, 2016b; Virat, 2014, 2016; Woods et Jeffrey, 2002). Toutefois, alors que plusieurs travaux portent plus spécifiquement sur les effets positifs d'une relation chaleureuse et peu conflictuelle sur la réussite et la persévérance scolaire des élèves, nos résultats soulèvent plutôt

la nécessité de discuter de la centralité du lien affectif sur les expériences de travail des enseignantes et de toutes les activités de travail implicites et invisibles sur lesquelles elle repose. De fait, cette discussion rejoint plus spécifiquement les travaux mettant en lumière la centralité du rapport humain, les questions de pouvoir, de l'affectivité et de l'éthique qui, comme le disent Tardif et Lessard (1999), sont « inhérentes à l'interaction humaine, au rapport à autrui » (p. 19). De façon plus précise, cette section a pour objectif de discuter de la centralité du lien affectif à l'élève, de l'éthique de *care*, du travail de *care* et de situer l'enseignante du préscolaire et du primaire en tant que pourvoyeuse de *care*, un phénomène invisible inscrit à même la triple mission de l'école québécoise. Il s'agit ensuite de porter un regard critique sur la centralité du lien affectif à l'élève, du travail de *care* et de la surhumanisation du travail comme stratégie managériale moderne, ainsi que sur les rapports sociaux de sexe dans lesquels s'inscrivent ces expériences. Ensuite, nous discuterons brièvement de la division sexuelle du travail domestique à la lumière des travaux provenant des perspectives féministes, pour finalement ouvrir une discussion au regard de la temporalité qu'exige le travail de *care*, tant salarié que domestique, le processus de « fragmentation+imbrication » qu'il génère, ainsi que le déversement et l'invisibilisation d'une part importante du travail salarié sur la sphère domestique.

10.2.1 L'éthique du *care*, le travail de *care* et l'enseignante en tant que pourvoyeuse de *care* : conceptualisation d'un phénomène invisible au cœur du travail d'enseignement préscolaire et primaire

Considérant la place importante qu'occupe la centralité du lien affectif à l'élève dans les expériences subjectives des enseignantes du préscolaire et du primaire, il semble important d'ouvrir la discussion en situant ce phénomène dans l'organisation du travail, notamment en l'inscrivant à même l'idéal de travail, les formes de récompenses de travail privilégiées par les enseignantes et la triple finalité de l'école québécoise : instruire-socialiser-qualifier. Cette discussion soulève la nécessité d'inscrire une part du travail d'enseignement préscolaire et primaire à même les éthiques du *care*, de définir une part importante du travail d'enseignement en termes de travail de *care*, permettant de situer les enseignantes du préscolaire et du primaire en tant que pourvoyeuse de *care*.

10.2.1.1 La centralité du lien affectif à l'élève : entre désir et injonction

Les expériences des enseignantes du préscolaire et du primaire montrent que c'est d'abord pour le contact privilégié quotidien et stable avec les enfants, par désir de tisser un lien affectif avec des élèves, qui plus est avec « leurs » élèves et « leur » groupe, que plusieurs enseignantes ont choisi non seulement ce métier, mais aussi l'ordre d'enseignement préscolaire ou primaire, inscrivant la

centralité du lien affectif à même des représentations idéales de travail. Ces expériences vont dans le même sens que plusieurs travaux montrant la place importante qu'occupe le lien affectif à l'élève dans les facteurs de motivations soutenant le choix de devenir enseignante au préscolaire et au primaire (Burkovičová, 2016; Fokkens-Bruinsma et Canrinus, 2014; Manuel et Hughes, 2006; Nesje *et al.*, 2018) et de s'y maintenir (Hargreaves, 1994, 1999, 2010; Lortie, 1975; Tardif et Lessard, 1999), et ce, « en dépit d'insupportables charges de travail, des pressions externes, des changements déraisonnables d'agendas et de toutes les autres insatisfactions qui empoisonnent leur travail, finalement, les enseignants font ce qu'ils font pour les enfants » (Tardif et Lessard, 1999, p. 177).

Par ailleurs, cette discussion rejoint celle de l'ouvrage pionnier de Lortie (1975), revisité par certains travaux de Hargreaves et de ses collègues (Hargreaves, 1999, 2010; Hargreaves et Shirley, 2009) qui posent la centralité du lien affectif à l'élève à même les formes de récompenses psychiques que privilégient les enseignantes. De fait, les récompenses du travail d'enseignement proviendraient principalement des situations vécues dans la classe, auprès des élèves. Lortie (1975) appelle ce phénomène la primauté des récompenses psychiques, soit des renforcements *intrinsèques* ou *affectifs*. Nos résultats montrent que les incidents émotifs positifs les plus mentionnés par les enseignantes au préscolaire et au primaire sont ancrés dans la classe, et plus spécifiquement à même le lien affectif à l'élève, un phénomène qui irradie sur l'ensemble de leurs activités de travail d'enseignement. Ainsi, tout comme dans les travaux de Lortie (1975) et de Hargreaves (1999, 2010), les récompenses psychiques étaient évidentes alors que les enseignantes racontaient le bonheur ressenti lorsque les anciens en anciennes élèves revenaient les voir pour leur rendre hommage, le bonheur de recevoir des marques de respect, d'affection et d'attachement de leur part, le bonheur de profiter de la classe avec leurs élèves, de contribuer à créer un climat de classe basé sur la confiance et le respect. Nos résultats montrent aussi que la source principale de plaisir dans le travail d'enseignement, ces petites réussites qui donnent un sens au travail, sont fragiles et instables du fait qu'elles sont obtenues en marge de l'acte d'enseigner, un constat aussi relevé par Maranda et Viviers (2011).

En plus de faire partie des représentations idéales de métier et de représenter la forme de récompense psychique privilégiée, la centralité du lien affectif à l'élève s'inscrit au cœur de la triple mission de l'école québécoise. Nos résultats rejoignent ainsi ceux de Maranda et Viviers (2011) et portent un regard critique par rapport à la mission idéaliste de la philosophie sous-jacente au système éducatif québécois. À cet effet, le *Renouveau pédagogique* et les nouvelles formes d'organisation du travail qui influencent le milieu de l'éducation, notamment la gestion axée sur les résultats, la performance et l'imputabilité, impliquent que le personnel enseignant a le devoir de s'adapter professionnellement

aux besoins individuels de chacun des élèves. Or, de façon implicite, ces nombreux ajustements singuliers impliquent une connaissance approfondie et sensible de l'élève et de ses besoins, voire la mise en place de nombreuses activités de soutien et d'assistance qui lui sont ajustées. De fait, cette « mission » idéaliste devient irréaliste et problématique alors que les nouvelles enseignantes n'ont souvent pas accès à une stabilité d'emploi avant de nombreuses années, dans un contexte marqué de plus par l'inclusion pour tous « sauvage ». Si cette différenciation pédagogique semble possible en théorie, dans la pratique, « elle brouille les cartes » (Maranda et Viviers, 2011, p. 38), car elle sous-entend qu'il est possible d'adapter simultanément l'enseignement à de multiples réalités différentes. De fait, alors que les expériences marquantes de l'intégration au travail d'enseignement des enseignantes du préscolaire et du primaire montrent que l'organisation du travail devient rapidement lourde et complexe, que les objectifs prescrits par l'organisation deviennent de plus en plus difficiles à atteindre, nos résultats en rejoignent d'autres (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Maranda et Viviers, 2011) et montrent qu'une stratégie d'adaptation consiste à s'investir dans ce qui « marche » le mieux, sur ce qui offre encore du plaisir dans le travail. Cette stratégie concerne l'idée de se replier sur la mission de socialisation primaire des élèves (Maranda et Viviers, 2011), et plus spécifiquement sur le lien affectif des élèves et les activités qui le sous-tendent. Ainsi, cette discussion rejoint celle de Maubant (2007) et de Maranda et Viviers (2011) à l'idée que la triple mission de l'école ne serait pas répartie également, les nouvelles formes d'organisation du travail et les transformations de la pratique en enseignement induites par les réformes ayant généré une adhésion dominante à la mission de socialisation. En ce sens, ce qui occupe une grande place dans l'enseignement, c'est le travail éducatif. Ainsi, à l'instar de ces travaux, les expériences des enseignantes du préscolaire et du primaire montrent aussi que la mission « socialiser », prise au sens d'« éduquer », prend le pas sur les missions « instruire et qualifier » de façon récurrente et omniprésente, et ce, sans espoir d'amélioration, d'un retour à la « normale ». Cette mission implicite à l'enseignement amène les enseignantes à s'investir individuellement dans une relation d'aide et de don de soi les amenant à vouloir « prendre soin » des élèves aux prises avec des besoins particuliers, délestant le système politique de certaines responsabilités auprès des élèves. Or, comme le soulèvent Maranda et Viviers (2011), il y a quelque chose « de faussé dans la mission, quelque chose d'inversé et de non reconnu socialement : n'est-on pas en train de demander aux enseignants essentiellement d'éduquer les enfants et de rester discrets sur la part d'enseignement à laquelle ils doivent renoncer? » (p. 16), soit une part sur laquelle elles sont pourtant évaluées dans un système de gestion axée sur les résultats.

La centralité du lien affectif à l'élève se situe aussi à même la triple mission de l'école québécoise alors qu'elle s'inscrit dans une forme d'obligation organisationnelle ancrée à même certains mythes

sociaux liés au contrôle des élèves et à la gestion de classe : « Si tu n'organises pas tes élèves, eux autres ils vont t'organiser », disait Noémie lors du deuxième entretien de groupe. Ainsi, dans un contexte où l'éducation est obligatoire, il est implicitement compris par l'enseignante et les élèves que deux règles gouvernent les tensions sociales en classe : si l'enseignante n'arrive pas à avoir le contrôle de sa classe, il n'y aura pas d'apprentissage, et si l'enseignante ne contrôle pas ses élèves, ses élèves vont la contrôler, rejoignant certains propos de Britzman (2003). Ainsi, avant de pouvoir enseigner, il faut d'abord installer et maintenir l'ordre dans la classe, c'est-à-dire régler les problèmes de discipline de l'un, les problèmes de l'autre, sinon les élèves ne seront pas en mesure d'écouter. Cette division du pouvoir inscrite à même des attentes institutionnalisées implique que le contrôle de la classe repose d'abord sur l'enseignante, de façon individuelle, reproduisant le mythe soulevé par Britzman (2003) que tout dépend de l'enseignante. De fait, lorsque la gestion de classe ne fonctionne pas, la subjectivité des enseignantes en prend un coup, les amenant à se blâmer elles-mêmes plutôt que de poser un regard critique sur la complexité du système éducatif. Ce phénomène s'inscrit à même une individualisation pathologique de l'organisation du travail, rejoignant certains constats relevés par Maranda et Viviers (2011). Or, la gestion de classe peut être définie comme étant l'ensemble des pratiques éducatives mobilisées par l'enseignante afin d'élaborer et de maintenir des conditions de classe permettant l'enseignement et l'apprentissage (Doyle, 1986). Les enjeux de la gestion de classe sont d'autant plus élevés que, comme le mentionnent Wang *et al.* (1993), dans une organisation centrée sur les résultats et la performance, la gestion de classe est l'une des variables les plus influentes sur l'apprentissage et la réussite scolaire. Or, les expériences des enseignantes du préscolaire et du primaire révèlent que l'enjeu principal du contrôle des élèves et de la mise en place d'un bon système de gestion de classe repose avant toute chose sur l'élaboration et le maintien d'un lien affectif à l'élève, d'où l'importance d'amener les élèves « du côté » de l'enseignante, surtout au regard des élèves ayant des besoins particuliers.

Cette discussion se joint ainsi à plusieurs autres (Gaudreau, 2017; Maranda et Viviers, 2011; Richoz, 2015) à l'effet que le succès de l'enseignement (voire de l'enseignante) et de la réussite scolaire des élèves, surtout ceux et celles ayant des besoins particuliers, reposeraient largement sur une gestion de classe efficace. Il s'agit là d'un phénomène passant inévitablement par le développement non seulement de relations sociales positives avec les élèves, mais surtout de liens affectifs durables.

10.2.1.2 Conceptualiser la centralité du lien affectif à l'élève en termes de *care*

C'est à partir de l'expression du travail « en douce » que Maranda et Viviers (2011) définissent tous les petits gestes, toutes les paroles répétées à maintes reprises au fil de la journée et qui s'inscrivent

dans la transmission des valeurs de la société, soit des activités qui devraient initialement et normalement être réalisées par les parents. Ils ajoutent que ce travail invisible ne procure aucun prestige aux enseignantes puisqu'il ne constitue pas l'objet premier du métier, et ce, alors même que « c'est l'éducatif qui donne toute son efficacité au travail d'enseignement » (Maranda et Viviers, 2011, p. 7).

Bien que notre discussion se situe dans le prolongement de celles issues des divers champs de l'éducation, l'apport des perspectives féministes matérialistes françaises et des éthiques du *care* nous amène à en faire une lecture quelque peu différente, plus approfondie ou nuancée à certains égards. Ainsi, à l'instar des travaux de Bouchareu (2016) portant sur l'apport du *care* à l'évaluation et à la gestion des pratiques enseignantes, nous partons de l'idée développée par les théoriciennes du *care* selon laquelle les concepts de *citoyen universel et abstrait* des Lumières tout autant que celui de *sujet moral et rationnel* tel que le définit John Rawls dans sa théorie politique de la justice, invisibilisent les rapports d'interdépendance, constitutifs des sujets humains (Gilligan, 1982; Nurock, 2010). De fait, nos résultats montrent qu'en raison de la centralité du lien affectif à l'élève en enseignement préscolaire et primaire, les expériences et les activités de travail des enseignantes du préscolaire et du primaire reposent largement sur une morale s'inscrivant dans le souci de l'autre, c'est-à-dire des élèves. À cet effet, notre discussion en rejoint d'autres qui montrent qu'une grande part du travail d'enseignement s'inscrit dans les éthiques du *care* (Aslanian, 2015; Bouchareu, 2016; Brown *et al.*, 2018; Nias, 1999; Noddings, 1995, 2005; Page, 2018; Roux-Lafay, 2016). En accord avec les théories du *care*, nous entendons par activité de *care* :

Une activité caractéristique de l'espèce humaine qui inclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre « monde » de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde inclut nos corps, nos individualités (*selves*) et notre environnement, que nous cherchons à tisser ensemble dans un maillage complexe qui soutient la vie. (Molinier *et al.*, 2009, p. 90; Tronto, 2009)

Dans cette perspective, le *care* implique quatre dimensions spécifiques : le fait de se soucier de quelqu'un ou de quelque chose (*caring about*), prendre soin de quelqu'un (*caring for*), soigner quelqu'un (*care giving*) ou être l'objet du soin (*care receiving*) (Tronto, 2009). Appliqué au travail des enseignantes, le fait de se soucier d'un ou d'une élève implique en premier lieu la reconnaissance d'un besoin de *care*, soulevant ensuite la nécessité d'une qualité morale spécifique au regard de l'attention à l'autre, c'est-à-dire de reconnaître ce dont l'élève a besoin. Cette perspective suppose ensuite d'assumer la responsabilité du travail de *care* à accomplir. L'action de soigner représente le travail concret de *care*. Ainsi, le *care* concerne non seulement des attitudes, mais aussi la capacité de prendre ses responsabilités pour bien faire le travail du *care* (Tronto, 2009). Prendre en compte

l'apport des perspectives féministes, et plus spécifiquement les éthiques du *care*, permet de réfléchir aux multiples activités de *care* destinées à soutenir la triple finalité de l'école québécoise, dont les missions « socialiser-éduquer », voire à favoriser l'élaboration et le maintien du lien affectif à l'élève tout en soulevant la nécessité de considérer le caractère toujours social et vulnérable du soi des acteurs inscrits dans des écosystèmes éducatifs (Bouissou, 2015). Or, comme le soulève Bouchareu (2016), alors que l'éthique du *care* est à bien des égards implicite au travail d'enseignement, elle demeure peu définie dans la littérature en éducation, qui plus est sous l'angle de l'analyse du travail de *care* et des multiples activités invisibles qui la sous-tendent. Ce travail inclut notamment toutes les activités consistant à apporter une réponse concrète aux besoins des autres – de soin, d'éducation, de soutien ou d'assistance. De plus, bien que le *care* en tant que travail fasse l'objet d'études dans certains métiers de service, par exemple les soins infirmiers ou le soin aux personnes âgées, il demeure encore peu défini dans la littérature actuelle portant sur le travail d'enseignement.

Les résultats de cette thèse relatifs au travail de *care* soulèvent l'urgence de le discuter, voire de le reconceptualiser alors que plusieurs travaux provenant du champ de l'éducation (Noddings, 1995, 2005, 2013, 2016) conçoivent les activités de *care* à partir d'une conception qui demeure somme toute assez rudimentaire, essentialiste et associée au rôle des femmes dans la société. De fait, nos résultats rejoignent certains travaux soulevant la problématique que pose la fusion/confusion des rôles de mère et d'enseignantes alors que plusieurs activités du travail d'enseignement préscolaire et primaire rappellent considérablement le travail de soin effectué auprès des enfants dans la sphère domestique (Pinnegar *et al.*, 2005), soit un travail qui demeure déqualifié et déqualifiant. À cet effet, nos résultats montrent que plusieurs enseignantes conçoivent les femmes comme étant prédisposées au travail de soin, aux métiers de relations, étant « naturellement » plus empathiques et faisant preuve de plus de compassion que les hommes. Qui plus est, nos résultats montrent que cette différence se voit accentuée par l'expérience de la maternité, conférant une plus-value au travail d'enseignement. Or des approches récentes, notamment celle de la psychodynamique du travail, soulèvent la nécessité de s'éloigner de cette perspective essentialiste en renversant la perspective selon laquelle le « sujet précède le travail ». Cette discussion en rejoint ainsi d'autres et montre que l'expérience du travail transforme le sujet et vice versa, ayant pour conséquence qu'on ne puisse faire l'économie du travail pour penser des processus psychologiques généralement attribués à la personnalité ou à l'identité sexuelle des sujets. À partir de ce revirement de situation, cette discussion permettra d'approfondir l'idée qu'« on ne naît pas *caring*, on le devient. Et on le devient par le travail » (Molinier *et al.*, 2009, p. 15). En ce sens, nos propos rejoignent ceux de Molinier *et al.* (2009) qui affirment que « c'est sous

la contrainte de devoir s'occuper des autres que la disposition au *care* a quelques chances (pas toujours, mais souvent) de se développer » (p. 15).

À la lumière de nos résultats issus de l'analyse des parcours des enseignantes, il est possible de constater que plusieurs enseignantes ont développé des aptitudes pour le travail de *care* très tôt durant le processus de socialisation dans la sphère domestique, notamment par l'intermédiaire des jeux de rôle, par exemple « jouer à l'enseignante », voire dans leurs premiers emplois, par exemple le gardiennage d'enfants, en tant que monitrice de camp d'été, ou en enseignement de la danse à des petits. Pour certaines, à ces expériences se sont ajoutées celles de la maternité et du travail de soin lié aux enfants, des expériences qui ont influencé et ont été influencé par leur travail d'enseignement, ce mouvement d'aller-retour constituant une part importante du « travail vivant », tel que défini par Dejours (1995, 2009). Cette influence est autant plus marquante en raison des similitudes du travail effectué dans la sphère salariée et dans la sphère domestique. Cette discussion rejoint ainsi certains propos de Collins (1998) et montre que les femmes s'amènent elles-mêmes en tant que femme-mère (*mother-selves*) à l'école, dans leurs classes, mais aussi à la maison. Plus spécifiquement, non seulement les enseignantes ayant des enfants pensent en tant que mères dans la gestion de leurs classes et dans les relations avec les parents, mais pensent aussi parfois en tant qu'enseignantes à la maison. Ces compétences et aptitudes, développées très tôt et approfondies par l'expérience de la maternité, sont ensuite réinvesties dans le travail salarié, soit un transfert de compétences qui demeure somme toute invisible, étant plutôt associées à des caractéristiques psychologiques « féminines ». Or, le travail de *care* a de particulier que plus les personnes qui font ce travail sont efficaces, plus elles ont de l'expérience, moins elles arrivent à discerner, tant pour elles-mêmes que pour les autres, la complexité de ce travail, alors que celui-ci n'apparaît réellement que lorsqu'il est défaillant ou mal fait. Ainsi, cette discussion se joint à d'autres qui soulèvent qu'une particularité du travail de *care* est d'effacer ses propres traces (Molinier *et al.*, 2009). Dans ce contexte, lorsqu'il est temps de mettre en mot le travail de *care*, de parler des nombreuses activités réalisées, plusieurs peinent à trouver les mots justes pour en rendre compte, notamment parce que ce sont des « choses » qu'elles font depuis longtemps, qu'elles oublient, qui leur semblent banales et s'effacent parmi les expériences ordinaires. De fait, c'est par le récit d'expériences personnelles, par-delà les continuités et les ruptures de leur vie, que nous avons pu dégager les multiples formes que prennent les activités de *care* dans l'enseignement préscolaire et primaire.

Il semble intéressant d'ouvrir la discussion sur la conceptualisation du travail de *care* en enseignement préscolaire et primaire en le distinguant de celui effectué dans d'autres domaines. Ainsi, à l'inverse de certains métiers de service où le soin de l'autre revêt certains aspects dégoûtants

(Marché-Paillé, 2010), nos résultats montrent que la vulnérabilité et la dépendance de l'élève représentent des éléments de prime abord désirables et attirant pour les enseignantes, en ce sens que l'éthique du *care* revêt parfois une espèce d'« aura magique » prédisposant plusieurs à aider et à vouloir accompagner l'élève à faire un bout de chemin à l'école.

Les résultats de cette thèse concernant les expériences de travail des enseignantes du préscolaire et du primaire montrent que les activités du *care*, et plus particulièrement celles mobilisées pour établir et maintenir le lien affectif à l'élève, reposent sur une pratique s'appuyant sur de nombreuses activités nécessitant un large éventail de savoir-faire discrets. Ils montrent aussi que ce souci de l'autre et les activités qu'il implique dépassent largement une relation à l'élève strictement pédagogique, et ce, afin que les élèves soient bien dans leur classe, qu'ils aiment l'école et soient disposés à apprendre. Il s'agit d'abord pour les enseignantes de s'ajuster constamment, voire s'adapter aux mouvements affectifs singuliers des élèves. Ces activités incluent d'apprendre à connaître la dynamique du groupe d'élèves et les élèves qui le constituent, de prendre le temps de leur parler d'autres choses que de l'école, de prendre de leurs nouvelles, de s'intéresser à leurs expériences singulières, et ce, pour arriver à « sentir les émotions de l'élève », à « lire l'énergie du groupe », à interpréter rapidement les signes d'inconfort physique avant même que les élèves ne soient affectés, d'être capable de comprendre leurs expressions physiques et faciales afin de pouvoir prévoir la suite des événements, toujours dans le but d'avoir une longueur d'avance sur eux. Il s'agit aussi d'avoir « des yeux et des oreilles tout le tour de la tête », de tout voir, de tout entendre, même ce qui n'a pas été dit ou fait. Il s'agit parfois de dégager du temps à même un horaire de travail surchargé et minuté au quart de tour pour avoir une petite conversation en privée, pour « prendre le pouls » d'un ou d'une élève, pour s'informer d'une situation ayant lieu en dehors de l'école, par exemple l'arrivée d'un frère ou d'une sœur, le divorce des parents, le décès d'un animal domestique, etc. Il s'agit parfois de soins corporels, par exemple essuyer les fesses des petits, moucher un nez, laver des mains ou un visage crayonné, placer ou attacher des cheveux, appliquer une crème ou rappeler de prendre un médicament. Il s'agit parfois aussi de voir ce qui manque, par exemple remarquer le contenu d'une boîte à lunch un peu trop vide, de vêtements trop usés, de faire l'effort de penser apporter une collation d'extra, une paire de mitaines de plus, de trouver des vêtements chauds pour un élève sous-habillé. Qui plus est, ce souci de l'autre s'ancre aussi dans des attitudes, voire dans le contrôle des émotions tel que défini par les travaux de Hochschild (2003, 2012). Pour les enseignantes, il s'agit souvent de moduler les émotions visibles, d'adopter une attitude calme, souriante, encourageante, d'être motivée et motivante, d'être rassurante, mais à la fois autoritaire, soit des comportements qu'elles associent fréquemment à la « chaleur maternelle ». Surtout, il s'agit de contrôler ses émotions négatives, de les

mettre en latence, de faire « semblant » de ne pas voir certaines situations déplaisantes, de faire comme si de rien n'était, par exemple pour ne pas encourager un mauvais comportement.

Les résultats de cette thèse soulèvent aussi la nécessité de rendre visible une face sombre du travail de *care*, les pénibilités du travail physique et psychique, soit son échec, alors que ce travail de soin est loin d'être toujours plaisant pour celle qui le prodigue, ni systématiquement souhaité de la part de l'élève qui en bénéficie, nous éloignant de certaines conceptions dyadiques romantisées telles que présentées dans les travaux de Noddings (1995, 2013). Dans un contexte artificiel où l'école est obligatoire, où les enseignantes et les élèves sont « pris » ensemble pendant dix mois, le travail de *care* doit s'effectuer même lorsque l'objet du *care* résiste, que l'élève ne veut pas être là, qu'il ou elle ne veut pas d'aide, refuse de parler, refuse d'écouter et rejette les soins prodigués, parfois violemment, par exemple en mordant, en giflant, en donnant des coups de poing, en « garrochant » des objets à l'enseignante ou en l'insultant, voire en rejetant les soins de façon dégoûtante, par exemple en lui crachant au visage. Or, comme le souligne Molinier (2003), ce travail de *care* implique de surmonter la cruauté inhérente à la préservation de soi, c'est-à-dire de se battre contre la réplique, contre l'instinct de retourner la gifle pour se défendre contre ces agressions physiques et verbales provenant des élèves, voire de dire des méchancetés qui seraient rapidement regrettées. Il s'agit aussi de contrôler la passion que suscite l'élève, voire l'indifférence et l'irritation qu'il ou elle suscite lorsqu'il ou elle n'est pas exactement comme les enseignantes le souhaiteraient dans un contexte donné, à un moment donné. Plusieurs enseignantes soulèvent la nécessité de recommencer chaque jour le travail auprès de certains élèves ayant des troubles de comportement, de les accepter en classe alors que leurs comportements imprévisibles engendrent parfois des sentiments de peur, tant pour l'enseignante que pour les autres élèves de la classe. En ce sens, il s'agit d'apprendre à « recommencer à neuf », à mettre de côté les situations difficiles vécues la veille pour aider l'élève à avancer. En reprenant certains termes de Molinier (2003), il semble possible d'affirmer que soigner l'élève, « c'est faire appel à une éthique qui n'a aucun fondement naturel, qui est sans cesse à reconquérir, où le travail sur soi, l'élaboration des motions pulsionnelles, le dispute en permanence avec le travail, au sens objectif du terme » (p. 102), soit les activités du *care*. Ces échecs peuvent être particulièrement blessants alors que le travail de *care* nécessite un fort engagement subjectif, voire un engagement parfois démesuré pour les enseignantes, notamment pour celles en intégration au travail, alors que plusieurs disent ne pas être « mentalement équipées » pour faire face à ces situations, témoignant que ce travail de *care* s'apprend et requiert des compétences spécifiques. Ainsi, plusieurs réclament une formation initiale mieux ajustée pour faire face à cet aspect non anticipé de leur travail. De plus, la part sombre du travail de *care* est d'autant plus souffrante qu'elle

est parfois difficile à mettre en mots ou tabou, alors que le sens même du travail d'enseignement préscolaire et primaire s'inscrit dans la formule de « l'amour des enfants ».

Les résultats de cette thèse montrent ainsi que le travail de *care* nécessite un engagement subjectif substantiel alors qu'il faut constamment développer de nouveaux savoir-faire, le *care* échappant au travail prescrit, toujours imprévisible, ne pouvant jamais être totalement stabilisé dans des « routines ». Comme le souligne Molinier (2003), « rien n'est moins mécanique que le souci de l'autre qui dépend de nous, dès lors que par sa dépendance, l'autre nous impose des rythmes, des contraintes corporelles et mentales qui ne sont pas les nôtres, qui les contrarient et qui entravent nos désirs » (p. 101).

Nos résultats montrent aussi que les élèves n'ont pas tous les mêmes besoins au regard du *care*, certains et certaines nécessitant plus d'assistance et de soutien que d'autres. Les expériences des enseignantes montrent que dans un contexte de travail instable où une classe « régulière » n'en est souvent plus une, soit un phénomène auquel s'ajoutent des pressions contradictoires liées à la performance scolaire, l'idéal « d'atteindre » tous les élèves et de tisser un lien affectif avec chacun d'entre eux devient souvent impossible. De plus, le contexte d'inclusion pour tous « sauvage » ajoute d'autres tâches implicites au travail de *care*, telles que déceler et dépister les besoins particuliers, voire se battre pour les faire reconnaître et obtenir de l'aide de spécialistes, mobilisant d'autres savoir-faire discrets comme, entre autres, porter une attention particulière à certains changements, trouver les éléments déclencheurs de certains malaises, prendre des notes et documenter les comportements atypiques. Bien que formulée dans un autre langage, cette discussion rejoint certaines expériences décrites par Maranda et Viviers (2011) voulant que l'école deviendrait « réparatrice ». De fait, en raison des nombreux problèmes et du manque de ressources pour y pallier, les enseignantes sont tentées de s'investir davantage non pas dans ce qu'elles savent le mieux faire, c'est-à-dire enseigner, mais dans une relation d'aide, de soin à l'élève : « la relation d'accompagnement des jeunes dans ce qu'elle comporte de difficile et de noble vient chercher la part de soi qui ne se résout pas à tolérer ce cafouillage » (Maranda et Viviers, 2011, p. 41).

Ce contexte fait en sorte que les besoins au regard du travail invisible de *care* sont parfois démesurés, dépassant largement les capacités subjectives des enseignantes, qui réclament un meilleur accompagnement et une formation plus adaptée. Cette discussion prête sa voix à celle de Tardif et Lessard (1999) et révèle le poids émotionnel de l'échec des élèves, tant pour l'enseignante que pour l'élève. Or, face à un contexte organisationnel qui n'a plus de sens, qui ne permet plus « d'atteindre » tous les élèves, notamment en raison des besoins démesurés au regard du travail de *care*, certaines enseignantes mettent en place une stratégie qui consiste non seulement à se replier sur la mission

réparatrice de l'école, comme le soulèvent Maranda et Viviers (2011), mais aussi à se replier sur l'idée « d'atteindre » une ou un seul élève, ou un noyau d'élèves plutôt que la classe au complet, ce qui réduit le travail de *care* et la portée émotionnelle d'inévitables échecs. Ainsi, plusieurs enseignantes vont mobiliser un fort engagement affectif et redoubler les activités de *care* pour tenter d'en arriver au revirement d'une situation conflictuelle avec une ou un élève précis. Toutefois, cette stratégie « réparatrice » étant plus restreinte, ancrée dans l'idée d'amener un ou une élève du bon côté, voire « d'en sauver au moins un ou une », peut toutefois les placer dans une situation de tension interne profonde alors que plusieurs se disent conscientes que cette façon de procéder est injuste. De fait, elle laisse en plan les élèves dits « plus fonctionnels », exprimé par l'idée « qu'on aide les élèves qui vont mal, et les autres, on ne les voit pas aller ». Dans ce contexte où une part importante du travail de *care* est investie sur un ou une élève ou sur un petit noyau d'élèves, le succès ou l'échec de cette mission pèse lourd dans la balance des expériences subjectives du travail.

10.2.2 Surhumaniser et dévaloriser le travail de *care* : stratégie managériale moderne et rapports sociaux de sexe

Les résultats de cette thèse relatifs à la centralité du lien affectif à l'élève en enseignement préscolaire et primaire, à l'éthique de *care* et à tout le travail de *care* sur lequel elle repose soulèvent la nécessité de discuter de deux phénomènes spécifiques. D'une part, il s'agit de discuter ce phénomène au regard des nouvelles formes d'organisation du travail. Il s'agit non seulement de le discuter à la lumière du processus d'individualisation qui marque le milieu de l'éducation, mais aussi de l'inscrire à même un processus de surhumanisation du travail, soit une stratégie managériale moderne. D'autre part, il s'agit de discuter ce phénomène à la lumière des perspectives féministes matérialistes françaises et de le situer à même les rapports sociaux de sexe.

10.2.2.1 Surhumaniser le travail d'enseignement préscolaire et primaire : transformer le succès scolaire des élèves en mission personnelle

Les résultats de cette thèse montrent que l'évolution des nouvelles formes d'organisation du travail et la modernisation managériale qui en découle tendent à faire du travail une expérience de plus en plus personnalisée, surhumanisée, permettant de créer une distance entre la personne salariée et les enjeux sociaux, économiques, politiques et culturels de la société (Linhart, 2011, 2015). Or, en prônant un discours de plus en plus centré sur l'autonomie, les capacités d'adaptation, les capacités d'innover, l'autocontrôle, la performance, la responsabilité individuelle, auxquels s'ajoute le discours de l'amour des enfants, le travail d'enseignement devient de plus en plus une affaire personnelle. En ce sens, les objectifs de l'organisation sont présentés comme étant des idéaux que

devraient souhaiter atteindre les enseignantes, liés à la possibilité de la réalisation de soi et d'un épanouissement personnel. Les discours provenant des nouvelles formes d'organisation du travail amènent les enseignantes à concevoir que les exigences qu'elles ont à subir en termes de travail, d'engagement, de disponibilité et de dépassement de soi les appellent à faire fi des conditions de travail de plus en plus complexes et non négociables pour leur permettre de satisfaire des aspirations profondes, par exemple l'idéal « d'atteindre » tous les élèves. Nos résultats montrent que ce discours, une fois intégré par les nouvelles enseignantes, les amène à concevoir le succès scolaire et l'intégration sociale de tous les élèves comme une quête personnelle, ce que certaines qualifient de vocation. Ce discours peut aussi les amener à concevoir les nombreux « défis » organisationnels en tant que « défis » personnels, les aveuglant parfois au regard des injonctions paradoxales. Or, comme le soulèvent les travaux de Linhart (2015) issus de la sociologie, cette transformation des objectifs et « défis » organisationnels en quête personnelle fait « miroiter des occasions de satisfaction narcissiques là où l'on pourrait voir des risques psychosociaux » (chap. 3, par. 25). De fait, nos résultats montrent que ces transformations influencent le périmètre d'investissement subjectif au travail, qu'elles permettent d'accentuer l'importance du lien affectif à l'élève et d'intensifier le travail de *care* sans avoir besoin de le nommer. Ces éléments amènent certaines enseignantes à se surinvestir dans cet aspect invisible du travail, voire à prendre des risques pour atteindre cette quête personnelle. Ainsi, en exigeant des enseignantes qu'elles fassent preuve d'autonomie et d'innovation pour assurer le succès scolaire et l'intégration sociale de tous les élèves, les enseignantes sont amenées à définir elles-mêmes certaines situations de leur travail, notamment le travail de *care* lui-même encadré dans un univers de plus en plus codifié, minuté et évalué, et ce, afin de trouver des solutions personnelles rentables pour des problématiques organisationnelles. Or dans un contexte qui n'a plus de sens, où les tensions de valeurs sont à leur comble, où les enseignantes sont débordées et déboussolées, où plusieurs soulèvent le manque de formation et d'informations et où elles doivent constamment se battre pour obtenir et maintenir la « cote » des élèves ayant des besoins particuliers, plusieurs sont poussées à mendier de l'aide auprès des directions, à quêter de l'aide technique, des procédures et des solutions standardisées. Cette démarche rejoint ainsi les critiques de chercheurs et de chercheuses sur les transformations du monde du travail et leurs effets sur l'investissement (Ajzen *et al.*, 2015; Linhart, 2011, 2015; Mercure, 2013; Zienkowski *et al.*, 2020).

10.2.2.2 La dévalorisation du travail de *care* en enseignement préscolaire primaire et les rapports sociaux de sexe

Comme nous l'avons soulevé plus tôt, un constat qui émerge des résultats de cette thèse est que les nombreux savoir-faire mobilisés dans le travail de *care* demeurent largement naturalisés parce qu'ils

sont considérés comme n'exigeant pas de compétences spécifiques par celles-là mêmes qui les réalisent. Ce phénomène s'exprime par des énoncés tels que « ces choses-là, ça vient naturellement » ou « tu l'as ou tu ne l'as pas ». Ainsi, plusieurs enseignantes ont de la difficulté à conceptualiser les savoir-faire mobilisés dans le travail de *care* en tant que compétences à part entière, notamment du fait que celles-ci ressemblent de près à celles mobilisées dans la sphère domestique, notamment : prodiguer des soins corporels, garder l'environnement propre, réparer et préserver les biens et les corps, se soucier de l'autre et anticiper ses besoins, toutes des tâches vieilles comme le monde traditionnellement non reconnues et non rémunérées. Ainsi, elles arrivent difficilement à concevoir que la part de travail déqualifiée, déqualifiante, invisible et non rémunérée effectuée dans la sphère domestique puisse avoir une valeur différente et devenir un *service* valorisé et rémunéré dans la sphère de travail salarié en raison des dimensions de pouvoir présentes dans chaque type de relation.

Or, en cohérence avec les perspectives féministes matérialistes françaises, loin de nier l'existence d'un ensemble de différences biologiques au regard de la procréation, cette discussion se joint à celle de Raïd (2009) qui soulève la nécessité de stopper la contagion tous azimuts de « la » différence, une contagion logée au fondement même de l'organisation de nos sociétés. En attribuant les compétences et les comportements de *care* à des dispositions psychologiques « naturelles », cette conception tend à rendre les enseignantes aveugles aux autres paramètres qui influencent le comportement et qui permettent de perpétuer des privilèges qui masquent leur nature politique. Les résultats de cette recherche montrent que lorsque les femmes arrivent sur le marché du travail, elles ont déjà développé de nombreux savoir-faire dans la sphère domestique qui sont réinvestis dans le travail salarié. Or cette distinction entre les compétences qui comptent et celles qui ne comptent pas soulève la nécessité de discuter des rapports sociaux de sexe sur lequel repose le métier d'enseignement préscolaire et primaire, un métier traditionnellement féminin. De fait, cette discussion prête sa voix à d'autres (Acker, 1999; Briskin et Coulter, 1992) et révèle que la naturalisation des savoir-faire du travail de *care* peut occulter le fait que l'élaboration et le maintien d'un lien affectif à l'élève et les activités de *care* qui sous-tendent ces actions sont avant toute chose un travail, effectué à même un lieu de travail : la classe. Or, comme le soulève Danièle Kergoat (1984), cette distinction dans la reconnaissance qui s'opère entre les métiers dits masculins et les métiers dits féminins s'inscrit dans la séparation opérée entre, d'un côté, les qualités dites féminines, qui seraient innées et non acquises, donc non reconnues comme qualification à part entière et, de l'autre, des qualités masculines, sanctionnées par des diplômes et reconnues en tant que telles. Aussi, nos résultats montrent que cette division sexuelle se voit renforcée dans les nouvelles formes d'organisation à partir de la notion de

compétence, et plus précisément de la dissociation des compétences dites masculines (reconnues) et féminines (non reconnues), permettant d'entériner et de légitimer la différence sexuée des filières.

À partir des perspectives féministes matérialistes françaises, et plus spécifiquement celles portant sur les éthiques du *care*, il est possible de discuter des conditions historiques ayant favorisé une division morale en vertu de laquelle les activités s'inscrivant dans le souci de l'autre ont été socialement et moralement dévalorisées. Nos résultats prêtent ainsi leur voix à certains travaux (Paperman, 2009) qui montrent que « l'assignation traditionnelle des femmes à la sphère domestique a renforcé le rejet de ces activités et de ses préoccupations du domaine moral et de la sphère publique, la réduisant au rang de sentiment privé dénué de portée morale et politique » (p. 91). De la disqualification sociale à la disqualification morale, les rapports sociaux de sexe qui dominent le travail de *care* en enseignement préscolaire et primaire forment un cercle vicieux qui rend difficile, voire impossible la reconnaissance de ces activités pourtant fondamentales à la reproduction de la société.

Les résultats de cette thèse soulèvent la nécessité de discuter de la temporalité sur laquelle repose l'éthique de *care* et le travail de *care*, une morale qui fonctionne sur une temporalité autre, qui transforme les façons de penser le temps, de coordonner les temps de travail. La coordination des activités de *care* est un de ses axes de tensions, et ce, sous son double aspect de travail et d'éthique. Cette discussion en rejoint d'autres (Damamme et Paperman, 2009) qui révèlent que c'est cette coordination qui rend possible la mise en œuvre du *care*, au-delà du soin prodigué de manière fragmentée. Or, le travail de *care* est difficilement compatible avec les nouvelles formes d'organisation du travail, les transformations du capitalisme et la division du temps de travail de l'enseignement, notamment avec le « minutage » de la tâche. De fait, les résultats montrent que bien que le travail de *care* soit implicite et fondamental en enseignement préscolaire et primaire et qu'il nécessite un investissement considérable en termes de temps et d'engagement subjectif, ses modalités demeurent indéfinies et ne figurent pas dans la répartition de l'organisation du temps de travail. Ainsi, les résultats de cette recherche montrent que la compression de l'espace et du temps accentue le contraste avec les temporalités du *care*, qui ne sont ni flexibles ni volatiles. Ils rejoignent les propos de Paperman (2009) selon lesquels la quotidienneté, la répétition, la constance et la continuité du travail de *care* assurent la bonne marche des affaires pour les autres. Ainsi, les temps de travail du *care* ne peuvent être compressés et contrôlés au même titre que d'autre temps de travail, par exemple celui de la production de biens matériels (Tronto, 2003). Ce travail de *care* invisible, réalisé à même les autres tâches de travail, est particulièrement difficile à comptabiliser et à quantifier, dès lors qu'il s'efface au fur et à mesure qu'il est accompli. Les expériences marquantes d'intégration au travail des enseignantes du préscolaire montrent que le travail de *care*, invisible,

transcende et dépasse souvent largement les heures reconnues par l'organisation du travail; plusieurs continuent à penser à leurs élèves et ont de la difficulté à « éteindre leur cerveau » d'enseignante, ressassant des situations vécues en classe ou pensant à comment elles pourraient aider un ou une élève pour améliorer leur journée ou rendre leur expérience scolaire plus agréable. De fait, plusieurs mentionnent penser constamment au travail en dehors des heures d'école, même tard le soir avant de s'endormir.

En considérant les diverses phases de l'insertion en emploi, les résultats de cette recherche soulèvent la nécessité de porter un regard nuancé sur les possibilités d'effectuer un travail de *care* de qualité. Alors que les expériences des enseignantes en intégration au travail d'enseignement préscolaire et primaire montrent que le travail de *care* est un aspect fondamental du travail d'enseignement, nos résultats montrent que les conditions de réalisation du travail de *care* demeurent excessivement difficiles d'accès pour les nouvelles enseignantes, et plus particulièrement celles n'ayant pas de contrat substantiel, de poste ou de permanence. Dans un contexte d'insertion en emploi marqué par l'idée « qu'il faut toujours tout recommencer », il leur est difficile, voire impossible de réaliser un travail de *care* de qualité, lequel repose sur une connaissance approfondie et singulière de l'autre ainsi que sur un investissement de temps considérable. Cette situation, qui freine sérieusement l'accès aux formes de récompenses psychiques du travail et nuit à la mise en place d'un système de gestion de classe, devient parfois intolérable pour les nouvelles enseignantes confrontées à un sentiment d'impuissance et de frustration lié à l'impossibilité de faire un travail de qualité.

Finalement, en ce qui concerne les rapports sociaux de sexe, les expériences montrent que le travail de *care*, bien que central dans le travail d'enseignement préscolaire et primaire, demeure déqualifiée à partir d'une séparation dominante de la sphère privée et publique selon une ligne de genre, rabattant les activités de *care* sur les activités de travail traditionnellement assignée aux femmes. Cette division semble tellement bien internalisée que les rapports de domination homme-femme ne sont jamais remis en cause dans les propos recueillis auprès des participantes de la présente recherche. Certaines se rabattent plutôt sur l'idée que ces conditions de travail impossibles proviennent du fait que c'est un métier « de femmes », et que « les femmes chialent, mais ne font rien ». Ce phénomène rappelle la *muliérité* qui désigne l'aliénation de la subjectivité féminine dans le statut de soumission. La *muliérité* rejoint ce que Mathieu (1991) désigne par l'expression de « conscience dominée » en lui donnant le contenu psychologique d'une défense contre le déficit chronique de la reconnaissance du travail féminin, ne renvoyant qu'à la dépréciation et à l'effacement de soi. Cette *muliérité* désigne « l'ensemble des conduites par lesquelles une femme s'efforce d'éviter les représailles dont elle a peur d'être victime si elle ne se conforme pas à ce qui est attendu des femmes » (Molinier, 2004, p. 20).

Or, si les conduites et les attitudes attendues des femmes sont en grande part édictées de façon décisive depuis le monde des hommes en fonction des intérêts de ces derniers, « la conformisation du sujet-femme aux postures de la muliérité s'opère aussi par la médiation du collectif de travail féminin » (Molinier, 2004, p. 20). Ainsi, même si certaines enseignantes conçoivent qu'il y ait plus de femmes que d'hommes en enseignement préscolaire et primaire; que cette division existe depuis longtemps; qu'elles ressentent qu'une part importante de leur travail demeure invisible, déqualifiée, déqualifiante, invisible et non rémunérée; qu'elles arrivent difficilement à mettre en mots cette part importante de leur travail, les rapports sociaux de sexe ne sont que très peu, voire jamais remis en cause. Ces constats nous amènent à formuler l'hypothèse que même si les enseignantes au préscolaire et au primaire ressentent des malaises ou souffrent du système d'oppression qui les gouverne, elles ne sont pas tout à fait conscientes des rapports sociaux de sexe qui les entourent. Elles n'ont pas le sentiment que le travail de *care* appartient à un groupe opprimé et ne veulent pas les voir, ou les rendre visibles, rejoignant certains propos de Molinier (2006) selon lesquels :

(...) les femmes, d'une façon assez générale, ont beaucoup de difficulté à penser que les organisations du travail sont conçues au « masculin neutre » (...) les connaissances et les outils conceptuels ayant été, pour la plupart, élaborés sans tenir compte des situations vécues par les femmes, ils ne leur permettent pas de penser leur situation. Il en résulte que ce que les femmes éprouvent, tout à fait concrètement, de la domination, ne peut souvent être mis en mots, élaboré par la pensée. Quand elles souffrent de leur oppression, la plupart du temps, les femmes ne savent pas que cette souffrance est liée à leur oppression. (p. 193)

Par ailleurs, les résultats montrent que la traversée du désert mobilise des stratégies défensives d'endurances, de vaillance, de résilience qui se situent moins du côté de la muliérité, mais plutôt du côté du courage héroïque qu'elles rendent visible de différentes façons. Plusieurs travaux issus du champ de la psychodynamique du travail (Chaumont, 2007; Dejours, 2008; Douesnard et Saint-Arnaud, 2011; Molinier, 2006b, 2006c; Vézina *et al.*, 2006) ont montré que les personnes travaillant dans les milieux traditionnellement masculins ont tendance à opposer un déni de réalité aux dimensions du travail qui font souffrir, telle l'adoption de conduites viriles permettant de bannir toute expression de peur, voire de couper l'affect ou le ressenti au profit de l'endurance et du courage. Or, à la différence du courage viril mobilisé par les hommes face au travail en situation de danger, les enseignantes n'opèreraient pas un déni de perception, mais plutôt, comme on peut l'observer chez les sages-femmes ou les préposées d'urgence 9-1-1 (St-Arnaud *et al.*, 2014; St-Arnaud *et al.*, 2010; St-Arnaud *et al.*, 2011), les travailleuses du *care* doivent maintenir leur sensibilité pour assurer un travail de qualité. Ainsi, le courage, de ce point de vue, serait plutôt comme un « acte à l'intérieur de l'éthique du *care* caractérisé par une forme de courage typiquement morale » (St-Arnaud *et al.*, 2011, p. 70). Ainsi, l'élaboration des savoir-faire et des stratégies défensives de métier des enseignantes du

préscolaire et du primaire nécessite qu'elles restent en contact avec leur sensibilité et leur vulnérabilité pour mieux entendre et accompagner leurs élèves.

Cette discussion nous amène aussi à penser, à l'instar des travaux de Bouchareu (2016), que l'explication des réticences à prendre en compte les perspectives du *care* serait à chercher du côté de l'attachement à une culture professionnelle et aux nouvelles formes d'organisation du travail valorisant l'autonomie et la maîtrise des savoirs. Ainsi, le *care* viendrait potentiellement contredire, affaiblir, même disqualifier le travail d'enseignement centré sur la maîtrise des savoirs, s'opposant aux discours managériaux dominants liés à l'autonomie et à l'autocontrôle. De fait, comme le mentionne Bouchareu (2016), ce sont davantage les dimensions techniques de l'acte du maître indépendant accompli qui sait et instruit qui sont valorisées plutôt que celles « triviales, minimisées, voire invisibilisées, de confrontation à la vie vécue des enfants, à leur subjectivité et à leur ressenti » (p. 3).

10.2.3 La division sexuelle du travail domestique

Cette discussion aborde certains enjeux de la division sexuelle du travail, et plus précisément du travail domestique. Il sera question du congé de maternité et de l'attribution du congé parental pour ensuite discuter de l'attribution du partage du travail domestique à la suite de l'arrivée des enfants et de situer ces congés en tant que moment pivot de la division du travail domestique. Pour terminer, nous discuterons brièvement de la division du travail domestique lors du retour au travail à la suite du congé de maternité et du congé parental.

À la lumière de l'apport des perspectives féministes, les expériences montrent que malgré une certaine évolution, la division sexuelle du travail domestique demeure relativement traditionnelle malgré une perception que l'attribution du travail domestique est plus égalitaire que par le passé, que « les hommes en font plus qu'avant ». Dans cette optique, les expériences montrent qu'avant l'arrivée des enfants, la quantité de travail domestique que l'homme et la femme effectuent leur semble souvent – mais pas tout le temps – relativement égalitaire, bien qu'assez traditionnelle : les hommes s'occupent de l'entretien extérieur, les femmes de l'entretien intérieur. Par exemple, plusieurs femmes soulèvent recevoir de l'aide dans la cuisine, mais gardent la charge de la planification des repas. Bien que plusieurs soulignent la contribution de leur conjoint, les femmes demeurent largement responsables de multiples « petites » tâches, souvent les tâches invisibles, quotidiennes et répétitives tel le lavage, et se voient attribuée la charge mentale que représente la planification et la coordination des activités domestiques, même s'assurer que tout soit fait. Ces résultats concordent avec ceux d'autres travaux (Fougeyrollas-Schwebel, 2004a; Haicault, 2000; Robert et Toupin, 2018;

Tremblay, 2020; United Nations Development Program, 2019). Les expériences recueillies montrent aussi que l'égalité que perçoivent certaines enseignantes avant la naissance des enfants, tient peu la route après leur arrivée, une transformation qui coïncide avec les congés de maternité et parental. Nos résultats rejoignent d'autres (Tremblay, 2020) et montrent que ce sont majoritairement les femmes qui prennent ou planifient la majeure partie des congés à la suite de l'arrivée d'un enfant et que ce sont elles qui mettent leur carrière en veilleuse lors de longs congés parentaux. Pour leur part, leurs conjoints n'ont généralement pris ou ne prévoient prendre que les cinq semaines de paternité prévues par le gouvernement. Or, à l'instar des travaux de Tremblay (2020), nos résultats montrent que cette attribution des congés apparaît comme un moment pivot marquant une reconstruction de la division sexuelle du travail domestique. Les expériences montrent qu'en raison du temps dont elles disposent durant ces congés, les enseignantes prennent en charge une large part du nouveau travail de soin qu'amène l'arrivée d'un enfant et la charge mentale qui y est liée. Cette situation d'instabilité et de nouveauté les amène à développer et à peaufiner de nombreux savoir-faire. Si cette attribution semble parfois lourde, elle leur apparaît toutefois logique, et ce, jusqu'au retour au travail. C'est à l'aube de cette transition que plusieurs enseignantes « frappent un mur » et vivent le choc de la réalité : malgré le retour au travail d'enseignement à temps plein, le travail domestique et la charge mentale qui l'accompagne sont peu redistribués équitablement dans le couple. La division du travail domestique instaurée lors du congé de maternité et du congé parental perdure bien au-delà du retour au travail salarié, créant une inégalité et générant souvent une forte surcharge de travail. De fait, les expériences montrent que le travail domestique et sa charge mentale ne s'effacent pas lors du retour à l'enseignement; ils s'ajoutent plutôt au travail salarié, un phénomène rejoignant les résultats d'autres travaux portant sur l'articulation emploi-famille et le travail des femmes (Fougeyrollas-Schwebel, 2004a; Molinier, 2003; Tremblay, 2020). À l'instar de plusieurs travaux (Delphy, 2001; Fougeyrollas-Schwebel, 2004a; Kergoat, 2004, 2012; Maruani, 2018; Molinier, 2006a; Spender, 1982; Tremblay, 2020), nos résultats nous amènent à constater que bien que la parentalité concerne à la fois les hommes et les femmes, elle est vécue différemment par chacun des sexes en raison de la division sexuelle du travail domestique et de la charge mentale que le soin des enfants impose aux femmes. Nos résultats montrent que le travail domestique effectué dans la sphère familiale repose largement sur des gestes répétitifs et quotidiens comme lorsqu'elles sont responsables de la routine du lever, de la préparation à la garderie ou à l'école, des suivis avec la garderie et l'école, de la préparation des boîtes à lunch, de l'achat des vêtements et des effets scolaires, des devoirs lors du retour à la maison, des collations, de la planification et de la réalisation des repas, et des nombreux rendez-vous (orthophoniste, orthodontistes, coiffeur, docteur, dentiste, etc.). Ces activités quotidiennes conduisent à un sentiment de débordement, exprimé par l'idée que c'est toujours « go-

go-go ». De plus, les résultats relèvent que les femmes demeurent largement responsables de la charge mentale du soin aux enfants même dans un couple séparé.

Ils montrent aussi que les femmes ont tendance à attribuer cette division sexuelle du travail domestique à des traits de personnalité « innés », voire à une déformation professionnelle en raison de leur travail en enseignement préscolaire et primaire. Selon plusieurs d'entre elles, les compétences et aptitudes développées en enseignement préscolaire et primaire les amèneraient à vouloir contrôler leur environnement ou à développer des aptitudes à effectuer plusieurs tâches simultanément, ce qui leur donnerait un avantage sur le plan domestique. Des enseignantes se qualifient elles-mêmes de « gère-mère » ou de « *clean freak* » et ont aussi tendance à vanter leur chance d'avoir un conjoint qui contribue au travail domestique, alors que dans les faits, elles ont toujours la large part du travail domestique.

Par ailleurs, dans ces conditions générant une forte surcharge de travail, tant salarié que domestique, plusieurs enseignantes choisissent volontairement de réduire leurs heures de travail, une stratégie relevée dans de nombreux travaux (Maranda et Viviers, 2011; Tremblay, 2020; Tremblay *et al.*, 2003; United Nations Development Program, 2019). Ainsi, certaines vont prendre volontairement seulement des contrats à temps partiel le temps d'élever les enfants, tandis que d'autres vont tenter de prendre un « temps partagé » avec une autre enseignante afin de réduire les heures de travail salarié. Dans certains cas, les enseignantes vont quitter temporairement l'enseignement, soit pour demeurer avec les enfants, soit pour trouver un emploi moins prenant permettant de mieux concilier l'emploi et la famille, des résultats rejoignant ceux de l'étude menée par Lindqvist *et al.* (2014). Or, cette précarisation sociale vécue par certaines enseignantes est peu remise en question; elle semble même normale comme le relèvent certains travaux (Appay et Thébaud-Mony, 2004; Pailhé et Solaz, 2010) au regard de la légitimation politique de la précarisation sociale. En ce sens, le triomphe de l'idéologie capitaliste néolibérale permet de reléguer le travail domestique et le travail de reproduction au rang de choix individuel plutôt qu'à celui de phénomène permettant d'assurer la pérennité de la société. Alors que la croissance économique devient la finalité ultime du développement des sociétés, elle permet de maintenir invisible le travail domestique de la sphère salarié, l'inscrivant à même des rapports sociaux de domination, en particulier les rapports sociaux de sexe. Comme le soulèvent Pailhé et Solaz (2010), ce contexte permet peu de trouver socialement des solutions aux problèmes de l'articulation emploi-famille, encourageant plutôt les mères et les familles à trouver leurs propres solutions en privé. Dans ce contexte, il semble tout à fait légitime pour certaines enseignantes d'occuper un travail à temps partiel, parfois contre leur volonté, afin de faciliter l'articulation nécessaire entre la vie familiale et la vie professionnelle.

Les résultats portant sur la division du travail domestique révèlent aussi de multiples similitudes entre le travail de *care* en enseignement préscolaire et primaire et le travail de soin effectué dans la sphère domestique. Sans discuter ici de l'ensemble de ces similitudes, il semble nécessaire de relever celles relatives à la temporalité du temps de travail et aux conditions sur laquelle elle repose. Ainsi, tout comme le travail de *care* nécessaire à l'élaboration et au maintien du lien affectif à l'élève en enseignement préscolaire et primaire, l'efficacité du travail domestique et des soins réalisés auprès de la famille dépend de sa quotidienneté, de sa constance, de sa répétition et de sa continuité pour en assurer la qualité. En ce qui concerne le travail de *care* domestique, il repose sur la nécessité de coordonner le temps que consacre au travail domestique chaque individu qui y contribue (les nombreux rendez-vous, les activités parascolaires, les allers-retours à la garderie, la prise en charge des enfants par un membre de la famille, l'entretien ménager, le service de garde de l'école, etc.) et d'assurer la continuité des soins « par-delà les fluctuations de la vie des divers membres de la famille (...), par-delà les ruptures et recompositions des vies de famille, par-delà les transformations des positions professionnelles et des situations de travail, par-delà les aléas de la vie » (Damamme et Paperman, 2009, p. 149).

En somme, la division sexuelle qui marque le travail de *care*, tant salarié que domestique, et la temporalité sur laquelle il repose représente, selon nous, un aspect central dans la compréhension du travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire.

10.2.4 Le processus de « fragmentation + imbrication » des temps de travail, le déversement du travail salarié dans les autres sphères de vie

Nos résultats montrent que la temporalité du travail de *care*, tant salarié que domestique, est un phénomène complexifié et intensifié par la surcharge de travail provenant d'un concours de circonstances. D'une part, cette temporalité est marquée par les nombreuses difficultés que génèrent les conditions d'entrée dans le métier d'enseignement préscolaire et primaire. D'autre part, à cette surcharge s'ajoutent au travail salarié les nombreuses expériences invisibles propres aux femmes, par exemple celles liées au cycle de la maternité, à la division sexuelle du travail domestique et la charge mentale qui y est liée. Dans ce contexte, des enseignantes ressentent un fort sentiment de fatigue et d'impuissance par rapport à la quantité de tâches à effectuer : « c'est très lourd », il y en a trop et elles sont trop variées. Cette situation suscite l'idée de « ne jamais venir à bout » des tâches de travail salarié et domestique. Combinées, ces nombreuses expériences font en sorte que plusieurs enseignantes ont de la difficulté à établir des frontières claires entre le temps investi dans chacune des sphères de vie, ce qu'elles expriment par « mon temps, il commence – il n'arrête jamais ».

Cependant, les expériences révèlent que la conception dominante de l'articulation du temps de travail repose sur une conceptualisation binaire étanche des frontières spatiotemporelles entre les sphères de l'emploi et de la famille rejoignant certains travaux (Ashforth *et al.*, 2000; Mercure, 2007b). Ainsi, d'un côté, il y a le temps de travail salarié, et de l'autre, le temps investi dans les autres sphères de vie. Ces sphères sont mises en opposition, soulevant parfois la continuité et la discontinuité de l'engagement émotionnel mobilisé dans l'une et l'autre des sphères, comme le soulève Wharton (2004). Or, alors que cette conceptualisation dominante du temps subsiste dans les propos des enseignantes du préscolaire et du primaire, l'analyse de leur expérience révèle clairement que cette division traditionnelle est insuffisante. De fait, elle ne permet pas de comprendre la complexité de leurs expériences subjectives de travail. À cet égard, nos résultats s'ajoutent à de nombreux travaux soulevant la nécessité de considérer l'interdépendance de ces deux sphères de vie (Barrère-Maurisson, 1992, 2010; Barrère-Maurisson et Tremblay, 2009; Del Río Carral *et al.*, 2009; Kergoat, 2004; Molinier, 2003; Tremblay, 2020) au regard de l'articulation du temps de travail. Nos résultats en rejoignent d'autres issus des perspectives féministes matérialistes françaises du *care* relevant les particularités de la temporalité du travail de *care*, notamment chez les infirmières, les préposées aux bénéficiaires et les employées domestiques (Marché-Paillé, 2010; Molinier, 2010a; Molinier et Cepeda, 2012). Toutefois, nos résultats diffèrent de ces recherches alors que l'analyse approfondie de l'articulation des temps de travail salarié et domestique des enseignantes du préscolaire et du primaire révèle une temporalité établie à partir d'un processus de « fragmentation + imbrication » qui permet, encourage, voire normalise un déversement d'une part importante du travail salarié dans les autres sphères de vie. Qui plus est, les résultats montrent qu'une fois déversée à l'extérieur de l'espace-temps du travail salarié, cette part de travail est invisibilisée et disparaît parmi les tâches banales du quotidien. De plus, les résultats témoignent de la place des imprévus dans les décalages entre le travail prescrit par l'organisation et le travail réel, en ce sens qu'une part importante du travail déversée et invisibilisée dans les autres sphères de vie est engendrée par les nombreux imprévus du travail d'enseignement. Par exemple, nous avons présenté une photo commentée soumise par Bianca prise dans un magasin de matériaux de bureau un samedi matin. Les élèves de Bianca avaient brisé du matériel qu'elle a dû remplacer sur son temps personnel. Cette situation imprévue s'est ainsi déversée dans son temps de vie familiale et est demeurée invisible de l'organisation du travail. Nos résultats révèlent ainsi que les activités du travail, tant salarié que domestique, qui n'ont pu être réalisées durant la période prévu à cet effet se voient fragmentées en de multiples microtâches qui sont ensuite imbriquées dans les divers espaces-temps des sphères de vie. Ce processus de « fragmentation + imbrication » fait en sorte qu'il est pratiquement impossible de quantifier, minuter, voire diviser le temps investi dans la sphère du travail salarié et du travail domestique. De plus, les

tâches de travail salarié et domestique ainsi fragmentées et méticuleusement imbriquées dans les divers temps sociaux peuvent être particulièrement insidieuses et invisibles alors qu'elles grugent du temps, qu'elles volent quelques minutes par-ci par-là, une tâche étant toujours en attente d'être réalisée, constamment suspendue dans le fil de pensée des enseignantes, envahissant même toutes les minutes « vides » et les petits moments libres de leur journée.

Le processus de « fragmentation + imbrication » des temps de travail a de particulier qu'il témoigne, d'une part, de certains mécanismes de domination dans et par le travail. En ce sens, alors que le travail des enseignantes est comptabilisé et minuté au quart de tour par le biais de dispositifs d'évaluation (la feuille de temps), le minutage de la tâche permet d'exclure, voire de maintenir invisible toute une part de travail essentiel, mais qui ne compte pas. De fait, le minutage de la tâche ne renseigne en rien sur l'acte d'enseigner, sur l'éthique du travail, autrement dit sur la part de subjectivité que les enseignantes doivent mettre pour que le travail « tienne », un phénomène aussi relevé par Maranda et Viviers (2011). D'autre part, ce processus de « fragmentation + imbrication » du temps de travail témoigne de la domination de la rationalité économique sur les autres sphères de vie. De fait, les expériences révèlent que l'envahissement des sphères de vie est asymétrique, le travail salarié se déversant de façon disproportionnée dans les autres sphères de vie, notamment la sphère familiale. Ces résultats concordent ainsi avec ceux obtenus dans d'autres travaux qui révèlent que c'est d'abord et avant tout les temps familiaux qui sont grugés par les mères, et non pas les temps de bureau (Descarries et Corbeil, 1995; Tremblay, 2012, 2020; Tremblay *et al.*, 2003). L'analyse du temps de travail dévoile aussi comment cette part de travail salarié qui se déverse dans les autres sphères de vie est invisibilisée, alors qu'il ne compte pas et se perd dans la banalité des tâches quotidiennes. À l'inverse, le processus d'imbrication se joue également dans l'autre sens, à savoir que les outils technologiques permettent à des tâches domestiques de s'infiltrer dans les espaces de vie au travail. La charge mentale liée à ces activités suspendues se trouve ainsi « allégée », et contribue à « l'efficience », et donc à l'intensification de l'expérience de travail.

Il est aussi possible de concevoir la domination de la sphère salariée au regard du rythme du travail qu'il impose. Ainsi, le rythme minuté au quart de tour du travail salarié est reproduit dans le travail domestique, un phénomène que rend visible l'expression « c'est toujours go-go-go ».

Plus que tout, ce processus de « fragmentation + imbrication » du temps de travail, le déversement asymétrique du travail salarié sur le travail domestique et la normalisation et l'invisibilisation du travail effectué en dehors de l'école mettent en lumière les conditions d'exploitation qui balise le travail (salarié et domestique) des enseignantes du préscolaire et du primaire, et ce, alors qu'une part essentielle de leur travail et de leur temps de travail s'accompagne d'une dévalorisation et d'une

déévaluation, soit une part de travail non reconnue et non rémunérée. Qui plus est, cette exploitation est exacerbée par l'impression de « ne jamais en faire assez », de ne jamais « être » assez, c'est-à-dire que des enseignantes considèrent que le travail effectué n'est jamais suffisant, qu'elles ne sont jamais assez bonnes, tant au regard du travail salarié que domestique.

10.3 L'individualisation et la précarisation subjective : fragilisation des activités déontiques et enjeux identitaires

Les résultats de cette recherche révèlent que les conditions soutenant la mise en place et le maintien d'espaces formels et informels entre les enseignantes permettent très peu, voire ne permettent pas d'aller au-delà du simple échange d'informations et d'établir une réelle délibération entre collègues. En ce qui concerne les espaces informels, soit les espaces de regroupements sociaux spontanés, les expériences montrent qu'ils se font constamment gruger par d'autres activités. Les expériences montrent aussi que peu d'activités sont organisées pour et par les enseignantes favorisant les rapprochements des collègues à même l'école ou en dehors des heures d'école. En ce qui concerne les espaces formels, les résultats montrent plutôt qu'ils sont de prime abord ancrés dans des obligations organisationnelles, les temps de rencontres formels étant obligatoires et inscrits à même leurs tâches de travail, qu'exprime l'énoncé « on n'a pas le choix d'être là ». Bien que quelques enseignantes soulèvent avoir accès à des espaces de délibération formels entre collègues, la plupart ont rarement, voire n'ont pas la possibilité de prendre part à des espaces formels permettant de délibérer sur le travail sans interférence de l'administration à même les heures de travail reconnues. Les expériences montrent plutôt que la direction mène généralement les rencontres formelles ou se gardent un droit de regard lorsqu'elle ne peut y être, notamment par l'entremise de comptes rendus détaillés, de minutes, de suivis, etc. Les résultats montrent de plus que ces espaces formels permettent peu l'échange et la délibération entre collègues, et ce, pour plusieurs raisons, notamment les contraintes organisationnelles provenant des nouvelles formes d'organisation du travail, soit le phénomène au cœur de la présente discussion.

10.3.1 Les espaces de délibération entre collègues : instrumentaliser pour mieux contrôler

En ce qui concerne les structures des espaces d'échange formels, nos résultats montrent qu'elles sont généralement non seulement contraintes, mais aussi *instrumentalisées*, rejoignant l'idée de l'instrumentalisation de la parole de Bonneville (Bonneville, 2013; Bonneville et Grosjean, 2012), de même que celle de l'instrumentalisation des espaces de délibération dans laquelle la régulation

conjointe (Reynaud, 2004) « cèderait du terrain face à la manipulation managériale » (Picard, 2012, p. 52). Ainsi, alors que les structures de travail en collégialité, contraintes ou non, ont le potentiel de rendre visibles certaines expériences subjectives de travail et les besoins des enseignantes (leurs voix individuelles et collectives) en fonction des impasses et des défis quotidiens, la collégialité peut être instrumentalisée à des fins managériales pour imposer un agenda s’inscrivant à même l’agenda capitaliste néolibéral centré sur la performance, l’individualisme, la mise en compétition et la mondialisation de l’éducation dictée par le marché. Ces différences sont illustrées dans le tableau ci-dessous issu de certains travaux pionniers (Gather Thurler, 1994; Hargreaves, 1991; Hargreaves et Dawe, 1990) et permettent de comparer la coopération spontanée, la collégialité idéale ou contrainte ainsi que la collégialité que nous considérons comme instrumentalisée :

Tableau 2 : Différence entre la coopération spontanée, la collégialité idéale ou contrainte et la collégialité instrumentalisée à partir des travaux de Gather Thurler (1994), Hargreaves (1991) et Hargreaves et Dawe (1990)

	<i>Coopération spontanée</i>	<i>Collégialité idéale ou contrainte</i>	<i>Collégialité instrumentalisée</i>
Structure	Spontanée et facilitée par l’administration	Facilitée par l’administration	Régulée par l’administration
Présence aux rencontres	Volontaire	Obligatoire	Obligatoire
Orientation des rencontres	Orientée vers les besoins individuels et le développement collectif	Orientée vers les besoins du collectif	Orientée vers les besoins de l’administration
Persistance	Persiste dans le temps et l’espace	Délimité dans le temps et l’espace – persiste dans le temps et l’espace	Délimité dans le temps et l’espace – d’une durée souvent limitée selon les besoins
Résultats	Imprévisibles	Imprévisibles	Prévisibles
Implantation et stabilisation	Imprévisible et longue	Longue	Contrôlée

Nos résultats montrent ainsi que dans la majorité des cas, les structures des rencontres collectives et des espaces d’échange entre collègues ne sont pas centrées sur les besoins émanant des enseignantes. Au contraire, elles se déroulent plutôt définies autour de mandats spécifiques et d’objectifs prescrits par l’administration, par exemple la mise en place de certains indicateurs de performance, la définition d’un projet éducatif, de certaines politiques scolaires, autant de rencontres centrées sur des mandats provenant « d’en haut » (centres de service scolaires, ministère de l’Éducation, etc.) qui s’inscrivent dans un ordre du jour précis souvent peu flexible. D’une part, nos travaux rejoignent ceux de Ball (1999) et de Maroy (Maroy, 2013; Maroy, 2017; Maroy et Vaillancourt, 2019), et révèlent que cette instrumentalisation managériale a pour conséquence d’entraîner des changements

profonds au sens accordé à l'éducation, à son rôle, à sa finalité, à ses valeurs, à la valeur de l'enseignante, de sa parole, à ce que signifie être une enseignante, soit la construction identitaire de l'enseignante. Cela implique aussi que l'attention ne se concentre plus sur le bien-être global des enseignantes et des élèves, mais sur la rentabilité de l'éducation, sur la satisfaction du client, sur l'efficacité et la performance du système pour produire des individus éduqués et au service des besoins du marché du travail, rejoignant certains constats de Hill et Kumar (2009a). D'autre part, comme le soulignent certains travaux issus de la perspective théorique de la psychodynamique du travail (Dejours, 2009b; Dejours et Gernet, 2012b), les expériences révèlent que l'instrumentalisation des espaces d'échange entre collègues à des fins administratives sape toute possibilité de la délibération qui constitue l'activité au cœur même de l'activité déontique.

Cette instrumentalisation des espaces d'échange, ces difficultés d'accès, voire l'impossibilité d'avoir accès à des espaces de délibération sont d'autant plus problématiques qu'ils s'inscrivent dans certains discours dominants en éducation sur l'autonomie professionnelle du personnel enseignant. Cette discussion rejoint d'autres (Maranda et Viviers, 2011; Tardif et Lessard, 1999) selon lesquelles les enseignantes doivent faire preuve d'autonomie, au sens de savoir se débrouiller seules, qu'elles soient entièrement responsables de la réussite de leurs élèves en faisant preuve d'imagination, mais doivent simultanément se soumettre à des espaces d'échange formels instrumentalisés totalement dépouillés du caractère réflexif, du pouvoir de jugement que chacun possède de son travail. Ces résultats montrent aussi que le processus d'individualisation et de précarisation se poursuit au-delà des premières années en enseignement, alors que l'obtention d'un contrat substantiel, un poste ou une permanence procurant la stabilité ne permet pas systématiquement l'accès à des espaces de délibération entre collègues. Ainsi, la multiplication des injonctions organisationnelles et le foisonnement d'espaces marginaux, fragiles et éphémères, amputent progressivement l'autonomie et les capacités d'agir des enseignantes, ce qu'a aussi constaté Bouchareu (2016).

10.3.2 L'invisibilisation des expériences subjectives et le silence institutionnel

Nos résultats montrent que lorsque les espaces d'échange entre collègues sont instrumentalisés aux fins de l'administration, la voix collective démocratique et la parole individuelle se voient considérablement réduites, la dissension rendue inacceptable à partir d'un discours centré sur le « professionnalisme » pouvant mener à un silence institutionnel. Cette discussion fait ainsi écho à celles de Humes (2000) et de Ball (1999) qui soulèvent certaines questions sur les intérêts servis par l'instrumentalisation managériale des espaces d'échange. Alors que les discours concernent à la fois ce qui peut être dit et pensé, ils révèlent aussi qui peut le dire, quand, où et avec quelle autorité (Ball,

1994). Dans ce contexte, les expériences montrent que la prise de contrôle administrative de ce qui peut être dit et délibéré entre collègues facilite la mise en place et le maintien d'un processus de précarisation en imposant un « régime de la vérité », c'est-à-dire l'implantation d'évidences communes ne provenant pas de l'expérience subjective de travail (salarié et domestique) des enseignantes. Ce processus a de particulier qu'il permet d'exclure, voire de marginaliser d'autres représentations possibles. Ainsi, en « persuadant » les enseignantes à prendre part à des espaces d'échange instrumentalisés à des fins managériales, l'administration peut leur donner la fausse impression qu'elles ont un pouvoir décisionnel dans l'élaboration des politiques administratives qu'elles devront mettre en place, déguisant certains rapports de pouvoir dans l'organisation du travail. À l'instar des travaux de Smyth (1989), nos résultats nous amènent à constater que lorsque l'administration instrumentalise le contenu des rencontres entre collègues, il devient potentiellement une puissante stratégie de regroupement qui peut faire pression sur les membres d'une organisation afin qu'ils adoptent individuellement les priorités du système, qu'ils soient d'accord ou non avec celles-ci ou qu'ils en comprennent le fondement ou non, pour les amener à travailler vers une reconstruction économique du système, rejoignant certains propos de Smyth (1991). Par conséquent, le partage limité et sélectif du pouvoir décisionnel permet de solidifier la légitimité du leadership en présentant les politiques et les stratégies administratives selon une rationalité moins économique mais plus démocratique – donc plus attirante pour les enseignantes –, voire de l'ancrer dans un discours centré sur l'idée d'un partenariat positif basé sur le consensus. Qui plus est, à l'instar des travaux de Maranda et Viviers (2011), nos résultats montrent que les nouvelles formes d'organisation du travail en éducation, en prônant un discours contradictoire valorisant l'autonomie et le travail collectif, incitent les enseignantes à pratiquer une pensée positive qui laisse entendre « qu'une situation de surcharge est un problème personnel de gestion de son temps ou de non-adéquation avec la profession (au sens de la vocation) » (Maranda et Viviers, 2017, p. 4). Dans ce contexte, il devient particulièrement difficile pour les enseignantes de trouver leur voix (individuelle et collective) et de la faire entendre dans une arène où elle aura un impact.

De façon plus concrète, nos résultats montrent que le silence institutionnel a un lien avec l'idée qu'il existe plusieurs situations du travail dont on ne peut parler dans les espaces d'échange formels, qu'ils sont « ni l'endroit, ni le moment » pour parler de certaines expériences sous peine de « se faire rabrouer » si on dérange en prenant la parole ou, pire encore, si on discute ou conteste les propos de l'administration en dérogeant de l'ordre du jour, en prenant de la place, en essayant de se faire entendre. Ces résultats rejoignent d'autres travaux qui affirment que la collégialité contrainte devient souvent une source de peur, voire de résistance face à l'autorité (Lessard *et al.*, 2009). Les

expériences montrent que dans ce contexte, certaines enseignantes se sentent obligées de se conformer, même de s'adapter aux demandes de l'organisation ; elles disent devoir « se soumettre » et jouer le jeu, c'est-à-dire « faire semblant » de prendre part à des décisions qui, selon elles, ont déjà été prises ailleurs. Un propos qui rappelle certaines observations de Tardif (2007) et l'idée d'un locus de pouvoir de Noble et Pym (1970), c'est-à-dire que les enseignantes prennent part à un processus faux processus de décision, alors que les décisions ont déjà été prise ailleurs. Ainsi, plusieurs enseignantes disent avoir l'impression d'être placées devant des faits accomplis alors qu'on les incite fortement à travailler sur des objectifs et des mandats provenant de la hiérarchie, et qu'on leur laisse « la liberté », voire « l'autonomie professionnelle » quant aux moyens choisis pour les atteindre, pour implanter des décisions administratives prises ailleurs. Or, en définissant les décisions qui méritent ou pas d'être délibérées en groupe, les expériences subjectives de travail (salarié et domestique) qui méritent ou pas d'être rendues visibles entre collègues, l'instrumentalisation des espaces d'échange à des fins managériales permet subtilement de réduire radicalement l'autonomie professionnelle. En ce sens, la mise en place et le maintien de rapports de pouvoir sont réalisés par un processus de « triage », c'est-à-dire d'invisibilisation des expériences subjectives de travail (salarié et domestique) des enseignantes et de leurs besoins réels au regard du travail d'enseignement quotidien. Nos résultats montrent que ce processus d'invisibilisation donne l'impression que ces enseignantes ne sont jamais vues, entendues, ni reconnues, tant des pairs, puisqu'il est difficile de débattre des difficultés du travail, que de l'administration.

Dans ce contexte, nos résultats montrent qu'ainsi instrumentalisées, les structures de collégialité contraintes et la place accordée aux expériences subjectives de travail des enseignantes, parfois perçus comme des espaces disciplinaires, génèrent de nombreux malaises qui enrayent toute possibilité de confiance. Ces espaces peuvent alors ressembler à ce que Foucault (1975), à partir du travail de Bentham, appelle un panoptique, soit une structure architecturale dans laquelle les individus ont le sentiment d'être constamment observés. Les expériences révèlent comment l'instrumentalisation des structures de travail en collégialité et des espaces d'échange des enseignantes à des fins managériales peut permettre aux organisations de modifier les structures de domination en faveur des professionnelles, et ce, sans réduire les structures descendantes de domination traditionnellement en place, soit un phénomène décrit dans d'autres travaux portant sur la collégialité (Cavanagh, 2010; Smyth, 1989; Waters, 1989). Les résultats montrent aussi que même lorsque la direction n'est pas physiquement présente lors des rencontres entre collègues, cette instrumentalisation persiste en raison du droit de regard que la direction se garde par des rapports et des suivis produits à la suite des rencontres entre collègues. Des enseignantes mentionnent ainsi

discuter rapidement de certaines difficultés du travail lors des rencontres de comité ou des rencontres-cycle, afin de ne pas gruger « inutilement », voire de « gaspiller » le temps d'échange qui compte pour vrai.

10.3.2.1 L'invisibilisation du travail domestique et des difficultés de l'articulation emploi-famille

Nos résultats révèlent que dans ce métier traditionnellement féminin, l'idée que les femmes veuillent ou aient des enfants est de l'ordre de mythes sociaux. De fait, en aucun cas les enseignantes se sont dites à l'aise, lors d'espaces d'échange formels, de soulever, de discuter ou de rendre visibles de nombreuses difficultés liées, notamment : aux tensions causées par le fait de vouloir ou ne pas vouloir des enfants; au cycle de la maternité et à la planification de l'arrivée des enfants dans l'organisation du travail; aux impasses de l'articulation emploi-famille; aux limites du travail domestique. Ces éléments, considérés comme « non professionnels », demeurent associés à la sphère privée; les difficultés « vécues à la maison » devant « rester à la maison ». Ainsi, en instrumentalisant le contenu des espaces d'échange formels entre collègues à des fins managériales, ce processus permet d'enrayer, d'ignorer, voire de nier une part importante de l'expérience subjective de travail des enseignantes en intégration du préscolaire et primaire. De la sorte, ce processus reproduit et maintient certains rapports de domination dans et par le travail. Or, comme le soulèvent plusieurs chercheuses (Buchanan, 2013; Pailhé et Solaz, 2010; Vandenbeld Giles, 2014a, 2014b), nos résultats montrent que lorsque le travail de reproduction n'est plus conçu en tant que phénomène permettant d'assurer la pérennité de la société, mais plutôt comme un choix individuel, très peu d'attention est portée à trouver socialement et collectivement des solutions aux problèmes de la négociation des sphères domestique et salariée. En excluant ces expériences du travail salarié et toute possibilité de discuter de ces éléments entre collègues pendant du temps reconnu, les nouvelles formes d'organisation du travail centrée sur la performance et l'individualisme encouragent plutôt les familles, et plus particulièrement les mères, à trouver leurs propres solutions en privé. Les expériences des enseignantes du préscolaire et du primaire montrent que même si la grande majorité des participantes éprouvent des difficultés par rapport au cycle de la maternité, à l'organisation du travail, à l'articulation emploi-famille et à établir les limites du travail domestique, ces difficultés demeurent largement invisibles des espaces d'échange formels; ces expériences sont perçues comme personnelles, reléguées à la sphère privée. Or le processus d'invisibilisation des expériences spécifiques aux femmes semble problématique car il empêche les enseignantes de concevoir ces situations comme étant collectives et nécessitant des solutions collectives. Alors qu'il est difficile ou même impossible de délibérer entre collègues des expériences subjectives de travail (salarié et

domestique) dans les lieux du travail salarié, il devient particulièrement difficile de poser collectivement les limites du travail domestique pour en arriver à élaborer et présenter aux instances supérieures des solutions communes. L'invisibilisation du travail domestique dans la vie des femmes permet ainsi de camoufler l'omniprésence de ce travail comme l'a souligné Haicault (2000). Qui plus est, les expériences montrent que ce processus d'invisibilisation permet à l'organisation de se délester de sa part de responsabilité sociale dans le travail de reproduction, ravivant l'importance du slogan féministe des années 1970 : « le privé est politique ».

10.3.2.2 L'invisibilisation du travail de *care* et les difficultés à mettre collectivement des limites au travail

Nos résultats montrent qu'en raison de l'accès restreint, même de l'impossibilité d'accéder à des espaces de délibération durant la présence à l'école, les enseignantes peinent à rendre visibles les difficultés quotidiennes du travail (salarié et domestique) et d'en discuter. Les nouvelles formes d'organisation du travail favorisant l'individualisme et la précarisation subjective, les enseignantes n'arrivent pas à trouver un moment pour rendre visible ce que l'une et l'autre font chacune de leur côté pour délibérer de ce qui est (a)normal, de ce qui est attendu ou de ce qui dépasse les bornes pour remettre en question les savoir-faire de tout un chacun, bref, de définir des règles de travail afin d'établir ensemble des limites au travail qui ont collectivement un sens. Or, en l'absence de limites collectivement négociées, la nature même du travail d'enseignement fait en sorte que le travail (salarié et domestique) n'a pas de borne, qu'il n'est jamais assez. Dans ce contexte, plusieurs enseignantes redoublent d'ardeur « en cachette » pour donner l'impression qu'elles y arrivent. Épuisées et coupables de ne pas en faire assez ou autant que les autres, elles se surmènent, se surpassent et « se brûlent » dans ces débordements. Ce « crêpage de chignon », parfois réalisé à leur insu, les rend vulnérables et crée un rapport de domination rendant difficile la rencontre de l'autre. À l'instar des travaux de Haicault (2000), nos résultats démontrent que ce serait au travail qu'elles entretiendraient entre elles, « chacune contre elle-même et contre les autres » (p. 91), l'imaginaire de la parfaite maîtresse de maison, de la parfaite enseignante, de l'idéal « Pinterest »; un imaginaire étant aussi une manifestation des rapports entre les sexes, sa part symbolique. Toutefois, le fait de gruger des moments sur le temps de travail salarié au profit de la famille et vice-versa ne modifie en rien la structure des rapports sociaux, mais semble plutôt le reproduire (Haicault, 2000). Qui plus est, les expériences montrent qu'établir individuellement des limites au travail d'enseignement entraîne certaines conséquences, notamment la peur d'être jugée par les pairs, le risque d'être perçue comme une incompétente ou quelqu'un qui se fout de son travail, de désengagé, faisant le minimum, ne se

forçant pas beaucoup ou, pire, quelqu'un qui n'aime pas vraiment l'enseignement ou qui n'est pas fait pour ce métier.

Face à l'accès restreint, voire l'impossibilité d'accéder à des espaces de délibération avec les collègues durant la présence à l'école, plusieurs enseignantes novices se tournent vers les communautés d'appartenances en ligne dans le but d'« observer » comment cela se passe pour les autres. Nos résultats montrent toutefois l'apport limité des espaces en lignes tels que Facebook et certains blogues; ils supportent peu les conditions nécessaires à la délibération, notamment en raison de l'absence d'un lien de confiance. De fait, nos résultats montrent que les enseignantes sont plutôt craintives à l'idée de prendre la parole en ligne et d'échanger avec les collègues, passant ainsi rarement du côté de la délibération. Ces espaces d'échange sont davantage des lieux d'autocensure où les expériences subjectives de travail négatives sont plutôt euphémisées, voire neutralisées par crainte d'être mal interprétées ou utilisées, car « les écrits restent ». Ces espaces en ligne favorisent davantage une présentation de soi plus positive, une vision « Pinterest » de l'enseignement. Les expériences montrent aussi que plusieurs des « tabous » établis par l'instrumentalisation managériale des espaces d'échange formels y sont aussi reproduits. En ce sens, les enseignantes considèrent que même dans ces communautés d'appartenance en ligne, il est malaisant, voire déplacé de soulever les difficultés de l'articulation emploi-famille ou certains aspects du travail de *care* et les émotions qu'il suscite; « ce n'est pas le bon endroit », dit-on de ces espaces. Bref, bien que facile d'accès et parfois source d'inspiration, ces espaces reproduisent aussi certains rapports de domination et amplifient souvent l'idée que le travail (salié et domestique) que font les enseignantes n'est pas suffisant, que « le gazon est toujours plus vert chez la voisine », ce que tend à démontrer la photo partagée en ligne d'une classe mieux décorée, suggérant des activités plus variées, mieux peaufinées, etc.

Dans un contexte où l'accès à des espaces de délibération entre collègues est restreint, parfois impossible, plusieurs enseignantes ressentent rapidement le besoin de consulter des spécialistes afin de discuter individuellement des problèmes qui sont avant tout des problèmes collectifs. Paradoxalement, elles en font toutes à la fois trop, mais jamais assez. C'est ainsi qu'elles négocient individuellement plutôt que collectivement l'établissement des limites au travail. Ces constats corroborent ceux de Maranda et Viviers (2017) qui mentionnent que « pendant que les individus sont considérés comme défaillants, on oublie que c'est le travail qui rend malade; que c'est le travail qui est malade » (p. 2). Dans ce contexte insidieux, plusieurs femmes vivent un état de crise devant la continuité, la juxtaposition, voire la « fragmentation + imbrication » des temps de travail dans leurs sphères de vie domestique et salariée, une conceptualisation qui ne cadre pas du tout dans le discours qui promeut le dualisme de la maternité et du travail salarié. S'ensuivent alors plusieurs difficultés

liées à l'articulation emploi-famille, généralement au détriment de leur propre performance; afin d'accommoder les besoins de la famille, soit elles mettent « sur pause » leur carrière, soit elles réduisent leur tâche d'enseignement en les partageant, ce qui ralentit leur ascension au sein de leur organisation et réduit leur indépendance financière, soit des phénomènes aussi documentés dans s'autres travaux (O'Brien Hallstein, 2014; Pailhé et Solaz, 2010; Schiappa et Bruguère, 2016).

10.3.3 La construction identitaire, les collectifs de travail et la reconnaissance

Conformément à notre cadre théorique et conceptuel, les résultats présentés dans cette thèse soulèvent la nécessité de discuter certains enjeux de la construction identitaire des enseignantes du préscolaire et du primaire. Dans cette optique, cette section traite spécifiquement des rapports sociaux de sexe et de la fusion/confusion des rôles de femme-enseignante-mère. Pour terminer, nous y discuterons certains enjeux liés aux collectifs de travail en enseignement préscolaire et primaire ainsi qu'à l'accès à la reconnaissance par les pairs.

10.3.3.1 L'identité sexuée femme-mère-enseignante

Bien qu'en constante évolution, les expériences des enseignantes révèlent que malgré certains changements, plusieurs rapports sociaux de sexe perdurent insidieusement. Il en découle que la présence de ces rapports semble souvent gênante, voire difficile à repérer, à mettre en mot et à accepter par celles qui les subissent. Ces rapports sociaux de sexe concernent la division sexuelle du travail domestique, l'articulation emploi-famille, le travail de *care* et le processus de « fragmentation+imbrication » des temps de travail aussi bien que l'asymétrie du déversement du travail salarié dans les autres sphères de vie. L'analyse de l'expérience des enseignantes du préscolaire et du primaire révèle que c'est à partir d'un alliage de douceur, de chaleur, de gentillesse, de sagacité et de compassion, qu'elles associent à une capacité de faire abstraction de soi et de leurs intérêts propres au bénéfice de leur conjoint et de leurs enfants, que plusieurs s'identifient souvent en tant que femme, ce que semble confirmer certains propos de Molinier (2003).

Les expériences révèlent aussi que le noyau central de la féminité demeure la maternité. Le choix d'avoir des enfants ou de ne pas en avoir occupe un rôle central dans la construction identitaire des femmes alors que plusieurs ressentent une forte pression à avoir des enfants, surtout dans un travail centré sur la relation affective à l'enfant. À cet effet, nos résultats rejoignent ceux de Buchanan (2013) et montrent que pour les femmes en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, la maternité et l'image de la mère fonctionnent comme un terme divin; il ajoute une plus-value au travail d'enseignement, connotant une myriade d'associations positives, y compris les enfants, l'amour, l'empathie, la compassion, la protection, l'altruisme, la moralité, l'abnégation, le sacrifice

et la force du corps reproducteur. Dans ce contexte, nos résultats montrent que les femmes qui ont choisi de ne pas avoir d'enfant vivent parfois un conflit identitaire soulevant des remises en question ou du jugement par les pairs. À cet effet, certaines femmes vont parfois consulter un spécialiste pour les aider à se concevoir comme femme en dehors de la maternité, alors que le fait de ne pas avoir ou vouloir d'enfants demeure une situation atypique, encore plus dans un contexte d'enseignement préscolaire et primaire.

Ces normes et comportements attendus des femmes représentent une part importante de leur identité personnelle et sociale ainsi que de leur identité professionnelle, alors que la mission de l'école québécoise, caractérisée par la centralité du lien affectif à l'élève et tout le travail de *care*, rejoint de près le travail de *care* effectué à la maison auprès de la famille. Or les travaux issus de la perspective théorique de la psychodynamique du travail posent la centralité du travail dans la construction identitaire en tant qu'armature de la santé mentale (Dejours, 2009b; Dejours et Deranty, 2010). Ainsi, à l'instar des travaux de Carpentier-Roy et Pharand (1992), il est possible de concevoir que le champ du travail est un milieu privilégié où se construit et se conforte l'identité, et où les enseignantes peuvent se définir comme sujets. De plus, nos résultats se joignent à d'autres (Britzman, 2003; Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Dufour et Dumont, 2004) qui révèlent que la construction identitaire n'échappe pas à différents déterminismes, et ce, qu'ils soient d'ordre biologique, psychique ou culturel. Dans le cas des femmes, nos résultats recourent ceux de Carpentier-Roy et Pharand (1992) et indiquent que les rapports sociaux (soutenus par l'imaginaire social), auxquels s'ajoutent les déterminismes biologiques, s'entremêlent pour expliquer la présence et la perdurance dominantes des femmes en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, alors qu'une part de ce travail s'inscrit dans une certaine continuité avec la sphère privée, « continuité qui n'est pas sans effets pervers – les attributs sexuels reliés au féminin-maternel » (Carpentier-Roy et Pharand, 1992, p. 30).

Cette discussion se joint aussi à celles d'autres chercheuses (Britzman, 2003; Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Dufour et Dumont, 2004; Grumet, 1988; Spender, 1982) selon lesquelles l'école primaire permettrait de reproduire, à certains égards, des éléments structurels et fonctionnels de la sphère privée où la relation affective et cognitive aux enfants occupe la place centrale. Cette discussion ne va pas sans rappeler certains aspects des travaux de Froebel (1782–1852) selon lesquels l'enseignante idéale est une « mère rendue consciente » (*a mother made conscious*) et que cette conception a de l'influence dans la création des classes de maternelle. Ces aspects nous amènent à concevoir que le terme « maternelle » pour désigner l'enseignement aux enfants de quatre et cinq ans n'est pas neutre de sens ni sans conséquence.

Notre discussion rejoint aussi celle de Britzman (2003) et montre que le milieu de l'enseignement a ceci de particulier : les enseignantes ont obligatoirement été des élèves. Ce fait les amène à développer une connaissance approfondie, bien que partielle, de ce métier, puisqu'elles n'avaient accès qu'au vécu de l'élève. En fait, avant même de choisir ce métier, elles attribuaient déjà un sens au monde de l'enseignement et au travail d'enseignement, construit à partir d'expériences personnelles, de leur « biographie scolaire », voire d'un idéal collectif et individuel. Les connaissances d'arrière-plan s'inscrivent ainsi dans une familiarité collective et individuelle à la fois excessive et partielle. Or, de cet arrière-plan surgit toute une imagerie « féminine » ainsi qu'une série de normes et de comportements, et ce, alors que l'enseignement préscolaire et primaire demeure un métier où les femmes occupent traditionnellement une place majoritaire depuis des siècles. Comme l'affirment certaines chercheuses (Britzman, 2003; Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Dufour et Dumont, 2004), il est possible de concevoir que les rapports sociaux de sexe et l'imaginaire social, qui produisent la division sexuelle du travail sur le modèle de la sphère domestique, aient désigné l'enseignement préscolaire et primaire comme lieu tout désigné pour les femmes, une espèce de « ghetto féminin », représentant tout un pan de la condition des femmes. Qui plus est, il est possible de comprendre l'attraction des femmes pour ce travail dans la mesure où l'enseignement préscolaire et primaire permet l'expression et l'investissement des attributs du féminin-maternel sur laquelle repose l'identité féminine sexuée (Carpentier-Roy et Pharand, 1992). L'éducation au préscolaire et l'enseignement au primaire permettent de réinvestir, voire de rentabiliser les savoir-faire développés dans la sphère domestique à même la sphère salariée. Considérant la fusion/confusion des rôles de mère et d'enseignante dans les expériences marquantes de l'intégration au travail, il semble que cette représentation sociale pèse lourdement sur la construction identitaire des femmes en enseignement préscolaire et primaire.

Nous avons soulevé à quelques reprises le concept de *muliérité* utilisé dans les travaux de Molinier (2003). Ce concept rejoint ce que Mathieu (1991) désigne par l'expression « conscience dominée » en lui donnant le contenu psychologique d'une défense contre le déficit chronique de la reconnaissance du travail féminin, ne renvoyant qu'à la dépréciation et à l'effacement de soi. Nos résultats rejoignent aussi certains propos de Carpentier-Roy et Pharand (1992) et révèlent que la fusion/confusion des rôles semble expliquer, en bonne partie, l'identité humiliée « ressentie » ou « entendue » des enseignantes lors des entretiens. Comme c'était le cas dans les travaux de Molinier (2003), des participantes ressentaient le besoin de « justifier l'utilité sociale » de leur travail par des actes professionnels. Ces expériences révèlent que les enseignantes du préscolaire et du primaire éprouvent de la difficulté à se faire reconnaître dans la constitution de leur identité professionnelle

alors qu'une part importante de ce travail se différencie difficilement du bénévolat ou de certaines formes de soutien social. Par ailleurs, tel que discuté précédemment, le lien affectif à l'élève et le travail de *care* qui le sous-tend rappellent le lien affectif vécu auprès des enfants dans la sphère domestique, soit une source importante de plaisir et de sublimation au travail, c'est-à-dire une source de plaisir en continuité avec certains aspects de leur identité sexuée et des attributs maternels qui la structurent. Ainsi, notre discussion rejoint certains éléments du rapport de Carpentier-Roy et Pharand (1992) qui mettent en lumière comment les enseignantes du préscolaire et du primaire se trouvent piégées par des désirs et des besoins contradictoires. Or la fusion/confusion des rôles de mère et d'enseignante, la place dominante de la mission de socialisation en enseignement, à laquelle s'ajoute la perception de plus-value liée à l'expérience de la maternité, est problématique à bien des égards, car la figure de la mère et de la maternité représente une lame à deux tranchants, ce qu'énoncent certains propos de Buchanan (2013). D'une part, les expériences montrent que l'image de la mère encourage non seulement l'identification à une collection de réponses émotionnelles prédéterminée dans un code social, mais décourage également une prise de distance critique par rapport au travail et des rapports sociaux qui le gouvernent. Ces difficultés à prendre une distance critique semblent restreindre l'analyse, la discussion, la délibération et la réflexion concernant une part importante du travail d'enseignement, créant une espèce de tabou institutionnel. Ainsi, les expériences des enseignantes montrent que la fusion/confusion des rôles se voit doublement complexifiée dès lors que l'instrumentalisation des espaces d'échange entre collègues à des fins managériales invisibilisent certaines expériences propres aux femmes, notamment le travail domestique, l'articulation emploi-famille et le travail de *care*. Par conséquent, il devient particulièrement ardu pour les enseignantes d'en arriver collectivement à une nouvelle définition du travail permettant de mener à une construction identitaire s'éloignant à la fois du discours lié à la division des sphères de vie et à la fusion/confusion des rôles de mère d'enseignantes, voire à définir un langage professionnel au regard du travail de *care*.

Dans ce contexte, nous concevons qu'en raison des nombreux rapports sociaux de sexe qui marquent les expériences d'intégration des enseignantes du préscolaire et du primaire, et plus particulièrement de la part invisible du travail (salarie et domestique) des femmes, la construction identitaire des enseignantes ne peut qu'être fragilisée, alors que cette part invisible du travail est rarement discutée et qu'elle demeure non reconnue, tant par les enseignantes elles-mêmes que par les collègues et l'organisation du travail. Or, nous pensons que ces difficultés à débattre ces éléments du travail entre collègues perpétuent des présuppositions essentialistes liant les femmes aux enfants et aux soins, permettant d'une part de réifier la délimitation des espaces spatiaux en assignant les femmes à la

sphère domestique et, d'autre part, en les décourageant à participer à la sphère politique, notamment au regard de la mobilisation collective vers les changements organisationnels en éducation.

10.3.3.2 Des collectifs de travail fragiles et éphémères à l'accès difficile à la reconnaissance par les pairs

Les résultats de cette thèse soulèvent aussi la nécessité de discuter la construction identitaire au regard des collectifs de travail. Bien que notre méthodologie puise principalement dans des entretiens individuelles, nos résultats témoignent néanmoins de l'absence de véritables collectifs de travail basés sur des règles communes et des pratiques communes. Ainsi, même si les enseignantes concourent à une œuvre commune, les résultats concernant l'accès restreint, voire impossible à des espaces de délibération entre collègues révèlent qu'en enseignement préscolaire et primaire, l'organisation du travail laisse de moins en moins de place à la voix des enseignantes, à l'élaboration de règles de métier et à la délibération qui pourraient naître de la compétence et de l'implication des enseignantes dans une œuvre. Alors que l'organisation du travail devient de plus en plus rigide, qu'elle dicte à la minute près l'utilisation du temps de travail des enseignantes sur les lieux du travail, qu'elle détermine les expériences qui (ne) compte (pas) et invisibilise une part importante du travail des femmes, ce type d'organisation du travail tend à déstabiliser les dynamiques relationnelles entre enseignantes, soit des rapports nécessaires à la création d'un véritable collectif de travail et de la construction identitaire.

Qui plus est, en considérant l'accès difficile ou impossible à des espaces de délibération entre collègues et à un collectif de travail, les expériences rejoignent certains constats d'autres chercheurs et chercheuses (Anadón *et al.*, 2007; Chevrier *et al.*, 2003; Chevrier *et al.*, 2007) selon lesquels la construction identitaire se ferait davantage par rapport à l'enseignement et à un projet professionnel individuel plutôt que par rapport à leurs collègues et à des normes et des valeurs qui les caractérisent. Les expériences montrent que cette distinction apparaît notamment dans leur langage et surtout dans les propos des enseignantes à statut « précaires ». À cet effet, lorsqu'elles parlent des enseignantes, voire des femmes, elles utilisent rarement le « nous » inclusif et privilégient plutôt le « elles », marquant ainsi une distance par rapport à leurs collègues, témoignant d'une faible identification au groupe des enseignantes. Ces résultats rejoignent certains propos de Chevrier *et al.* (2007) qui soulèvent qu'en raison de ce phénomène, la question d'une identité collective en enseignement préscolaire et primaire ne se poserait pas. Or, nous notons toutefois une identité collective puisque nous avons décelé certaines stratégies de défenses collectives préalablement discutées. Ainsi, dans un contexte de travail marqué par l'individualisation et de nombreuses formes de précarisation, les

référents identitaires sont multiples, éclatés, mais somme toute partiels, notamment en raison de l'invisibilisation d'un pan important de leurs expériences de travail (salarie et domestique). Dans ce contexte, il semble difficile de parler de collectifs de travail. Nos résultats rejoignent ainsi ceux de Maranda et Viviers (2011) qui mentionnent « qu'il existe certes la possibilité de tisser des liens avec des personnes sur la base d'affinités plutôt personnelles, mais le soutien entre professionnels paraît plutôt précaire et encore plus pour le personnel à statut précaire » (p. 85).

À l'instar des travaux de Carpentier-Roy et Pharand (1992), nos résultats montrent que même s'il n'existe pas de collectifs par cycle, par niveau ou par matière, il est possible de déceler certaines formes de collectifs de travail. Ceux-ci se formeraient de façon épisodique ou transitoire, variant parfois au fil de l'année scolaire, soit des sous-groupes témoignant de l'expression des besoins et des désirs du personnel enseignant. Dans plusieurs cas, il s'agit d'une solidarité éphémère puisqu'ils ne sont pas formés par un collectif permanent alors qu'une partie importante du personnel enseignant possède un statut précaire et est en constante rotation d'école. Par exemple, il est possible de constater que certaines enseignantes permanentes avaient accès à des groupes Messenger où elles arrivaient à créer un collectif de travail qui leur permettait de délibérer des difficultés du travail pour arriver à se mobiliser collectivement afin de faire front commun face à certains non-sens organisationnels. Pour d'autres, il s'agissait de s'unir momentanément, par exemple pour obtenir un service de la direction. Qui plus est, comme nous avons repéré une idéologie de défense collective s'appuyant sur une stratégie de défenses collectives – la traversée du désert – cela implique nécessairement une certaine forme de collectif de travail, du moins un certain partage de règles communes d'une enseignante à l'autre.

Alors que les expériences montrent que les collectifs de travail sont rares et que la construction identitaire est somme toute assez fragile, les expériences montrent aussi que toutes les enseignantes n'y ont pas un accès égal. Ce constat rejoint certains propos de Tardif (2013) et montre que la situation de précarité peut engendrer des tensions au travail alors que les enseignantes à statut « précaires » ainsi que les enseignantes permanentes ne profitent pas de droits équivalents ni de conditions de travail homogènes. Tout comme le soulevait Tardif (2013), la possibilité de créer un véritable esprit de corps et d'assurer un travail d'équipe réel et équitable entre les membres d'une équipe-école, et ce, alors qu'une part importante du personnel enseignant possède un statut précaire et est en constante rotation d'école est difficile à concevoir. De fait, plusieurs enseignantes n'ont pas accès à des espaces d'échange entre collègues, et encore moins à ces formes de collectifs, aussi petits ou éphémères soient-ils.

Ce phénomène soulève la nécessité de discuter brièvement les difficultés à avoir accès à la reconnaissance par les pairs et de ses conséquences dans la construction identitaire des enseignantes. Alors que la perspective théorique de la psychodynamique du travail montre que la reconnaissance donne au travail son sens subjectif, les gratifications que procure la reconnaissance au travail, qui plus est la reconnaissance par les pairs, sont essentielles à la construction identitaire (Dejours, 1995, 2009b). Plus particulièrement, cette perspective soulève l'importance du jugement de beauté que portent les pairs, d'abord sur la manière de travailler, sur la conformité du travail, soit un jugement qui reconnaît à l'enseignante toutes les qualités nécessaires pour faire partie du collectif ou de la communauté d'appartenance. Ce jugement de beauté par les pairs porte aussi sur l'originalité du travail réalisé, sur la contribution particulière de l'enseignante par rapport aux autres, c'est-à-dire ce qui la rend différente des autres, mais toujours en respectant les règles de l'art. Or les expériences montrent qu'en raison des conditions d'insertion en emploi et des nombreuses expériences marquantes de l'intégration au travail, les nouvelles enseignantes peinent à obtenir toute forme de reconnaissance par les pairs, à s'identifier à leur travail et à leur collègue, soit l'idée de ne pas être reconnue par leurs pairs : « je ne me vois pas dans mes collègues ». Qui plus est, les expériences montrent que plusieurs devront attendre de nombreuses années avant de pouvoir y avoir accès, ayant pour conséquence que plusieurs passent de nombreuses années à travailler sans avoir accès au regard consolidant de leurs pairs autrement que par celui d'être une survivante de la traversée du désert prête à porter le poids du travail invisible.

En somme, dans un contexte d'insertion en emploi et d'intégration au travail marqué par tant de difficultés, en l'absence d'espaces entre collègues permettant de délibérer sur le travail (salarie et domestique), de poser des limites au travail (salarie et domestique), de créer des règles de travail communes, de définir le « bon » travail et les critères d'une « bonne » enseignante, il devient difficile, voire impossible de créer un collectif de travail. Les expériences révèlent que dans ce contexte, les enseignantes sont individuellement exposées aux aspects les plus éprouvants des transformations du travail. Sans le recours possible aux autres, sans leur complicité et leur aide, s'installe parfois une concurrence, tant entre les enseignantes à statut « précaires » que celles ayant plus d'expériences, alors qu'elles sont amenées à affronter, toutes seules, les pénibilités, la dureté de ce qui se joue au travail. De fait, les expériences montrent que les enseignantes subissent seules le poids de l'idéologie dominante qui dépossède de la distance critique, alors qu'elles n'ont pas accès à l'intelligence collective de leurs collègues. Or, comme le soulève Linhart (2015), l'intelligence collective est essentielle pour défier cette idéologie tant sur le plan subjectif, par exemple par des valeurs, une morale et des espoirs partagés, que sur le plan objectif, par exemple par l'invention de savoirs et de

savoir-faire qui démontrent quotidiennement que le minutage de la tâche, qui prétend faire l'économie de l'implication et des connaissances des ouvriers, est irréaliste. Qui plus est, en raison de la précarisation de la construction identitaire et de l'absence de collectif de travail, les enseignantes en intégration au travail arrivent difficilement à vivre ensemble les difficultés liées à des situations pourtant communes, à se reconnaître l'une et l'autre, voire à mesurer les effets communs que ces situations produisent sur les unes et les autres. Elles arrivent difficilement à opposer des résistances aux exigences qu'on leur impose, même lorsque ces exigences n'ont pas de sens. Plusieurs n'ont d'autres références que leur propre souffrance face à leurs difficultés. Par conséquent, elles ont plutôt tendance à penser que si elles souffrent, c'est parce qu'elles ne sont pas adaptées, voire mal préparées pour leur travail, qu'elles ne sont pas assez compétentes, endurantes ou résilientes, qu'elles ne sont pas à la hauteur et que c'est pour cela qu'elles n'y arrivent pas et se trouvent en état de souffrance, comme si les difficultés du travail et leurs souffrances étaient leur faute, un phénomène aussi relevé par Linhart (2015) et Maranda et Viviers (2017).

11. Les contributions, la réalisation des objectifs et les limites de la thèse

Pour clore cette dernière partie, nous proposons de relever les principales contributions méthodologiques, théoriques et sociales de la thèse. Ensuite, le point sera fait sur la réalisation des objectifs de la thèse en les dégageant des chapitres qui en signent la réalisation. Enfin, nous terminerons par une présentation des limites de la thèse.

11.1 Les contributions méthodologiques et théoriques

Les deux types de contributions qui ont été dégagées sont d'ordre méthodologique et théorique. Bien que les retombées sociales soit discutées distinctement, ces trois éléments demeurent interreliés. Par exemple, les retombées sociales des connaissances obtenues au sujet des expériences subjectives des femmes contribuent aussi à l'avancement théorique des perspectives féministes.

Les contributions méthodologiques

La première contribution méthodologique concerne le « bricolage » d'un dispositif méthodologique incluant une méthode de collecte de données d'inspiration « *photovoice* » et une méthode de collecte de données basée sur des captures d'écran commentées d'échanges provenant de l'environnement numérique des participantes, soit deux dispositifs complémentaires ayant contribué à une plus grande participation des enseignantes à la coconstruction des résultats. Combinée aux entretiens individuels et collectifs cette diversité de données confère une grande richesse empirique. De fait, cette combinaison méthodologique permet d'aller au-delà du discours en donnant accès à certains aspects du travail qui sont moins socialement acceptables ou non conscientisés par le sujet.

La méthode d'inspiration « *photovoice* » s'est avérée un outil précieux pour appréhender le travail des femmes en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, notamment pour relever certaines difficultés invisibles du travail salarié et domestique, et plus spécifiquement la division des temps de travail, l'envahissement des sphères de vie, voire de mieux cerner la mise à disposition du temps qu'exige le *care*. Ce dispositif méthodologique s'est avéré un outil particulièrement polyvalent, transcendant certaines limites spatiotemporelles qu'imposaient les entretiens individuels ou de groupe. En ce sens, les dates et heures d'envoi des photos montraient que les participantes ont été cognitivement engagées dans ce projet de recherche durant une période variant entre trois jours et un mois. Cette période suggère qu'elles se sont engagées à réfléchir à ce qu'elles désiraient rendre visible et expliciter. De fait, les photos ont été prises dans leur classe, dans leur véhicule, à la maison,

au parc, dans les gradins d'une piscine publique, dans une salle de bain, dans leur lit en pleine nuit, etc. De plus, elles ont été prises et soumises à divers moments de la journée : très tôt le matin, aux heures de pause ou au dîner, après l'école ou tard le soir, et ce, à divers moments de la semaine. Ces aspects montrent que cette méthode a permis d'engager les participantes dans le projet de manière beaucoup plus longue et approfondie, et a certainement permis d'obtenir des données encore plus riches lors des entretiens. Par ailleurs, il semble pertinent de noter que l'intérêt de cette méthode réside dans la composition de la photo, la possibilité pour les participantes de prendre le contrôle des expériences qu'elles choisissent rendre visibles et même dans la possibilité de s'exprimer par l'intermédiaire du commentaire. Finalement, les résultats obtenus indiquent que cette méthode permet d'accéder à des données sur l'expérience « brute », moins filtrés en quelque sorte par le prisme de la désirabilité sociale dans le contexte d'un entretien.

Qui plus est, la photographie a permis d'aller au-delà des mots. En ce sens, alors que lorsqu'elles racontaient certaines expériences de travail, le ton de la plainte était fréquemment utilisé, la photographie a permis d'accéder à une part de mise en visibilité de l'héroïsme, une mise en scène de ces mêmes expériences ou de nouvelles expériences auxquelles elles ont pensé à la suite de l'entretien individuel. À cet effet, certaines étaient fières de montrer certains aspects difficiles de leur travail. Ainsi, la prise de photos représente un vecteur intéressant pour amener la participante à raconter ou à présenter des expériences difficiles au travail sous un autre angle, à mettre en mots des expériences parfois souffrantes, et ce, à son rythme, dépassant certaines limites des entretiens individuels ou de groupe. L'outil même de la photo dans le contexte actuel des nouvelles technologies de la communication est un outil central de présentation de soi. Au-delà des mots, les images produites et les commentaires qui s'en suivent ont permis de révéler l'intérêt porté par les enseignantes à la mise en visibilité des efforts de la traversée du désert. L'action de sortir la caméra pour prendre une photo au moment même où l'expérience difficile ou invisible a lieu et en la commentant par la suite a permis à la participante de formuler sa pensée à son propre rythme et de modeler la façon de présenter cette expérience selon ce qu'elle acceptait de rendre visible ou non. Ce dispositif méthodologique a également permis de dépasser un premier niveau de discours, notamment au regard de la division du travail domestique, de la division du temps de travail et de l'engagement subjectif que nécessite le lien affectif à l'élève et le travail de *care* sur lequel il repose, et ce, afin de mieux comprendre les mécanismes de sa répartition sur les divers temps de vie des enseignantes.

En ce qui concerne les captures d'écran commentées d'échanges provenant de l'environnement numérique des participantes, cette méthode s'est avérée pertinente sous plusieurs angles. Tout comme pour la collecte de photos commentées, les dates et heures d'envoi des captures d'écran

montrent que les participantes ont été engagées dans ce projet de recherche sur une période variant entre trois jours et un mois, que plusieurs ont pris le temps de réfléchir à ce qu'elles désiraient montrer, et ce, en dehors des limites spatiotemporelles d'un entretien individuel. Les captures d'écran ont été soumises et commentées à divers moments de la journée : tant très tôt le matin, aux heures de pause ou de dîner, après l'école ou tard le soir, et ce, à divers moments de la semaine. Les captures d'écran soumises provenaient de diverses plateformes : Facebook, Messenger, Classe Dojo, courriel, blogue, etc. De plus, les sujets étaient variés et témoignaient des multiples échanges ayant maintenant lieu en ligne. Parmi ces échanges se trouvaient des débats quant à l'attribution de certaines tâches entre collègues, de nombreux échanges parents-enseignante, des courriels rendant visible des situations difficiles au travail, des publications et échanges Facebook et des blogues. Bien qu'il n'ait pas été possible d'analyser le contenu des propos d'une tierce personne pour des raisons éthiques, les commentaires qu'ont soumis les participantes étaient fort riches. Par exemple, une participante avait choisi de partager un courriel de type « appel à l'aide » d'un collègue vivant une situation de violence au travail en lien avec un élève ayant un comportement difficile. Ce courriel a amené la participante à faire des liens avec ses propres expériences, et ce, avec beaucoup plus de détail et de vulnérabilité qu'elle ne l'avait fait dans son entretien individuel. Le partage du courriel de son collègue est ainsi devenu un vecteur pour exprimer sa propre expérience de souffrance et témoigne du rôle de ces échanges en ligne.

En ce qui concerne plus spécifiquement les entretiens de groupe réalisées à la suite des entretiens individuels, de la collecte des photographies et des captures d'écran commentées, ainsi que les traitements et l'analyse du matériau collecté, ils ont permis de peaufiner et de préciser le processus de théorisation en cours, de valider et d'interpréter en action une majeure partie des résultats, de même que de dégager de nouveaux éléments qui n'avaient pas été vus ou pas tout à fait compris par l'étudiante-chercheuse. À partir de questions très larges, de la présentation de certains verbatims et de certaines photos, ces entretiens de groupe ont permis de présenter, de discuter, d'approfondir et de nuancer certains qui demeuraient moins bien compris par l'étudiante-chercheuse. Ainsi, il a été possible de discuter en groupe du processus d'insertion en emploi et l'idée d'y survivre seule, de discuter de la centralité du lien affectif à l'élève et de certaines stratégies d'adaptation qu'elle nécessite, d'approfondir certains aspects du travail invisible et du déversement du travail salarié dans les autres sphères de vie. Il a aussi été possible de présenter et de discuter de certains aspects de l'idéologie défensive que nous qualifions de la « traversée du désert », des actes d'héroïsmes qu'elle nécessite, ainsi que des espaces de délibération entre collègues, et plus particulièrement les espaces formels numériques. Ces entretiens de groupe ont permis de comparer les expériences, de les discuter

en groupe, de soulever certaines convergences et divergences, de prendre en compte les éléments qui ont retenu leur attention ou non, de noter certains malaises, de prendre en compte certaines variations entre les participantes dites à statut « précaire » défini précédemment dans cet ouvrage.

Les apports théoriques

Cette thèse contribue au développement des connaissances non seulement au sein des sciences du counseling et de l'orientation, mais également au sein de différentes perspectives et champs théorique en éducation.

En ciblant spécifiquement les femmes enseignantes, cette thèse vient combler un trou important dans la production de connaissances scientifiques au Québec. En effet, depuis les années 1990, il existe plusieurs travaux sur l'insertion et l'intégration dans la carrière enseignante. Toutefois, à notre connaissance, ces travaux ont tendance à « oublier » ou négliger le fait que l'enseignement est une profession traditionnellement largement féminine. En adoptant une perspective permettant de prendre en compte les rapports sociaux de sexe, les chapitres 7 et 8 ont permis de mettre en évidence des phénomènes ignorés, voire occultés dans les recherches précédentes : la centralité du lien affectif avec les élèves pour les enseignantes, le travail de *care* et la souffrance qu'il peut engendrer, la fusion ou la confusion des rôles maternels et professionnels, les recouvrements infinis entre le travail domestique et le travail d'enseignement, la précarisation subjective, etc. Les résultats portants sur l'importance du lien affectif à l'élève dans la culture enseignante comme source principale de motivation et de satisfaction au travail ainsi que sur la conceptualisation du travail de *care* permettent de voir comment les attentes sociales et la charge émotionnelle liée à la nature-même de la fonction constituent des contraintes importantes du métier qui peuvent conduire à différentes stratégies de survie, notamment le détachement et la dépersonnalisation.

Un apport aux perspectives théoriques de l'analyse de l'activité, de l'ergonomie et de la psychodynamique du travail est d'avoir considéré la part invisible du travail des femmes de manière à établir un lien entre le travail imprévisible et le travail invisible, en plus des dimensions du décalage entre le travail prescrit et le travail réel, notamment lorsque le travail se fonde aux habiletés de *care*. La prise en compte de la synergie de l'imprévisibilité et de l'invisibilité crée une condition d'autant plus imperceptible qu'elle contribue à sa reproduction.

Un autre apport théorique, tant au regard de la production de connaissance dans le domaine de l'éducation que pour le champ théorique de la psychodynamique du travail, concerne d'une part l'identification d'une idéologie défensive de métier et, d'autre part, la mise en visibilité du processus qui permet de la construire et de la maintenir en place, un phénomène que nous avons nommé « la

traversée du désert ». L'apport théorique s'inscrit à même l'analyse des expériences subjectives de travail des enseignantes qui révèlent les nombreuses difficultés de l'entrée dans le métier, soit l'idée de survivre seule à l'insertion en emploi et d'être maintenue à distance par les collègues plus expérimentées, ce qui constitue un véritable sentiment de solitude vécu. Ainsi, à partir d'un discours reposant sur la vaillance, l'endurance, la résilience et sur la capacité de relever tous les défis, l'insertion en emploi devient une épreuve individuelle que nous qualifions de « traversée du désert », soit une période où les nouvelles enseignantes doivent faire leur preuve et montrer qu'elles sont assez fortes pour tenir jusqu'à ce qu'elles obtiennent un contrat substantiel, un poste ou une permanence, rejoignant le rang de celles qui ont réussi. Ces résultats soulèvent aussi l'impossibilité de prescrire l'intégration des nouvelles enseignantes aux enseignantes expérimentées.

Finalement, un apport théorique aux connaissances produites dans le champ de l'éducation et aux perspectives de la psychodynamique du travail est de rendre visibles les différentes formes que prennent les espaces d'échange entre collègues, tant formels qu'informels, en présentiel ou en ligne. Qui plus est, ces connaissances permettent de mieux comprendre les nombreuses formes de pression provenant des nouvelles formes d'organisation sur les espaces de délibération entre les collègues, de comprendre comment se fait l'instrumentalisation de ces espaces à des fins managériales, de rendre visible l'accès restreint ou impossible à des espaces de délibération entre collègues. Ces connaissances contribuent à comprendre l'évolution des espaces d'échange numériques entre collègues. Enfin, elles permettent de comprendre comment les nouvelles formes d'organisation du travail ancrées dans le capitalisme néolibéral contribuent à maintenir ou à renforcer la division sexuelle du travail, et ce, et délimitant les expériences qui (ne) comptent (pas) au travail, maintenant invisible tout un pan des expériences subjectives de travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire.

11.2 Les retombées sociales

Un apport central de cette thèse est d'offrir une voix inédite aux nouvelles enseignantes, ce qui pourrait permettre de construire de nouvelles passerelles entre les enseignantes dites précaires et celles qui ont pu trouver une certaine stabilité.

Une des retombées sociales de cette thèse est d'avoir pu rendre visible des dimensions invisibles (donc peu reconnues) des expériences subjectives spécifiques des enseignantes en intégration en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. Ce travail permet de mieux concevoir comment la division sexuelle des emplois construit le genre. Bien que de nombreux travaux datant des années 1980 et 1990 aient rendu visibles plusieurs aspects du travail des femmes en

enseignement préscolaire et primaire (Acker, 1984, 1994, 1995; Grumet, 1981; Grumet, 1988; Nias, 1989, 1999), ces travaux ont peu été repris et intégrés dans la production de connaissances récentes provenant du champ de l'éducation. L'actualisation des connaissances permet de mieux comprendre les expériences subjectives de travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire. De plus, les connaissances découlant de cette thèse rendent visibles certains rapports de domination dans et par le travail, et plus particulièrement certains rapports sociaux de sexe. De fait, l'analyse des expériences des femmes relève certaines expériences de travail et d'intégration au travail qui ne comptent pas, qui sont mises de côté dans la production de connaissances scientifiques, qui plus est de comprendre et d'identifier certains mécanismes qui occultent, dénie, maintiennent invisibles ou dévalorisent une part importante du travail des femmes. Ces résultats vont dans le sens de nombreux travaux provenant des perspectives féministes qui soulignent la nécessité de repenser les façons de produire les connaissances à propos des femmes (Criado Perez, 2019; Harding, 1991; Rooney, 2011; Spender, 1982). Comme le soulèvent de nombreux travaux issus des perspectives féministes (Harding, 1991; Longino, 1999; Maruani, 2018; Spender, 1982), les connaissances produites dans cette thèse montrent qu'en omettant de prendre en compte les expériences subjectives spécifiques aux femmes, ces connaissances constituent un point de vue unilatéral et encouragent une construction limitée et déformée de la réalité. Or, à l'instar des travaux de Criado Perez (2019) et de Spender (1982), les connaissances produites dans cette thèse nous amènent à constater qu'en omettant d'inclure les expériences des femmes s'impose, intentionnellement ou non, un biais de genre, souvent présenté comme « neutre », témoignant aussi d'un écart important de données concernant les expériences vécues entre les sexes (*gender data gap*). Ce travail montre qu'il est possible, voire nécessaire de mobiliser une définition élargie du travail qui permet à la fois de prendre en compte les expériences de travail salarié et celles du travail domestique tant dans l'analyse que dans la compréhension du travail des femmes.

Une seconde retombée sociale de cette thèse provient de la mobilisation simultanée des perspectives théoriques de la psychodynamique du travail et des perspectives féministes, et plus particulièrement dans la compréhension et l'analyse des expériences subjectives de travail des femmes dans ce métier traditionnellement féminin. La combinaison de ces deux perspectives a permis d'analyser, de comprendre et surtout de rendre visible une part importante du travail des enseignantes du préscolaire et du primaire qui demeure, en somme, peu explorée. Cette part comprend notamment tout le travail nécessaire à l'élaboration et au maintien du lien affectif à l'élève. La mobilisation des perspectives féministes matérialistes françaises a permis de donner un nom à cette part de travail invisible, soit le travail de *care*, de rendre visible les nombreux savoir-faire sur lequel il repose, voire d'inscrire ce

travail de *care* à même des rapports sociaux de sexe, alors que ce travail demeure traditionnellement assigné aux femmes en raison de la division sexuelle du travail salarié et domestique. Les résultats de cette thèse permettent de concevoir que de nombreux savoir-faire en enseignement sont développés ailleurs qu'en enseignement, dans les autres sphères de vie. Ainsi, à l'instar des propos de Tronto (1993), cette étude rend visible une part de la complexité du travail de *care* et des savoir-faire sur lequel il repose, permettant de mieux comprendre comment ce travail s'imbrique dans les structures de pouvoir qui gouvernent la société.

Par ailleurs, un des apports sociaux de cette thèse est la mise en visibilité de l'articulation des temps de travail salarié et domestique des enseignantes du préscolaire et du primaire. Nos résultats rendent visible un processus de « fragmentation+imbrication » des temps de travail salarié et domestique. Sont ainsi rendues visibles les conditions qui rendent impossible la quantification du travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire – comprendre ici le minutage de la tâche prônée dans le milieu de l'éducation – et même défini le travail salarié et domestique à partir des perspectives dominantes articulées autour de l'idée d'une division binaire étanche entre les sphères de vie et du temps investit dans chacune de ces sphères. De plus, nos résultats contribuent, d'une part, à approfondir les connaissances au regard de la domination de la rationalité économique, des rapports de domination dans et par le travail, et plus particulièrement des rapports sociaux de sexe en rendant visible l'asymétrie des temps de travail salarié et domestique. D'autre part, nos résultats contribuent à rendre visibles les mécanismes qui permettent d'instaurer ce rapport de domination dès l'entrée dans le métier d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire alors que les conditions d'insertion en emploi et d'intégration au travail sont marquées par de nombreuses formes de précarisation et nécessitent un engagement subjectif souvent démesuré. En ce sens, nos résultats révèlent et font mieux comprendre comment une part importante du travail d'enseignement en vient à se déverser dans les autres sphères de vie, notamment dans la sphère familiale. De même, ils contribuent à expliquer comment ce déversement permet de transférer une part importante du travail d'enseignement dans les autres sphères de vie, comment les activités invisibles du travail sont invisibilisées lorsqu'elles entrent dans les sphères hors travail, et même comment cette part importante de travail en vient à être assimilée à un don de soi, à l'idée de faire tout ce travail pour « l'amour des enfants ». Finalement, nos résultats montrent comment tout ce travail d'enseignement réalisé ailleurs, c'est-à-dire en dehors de l'école et des heures reconnues par l'organisation du travail, disparaît et devient normalisé. À cet effet, notre thèse soulève la nécessité de redoubler les efforts permettant de faire reconnaître le travail gratuit ou invisible des femmes et de poser différemment les nouvelles réalités de la question de l'articulation emploi-famille, ce qui nécessiterait une révision

en profondeur de l'organisation du travail et des valeurs sur lesquelles elle repose, soit un phénomène aussi relevé par la Centrale des syndicats du Québec (2018).

Finalement, une autre retombée sociale est la nécessité de réhabiliter les espaces d'échange entre les collègues afin de permettre à ces espaces de passer du côté de la délibération. Cette thèse montre comment ces espaces sont fondamentaux pour créer un climat de confiance au travail permettant l'activité déontique, l'accès à la reconnaissance du travail par les pairs, à l'élaboration de collectifs de travail et à la construction identitaire, armature de la santé mentale au travail. En ce sens, le chapitre neuf montre comment le collectif de travail peut devenir à la fois une ressource et une contrainte lors de l'insertion (par exemple, la peur de se sentir jugée, les collègues qui sont fatigués de soutenir des nouvelles qui viennent et partent, les enseignantes qui se sentent exclues parce qu'elles n'ont pas d'enfants, donc ne peuvent comprendre les défis de l'articulation emploi-famille). Cette recherche porte aussi un éclairage nouveau au regard des résultats concernant les espaces d'échange virtuels et montre qu'ils constituent, dans une certaine mesure, des communautés virtuelles plus ou moins élargies. Ces communautés constituent pour les novices une réelle ressource de soutien, surtout pour les besoins ponctuels (par exemple des idées d'activités ou de matériel), mais aussi, parfois, une contrainte, notamment en raison de la pression d'hyperperformance qu'elles peuvent générer, voire certaines tensions éthiques.

11.3 La réalisation des objectifs

Cette section vise à faire le point sur la réalisation des objectifs de cette thèse qui visait à mieux comprendre les expériences d'intégration au travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire et qui ciblait trois objectifs spécifiques.

Le premier consistait à décrire et analyser les expériences marquantes du travail et de l'intégration au travail en enseignement des enseignantes du préscolaire et du primaire. Elles ont été présentées dans le septième chapitre et ont permis de comprendre comment les enseignantes vivent leur insertion en emploi et leur intégration au travail. L'analyse des résultats a rendu visibles les nombreux décalages et impasses entre le travail prescrit et le travail réel, ce qu'ils engagent comme vécu subjectif au travail en tenant compte des nouvelles formes d'organisation du travail. Ce travail a de plus révélé le travail de *care* qui sous-tend le lien affectif à l'élève, une part importante du travail des enseignantes du préscolaire et du primaire qui demeure invisible et non reconnu par l'organisation du travail. De plus, les résultats ont mis au jour l'articulation des temps de travail (salarié et domestique) ainsi que le processus de « fragmentation+imbrication » sur lequel elle repose. Enfin,

la discussion générale des résultats liée à ce premier objectif de recherche, sujet de la section 10.1, a permis de pousser plus loin la réflexion sur certains enjeux, plus particulièrement en ce qui concerne l'idée de survivre à la précarisation du travail.

Le deuxième objectif visait à décrire et analyser les expériences qui ont influencé le parcours scolaire et professionnel des enseignantes novices du préscolaire et du primaire, la valeur accordée aux divers projets de vie ainsi que les conditions qui influent sur leur articulation. Les résultats relatifs à cet objectif se retrouvent principalement dans le huitième chapitre; ils ont permis de dévoiler certaines spécificités du travail des femmes, notamment l'organisation du travail qu'engendrent le cycle de la maternité, la division sexuelle du travail, les stratégies d'articulation emploi-famille et les pressions sociales liées à la plus-value de la maternité. La discussion générale des résultats liée à ce deuxième objectif de recherche, présentée à la section 10.2, a permis de pousser plus loin la réflexion sur certains enjeux du travail des femmes (salarié et domestique), plus particulièrement en ce qui concerne la face cachée de leur travail. Certains rapports sociaux de sexe en enseignement ont été établis avec ceux du travail domestique afin de mieux comprendre les expériences de travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire.

Enfin, le troisième objectif visait à cerner les modes d'échanges ainsi que les dynamiques relationnelles et à analyser ce qu'ils engagent du côté de la reconnaissance et de la construction identitaire. Les résultats relatifs à cet objectif de recherche se retrouvent principalement dans le neuvième chapitre; ils ont permis de lever le voile sur les différents espaces d'échange et de délibération entre les membres du personnel enseignant en tenant compte des nouvelles technologies de l'information et de la communication. En ce sens, les expériences ont décrit les espaces formels et informels, en présentiel ou en ligne. Ils ont aussi permis de comprendre comment ces espaces peuvent être utilisés par les enseignantes et dans quelle mesure ils permettent ou ne permettent pas de faire remonter les difficultés du travail, de les rendre visibles et de les discuter. Plus particulièrement, les expériences montrent le peu de place accordé aux enjeux du travail domestique et de l'articulation emploi-famille. La discussion générale des résultats relative à ce troisième objectif de recherche, présentée à la section 10.3, a permis de pousser plus loin la réflexion sur divers enjeux, notamment au regard de l'instrumentalisation de certains espaces d'échange formels et de l'invisibilisation de certaines expériences de travail qui ne comptent pas. Elle a aussi permis de discuter de la fragilisation de la construction identitaire, des collectifs de travail et des activités déontiques.

11.4 Les limites de la thèse et pistes de recherches futures

Limites de la thèse

Chaque choix théorique et méthodologique a permis d'ouvrir des perspectives renouvelées à propos du travail des femmes en enseignement préscolaire et primaire. Ainsi, certains des choix faits dans le cadre de cette thèse ont permis d'aborder de nouvelles perspectives et de contribuer à l'avancement de la science et de la société. Toutefois, ces choix s'accompagnent inévitablement d'une part de renoncement et de deuil en recherche; ils ont aussi limité parfois la portée de cette recherche que nous présentons ci-dessous.

Une première limite se pose au regard de la généralisation des résultats. De fait, notre stratégie d'échantillonnage ne visait aucunement à satisfaire les critères de généralisation et de représentativité, voire à vérifier des faits (Corbin et Strauss, 2015). Les stratégies d'échantillonnage visaient plutôt à trouver des participantes dont les caractéristiques diversifiées favorisaient une compréhension en profondeur de leurs expériences (Boutin, 1997; Cohen et al., 2007; Creswell, 2015). Nous avons tenté de respecter les critères de scientificité de la recherche qualitative de diversification interne en ciblant précisément les caractéristiques de notre échantillon de femmes en enseignement préscolaire et primaire, et ce, en allant chercher la plus grande variété possible de cas à l'intérieur d'une population précise (Pirès, 1997). Nous considérons que le choix d'effectuer une recherche portant sur les expériences des femmes découle déjà, à la base, d'un biais de sélection volontaire. Ce biais est volontaire alors que la recension des écrits montre que les expériences des femmes sont peu prises en compte dans ce milieu traditionnellement féminin. Qui plus est, bien que notre stratégie de recrutement ait ciblé une grande quantité d'enseignantes en passant par certains groupes Facebook, par exemple le groupe *Enseignants et enseignantes du Québec*, qui compte environ 30 813 membres, et le groupe *Préscolaire : les enseignantes échangent leurs idées et conseils*, qui recense environ 17 928 membres, la diversification de l'échantillon comporte une limite importante. Alors que l'échantillon de femmes ayant répondu à l'appel est varié en ce qui concerne leur âge, les étapes de leur processus d'insertion en emploi ainsi que leur situation familiale et conjugale, elles partagent aussi plusieurs caractéristiques communes : toutes les participantes étaient des femmes blanches et francophones, sauf deux participantes anglophones. Qui plus est, leurs expériences s'inscrivent dans le registre de l'hétéronormativité en ce qui concerne leur conjoint, leur mari, leur ex-conjoint, etc. Ainsi, en précisant « femme » dans les critères de sélection peut-être avons-nous fermé la porte à des participantes s'associant aux communautés LGBTQ+, ou que certaines des participantes associées à ces communautés n'ont pas osé en parler ou trouvé pertinent de le faire. Il pourrait donc être opportun d'intégrer ces aspects dans des travaux ultérieurs,

notamment afin d'examiner comment se jouent des rapports sociaux de domination dans une perspective intersectionnelle, la construction identitaire femme-enseignante-mère, le partage du travail domestique et la compréhension du rôle de l'enseignante, notamment au regard du travail de *care*. De façon plus générale, l'intégration des enjeux de la diversité des genres, des perspectives *queers* et intersectionnelles pourraient aussi être pertinente pour des recherches ultérieures, tant en ce qui concerne la division sexuelle (et morale) du travail, des discriminations vécues via l'organisation du travail, que du point de vue de la construction identitaire.

Une deuxième limite est le choix de ne cibler exclusivement que les expériences des enseignantes du préscolaire et du primaire de la province de Québec. Pour ces raisons, la transférabilité de nos résultats à d'autres types d'organisation n'est pas possible et représente à la fois une force et une limite de cette étude.

En ce qui concerne le type d'entretiens réalisés, bien que les grands thèmes de la recherche aient été posés en début d'entretien par des questions très larges, celui-ci était principalement non dirigé. Pour cette raison, la plupart des thèmes abordés par les enseignantes relevaient de leur initiative. Cette méthode de collecte des données peut avoir limité les informations relatives à certains thèmes, comparativement à un entretien dirigé visant à faire parler les participantes sur des sujets spécifiques et prédéterminés. Toutefois, ce choix est justifié par notre désir d'accorder une grande place à la parole libre et authentique de chacune des participantes, puisque nous considérons qu'elles sont les mieux placées pour rendre compte de leurs expériences de travail (salariné et domestique). Ce choix est cohérent avec l'ensemble des autres choix relatifs à la construction de la problématique, aux objectifs de recherche, ainsi qu'aux outils théoriques et méthodologiques de cette thèse.

En ce qui concerne le « bricolage » méthodologique, la méthode d'inspiration « *photovoice* » constitue également une limite. Or, comme nous l'avons brièvement soulevé dans la section portant sur les contributions méthodologiques, la possibilité de présenter l'ensemble des photos au groupe de participantes afin de leur permettre de dégager ensemble certains thèmes importants de leurs expériences et d'en délibérer est un apport important de cette méthode pour notre recherche. Or, en raison de la pandémie de la COVID-19 et de l'interdiction de rassemblement, il a été impossible de procéder à cette étape. Il n'a été possible de présenter que quelques photos lors des entretiens de groupe, les rencontres Zoom en ligne se prêtant peu à ce type d'échange. Ce contexte peut avoir réduit considérablement l'apport des photographies au regard de la construction de sens collectivement élaboré, privant l'étudiante-chercheuse d'une part de données intéressantes.

Une autre limite concerne la subjectivité de la chercheuse. À la fois utilisée comme outil dans la collecte et l'analyse des données, cette subjectivité comporte systématiquement ses limites, teintant les résultats. Un effort particulier a été réalisé pour assumer ce biais, d'une part grâce au regard extérieur porté par la directrice de thèse, à des rencontres et des périodes d'échanges régulières avec elle et des collègues au doctorat. D'autre part, les entretiens de groupes ont permis de présenter les résultats préliminaires de la thèse, de les discuter, de les approfondir et de les valider dans un processus d'intercompréhension entre l'étudiante-chercheuses et les participantes présentes à ces rencontres.

Pistes de recherche futures

Une piste de recherche future concerne les résultats présentés au chapitre neuf portant sur les espaces d'échange formels ou informels, en ligne ou en présentiel. Ce projet de recherche s'est terminé au moment même où les établissements scolaires fermaient pour un premier confinement massif en raison de la COVID-19. En ce sens, alors que les résultats montrent la possibilité de créer des espaces d'échange et de délibération en ligne, que ceux-ci peuvent à la fois devenir une ressource et une contrainte lors de l'insertion, plusieurs n'avaient pas accès à ces espaces au moment de la collecte de données. Or, l'évolution entre la période qui précède la COVID-19 et celle de la COVID-19 est considérable au regard de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. De fait, l'utilisation et la maîtrise de ces dernières sont devenues la norme durant le confinement alors que les enseignantes ont rapidement été amenées à enseigner en ligne et à communiquer avec leurs élèves, avec les différents membres de l'équipe-école et des parents à même l'environnement digital. Dans ce contexte, il semblerait fort pertinent de mener la présente recherche dans ce contexte en mutation profonde. D'une part, il serait intéressant d'explorer comment s'effectue le travail invisible des femmes dans l'espace digital, notamment le travail de *care* qui soutient le lien affectif à l'élève ainsi que l'articulation emploi-famille. D'autre part, il serait intéressant d'explorer plus en profondeur ce que ces espaces en ligne formels et informels offrent comme possibilité de délibération entre pairs, tant pour les nouvelles enseignantes que pour celles en poste.

CONCLUSION

L'intégration au travail des enseignantes du préscolaire et du primaire est un phénomène complexe caractérisé par de nombreux enjeux visibles et invisibles, un phénomène mis en relief sous trois angles différents interdépendants : 1) les expériences marquantes de l'intégration au travail; 2) la face cachée du travail des femmes; et 3) l'accès restreint, voire l'impossibilité d'avoir accès à des espaces d'échange ou de délibération entre collègues. Ces expériences ont permis de révéler et de comprendre les nombreux rapports sociaux de domination qui marquent ce contexte organisationnel et, plus particulièrement, de rendre visible et de comprendre la persistance de nombreux rapports sociaux de sexes.

Les expériences des enseignantes révèlent comment les conditions d'insertion en emploi et d'intégration au travail les amènent à s'engager dans une quête individuelle où elles doivent survivre, seules, aux diverses formes de précarisation du travail. L'analyse des situations de travail vécues, racontées et rendues visibles par les enseignantes ont mis en lumière les nombreuses expériences marquantes qui caractérisent leur insertion en emploi et leur intégration au travail, et ce, de l'entretien d'embauche initiale à l'obtention d'une permanence. Parmi les expériences les plus marquantes se trouvent l'idée de « toujours tout recommencer », l'inclusion pour tous dite « sauvage » et l'idée que le temps de travail commence et ne s'arrête jamais. Surtout, ces expériences montrent la centralité du lien affectif à l'élève en enseignement préscolaire et primaire, ce que certaines appellent le « salaire du cœur ». Ces expériences dévoilent l'étendue de la part de travail implicite sur lequel ce lien affectif repose, un phénomène que nous avons conceptualisé en tant que travail de *care*. Or les expériences permettent d'inscrire le travail de *care* à même certains rapports sociaux de sexe alors qu'il demeure largement attribué aux femmes, déqualifié et déqualifiant, et est marqué par une double invisibilité : il ne se voit pratiquement pas, s'effaçant dans le geste quotidien du travail d'enseignement, et n'est pas reconnu par l'organisation du travail, donc non rémunéré.

Les expériences d'intégration au travail témoignent aussi de l'omniprésence des activités du travail domestique, soit des activités maintenues invisibles dans la sphère salariée, hors de portée des politiques organisationnelles, mais qui ont une incidence majeure sur le travail salarié. Alors que certaines enseignantes perçoivent que l'égalité est atteinte en ce qui concerne l'attribution du travail domestique, cette perception tient peu la route après l'arrivée des enfants. Les femmes demeurent plutôt responsables d'une part importante du travail domestique et de la charge mentale qui y est liée, prennent la grande part des congés parentaux, et demeurent responsables de l'articulation emploi-famille et de la mise en place de stratégies pour la faciliter. Plusieurs sont confrontées à de grands

décalages entre un travail qu'elles percevaient initialement facilitant par rapport à l'articulation emploi-famille et ce qu'il en est réellement. Bien que cette situation soit éprouvante pour plusieurs enseignantes, elle n'est pas une fatalité. Ainsi, la mise en visibilité et la compréhension de la spécificité des expériences des enseignantes du préscolaire et du primaire soulèvent la nécessité de revoir les politiques organisationnelles afin de faciliter leur intégration et leur maintien au travail.

Cette thèse permet de rendre visible et de mieux comprendre les spécificités de l'articulation des temps de travail pour les enseignantes du préscolaire et du primaire. Elle soulève la nécessité de s'éloigner d'une conceptualisation basée sur une division binaire et étanche du temps investi dans chacune des sphères de vie. De fait, cette conceptualisation ne permet pas de prendre en compte une part importante du travail des femmes, la maintenant plutôt invisible, un phénomène témoignant de certains rapports sociaux de sexe. Ainsi, les expériences montrent que le travail de *care* dont dépend le lien affectif à l'élève ne peut être contrôlé, compressé au même titre que d'autres temps de travail, par exemple celui de la production de biens matériels. L'efficacité de ce travail repose plutôt d'abord sur sa constance dans le temps, sa quotidienneté et sur sa répétition. Or il en va de même pour le travail domestique. En mobilisant une définition élargie du travail incluant à la fois le travail domestique et le travail salarié, cette thèse a permis de rendre visible un processus de « fragmentation+imbrication » qui permet, encourage, voire normalise un déversement d'une part importante du travail salarié dans les autres sphères de vie. Les résultats montrent aussi comment le travail est invisibilisé dès lors qu'il traverse les frontières spatiotemporelles de l'école et du temps établies par l'organisation. Ce processus permet de porter un regard critique sur la domination de la rationalité économique alors qu'il révèle l'asymétrie du déversement du travail salarié dans les autres sphères, soit un déversement duquel dépend l'organisation du travail pour être efficace. Cette conceptualisation du temps de travail soulève la pertinence d'approfondir les connaissances portant sur l'articulation des temps de travail (salarié et domestique) des femmes en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire afin de réévaluer les politiques organisationnelles pour mieux les ajuster.

Les expériences montrent finalement l'accès restreint, voire impossible à des espaces de délibération entre collègues, qui plus est pour les enseignantes novices qui changent constamment d'école, de collègues, de niveau et de classe. À partir des nouvelles formes d'organisation du travail, les résultats montrent comment certains espaces de délibération formels sont instrumentalisés à des fins managériales pour avancer l'agenda administratif, permettant peu aux enseignantes de rendre visibles leurs besoins et leurs difficultés au travail. Ce contexte semble favoriser un silence institutionnel en délimitant ce qui peut ou ne peut pas être délibéré entre collègues, voire de déterminer les expériences

qui (ne) comptent (pas). Surtout, cet accès restreint ou impossible à des espaces de délibération entre collègues révèle les difficultés à poser collectivement les limites du travail, à définir ce que constitue un bon travail, à créer des règles de métier et un langage commun pour parler du travail, à avoir accès à la reconnaissance par les pairs, soit un phénomène fragilisant considérablement la construction identitaire. L'analyse des résultats montre toutefois que ce phénomène n'est pas une fatalité. À cet effet, les perspectives de la psychodynamique du travail (Dejours, 2009b, 2015) soulignent que les espaces de délibération entre collègues peuvent être réhabilités, ce que montrent aussi quelques rares expériences. Ainsi, les voix individuelles et collectives surgissent dans un contexte où une organisation reconnaît qu'un groupe détient une expertise suffisante pour se voir accorder une capacité d'autodétermination ancrée dans les expériences quotidiennes de travail. Ces expériences devraient rendre compte à la fois du travail visible et invisible dans un véritable espace de délibération, c'est-à-dire un espace dégagé du programme organisationnel. Or, les nouvelles technologies de l'information et de la communication, tels les groupes Facebook à accès restreint, semblent être des pistes d'avenir intéressantes pour créer des espaces « clandestins » répondant aux besoins du personnel enseignant, dépassant les espaces spatiotemporels de l'école et protégés du regard de l'administration.

Une des retombées de cette thèse aura été d'accorder une place à la parole libre et authentique des enseignantes du préscolaire et du primaire afin qu'elles puissent mettre en mots, réfléchir, nommer, raconter et rendre visible leurs expériences subjectives de travail et, plus largement, dans leur vie, ce que trop peu de travaux ont fait dans les dernières années à propos du travail des femmes dans ce domaine.

Bibliographie

- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and inservice applications* (5 éd.). Wiley.
- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139-158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Acker, S. (1983). Women and teaching: A semi-detached sociology of a semi-profession. Dans S. Walker & L. Barton (dir.), *Gender, class and education* (p. 123-139).
- Acker, S. (1984). *Women and education*. Kogan Page.
- Acker, S. (1989). Re-thinking teacher's careers. Dans S. Acker (dir.), *Teacher, gender and careers* (p. 7-20). The Falmer Press.
- Acker, S. (1994). *Gendered education: Sociological reflections on women, teaching, and feminism*. Open University Press.
- Acker, S. (1995). Carry on caring: The work of women teachers *British Journal of Sociology of Education*, 16(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/0142569950160102>
- Acker, S. (1999). *The realities of teacher's work: Never a dull moment*. Cassell.
- Adorno, P. F. (2015). *Faut-il se soucier du care?* Éditions de l'Olivier.
- Ailwood, J. (2007). Mothers, teachers, maternalism and early childhood education and care: Some historical connections. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2), 157-165. <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.2.157>
- Ailwood, J. (2017). Exploring the care in early childhood education and care. *Global Studies of Childhood*, 7(4), 305-310. <https://doi.org/10.1177/2043610617747977>
- Ajzen, M., Donis, C., & Taskin, L. (2015). Kaléidoscope des nouvelles formes d'organisation du travail : l'instrumentalisation stupide d'un idéal collaboratif et démocratique. *Gestion 2000*, 32(3), 125-147. <https://doi.org/10.3917/g2000.323.0125>
- Alderson, M. (2004). La psychodynamique du travail : objet, considérations épistémologiques, concepts et prémisses théoriques. *Santé mentale au Québec*, 29(1), 243-260. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/008833ar>
- Alliance des profs. (2016). La tâche au préscolaire et au primaire : Formation générale des jeunes. http://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Publications/Fiches_syndicales/Tache_presco-prim_calcul_2016-09.pdf
- Anadón, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans C. Gohier, L. Bednarz, R. Gaudreau, R. Pallascio, & G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel* (p. 1-20). Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 21(6), 5-33.
- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C., & Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 26(1), 1-17. <https://doi.org/10.2307/1602142>
- Anadón, M., Gohier, C., & Chevrier, J. (2007). Les qualités et les compétences de l'enseignant en formation au préscolaire : point de vue des formateurs. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés* (p. 11-36). Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, hors série*(5), 26-37.

- Anderson, K., Armitage, S., Jack, D., & Wittner, J. (2004). Beginning where we are: Feminist methodology in oral history. Dans S. J. Hesse-Biber & P. Leavy (dir.), *Approaches to qualitative research: A reader on theory and practice* (p. 224-242). Oxford University Press.
- Antoniou, A.-S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, *04*(03), 349-355. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>
- Appay, B., & Thébaud-Mony, A. (2004). Précarisation sociale. Dans H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré, & D. Senotier (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme* (2 éd., p. 170-175).
- Aseltine, J. M., Faryniarz, J. O., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2006). *Supervision for learning: A performance-based approach to teacher development and school improvement*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ashforth, B. E., Kreiner, G. E., & Fugate, M. (2000). All in a day's work: Boundaries and micro role transitions. *The Academy of Management Review*, *25*(3), 472-491. <https://doi.org/10.2307/259305>
- Aslanian, T. K. (2015). Getting behind discourses of love, care and maternalism in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *16*(2), 153-165. <https://doi.org/10.1177/1463949115585672>
- Assemblée Nationale. (2002). *Projet de loi 124 - Loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur l'instruction publique*. Gouvernement du Québec. Repéré à <http://m.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-124-36-2.html>
- Assemblée nationale du Québec. (2020). *Projet de loi n° 40, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*. <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-40-42-1.html>
- Avanza, M., & Laferté, G. (2005). Dépasser la « construction des identités » ? Identification, image sociale, appartenance. *Genèses*, *61*(4), 134-152. <https://doi.org/10.3917/gen.061.0134>
- Bach, S., Kessler, I., & Heron, P. (2007). The consequences of assistant roles in the public services: Degradation or empowerment? *Human Relations*, *60*(9), 1267-1292. <https://doi.org/10.1177/0018726707082848>
- Baillauguès, S., & Breuse, É. (1993). *La première classe ou Les débuts dans le métier d'enseignant*. ESF éditeur.
- Ball, S. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. (1999). *Global trends in educational reform and the struggle for the soul of the teacher*. British Educational Research Association Annual Conference, Sussex University, King's College, Londres, Angleterre. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001212.htm>
- Barrère-Maurisson, M.-A. (1992). *La division du travail : la vie en double*. Presses universitaires de France.
- Barrère-Maurisson, M.-A. (2010). *Quel avenir pour la conciliation travail-famille ? Nouveaux enjeux, nouveaux outils*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00459208>
- Barrère-Maurisson, M.-A., & Tremblay, D.-G. (2009). *Concilier travail et famille. Le rôle des acteurs*. Presses de l'Université du Québec. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00395555>
- Baudoux, C. (1991). Effets de la laïcisation et de la mixité sur le nombre de femmes responsables d'établissements scolaires du Québec de 1958 à 1985. *Revue des sciences de l'éducation*, *17*(1), 1-24.
- Beach, J., & Bertrand, J. (2000). *More than the sum of the parts: An early childhood development system for Canada*. Childcare Resource and Research Unit. Center for Urban and Community Studies. Repéré à <https://www.childcarecanada.org/sites/default/files/op12.pdf>
- Beck, U. (2001). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*. Aubier.
- Beillerot, J. (1998). *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. L'Harmattan.

- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing*. Basic Books.
- Bell, E., Meriläinen, S., Taylor, S., & Tienari, J. (2019). Time's up! Feminist theory and activism meets organization studies. *Human Relations*, 72(1), 4-22. <https://doi.org/10.1177/0018726718790067>
- Benhenda, A. (2012). Existe-t-il un « malaise » enseignant? *Regards croisés sur l'économie*, 2(12), 259-262. <https://doi.org/DOI.10.3917/rce.012.0259>
- Bennett, S., & Corrin, L. (2018). From digital natives to student experiences with technology. Dans *Encyclopedia of Information Science and Technology*. IGI Global.
- Berger, P., & Luckman, T. (2012). *La construction sociale de la réalité* (3 éd.). Armand Colin.
- Bertaux, D., & Singly, F. d. (2010). *Le récit de vie : l'enquête et ses méthodes* (3 éd.). Armand Colin.
- Berthelot, J.-M. (2006). Épistémologie des sciences humaines. Dans S. Mesure & P. Savidan (dir.), *Dictionnaire des sciences humaines* (p. 378-382). Presses universitaires de France.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'École. Éloge critique*. Economica.
- Bilodeau, K. (2016). *Pratiques d'accompagnement et de supervision pédagogique du personnel enseignant par des directions d'établissement scolaire: une analyse de besoins pour une recherche-action-formation* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Québec. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/26610/1/32260.pdf>
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Presses universitaires de France.
- Blanchet, A. (1985). L'histoire de l'entretien non directif de recherche. Dans A. Blanchet, H. Bézille, M.-F. Florand, A. Giami, F. Giust-Desprairies, A. Gotman, J.-M. Léger, R. C. d'Allonnes, & L. Zylberstein-Vaismanm (dir.), *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens* (p. 7-77). Dunod.
- Boivin, M., & Lamoureux, L. (2011). Un programme pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. Dans F. Lacourse, S. Martineau, & T. Nault (dir.), *Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 89-104). Éditions CEC.
- Bonneville, L. (2013). Revaloriser les espaces de parole en milieu de travail pour diminuer la pression du quotidien : le cas spécifique d'un centre d'hébergement et de soins de longue durée (CHSLD). Dans R. Malenfant & N. Côté (dir.), *Vers une nouvelle conception de l'«idéaltype» du travailleur* (p. 120-135). Presses de l'Université du Québec.
- Bonneville, L., & Grosjean, S. (2012). Pourquoi faut-il sortir de la parole instrumentalisée en milieu de travail ? *OpenEdition Journals*, 30(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/communication.3515>
- Bordes, V. (2013). Socialisation professionnelle. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 295-299). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0295>
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Bouchareu, M. (2016). Penser l'apport du care à l'évaluation et à la gestion des pratiques enseignantes. *Le care en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ? —Varia*, 40, 1-11. <https://journals.openedition.org/edso/1561>
- Bouissou, C. (2015). L'accès à l'âge adulte à travers une expérience pré-professionnelle. *Revue en 3D de l'AGEFA PME. Les jeunes d'aujourd'hui les entreprises de demain*(3), 80-93. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00497287>
- Boulet, M., & Le Bourdais, C. (2016). Pratiques de conciliation travail-famille et détresse psychologique des salariés québécois : une comparaison selon le genre. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 71(3), 442-467. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1037660ar>

- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 69-72. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2317
- Bourdon, S., & Cleaver, A. (2000). Le genre et le stéréotype du diplôme lors de l'insertion professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 677-700. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/000295ar>
- Bourdon, S., & Vultur, M. (2007). Vingt ans après, les nouveaux visages du travail des jeunes. Dans S. Bourdon & M. Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail* (p. 1-22). Éditions de l'IQRC.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F., & Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, 6, 11-33.
- Boutet, M., Royer, S., & Lacroix, R. (2018). L'apport potentiel de la supervision pédagogique en formation initiale à la réussite de l'insertion professionnelle en enseignement. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, & I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 149-167). Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41. <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>
- Boutin, G. (2006). De la réforme de l'éducation au « nouveau pédagogique » : un parcours chaotique et inquiétant. *Argument: Politique, société, histoire*, 9(1). <http://www.revueargument.ca/article/2006-10-01/367-de-la-reforme-de-leducation-au-renouveau-pedagogique-un-parcours-chaotique-et-inquietant.html>
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif* (2 éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Boyer, R., Horenstein, M., & Fotinos, G. (2013). *Souffrir d'enseigner...faut-il rester ou partir?* Les éditions de la mémoire.
- Brassard, A., Lusignan, J., & Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats* (p. 141-155). De Boeck.
- Brember, I., Brown, M., & Ralph, S. (2002). Gender - related causes of stress in trainee teachers on teaching practice in the school of education. *Westminster Studies in Education*, 25(2), 175-186. <https://doi.org/10.1080/0140672020250207>
- Briskin, L., & Coulter, R. P. (1992). Introduction - Feminist pedagogy: Challenging the normative. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 17(3), 247-263. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/1495295>
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach* (2 éd.). State University of New York Press.
- Brock, B. L., & Chatlain, G. (2008). The status of teacher induction in Catholic schools: Perspectives from the United States and Canada [Report]. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 11(3), 370.
- Brown, E. L., Vesely, C. K., Mahatmya, D., & Visconti, K. J. (2018). Emotions matter: The moderating role of emotional labour on preschool teacher and children interactions. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1773-1787. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1286336>
- Brubaker, R. (2001). Au-delà de l'« identité ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139(4), 66-85. <https://doi.org/10.3917/arss.139.0066>

- Bruce, T. (2012). *Early childhood practice: Froebel today*. SAGE Publications. <https://doi.org/doi:10.4135/9781446251287>
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé : modèles, concepts et méthodes*. Dunod.
- Brugère, F. (2017). *L'éthique du « care »* (3 éd.). Presses universitaires de France.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bryman, A., Bell, E. A., & Teevan, J. J. (2009). *Social research methods* (2 éd.). Oxford University Press.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112-129. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>
- Buchanan, L. (2013). *Rhetorics of motherhood*. Southern Illinois University Press.
- Bujold, C., & Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches* (2 éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Burick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches Qualitatives, Hors Série*(8), 7-36.
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford University Press.
- Burkovičová, R. (2016). Motivation to become a preschool teacher. *The New Educational Review*, 43, 181-192. <https://doi.org/https://doi.org/10.15804/tner.2016.43.1.15>
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4 éd.). SAGE Publications.
- Bush, T. (2016). Collegiality and professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 871-874. <https://doi.org/10.1177/1741143216663993>
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. National College for School Leadership. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/252485640_School_Leadership_Concepts_and_Evidence
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. Dans R. Vandenberghe & A. M. Huberman (dir.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (p. 15-37). Cambridge University Press.
- Cacouault-Bitaud, M. (1987). Prof, c'est bien...pour une femme? *Le Mouvement social*, 0(140), 107-119. <https://doi.org/10.2307/3778679>
- Cacouault-Bitaud, M. (2003). La sociologie de l'éducation et les enseignants : cherchez la femme. Dans L. Jacqueline, M. Catherine, & M. Margaret (dir.), *Le travail du genre : les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe* (p. 163-180). La Découverte. <https://www.cairn.info/le-travail-du-genre--9782707141118-page-163.htm>
- Caliandro, A., & Gandini, A. (2017). *Qualitative research in digital environments : A research toolkit*. Routledge.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse des tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 33-57.
- Carpentier-Roy, M.-C., & Pharand, S. (1992). *Rapport de recherche : organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*. Centre de communication CEQ.
- Casey, K. (1990). Teacher as mother: Curriculum theorizing in the life histories of contemporary women teachers. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 301-320. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0305764900200310>
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. Dans L. Portelance (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 87-103). Presses de l'Université Laval.

- Cavanagh, J. B. (2010). *Managing collegiality: The discourse of collegiality in Scottish school leadership* [Thèse de doctorat, Université de Glasgow]. Glasgow, Écosse. <http://theses.gla.ac.uk/2254/>
- Centrale des syndicats du Québec. (2018). *C'est toujours une question de droit*. Centrale des syndicats du Québec. <http://www.lacsq.org/la-csq/comites/comite-de-la-condition-des-femmes/cest-toujours-une-question-de-droits/>
- Cerqua, A., & Gauthier, C. (2010). En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 21-50). Les Presses de l'Université Laval.
- Cerrato, J., & Cifre, E. (2018). Gender inequality in household chores and work-family conflict. *Frontiers in psychology*, 9, 1330-1330. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01330>
- Chaaban, Y., & Du, X. (2017). Novice teachers' job satisfaction and coping strategies: Overcoming contextual challenges at Qatari government schools. *Teaching and Teacher Education*, 67, 340-350. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.002>
- Chabaud-Rychter, D., Fougeyrollas-Schwebel, D., & Sonthonnax, F. (1985). *Espace et temps du travail domestique*. Librairies des Méridiens-Klincksiek « Réponse sociologique »
- Chabot, C., & Shoveller, J. (2012). Fieldwork: Observation and interviews. Dans L. Greaves & J. L. Oliffe (dir.), *Designing and conducting gender, sex, and health research*. SAGE Publications.
- Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35(1), 145-163. <https://doi.org/10.3102/00028312035001145>
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Charlot, B., & Glasman, D. (1998). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi (Pédagogie d'aujourd'hui)* (2 éd.). Presses Universitaires de France.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE publications.
- Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. Dans F. Leutenegger & M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 187-203). De Boeck.
- Chase, E. S. (2005). Narrative inquiry. Dans K. N. Denzin & S. Y. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3 éd., p. 651-679). SAGE Publications.
- Chase, E. S. (2018). Narrative inquiry. Dans K. N. Denzin & S. Y. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3 éd., p. 651-679). SAGE Publications.
- Chaumont, J.-M. (2007). De la vulnérabilité en milieu policier. Dans *Conjurer la violence. Travail, violence et santé* (p. 194-225). Payot.
- Chevallier, É. (2016). *Redonner du sens à sa vie professionnelle par une rupture intentionnelle de carrière chez les cadres français au milieu de la vie* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Québec, Canada. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/9890>
- Chevrier, J., Charbonneau, B., Gohier, C., Anadón, M., & Bouchard, B. (2003). La construction de l'identité professionnelle chez des enseignantes engagées. *Année de la recherche en éducation*, 71-88.
- Chevrier, J., Gohier, C., Anadón, M., & Godbout, S. (2007). Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes : dispositif de formation présents et souhaités delon les acteurs responsable de la formation des maîtres au préscolaire et au primaire. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés* (p. 138-170). Presses de l'Université du Québec.
- Christensen, T., & Læg Reid, P. E. (2007). *Transcending new public management: The transformation of public sector reforms*. Ashgate.

- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H., & d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé [En ligne]*, 19(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/pistes.5099>
- Cingolani, P. (2006). *La précarité*. Presses universitaires de France.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass Publishers.
- Cleveland, J., Fisher, G., & Sawyer, K. (2015). Work-life equality: The importance of a level playing field at home. Dans M. J. Mills (dir.), *Gender and the work-family experience: An intersection of two domains* (p. 177-198). Springer.
- Cloutier, R., Trottier, C., & Laforce, L. (1998). Les projets de vie et l'insertion professionnelle de femmes et d'hommes titulaires d'un baccalauréat. *Recherches féministes*, 11(1), 111-132. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/057970ar>
- Cohen-Scali, V. (2013). L'insertion professionnelle. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 177-180). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0177>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6 éd.). Routledge.
- Collin, F. (2004). Différence des sexes (théories de la). Dans S. H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré, & D. Senotier (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme* (2 éd., p. 26-35). Presses universitaires de France.
- Collins, A. (1998). Mothers as teachers - teachers as mothers. Dans S. Abbey & A. O'Reilly (dir.), *Redefining motherhood: Changing identities and patterns* (p. 92-102). Second Story Press.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2002). *Offrir la profession en héritage : Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Ministère de l'Éducation du Québec. Repéré à <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/41792>
- Comité de rédaction. (2016). Le développement de compétence en éducation et en formation. *Éducation et francophonie : revue scientifique virtuelle*(2), 1-5. https://www.acelf.ca/media/revue/Toile-fond_Vol44_No2.pdf
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996). *Les États généraux de l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantier prioritaires. Rapport final*. Ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1984). *La condition enseignante*. Gouvernemet du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research*. SAGE publications.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research*. SAGE publications.
- Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous : une anthologie du Rapport Parent*. Presses de l'Université de Montréal.

- Cousins, K., & Robey, D. (2015). Managing work-life boundaries with mobile technologies: An interpretive study of mobile work practices. *Information Technology & People*, 28(1), 34-71. <https://doi.org/doi:10.1108/ITP-08-2013-0155>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choose among five approaches* (2 éd.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3 éd.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5 éd.). Pearson.
- Criado Perez, C. (2019). *Invisible women: Data bias in a world designed for men*. Abrams Press.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. SAGE Publications.
- Cuerrier, C. (2003). *Le mentorat et le monde du travail au Canada : recueil des meilleurs pratiques*. Les éditions de la fondation de l'entrepreneurship.
- Cukier, A. (2017). *Travail vivant et théorie critique. Affects, pouvoir et critique du travail*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.cukie.2017.03>
- Custeau-Boclair, M. (2010). Les motifs de la réduction volontaire du temps de travail chez les enseignant(e)s du secteur préscolaire-primaire dans la région de Québec. Colloque de l'alliance de recherche universités-communautés (ARUC), Québec, Canada.
- Dagenais, L. F. (1998). *Travail éclaté : protection sociale et égalité*. Gallimard.
- Damamme, A., & Paperman, P. (2009). Care domestique : délimitation et transformations. Dans P. Molinier, S. Laugier, & P. Paperman (dir.), *Qu'est-ce que le care? : souci des autres, sensibilité, responsabilité* (p. 133-155). Payot & Rivages.
- Danvers, F. (2002). L'idée de vocation dans les limites de la simple raison. Dans B. Dancel & J. Houssaye (dir.), *Les Idées pédagogiques : patrimoine éducatif ?* (p. 35-46). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.11630>
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Daune-Richard, A.-M., & Devreux, A.-M. (1992). Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique. *Recherches féministes*, 5(2), 7-30.
- Davis, J. B. (1986). Teacher isolation: Breaking through. *The High School Journal*, 70(2), 72-76. <http://www.jstor.org/stable/40365045>
- de Beauvoir, S. (2016). *Le deuxième sexe, tome 2*. Gallimard.
- de Lima, J. A. (2003). Trained for isolation: The impact of departmental cultures on student teachers' views and practices of collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 197-217. <https://doi.org/10.1080/0260747032000120105>
- De Stercke, J. (2016). PAPPE : un modèle du Processus d'Abandon/Persévérance Précoces des Enseignants. Dans C. Van Nieuwenhoven & M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 49-59). Presses universitaires de Louvain.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M., & Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Education & Formation e-294*, 137-148.
- Dejours, C. (1980). *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail*. Le Centurion.
- Dejours, C. (1995). *Le facteur humain*. Presses universitaires de France
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Seuil.

- Dejours, C. (2001). Subjectivité, travail et action. *La pensée*, 328, 1-13.
- Dejours, C. (2002). Psychologie clinique du travail et tradition compréhensive. Dans Y. Clot (dir.), *Les histoires de la psychologie du travail. Approche pluri-disciplinaire* (2 éd., p. 195-220). Octarès.
- Dejours, C. (2008). *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail* (4 éd.). Bayard.
- Dejours, C. (2009a). *Travail vivant 1 : Sexualité et travail*. Payot & Rivages.
- Dejours, C. (2009b). *Travail vivant 2 : travail et émancipation*. Payot & Rivages.
- Dejours, C. (2013). Effets de la désorganisation des collectifs sur le lien...à la tâche et à l'organisation. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 61(2), 11-18. <https://doi.org/10.3917/rppg.061.0011>
- Dejours, C. (2015). *Le choix : souffrir au travail n'est pas une fatalité*. Bayard.
- Dejours, C. (2016). *Situations du travail*. Presses universitaires de France.
- Dejours, C., & Abdoucheli, E. (1990). Itinéraire théorique en psychopathologie du travail. *Revue prévenir*, 20(1), 21-38.
- Dejours, C., & Deranty, J.-P. (2010). The centrality of work. *Critical Horizons*, 11(2), 167-180. <https://doi.org/10.1558/crit.v11i2.167>
- Dejours, C., Deranty, J.-P., Renault, E., & Smith, N. H. (2018). *The return of work in critical theory: Self, society, politics*. Columbia University Press.
- Dejours, C., & Gernet, I. (2012a). *Psychopathologie du travail*. Elsevier Masson.
- Dejours, C., & Gernet, I. (2012b). Travail, subjectivité et confiance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 13(1), 75-91. <https://doi.org/10.3917/nrp.013.0075>
- Del Río Carral, M., Fasseur, F., & Santiago-Delefosse, M. (2009). « Porosité » entre travail et vie privée, conflits et aménagements : une étude comparative de deux populations de femmes. *Pratiques psychologiques*, 15(2), 155-171.
- Delphy, C. (1998). *L'ennemi principal. Tome 1 : L'économie politique du patriarcat*. Syllepse.
- Delphy, C. (2001). *L'ennemi principal. Tome 2 : Penser le genre*. Syllepse.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). *Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978999>
- Dembélé, M., Sonia, G., Pierre, L., Marc-André, D., Vicky, G., & Madeleine, T. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats* (p. 89–106). De Boeck.
- den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23(8), 881-895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3 éd.). SAGE publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4 éd.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5 éd.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Salvo, J. (2020). *New directions in theorizing qualitative research: Theory as resistance*. Myers Education Press.

- Deprez, M. (2007). Chercheur cherche sujets : la recherche sur le terrain, l'éthique et la scientificité. *Recherches qualitatives, Hors série*, 3, 384-395.
- Descarries-Bélanger, F. (1998). Le projet féministe à l'aube du XXI^e siècle : un projet de libération et de solidarité qui fait toujours sens. *Cahiers de recherche sociologique*, 30, 179-210. <https://doi.org/10.7202/1002660ar>
- Descarries-Bélanger, F., & Roy, S. (1988). *Le mouvement des femmes et ses courants de pensée : essai de typologie*. Institut canadien de recherches sur les femmes
- Descarries, F., & Corbeil, C. (1995). *Ré/conciliation famille/travail : les enjeux de la recherche*. Institut de recherche et d'études féministes.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, H. L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.
- Desmeules, A., & Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35.
- Devos, C. (2016). L'importance de l'identité enseignante et la réaction aux difficultés lors de l'entrée dans la profession. Dans C. Van Nieuwenhoven & M. Cividini (dir.), *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université : perspectives théoriques et méthodologiques* (p. 37-48). Presses universitaires de Louvain.
- Devos, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2016). L'impact de l'environnement social de travail sur l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant. *Formation et profession*, 24(3), 46-62. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.311>
- Diefenbach, T. (2009). New public management in public sector organisations: The dark side of managerialistic 'enlightenment'. *Public Administration*, 87(4), 892-909. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2009.01766.x>
- Diniz-Pereira, J. (2003, January 25th, 2003). *The social construction of teachers' individualism: How to transcend traditional boundaries of teachers' identity?* American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE),
- Dodor, B. A., & Sira, N. (2010). Breaking down the walls of teacher isolation. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 28(1), 1-12.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. Dans P.-A. Doudin, C.-R. Denise, L. Lafortune, & N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et enseignantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Douesnard, J., & Saint-Arnaud, L. (2011). Le travail des pompiers: un métier au service de l'autre. *Travailler*, 26(2), 35-53.
- Doyle, W. (1986). Classroom and management. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook on research on teaching* (3^e éd., p. 392-431). Macmillan.
- Du Gay, P. (2000). *In praise of bureaucracy: Weber-organization-ethics*. SAGE Publications.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529. <https://doi.org/10.2307/3322224>
- Dubar, C. (1998a). Réflexion sociologiques sur la notion d'insertion. Dans B. Charlot & D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion et l'emploi* (p. 29-37). Presses universitaires de France.
- Dubar, C. (1998b). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29(1), 73-85. <https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-1998-1-page-73.htm>

- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, 7(1), 23-36. <https://doi.org/10.3917/es.007.0023>
- Dubar, C. (2007). L'insertion. Dans J. Guichard & M. Huteau (dir.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés* (p. 257-263). Dunod.
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation [e-pub]* (4 éd.). Presses universitaires de France.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles* (5 éd.). Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? *Education et sociétés*, 25(1), 17-34. <https://doi.org/10.3917/es.025.0017>
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2008). *L'entretien collectif : L'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Dufour, A., & Dumont, M. (2004). *Brève histoire des institutrices au Québec : de la Nouvelle-France à nos jours*. Boréal.
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G., & Boies, I. (2019). La préparation à l'insertion dans la profession : regards d'enseignants débutants sur la formation initiale au Québec *Education & Formation – e-315*(Décembre), 30-45.
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G., & Boisvert, G. (2018). Préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, & I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 169-188). Presses de l'Université du Québec.
- Dufour, F., Portelance, L., Van Nieuwenhoven, C., & Vivegnis, I. (2018). *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Dufour, F., & Vivegnis, I. (2018). Constats et recommandations pour la formation initiale. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, & I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 211-215). Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, M. (2019). *Le féminisme québécois raconté à Camille* (2 éd.). Bibliothèque québécoise.
- Dumoulin, M.-J. (2004). Construire son expérience en situations indéterminées : Préoccupations méthodologiques. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 21-24.
- Dupaquier, M., Fourcade, B., Gadrey, N., Paul, J.-J., & Rose, J. (1986). L'insertion professionnelle. Dans L. Tanguy (dir.), *L'introuvable relation formation / emploi : un état des recherches en France* (p. 35-96). La Documentation française.
- Durkeim, E. (2014). *The division of labor*. Free press. (1893)
- Duxbury, L., & Smart, R. (2011). The “myth of separate worlds”: An exploration of how mobile technology has redefined work-life balance. Dans S. Kaiser, M. Ringlstetter, D. R. Eikhof, & M. Pina e Cunta (dir.), *Creating balance? International perspectives on work-life integration of professionnals* (p. 269-284). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-16199-5_15
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2013). The nature–nurture debates: 25 years of challenges in understanding the psychology of gender. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 340-357. <https://doi.org/10.1177/1745691613484767>
- Eaker, R. E., DuFour, R., & DuFour, R. (2002). *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. National Educational Service.
- Emery, L., Meier, P., & Mortelmans, D. (2018). Juggling three life spheres: Reconciling work, family and politics. *Community, Work & Family*, 21(2), 226-242. <https://doi.org/10.1080/13668803.2017.1303448>

- Eriksson, P., & Kovalainen, A. (2008). *Qualitative methods in business research*. SAGE Publications.
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 177(12), 143-154.
- Esteve, J. M., & Fracchia, A. F. B. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue Française de pédagogie*(84), 45-56.
- Estola, E., Erkkilä, R., & Syrjala, L. (2003). A moral voice of vocation in teachers' narratives. *Teachers and Teaching*, 9(3), 239-256. <https://doi.org/10.1080/13540600309381>
- Farrell, T. S. C. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System*, 61, 12-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005>
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2008). Insertion professionnelle : Bilan final. http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/PE/INSERProf-Bilan_final_01.pdf
- Fédération autonome de l'enseignement. (2017). *La précarité*. Fédération autonome de l'enseignement. https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/12/precarite_depliant_201212_rev2017.pdf
- Fédération autonome de l'enseignement. (2019a). *Combattre l'école-entreprise*. Fédération autonome de l'enseignement. Repéré à https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2019/01/20190123_reseau-sociopo_ecole-entreprise_cahier-1.pdf
- Fédération autonome de l'enseignement. (2019b). *Les mythes de la profession enseignante au Québec*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Repéré à <https://www.lafae.qc.ca/mythes/>
- Fédération des commissions scolaires du Québec. (2001). *Pour une politique d'évaluation et de reddition de compte en milieu scolaire : cadre de référence*. Gouvernement du Québec.
- Fédération des commissions scolaires du Québec. (2011, 12 janvier). Travailleurs en éducation : l'absentéisme préoccupe. *Cyberpresse.ca, Le Soleil*. <https://www.avantdecraquer.com/revue/travailleurs-en-education-labsenteisme-preoccupe/>
- Federičová, M. (2021). Teacher turnover: What can we learn from Europe? *European Journal of Education*, 56(1), 102-116. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ejed.12429>
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may03/vol60/num08/What-New-Teachers-Need-to-Learn.aspx>
- Fitzgerald, L. F., Fassinger, R. E., & Betz, N. E. (1995). Theoretical advances in the study of women's career development. Dans *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (p. 67-109). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.
- Flinders, D. J. (1988). Teachers' isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 17-29.
- Flinders, D. J. (2001). Nel Noddings. Dans J. A. Palmer (dir.), *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the present* (p. 2010-2014). Routledge.
- Flores Espínola, A. (2012). Subjectivité et connaissance : réflexions sur les épistémologies du « point de vue ». *Cahiers du Genre*, 53(2), 99-120. <https://doi.org/10.3917/cdge.053.0099>
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65-74. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.012>
- Fontana, A., & Frey, H. J. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. Dans K. N. Denzin & S. Y. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (p. 695-727). SAGE Publications.

- Ford, T., & Youngs, P. (2017). Creating organizational structures to facilitate collegial interaction among teachers: Evidence from a high-performing urban Midwestern US district. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 424-440. <https://doi.org/10.1177/1741143216682501>
- Ford, T. G., & Forsyth, P. B. (2021). Teacher corps stability: articulating the social capital enabled when teachers stay. *Journal of Educational Administration*, 59(2), 233-252. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2020-0036>
- Fortier, S., & Deschenaux, F. (2016). Des parcours d'engagement dans la maternité : trois modalités d'une quête de reconnaissance, d'équilibre et d'épanouissement. *Recherches sociographiques*, 57(1), 103-121. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1036623ar>
- Fougeyrollas-Schwebel, D. (2004a). Le travail domestique. Dans *Dictionnaire critique du féminisme*. Presses universitaires de France.
- Fougeyrollas-Schwebel, D. (2004b). Mouvements féministes. Dans *Dictionnaire critique du féminisme*. Presses universitaires de France.
- Fouque, A. (2015). *Il y a deux sexes : essais de féminologie* (3 éd.). Gallimard.
- Fournier, G. (2002). L'insertion socioprofessionnelle : vers une compréhension dynamique de ce qu'en pensent les jeunes. *Revue internationale de Carrièreologie*, 8(3), 365-387.
- Fournier, G., Lachance, L., & Poirel, E. (2016). *Éducation et vie au travail, Tome 2 : perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle*. Presses de l'Université Laval.
- Fournier, G., & Monette, M. (2000). Les diplômés et l'insertion socioprofessionnelle : résignation déguisée ou adaptation saine à un marché du travail insensé? Dans G. Fournier & M. Monette (dir.), *L'insertion socioprofessionnelle : un jeu de stratégie ou un jeu de hasard?* (p. 1-36). Presses de l'Université Laval.
- Fournier, G., Poirel, E., & Lachance, L. (2016). Introduction. Mutations du travail, transition et rôles de vie, construction identitaire et sens du travail. Dans G. Fournier, E. Poirel, & L. Lachance (dir.), *Éducation et vie au travail : perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle* (p. 1-25). Les presses de l'Université Laval.
- Fournier, J., & Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. portelance, J. Mukamurera, C. Gervais, & S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 31-47). Presses de l'Université Laval.
- Froebel, F. (2005). *The education of man* (W. N. Hailman, Trans.). Dover Publications. (1826)
- Frowe, I. (2001). Language and educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 35(2), 175-186. <https://doi.org/doi:10.1111/1467-9752.00219>
- Fuchs, V. (2011). *Le dictionnaire de l'emploi, de l'insertion et de la formation*. Chronique sociale.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. The Regional Laboratory for Educational Improvement
- Fusulier, B., & Nicole-Drancourt, C. (2015). Retour sur l'impossible conciliation Travail/Famille. *Revue Interventions économiques*, 53, 3-14. <http://journals.openedition.org/interventionseconomiques/2517>
- Galerand, E., & Kergoat, D. (2013). Le travail comme enjeu des rapports sociaux (de sexe). Dans M. Maruani (dir.), *Travail et genre dans le monde : l'état des savoirs* (p. 44-51). La Découverte.
- Galerand, E., & Kergoat, D. (2013). Le travail comme enjeu des rapports sociaux (de sexe). Dans M. Maruani (dir.), *Travail et genre dans le monde: l'état des savoirs* (p. 44-51). La Découverte.
- Galerand, E., & Kergoat, D. (2014). Les apports de la sociologie du genre à la critique du travail. *Santé au travail : regards sociologiques [en ligne]*, 4. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/nrt.1533>

- Gallant, A., & Riley, P. (2017). Early career teacher attrition in Australia: Inconvenient truths about new public management. *Teachers and Teaching*, 23(8), 896-913. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358707>
- Gaskell, G. (2000). Individual and group interviewing. Dans W. M. Bauer & G. Gaskell (dir.), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook* (p. 38-56). SAGE Publications.
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, 9, 19-39. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1244>
- Gather Thurler, M., & Perrenoud, P. (2005). Coopération entre enseignants : La formation initiale doit-elle devancer les pratiques? *Recherche et formation*, 49, 91-105. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR049-06.pdf>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels*. Presses de l'Université de Québec.
- Gauthier, C. (2010). De bonnes raisons de résister à la réforme de l'éducation au Québec. *Canadian Education Association*, 46-48.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/502031ar>
- Gauvreau, C. (2013). *Le rapport Parent : un document fondateur*. Actualités UQAM. <https://www.actualites.uqam.ca/2013/le-rapport-parent-un-document-fondateur>
- Genin, É. (2015). Technologies mobiles et travail à la maison : mise à disposition ou mode de conciliation ? *Revue Interventions économiques [En ligne]*, 53(0). <http://journals.openedition.org/interventionseconomiques/2594>
- Gernet, I. (2017). Travail, souffrance et défenses : du groupe au collectif. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 68(1), 33. <https://doi.org/10.3917/rppg.068.0033>
- Gernet, I., & Dejours, C. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 8(2), 27-36. <https://doi.org/10.3917/nrp.008.0027>
- Giguère, É. (2020). *Les expériences de travail des femmes cadres : s'intégrer, tenir et trouver sa place dans l'encadrement* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Québec, Canada.
- Giguère, É., & St-Arnaud, L. (2018). Épistémologies féministes et production des connaissances à propos du travail: Les femmes occupant un poste d'encadrement. Dans J. Douesnard & L. St-Arnaud (dir.), *Enjeux humains et psychosociaux du travail* (p. 169-207). Presses de l'Université du Québec. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb455611401>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente : pour une éthique du care*. Flammarion. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb41324626v>
- Gilligan, C. (2009). Le care, éthique féminine ou éthique féministe? *Multitudes*, 38(2), 76-78. https://www.researchgate.net/publication/250301368_Le_care_ethique_feminine_ou_ethique_feministe
- Gilligan, C. (2011). *Joining the resistance*. Polity Press.
- Gilligan, C., & Richards, D. (2009). *The deepening darkness: Patriarchy, resistance, and democracy's future*. Cambridge University Press.
- Gingras, C., & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Goffman, E. (1989). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Minuit (1963)
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, 24, 3-17. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24gohier.pdf
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, B., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation. Dans M. Tardif & H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 280-299). Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., Anadón, Y., Bouchard, B., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring and inductions. Dans J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (2 éd., p. 548-594). Macmillan.
- Goldstein, L. (2002). *Reclaiming caring in teaching and teacher education*. Peter Lang.
- Goldstein, L. S., & Lake, V. E. (2000). « Love, love, and more love for children: Exploring preservice teachers' understandings of caring. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 861-872. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00031-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00031-7)
- Goodlad, J. I. (1983). A study of schooling: Some findings and hypotheses. *Phi Delta Kappan*, 64(7), 465-470.
- Gouvernement du Québec. (2020). *L'histoire de l'éducation au Québec : Les grands textes politiques et législatifs*. Bibliothèque de l'assemblée nationale du Québec. <http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/guides/fr/1-histoire-de-l-education-au-quebec-les-grands-textes-politiques-et-legislatifs/149-les-annees-1980?ref=250#fragment565>
- Goyer, L. (2007). L'orientation professionnelle auprès des jeunes : une mise à jour permanente? Dans S. Bourdon & M. Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail* (p. 111-128). Éditions de l'IQRC.
- Grebot, E., & Berjot, S. (2012). Défenses et dépersonnalisation de la relation enseignante et soignante. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 170(8), 554-561. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.amp.2009.11.009>
- Green, E., & Singleton, C. (2013). « Gendering the digital »: The impact of gender and technology perspectives on the sociological. Dans K. Orton-Johnson & N. Prior (dir.), *Digital Sociology - Critical perspectives* (p. 34-50). Palgrave Macmillan
- Greenhaus, J. H., & Ernst Kossek, E. (2014). The contemporary career: A work-home perspective. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 361-388. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091324>
- Griffiths, M. (2006). The feminization of teaching and the practice of teaching: Threat or opportunity? *Educational Theory*, 56(4), 387-405. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00234.x>
- Grumet, M. (1981). Pedagogy for patriarchy: The feminization of teaching. *New Political Science*, 2(3), 91-112. <https://access.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fqh&AN=L10124406&lang=fr&site=ehost-live>
- Grumet, M. R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. University of Massachusetts Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, S. Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans K. N. Denzin & S. Y. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (2 éd., p. 105-117). SAGE publications.

- Guba, G. E., & Lincoln, S. Y. (1998). Competing paradigms in qualitative research. Dans K. N. Denzin & S. Y. Lincoln (dir.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (p. 195-220). SAGE Publications.
- Guba, G. E., & Lincoln, S. Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans K. N. Denzin & S. Y. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3 éd., p. 191-215). SAGE Publications.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2 éd.). Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*. Dunod.
- Guillemin, M., & Heggen, K. (2009). Rapport and respect: Negotiating ethical relations between researcher and participant. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 12(3), 291-299.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.
- Haicault, M. (2000). *L'expérience sociale du quotidien : corps, espace, temps*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hall, T. D. (2002). *Careers in and out of organizations*. Sage.
- Harding, S. G. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.
- Harding, S. G. (1987). *Feminism and methodology: Social science issues*. Indiana University Press.
- Harding, S. G. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Cornell University Press.
- Harding, S. G., & Hintikka, M. B. (2003). *Discovering reality: Feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology, and philosophy of science* (2 éd.). Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. Dans J. Blase (dir.), *The politics of life in schools* (p. 46-72). Cassell.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). The emotions of teaching and educational change. Dans A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (dir.), *The International Handbook of Educational Change*. Kluwer Publications.
- Hargreaves, A. (1999). The psychic rewards (and annoyances) of classroom teaching. Dans M. Hammersley (dir.), *Researching school experience: Ethnographic studies of teaching and learning* (p. 87-106). Falmer Press.
- Hargreaves, A. (2001a). Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et francophonie*, XXIX(Printemps), 175-200. https://www.acef.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXIX_1.pdf
- Hargreaves, A. (2001b). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 503-527. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00006-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00006-X)
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2010). Presentism, individualism, and conservatism. The legacy of Dan Lortie's Schoolteacher: A sociological study. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 143-154. www.jstor.org/stable/40602919
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227-241. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90015-W](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90015-W)

- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Impact Leadership Series.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). The persistence of presentism. *Teachers College Record*, 111(11), 2506-2534.
- Harris, D., & Herrington, C. (2006). Accountability, standards, and the growing achievement gap: Lessons from the past half century. *American Journal of Education*, 112(2), 209-238. <https://doi.org/10.1086/498995>
- Hartsock, N. C. M. (1987). The feminist standpoint: Developing the ground for a specifically feminist historical materialism. Dans G. S. Harding (dir.), *Feminism and methodology: Social science issues* (p. 156-180). Indiana University Press.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Hawkesworth, M. E. (1989). Knowers, knowing, known: Feminist theory and claims of truth. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 14(3), 533-557. <https://doi.org/10.1086/494523>
- Hays, G. D., & Singh, A. A. (2012). *Qualitative inquiry in clinical and educational settings*. Guilford Press.
- Higgins, C., Duxbury, L., & Julien, M. (2014). The relationship between work arrangements and work-family conflict. *Work*, 48(1), 69-81. <https://doi.org/10.3233/WOR-141859>
- Hill, D., & Kumar, R. (2009a). *Global neoliberalism and education and its consequence*. Routledge.
- Hill, D., & Kumar, R. (2009b). Introduction: Neoliberal capitalism and education. Dans D. Hill & R. Kumar (dir.), *Global neoliberalism and education and its consequences*. Routledge.
- Hill, D., & Kumar, R. (2009c). Neoliberalism and its impacts. Dans D. Hill & R. Kumar (dir.), *Global neoliberalism and education and its consequences*. Routledge.
- Hirata, H., Laborie, F., Le Doaré, H., & Senotier, D. (2004). *Dictionnaire critique du féminisme* (2 éd.). Presses Universitaires de France.
- Hochschild, A. R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 9(1), 19-49. <https://doi.org/10.3917/trav.009.0019>
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling* (3 éd.). University of California Press.
- Hochschild, A. R., & Maschung, A. (2012). *The second shift: Working families and the revolution at home* (3 éd.). Penguin books.
- Homsy, M., Lussier, J., & Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : l'état doit miser sur l'essentiel*. Institut du Québec. Repéré à <https://www.institutduquebec.ca/docs/default-source/default-document-library/201909enseignants.pdf>
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417-440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Honings, M., & Hooge, E. (2014). The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 75-98. <https://doi.org/10.1177/1741143213499256>
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Corwin Press.
- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève* (2 éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Houffort, N., & Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique. Repéré à <https://depot.erudit.org/bitstream/003212dd/1/30129826.pdf>

- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahier pédagogique*, 290(janvier), 15-17.
- Humes, W. (2000). The discourses of educational management. *The Journal of Educational Enquiry*, 1(1), 35-53. <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/570/440>
- Hunter, E. M., Clark, M. A., & Carlson, D. S. (2019). Violating work-family boundaries: Reactions to interruptions at work and home. *Journal of Management*, 45(3), 1284-1308. <https://doi.org/10.1177/0149206317702221>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. <http://www.jstor.org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/3202489>
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-31. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/019263650208663103>
- Ingersoll, R. M. (2003). Is there really a teacher shortage? http://repository.upenn.edu/gse_pubs/133
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction what the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51. <https://doi.org/10.1177/003172171209300811>
- Ingersoll, R. M., Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition? Research Report (#RR-82)*.
- Ingersoll, R. M., Merrill, L., & Stuckey, D. (2014). *Seven trends: The transformation of the teaching force*. Repéré à https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/79/
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Institut national de santé publique du Québec. (2020). *Risques psychosociaux du travail*. <https://mobile.inspq.qc.ca/risques-psychosociaux-du-travail-et-promotion-de-la-sante-des-travailleurs/risques-psychosociaux-du-travail>
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Jaoul, G., & Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 162(1), 26-35. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.amp.2003.03.002>
- Jarvenpaa, S., & Lang, K. (2005). Managing the paradoxes of mobile technology. *Information Systems Management*, 22(4), 7-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.1201/1078.10580530/45520.22.4.20050901/90026.2>
- Jeanson, C. (2014). *Insertion ou désertion professionnelle : étude de trajectoires professionnelles de jeunes enseignantes et enseignants québécois* [Maîtrise de mémoire, Université Laval]. Québec, Canada.
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 28-43. http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/5_DenisJeffrey.pdf
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S., & Gonzalez, E. J. (2012). *The experience of new teachers: Results from TALIS 2008*. Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- Jonnaert, P., Lafortune, L., & Ettayebi, M. (2007). Un regard sur les réformes en éducation. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi, & P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 1-15). Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P., & Masciotra, D. (2007). Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études : un double défi. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi, & P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 54-75). Presses de l'Université du Québec.

- Josselson, R., & Lieblich, A. (1994). *Exploring identity and gender: The narrative study of lives*. SAGE Publications.
- Juteau-Lee, D. (1981). Visions partielles, visions partiales : visions des minoritaires en sociologies. *Sociologie et sociétés*, 13(2), 33-48. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/001373ar>
- Jutras, F., Legault, G. A., & Desaulniers, M.-P. (2007). Le sens de la profession comme composante de l'identité du personnel enseignant du primaire et du secondaire. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés* (p. 90-113). Presses de l'Université du Québec.
- Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillibouis, M., & Vasconcellos, M. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation. Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. L'Harmattan.
- Kamanzi, P., Barroso da Costa, C., & Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1040807ar>
- Kamanzi, P., Tardif, M., & Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Kamanzi, P. C., Lapointe, P., & Dembélé, M. (2019). La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au Québec : entre l'optimisme des directions d'établissement et le scepticisme des enseignants. *Swiss Journal of Sociology*, 45(3), 427-445. <https://doi.org/DOI.10.2478/sjs-2019-0020>
- Kardos, S., & Moore Johnson, S. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experience with their colleagues. *Teachers College Record* 109(9), 2083–2106.
- Karsenti, T. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC),.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <https://doi.org/doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Roy, N. (2008a). *Why are new French immersion and French as a second language teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey*. Canadian Association of Immersion Teachers.
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Roy, N. (2008b). *Why are teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey*. Canadian Association of Immersion Teachers.
- Katz, L. G. (1972). Developmental Stages of Preschool Teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Kaufmann, J.-C., & de Singly, F. (2011). *L'entretien compréhensif* (3 éd.). Armand Colin.
- Kergoat, D. (1984). Plaidoyer pour une sociologie des rapports sociaux. Dans M.-A. Barrère-Maurisson (dir.), *Le sexe du travail: structures familiales et système productif* (p. 207-221). Presses Universitaires de Grenoble.
- Kergoat, D. (1984). Plaidoyer pour une sociologie des rapports sociaux. Dans M.-A. Barrère-Maurisson (dir.), *Le sexe du travail : structures familiales et système productif* (p. 207-221). Presses Universitaires de Grenoble.
- Kergoat, D. (2001). Le rapport social de sexe de la reproduction des rapports sociaux à leur subversion. *Actuel Marx*, 30, 85-100. <https://doi.org/https://doi.org/10.3917/puf.colle.2010.01.0060>

- Kergoat, D. (2004). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. Dans S. H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré, & D. Senotier (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme* (2e éd., p. 34-44). Presses Universitaires de France.
- Kergoat, D. (2005). Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. Dans M. Maruani (dir.), *Femmes genre et sociétés : l'état des savoirs* (p. 94-101). La Découverte.
- Kergoat, D. (2010). Une sociologie à la croisée de trois mouvements sociaux. *L'Homme et la société*, 176-177(2), 27-42. <https://doi.org/10.3917/lhs.176.0027>
- Kergoat, D. (2012). *Se battre disent-elles*. La Dispute.
- King, J. (2016). "It's time, put on the smile, it's time!": The emotional labour of second language teaching within a Japanese university. Dans C. Gkonou, D. Tatzl, & S. Mercer (dir.), *New Directions in Language Learning Psychology* (p. 97-112). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-23491-5_7
- Kirsh, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Québec, Canada.
- Kligyte, G., & Barrie, S. (2014). Collegiality: Leading us into fantasy – the paradoxical resilience of collegiality in academic leadership. *Higher Education Research & Development*, 33(1), 157-169. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.864613>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243. <https://doi.org/10.1348/000709905x90344>
- Krinsky, J., & Simonet, M. (2012). Déni de travail : l'invisibilisation du travail aujourd'hui. *Sociétés contemporaines*, 87(3), 5-23. <https://doi.org/10.3917/soco.087.0005>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lalancette, J., Saucier, V., & Fournier-Lepage, V. (2012). *L'insertion des femmes dans les métiers traditionnellement masculins* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Québec, Québec.
- Lalivé d'Épinay, C., Bickel, J.-F., Cavalli, S., & Spini, D. (2005). Le parcours de vie: émergence d'un paradigme interdisciplinaire. Dans J.-F. Guillaume (dir.), *Parcours de vie : regards croisés sur la construction des biographies contemporaines* Éditions de l'Université de Liège.
- Lamaurelle, J.-L. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Hachette.
- Langford, R. (2019). *Theorizing feminist ethics of care in early childhood practice: Possibilities and danger*. Bloomsbury.
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 18(2), 49-56. <https://doi.org/10.3917/pp.018.0049>
- Lantheaume, F. (2011). La souffrance des enseignants : épiphénomène ou analyseur du métier et du système. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 6-18. http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/3_Lantheaume.pdf
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses universitaires de France.
- Latour, N.-A. (1994). *Les composantes d'un programme de formation de mentors à la commission scolaire Berthier-Nord-Joli* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec]. Québec, Canada.
- Laugaa, D., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 499-519. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/osp.428>

- Laugier, S. (2009). Le sujet du *care* : vulnérabilité et expression ordinaire. Dans P. Molinier, S. Laugier, & P. Paperman (dir.), *Qu'est-ce que le care? : souci des autres, sensibilité, responsabilité* (p. 159-200). Payot & Rivages.
- Lazarus, R. S. (1993a). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3). https://journals.lww.com/psychosomaticmedicine/Fulltext/1993/05000/Coping_theory_and_research_past_present_and.2.aspx
- Lazarus, R. S. (1993b). From psychological stress to the emotions: A History of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1-22. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.
- Le Feuvre, N., Benelli, N., & Rey, S. (2012). « Métiers de service ». *Nouvelles Questions Féministes*, 31(2).
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559-564. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.016>
- Leavy, P., & Harris, A. (2018). *Contemporary feminist research from theory to practice*. Guilford Press.
- LeBreton, D. (2009). Trajectoire d'insertion socioprofessionnelle de femmes sous l'angle des variables personnelles et sociales. *Revue canadienne de counseling*, 43(2), 131-145. <https://pdfs.semanticscholar.org/e6d3/07428df5aebcea29d8ac129fee0ed5d4650d.pdf>
- LeBreton, D., McKee-Allain, I., & Ouellette, J.-G. (2005). La spécificité des femmes en matière d'insertion socioprofessionnelle. *Éducation et francophonie*, XXXIII(1), 121-139. https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_1_124.pdf
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, R. (1989). *Histoire de l'éducation au Québec*. Bibliothèque et Archives Nationales du Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2106902>
- Legault, G. A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. A. (2008). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. Dans P. Jonnaert & D. Masciotra (dir.), *Constructivisme : choix contemporains : Hommage à Ernst Von Glaserfeld* (p. 53-91). Presse de l'Université du Québec.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique : théorie, clinique*. Hommes et perspectives/Epi.
- Lejealle, C. (2009). Le mobile professionnel : un outil de conciliation ou de confinement dans la charge du care pour les femmes cadres? *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*(9). <https://journals.openedition.org/temporalites/1010#quotation>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer* (2 éd.). De Boeck.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. Dans *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 119-141). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2006.01.0119>
- Lenoir, Y. (2011). Conséquences des conceptions curriculaires actuelles sur les modes évaluatifs. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* 25(Dossier : Évaluation et curriculum), 13-28. <https://journals.openedition.org/dse/973>
- Leroux, M., Dufour, F., Portelance, L., Meunier, H., Cividini, M., & Carpentier-Bujold, G. (2016). Initiatives de milieux universitaires québécois visant à préparer les futurs enseignants à leur insertion dans la profession enseignante. Dans C. Van Nieuwenhoven & M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient*

- enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 165-184). Presses universitaires de Louvain.
- Lessard, C. (1997). Continuité et ruptures en formation des maîtres : à la recherche d'un point d'équilibre. Dans M. Tardif & H. Ziarko (dir.), *Continuité et rupture dans la formation des maîtres au Québec*. Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. (2016). La réforme du curriculum québécois et son difficile atterrissage. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 73, 95-106. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/ries.5623>
- Lessard, C., Doray, P., Gérin-Lajoie, P., Larouche, C., & Savard, D. (2016). *50 ans d'éducation au Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et sociétés*, 23(1), 59-77. <https://doi.org/10.3917/es.023.0059>
- Lessard, C., & Mathurin, C. (1989). L'évolution du corps enseignant québécois : 1960-1986. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 43-71.
- Lessard, C., & Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structure, système*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Letablier, M.-T. (2000). Famille et emploi : une comparaison européenne. Dans M. Chaudvière, M. Sassier, B. Bouquet, R. Allard, & B. Ribes (dir.), *Les implicites de la politique familiale : approches historiques, juridiques et politiques*. DUNOD.
- Létourneau, E. (2014). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec* [communication orale] La démographie de demain : innovations, intersections et collaborations, Congrès de l'Acfas, Université Concordia, Montréal, Canada.
- Lévi-Strauss, C. (1977). *L'identité, séminaire interdisciplinaire*. Presses Universitaires de France.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. SAGE Publications.
- Limoges, J. (1997). *Réussir son insertion professionnelle : avant, pendant, après*. GGC Éditions.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2018). *Talk of teacher burnout among student teachers* Annual Meeting of AERA, New York, États-Unis. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-147546>
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2019a). Boundaries as a coping strategy: emotional labour and relationship maintenance in distressing teacher education situations. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 634-649. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652904>
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2019b). Conflicts viewed through the micro-political lens: Beginning teachers' coping strategies for emotionally challenging situations. *Research Papers in Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633559>
- Lindqvist, P., Nordäng, U. K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94-103. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>
- Linhart, D. (2011). Une précarisation subjective du travail ? *Annales des Mines - Réalités industrielles*, Février 2011(1), 27-34. <https://doi.org/10.3917/rindu.111.0027>
- Linhart, D. (2015). *La comédie humaine du travail. De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*. Erès, coll. « Sociologie clinique ».
- Longino, E. H. (1999). Feminist epistemology. Dans J. Graco (dir.), *The Blackwell guide to epistemology* (p. 327-353). Blackwell Publishing Ltd.

- Lorber, J. (2006). Shifting paradigms and challenging categories. *Social Problems*, 53(4), 448-453. <https://doi.org/10.1525/sp.2006.53.4.448>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Luekens, M. T., Lyter, D. M., Fox, E. E., & Chandler, K. (2004). *Teacher attrition and mobility: Results from the Teacher Follow-up Survey*. National Center for Education Statistics. Repéré à <https://nces.ed.gov/pubs2007/2007307.pdf>
- Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, 128, 45-47.
- Malenfant, R., LaRue, A., Mercier, L., & Vézina, M. (2002). Précarité d'emploi, rapport au travail et intégration sociale. *Nouvelles pratiques sociales*, 15(1), 111-130. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/008264ar>
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream' : exploring pre - service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24. <https://doi.org/10.1080/13664530600587311>
- Maranda, M.-F. (1995). La psychodynamique du travail, une alternative à l'individualisation de la santé mentale au travail. *Santé mentale au Québec*, 20(2), 219-242. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/032361ar>
- Maranda, M.-F., & Viviers, S. (2011). *L'école en souffrance psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Maranda, M.-F., & Viviers, S. (2017). *Domination symbolique et individualisation des défenses : le milieu scolaire écope* [Communication orale]. Rassemblement des personnes déléguées de la FAE, Palais des Congrès, Montréal, <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/31065/1/Maranda%20%26%20Viviers%20%282017%29.pdf>
- Maranda, M.-F., Viviers, S., & Deslauriers, J.-S. (2013). « L'école en souffrance » : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15(1), 225-240. <https://doi.org/10.3917/nrp.015.0225>
- Maranda, M. F., Viviers, S., & Deslauriers, J. S. (2014). *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail : contribution d'une recherche-action en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Marché-Paillé, A. (2010). Le dégoût dans le travail d'assistance aux soins personnels, s'en défendre mais pas trop. *Travailler*, 24(2), 35-54. <https://doi.org/10.3917/trav.024.0035>
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. *Recherche et formation [En ligne]*(57), 23-38. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/810?lang=fr>
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*. De Boeck.
- Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail [En ligne]*, 59(4). <https://journals.openedition.org/sdt/1353#quotation>
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats*. *Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f2s28r>
- Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S., & Voisin, A. (2017). La co-construction de la gestion axée sur les résultats : les logiques de médiation des commissions scolaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 93-113. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1040806ar>
- Maroy, C., & Vaillancourt, S. (2019). L'instrumentation de la nouvelle gestion publique dans les écoles québécoises : dispositifs et travail de changement institutionnel. *SociologieS [En ligne]*, *Dossiers*, *Le changement institutionnel*. <http://journals.openedition.org/sociologies/10075>

- Martel, R. (2009). *Quelques statistiques sur les premières années des finissants des facultés d'éducation [communication orale]*. Salon des exposants dans le cadre du colloque national sur l'insertion en enseignement, Québec, Canada.
- Martin, J.-C., & Ouellette, F.-R. (1993). La solitude et l'isolement. La structuration de nouveaux liens sociaux. *International Review of Community Development*, 29, 7-15. <https://doi.org/10.7202/1033711ar>
- Martineau, S. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement : à propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 48-54.
- Martineau, S. (2015). La construction de l'identité professionnelle des enseignants. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 4(2), 5-9. <https://en.calameo.com/read/001898804c4aadbe1cd73>
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L., & Mukamurera, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S., & Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1009059ar>
- Martineau, S., Portelance, L., & Presseau, A. (2010, septembre). *L'identité professionnelle des enseignants : l'ambivalence devant le statut professionnel [communication orale]*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, Suisse.
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67. <https://doi.org/https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.37>
- Martineau, S., & Presseau, A. (2007). Se « mettre en mots » ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens : le discours identitaire d'enseignants du secondaire. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés* (p. 67-88). Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S., & Vallerand, A.-C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche [communication orale]*. Communication présentée aux Séminaires du CRIFPE, Québec, Canada.
- Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L., & Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau, & T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61-88). Éditions CEC.
- Martucelli, D. (2008). L'espace de l'identité. Dans M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebois, & M. Vasconcellos (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation. Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (p. 25-34). L'Harmattan.
- Maruani, M. (2018). Introduction : L'adieu au travail, et puis quoi encore! Dans M. Maruani (dir.), *Je travaille, donc je suis : perspectives féministes* (p. 9-12). La Découverte.
- Maruani, M., & Reynaud, E. (2004). *Sociologie de l'emploi* (4 éd.). La Découverte.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail : préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Peter Lang.
- Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(2), 1-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/osp.3776>
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

- Mathieu, N.-C. (1991). *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*. Côté-femmes.
- Maubant, P. (2007). Nouvelles configurations éducatives : quels effets sur les pratiques d'enseignement et quelles conséquences sur les transformations identitaires des enseignants? Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés* (p. 37-66). Presses de l'Université du Québec.
- Maubant, P., & Roger, L. (2010). *De nouvelles configurations éducatives : entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Presses de l'Université du Québec.
- Mauger, G. (1998). Jeunesse, insertion et condition juvénile. Dans B. Charlot & D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi* (p. 55-59). Presses universitaires de France.
- Mayer, R., & Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer & F. Ouellet (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-133).
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.
- Méda, D., & Vendramin, P. (2013). *Réinventer le travail*. Presses universitaires de France.
- Mellouki, M. h., Akkari, A., Changkakoti, N., Gremion, F., & Tardif, M. (2008). Profils d'insertion et identité professionnelle des enseignants débutants au secondaire : premiers résultats d'une recherche qualitative. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 45-76.
- Mercure, D. (2007a). Les jeunes et le travail : un fait social total. Dans S. Bourdon & M. Vulture (dir.), *Les jeunes et le travail*. Éditions de l'IQRC.
- Mercure, D. (2007b). Travail et famille. Des tensions croissantes au cours de la prochaine décennie. Dans G. Pronovost, C. Dumont, & I. Bitaudeau (dir.), *La famille à l'horizon 2020* (p. 147-172). Les Presses de l'Université du Québec.
- Mercure, D. (2013). Le nouveau modèle de pouvoir et de domination au travail dans le mode de la production postfordiste. *SociologieS*, 1-9. <https://sociologies.revues.org/4227>
- Mercure, D. (2020). *Les transformations contemporaines du rapport au travail*. Presses de l'Université Laval.
- Mercure, D., & Vultur, M. (2010). *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*. Presses de l'Université Laval.
- Merini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. Dans *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 35-47). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0035>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation - Revised and expanded from qualitative research and case study application in education*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4 éd.). Jossey-Bass.
- Messing, K. (2009). Santé des femmes au travail et égalité professionnelle : des objectifs conciliables? *Travailler*, 22(2), 43-58. <https://doi.org/https://doi.org/10.3917/trav.022.0043>
- Messing, K. (2016). *Les souffrances invisibles : pour une science du travail à l'écoute des gens*. Écosociété.
- Messing, K., & Seifert, A. M. (2002). « On est là toutes seules ». Contraintes et stratégies des femmes en contrat à durée déterminée dans l'enseignement aux adultes. *Travailler*, 7(1), 147-166. <https://doi.org/10.3917/trav.007.0147>
- Messing, K., Seifert, A. M., & Escalona, E. (1997). The 120-S minute : Using analysis of work activity to prevent psychological distress among elementary school teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2(1), 45-62. <https://doi.org/10.1037//1076-8998.2.1.45>
- Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en science de l'éducation*. Presses universitaires de France.

- Ministère de l'Éducation. (1996). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : un cadre de référence*. Document préparé par les membres du comité de travail sur l'insertion professionnelle de la Table régionale MEQ-Université-Milieu scolaire. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Gouvernement du Québec. Repéré à https://srp.csrq.ca/evaluation/Documents/Lecole_tout_un_programme.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Historique*. Ministère de l'Éducation, du Sport et des Loisirs. <http://web.archive.org/web/20080515165928/http://www.meq.gouv.qc.ca/rens/brochu/histori.htm>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2014). *Statistiques de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire - Édition 2012*. Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/statistiques-de-leducation-education-prescolaire-enseignement-primaire-et-secondaire/>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Prévisions de l'effectif étudiant au préscolaire, au primaire et au secondaire - Prévisions pour l'ensemble du Québec*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement scolaire : les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *La convention de partenariat. Outil d'un nouveau mode de gouvernance. Guide d'implantation*. Gouvernement du Québec. Repéré à <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1945981>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire 1er et 2e cycles*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Statistiques de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire - Édition 2015*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnell/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Molgat, M., & Vultur, M. (2009). L'insertion professionnelle des jeunes québécois diplômés et non diplômés de l'école secondaire. Quel rôle joue la famille ? *Recherches sociographiques*, 50(1), 41-66. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/029968ar>
- Molinier, P. (2002). Le continent noir de la féminité : sexualité et/ou travail ? *Cliniques méditerranéennes*, 66(2), 105-123. <https://doi.org/10.3917/cm.066.0105>

- Molinier, P. (2003). *L'énigme de la femme active : égoïsme, sexe et compassion*. Payot & Rivages.
- Molinier, P. (2004). La haine et l'amour, la boîte noire du féminisme? Une critique de l'éthique du dévouement. *Nouvelles Questions Féministes*, 23(3), 12-25.
- Molinier, P. (2006a). *L'énigme de la femme active : égoïsme, sexe et compassion* (2 éd.). Petite bibliothèque Payot.
- Molinier, P. (2006b). Le care à l'épreuve du travail. vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets Dans P. Paperman & S. Laugier (dir.), *Le souci des autres. Éthique et politique du care* (p. 299-316). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, coll. « Raisons pratiques ».
- Molinier, P. (2006c). *Les enjeux psychiques du travail : introduction à la psychodynamique du travail*. Payot & Rivages.
- Molinier, P. (2008). *Les enjeux psychiques du travail : introduction à la psychodynamique du travail* (2 éd.). Payot & Rivages.
- Molinier, P. (2009a). Des féministes et de leurs femmes de ménage : entre réciprocité du care et souhait de dépersonnalisation. *Multitudes*, 37-38(2), 113-121. <https://doi.org/https://doi.org/10.3917/mult.037.0113>
- Molinier, P. (2009b). *Le travail du care*. La Dispute.
- Molinier, P. (2010a). L'hôpital peut-il s'organiser comme un aéroport? Logique de gestion ou logique de care. Dans Y. Clot & D. Lhuillier (dir.), *Agir en clinique du travail* (p. 157 à 167). Érès.
- Molinier, P. (2010b). Souffrance, défenses, reconnaissance. Le point de vue du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 10(2), 99-110. <https://doi.org/10.3917/nrp.010.0099>
- Molinier, P. (2011). Le care à l'épreuve du travail : Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets. Dans P. Paperman & S. Laugier (dir.), *Le souci des autres : Éthique et politique du care*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/doi:10.4000/books.editionsehess.11722>
- Molinier, P. (2013). *Le travail du care*. La Dispute.
- Molinier, P., & Cepeda, M. F. (2012). « Comme un chien à carreau ». Des employées domestiques colombiennes entre care et justice. *Travailler*, 28(2), 33-55. <https://doi.org/10.3917/trav.028.0033>
- Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Payot.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method: Scientific pedagogy as applied to child education in « the children's houses » with additions and revisions by the author* (2 éd.). Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (2006). *De l'enfant à l'adolescent*. Desclée de Brouwer.
- Montessori, M., & Orem, R. C. (1975). *Le manuel Montessori*. Denoël-Gonthier.
- Montgomery, C., Demers, S., & Morin, Y. (2010). Le stress, les stratégies d'adaptation et l'épuisement professionnel chez les stagiaires francophones en enseignement primaire et secondaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 33(4), 761-802. www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.33.4.761
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 461-488. http://aix1.uottawa.ca/~cmontgom/pdf/meta_ana_div.pdf
- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 129-152. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2 éd.). SAGE Publications.

- Morin, D., Fortier, S., & Deschenaux, F. (2018). La conciliation travail-famille : un engagement pluriel qui se conjugue à l'indicatif présent et qui s'accorde au féminin. *Revue Jeunes et Société*, 3(2), 38-57. <http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/149/90>
- Morrow, O., Hawkins, R., & Kern, L. (2015). Feminist research in online spaces. *Gender, Place & Culture*, 22(4), 526-543. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2013.879108>
- Mozziconacci, V. (2016). Théories féministes de l'éducation : où est le care ? *Éducation et socialisation [En ligne]*, 41. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/edso.1514>
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1995). *Psychologie de la communication*. Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (2009a). Constructiviste (paradigme). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3e éd. éd., p. 30-35). Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2009b). Phénoménologie (méthode de l'analyse). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3e éd. éd., p. 183-184). Armand Colin.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Québec, Canada.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans M. Biron, M. Cividini, & J. F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. (2011a). Conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau, & T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). CEC.
- Mukamurera, J. (2011b). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen, & N. Changakoti (dir.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale* (p. 17-38). Éditions BEJEUNE.
- Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : le cas du Québec. *Recherche et formation* 74, 50-71. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Mukamurera, J., Bourque, J., & Gingras, C. (2008). Portrait et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations. Dans L. Portelance (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-86). Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Bourque, J., & Gingras, C. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec : portrait et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais, & S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., & Desbiens, J.-F. (2018). L'offre de soutien aux enseignants débutants : où en sommes-nous? *Les Cahiers de l'AQPF*, 8(3), 22-25.
- Mukamurera, J., Dezutter, O., & Uwamariya, A. (2004). L'accompagnement à la prise de fonction : état des lieux et besoins d'enseignants québécois débutants au secondaire. *La lettre de l'AIRDF*, 34, 12-17.
- Mukamurera, J., & Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants du secondaire. *Formation et profession*, 10(2), 14-17.
- Mukamurera, J., Lakhali, S., & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités [En ligne]*, 16(1). <https://journals.openedition.org/activites/3801>

- Mukamurera, J., Leroux, M., & Ndoreroaho, J.-P. (2014). Nouvelles formes de soutien institutionnel aux transitions professionnelles : le cas des programmes d'insertion professionnelle des enseignants débutants dans les commissions scolaires au Québec. Dans T. Pérez-Roux & A. Balleux (dir.), *Mutation dans l'enseignement et la formation: brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (p. 229-254). L'Harmattan.
- Mukamurera, J., & Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession, Octobre*, 54-56.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., & Ndoreroaho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299, 13-35.
- Muller, L., & Spitz, E. (2003). Évaluation multidimensionnelle du coping : validation du Brief COPE sur une population française. *L'Encéphale : Revue de psychiatrie clinique biologique et thérapeutique*, 29(6), 507-518.
- Naschberger, C., Quental, C., & Legrand, C. (2012). Le parcours de carrière des femmes cadres : pourquoi est-il si compliqué et comment le faciliter? *Gestion*, 37(3), 43-50. <https://doi.org/https://doi.org/10.3917/riges.373.0043>
- Naschberger, C., Quental, C., & Legrand, C. (2013a). *Étapes de carrière et perception des enjeux en matière d'équilibre vie professionnelle-vie personnelle chez les cadres hommes et femmes* [communication orale]. 24e Congrès de l'AGRH, Paris, France.
- Naschberger, C., Quental, C., & Legrand, C. (2013b). *La recherche de l'équilibre vie professionnelle-vie personnelle : les cadres hommes et femmes ne sont pas toujours égaux face à cette problématique*. [communication orale]. Première journée du management socialement responsable des entreprises, Tour, France. <https://hal-audencia.archives-ouvertes.fr/hal-00842908>
- National Education Union. (2018). *Teacher recruitment and retention*. <https://www.teachers.org.uk/edufacts/teacher-recruitment-and-retention>
- National Statistic. (2017). *School Workforce in England: November 2016*. The National Archives. Repéré à https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/620825/SFR25_2017_MainText.pdf
- Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement? *Vie pédagogique*, 128, 21-22.
- Naylor, C. (2008). *The rising tide of stress in Canada: Time for governments to act in support of schools and society*. BC Teachers' Federation.
- Naylor, C., & White, M. (2010). *The worklife of BC teachers in 2009*. BCTF Research.
- Ndoreroaho, J.-P., & Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Ndoreroaho-Martineau-2006-Une-proble_matique.pdf
- Nesje, K., Brandmo, C., & Berger, J.-L. (2018). Motivation to become a teacher: a Norwegian validation of the factors influencing teaching choice scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 813-831. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306804>
- Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M., & Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded Meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31, 100355. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. Routledge.
- Nias, J. (1997). Would schools improve if teachers cared less? *Education 3-13*, 25(3), 11-22. <https://doi.org/10.1080/03004279785200291>
- Nias, J. (1999). Primary teaching as a culture of care. Dans J. Prosser (dir.), *School Culture*. Paul Chapman.
- Noble, T., & Pym, B. (1970). Collegial authority and the receding locus of power. *The British Journal of Sociology*, 21(4), 431-445. <https://doi.org/10.2307/588498>

- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminist approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. University of California Press.
- Noddings, N. (1995). Teaching themes of Care. *The Phi Delta Kappan*, 76(9), 675-679.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teacher College Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (3 éd.). University of California Press.
- Noddings, N. (2016). What might have been: Women's traditional interests. Dans H. E. Lees & N. Noddings (dir.), *The Palgrave International Handbook of Alternative Education* (p. 97-112). Palgrave Macmillan.
- Noddings, N. (2018). *Philosophy of education*. Routledge.
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2007). *Teacher supervision & evaluation: Theory into practice* (2 éd.). Wiley.
- Nurock, V. (2010). *Carol Gilligan et l'éthique du care*. Presses Universitaires de France.
- O'Brien Hallstein, L. (2014). When neoliberalism intersects with post-second wave mothering. Dans M. Vandembeld Giles (dir.), *Mothering in the age of neoliberalism* (p. 297-314). Demeter Press.
- Olesen, V. (2018). Feminist qualitative research in the millennium's first decade: Development, challenges, prospect. Dans K. N. Denzin & S. Y. Lincoln (dir.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5 éd., Vol. 151-175). SAGE Publications.
- Oliva, P. F., & Pawlas, G. (2004). *Supervision for today's schools* (7 éd.). Wiley.
- Ollier-Malaterre, A. (2010). De la conciliation à la résilience : 40 ans d'évolution lexicale aux États-Unis. *Travail, genre et sociétés*, 24(2), 111-128. <https://doi.org/10.3917/tgs.024.0111>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2016). *Transition à l'enseignement 2016*. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Repéré à <https://www.oct.ca/-/media/PDF/2016%20Transition%20to%20Teaching%20study/2016t2mainreportfr.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. Repéré à <http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm#HTO>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2015a). *Distribution of teachers by age and gender* <https://doi.org/10.1787/4ef9a105-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2015b). *Nouveaux enseignants : quel soutien ? L'enseignement à la loupe*. OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I)*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Organisation internationale du travail. (2012). *Du travail précaire au travail décent : document final du colloque des travailleurs sur les politiques et les réglementations destinées à lutter contre l'emploi précaire*. Bureau des Activités pour les Travailleurs (ACTRAV). Repéré à https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---actrav/documents/meetingdocument/wcms_179788.pdf
- Orton-Johnson, K., & Prior, N. (2013). *Digital sociology critical perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Ozenc, F. K., & Farnham, S. D. (2011). *Life "Modes" in social media* [communication orale]. Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Vancouver.

- Page, J. (2018). Characterising the principles of professional love in early childhood care and education. *International Journal of Early Years Education*, 26(2), 125-141. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1459508>
- Pailhé, A., & Solaz, A. (2009). *Entre famille et travail : des arrangements de couple aux pratiques des employeurs*. La Découverte. <http://www.cairn.info/entre-famille-et-travail--9782707157515.htm>
- Pailhé, A., & Solaz, A. (2010). Concilier, organiser, renoncer : quel genre d'arrangements ? *Travail, genre et sociétés*, 24(2), 29-46. <https://doi.org/10.3917/tgs.024.0029>
- Paillé, P. (2009). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3 éd., p. 218-220). Armand Colin.
- Paillé, P. (2017). L'analyse par théorisation ancrée. Dans M. Santiago-Delefosse & M. del Rio Carral (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 62-83). Dunod.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3 éd.). Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4 éd.). Armand Colin.
- Paperman, P. (2004). Perspectives féministes sur la justice [Feminist Perspectives on Justice]. *L'Année sociologique*, 54(2), 413-433. <https://doi.org/10.3917/anso.042.0413>
- Paperman, P. (2009). D'une voix discordante : désentimentaliser le *care*, démoraliser l'éthique. Dans P. Molinier, S. Laugier, & P. Paperman (dir.), *Qu'est-ce que le care? : souci des autres, sensibilité, responsabilité* (p. 88-110). Payot & Rivages.
- Park, Y. J., & Yang, Y. (2016). The continuing influence of Froebel's kindergarten system in current early childhood education in the USA and South Korea. *Asia-Pacific journal of research in early childhood education*, 10, 125-140.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4 éd.). SAGE Publications.
- Paugam, S. (1990). Insertion, intégration, participation. *Revue des politiques sociales et familiales*, 7-8. https://www.persee.fr/doc/caf_1149-1590_1990_num_20_1_1397
- Paugam, S. (2001). Les formes d'intégration professionnelle. *Sciences humaines*, 114(3), 21-21. <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2001-3-page-21.htm>
- Paugam, S. (2007). *Le salarié de la précarité : les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/https://doi.org/10.3917/puf.pauga.2007.01>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Pedulla, D. S., & Thébaud, S. (2015). Can we finish the revolution? Gender, work-family ideals, and institutional constraint. *American Sociological Review*, 80(1), 116-139. <http://www.jstor.org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/24756702>
- Pelletier, G. (2005). D'une décennie perdue au grand bond en arrière : décentralisation, privatisation et obligation de résultats au sein des pays en développement. Dans C. Lessard & P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultat en éducation* (p. 89-104). Les Presses de l'Université Laval.
- Pelletier, M.-A., & Marzouk, A. (2018). Préparation à l'insertion professionnelle dans la formation initiale des enseignants du primaire. Quels besoins de formation psychologique sont perçus par les stagiaires sortants. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, & I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 35-50). Presses de l'Université du Québec.
- Pelletier, M. (2014). *Responsabilités et conduites des cadres dans le travail de gestion du personnel : du conflit de rationalités, au conflit éthique* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Québec, Canada. www.theses.ulaval.ca/2014/31076/31076.pdf

- Perez-Roux, T. (2008). Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants : éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps. *Education & Formation*, 287. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01716172>
- Perrenoud, P. (1998, 9-11 décembre). L'école saisie par les compétences. [communication orale]. Association des cadres scolaires du Québec « Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins », Québec.
- Perrenoud, P., & Sainsaulieu, I. (2018). Pour ne pas en finir avec l'identité au travail. *SociologieS [En ligne]*, Dossiers identité au travail, identités professionnelles. <http://journals.openedition.org/sociologies/8750>
- Pestalozzi, J. H., & Soëtar, M. (1985). *Comment Gertrude instruit ses enfants : un essai pour introduire les mères à l'art d'enseigner elles-mêmes leurs enfants*. Éditions Casteilla.
- Picard, F., & Masdonati, J. (2012). *Les parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires*. Presses de l'Université Laval.
- Picard, H. (2012). « *Entreprise libérées* » *Parole libérée? : Lecture critique de la participation comme projet managérial émancipateur* [Thèse de doctorat, École doctorale de Paris-Dauphine]. Paris, France.
- Picq, F. (1993). *Libération des femmes: Les années-mouvement*. Seuil.
- Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography* (3 éd.). SAGE Publications.
- Pinnegar, S., Lay, C. D., Bigham, S., & Dulude, C. (2005). Teaching as highlighted by mothering: A narrative inquiry. *Studying Teacher Education*, 1(1), 55-67. <https://doi.org/10.1080/17425960500039975>
- Pirès, P. A. (1997). L'échantillonnage. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, H. L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 137-196). Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.
- Pogere, E. F., López-Sangil, M. C., García-Señorán, M. M., & González, A. (2019). Teachers' job stressors and coping strategies: Their structural relationships with emotional exhaustion and autonomy support. *Teaching and Teacher Education*, 85, 269-280. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.001>
- Poirier, S. (2015). *Parcours professionnels d'enseignants au secondaire : la phase de survie en début de carrière* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Québec, Canada. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/26197/1/31910.pdf>
- Portelance, L. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Presses de l'Université Laval.
- Portelance, L., Makamurera, J., Martineau, S., & Gervais, C. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Presses de l'Université Laval.
- Potts, K. L., & Brown, L. (2015). Becoming an anti-oppressive researcher. Dans S. Strega & L. Brown (dir.), *Research as resistance: Revisiting critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (2 éd., p. 17-42). Canadian Scholars' Press
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain* (p. 169-200). Armand Colin.
- Prochner, L. W. (2009). *History of early childhood education in Canada, Australia and New Zealand*. UBC Press.
- Proulx, J.-P. (2018). *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante* (2 éd.). Chenelière éducation. Publication Québec. (2019). *I-13.3-Loi sur l'instruction publique, chapitre 1, section 2, article 14*. Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>

- Qin, L. (2021). Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 79-105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>
- Räid, L. (2009). Care et politique chez Joan Tronto. Dans P. Molinier, S. Laugier, & P. Paperman (dir.), *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (p. 302). Payot & Rivages.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23(4), 837-859.
- Rayner, J., & Espinoza, D. E. (2016). Emotional labour under public management reform: An exploratory study of school teachers in England. *The International Journal of Human Resource Management*, 27(19), 2254-2274. <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1093014>
- Rayou, P. (2010). Les mutations de l'identité professionnelle des enseignants. *Le français aujourd'hui*, 171(4), 41-48. <https://doi.org/10.3917/lfa.171.0041>
- Reay, D. (1991). Intersections of gender, race and class in the primary school AU. *British Journal of Sociology of Education*, 12(2), 163-182. <https://doi.org/10.1080/0142569910120203>
- Rey, J., & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? *Revue Éducation & Formation*, e-299 66-76.
- Reynaud, J.-D. (2004). *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale* (3 éd.). Armand Colin.
- Rhéaume, J., Maranda, M.-F., & Saint-Jean, M. (2003). Réorganisation du travail et action syndicale : défis et paradoxes. Dans M.-F. Carpentier & M. Vézina (dir.), *Le travail et ses malentendus. Enquêtes de psychodynamique du travail au Québec* (p. 53-79). Octarès et Les Presses de l'Université Laval.
- Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: A national snapshot. *The Educational Forum*, 76(3), 299-316. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.682837>
- Richoz, J.-C. (2015). *Gestion de classe et d'élèves difficiles : des exemples concrets et des méthodes d'intervention efficaces pour prévenir et résoudre les problèmes de discipline à l'école* (5 éd.). Favre HEP.
- Riel, J., Chatigny, C., & Messing, K. (2015). « Il faut toujours en faire plus! » Effet du genre sur la charge cognitive et émotionnelle d'enseignantes de métier à prédominance masculine en formation professionnelle au secondaire. *Initio*, 5, 65-91.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à enseigner*. Les Presses de l'Université Laval.
- Riot-Sarcey, M. (2008). *Histoire du féminisme*. La Découverte.
- Ritzer, G. (2010). *The McDonaldization of society*. Pine Forge Press.
- Riverin-Simard, D., Spain, A., & Michaud, C. (1997). Positions paradigmatiques et recherches sur le développement vocationnel adulte. *Cahiers de recherche en éducation*, 4(1), 59-91.
- Robert, C., & Toupin, L. (2018). *Travail invisible : portraits d'une lutte féministe inachevée*. Les Éditions du remue-ménage.
- Robert Wood Johnson Foundation. (2008). *Critical theory paradigms*. <http://www.qualres.org/HomeCrit-3518.html>
- Rogers, D., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173-181. <https://doi.org/10.1177/002248719104200303>
- Rojo, S., & Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Rooney, P. (2011). The marginalization of feminist epistemology and what that reveals about epistemology « proper ». Dans H. E. Grasswick (dir.), *Feminist epistemology and philosophy of science: Power in knowledge* (p. 3-24). Springer.

- Rothberg, R. A. (1986). Dealing with the problems of teacher isolation. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 59(7), 320-322. <https://doi.org/10.1080/00098655.1986.9955679>
- Roustan, C., & Saujat, F. (2008). Genre débutant et co-construction d'un milieu pour l'étude : le cas du football au cours moyen (9-10 ans). *Travail & Formation en Éducation [En ligne]* 1. <http://journals.openedition.org/tfe/616>
- Roux-Lafay, C. (2016). L'éthique du care dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. *Éducation et socialisation [En ligne]*, 42, 1-15. <https://doi.org/10.4000/edso.1857>
- Rowland, R., & Klein, R. (1996). Radical feminism: History, politics, action. *Radically speaking: Feminism reclaimed*, 9-36.
- Ruddick, S. (1989). *Maternal thinking: Toward a politics of peace*. Beacon.
- Ruderman, N. M., Ohlott, J. P., Panzer, K., & King, N. S. (2002). Benefits of multiple roles for managerial women. *Academy of Management Journal*, 45(2), 369-386. <https://doi.org/10.2307/3069352>
- Rumschlag, K. E. (2017). Teacher burnout: A quantitative analysis of emotional exhaustion, personal accomplishment, and depersonalization. *International Management Review*, 13, 22.
- Rynes, S., & Gephart, R. P. (2004). From the editors: Qualitative research and the "Academy of Management Journal". *The Academy of Management Journal*, 47(4), 454-462. <http://www.jstor.org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/20159596>
- Sainsaulieu, I., Salzbrunn, M., & Amiotte-Suchet. (2010). *Faire communauté en société. Dynamique des appartenances collectives*. Presses universitaires de Rennes.
- Sainsaulieu, R. (2014). *L'identité au travail : les effets culturels de l'organisation* (4 éd.). Presses de Sciences Po. <https://www.cairn.info/l-identite-au-travail--9782724614954.htm> (1977)
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Québec, Canada. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8532/Sauve_Frederic_2012_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Savickas, M., L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Eduarda Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R., van Vianen, A., E. M., & Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39. <https://doi.org/10.4000/osp.2401>
- Schaefer, L., Long, J. S., & Clandinin, J. D. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121.
- Schatz, A. (1907). *L'individualisme économique et social, ses origines, son évolution, ses formes contemporaines*. Armand Colin.
- Schiappa, M., & Bruguère, C. (2016). *Plafond de mère : comment la maternité freine la carrière des femmes*. EYROLLES.
- Schwandt, T. A. (1998). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. Dans K. N. Denzin & S. Y. Lincoln (dir.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (p. 221-259). SAGE Publications.
- Schwarz, G. E. (1999). Teaching as vocation: Enabling ethical practice. *The Educational Forum*, 63(1), 23-29. <https://doi.org/10.1080/00131729808984383>
- Scotland, J. (2012). Exploring the philosophical underpinnings of research: Relating ontology and epistemology to the methodology and methods of the scientific, interpretive, and critical research paradigms. *English Language Teaching*, 5(9), 9-16. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n9p9>
- Seery, A. (2014). Famille et travail : constats et propositions des jeunes féministes au Québec. *Enfances, Familles, Générations*(21), 216-236. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1025967ar>

- Sergiovanni, T. J. (2004). Balance individual autonomy and collaboration to center on students. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 70(3), 17-22.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8e éd.). McGraw-Hill.
- Sigaut, F. (1990). Folie, réel et technologie. *Techniques et cultures*, 15, 167-179.
- Simpson, R., & Lewis, P. (2007). *Voice, Visibility and the Gendering of Organizations*. Palgrave Macmillan.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession—what do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181-192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775-790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Smith, D. (1987). The limits of positivism in social work research. *The British Journal of Social Work*, 17(4), 401-416. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjsw.a055355>
- Smyth, J. (1989). Collegiality as a counter discourse to the intrusion of corporate management into higher education. *Journal of Tertiary Education Administration*, 11(2), 143-155. <https://doi.org/10.1080/0157603890110203>
- Smyth, J. (1991). International perspectives on teacher collegiality: A labour process discussion based on the concept of teachers' work. *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), 325-346. <https://doi.org/10.1080/0142569910120304>
- Sniegowski, S. J. (1994). Froebel and early childhood education in America. *Viewpoints* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385386.pdf>
- Spender, D. (1982). *Invisible women: The schooling scandal*. Writers and Readers.
- St-Amour, N., & Bourque, M. (2013). *Conciliation travail-famille et santé : le Québec peut-il s'inspirer des politiques gouvernementales mises en place dans d'autres pays?* Institut national de santé publique du Québec.
- St-Arnaud, L., & Giguère, É. (2018). Women entrepreneurs, individual and collective work–family interface strategies and emancipation. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 10(4), 198-223. <https://doi.org/doi:10.1108/IJGE-09-2017-0058>
- St-Arnaud, L., Marche-Paille, A., & Toulouse, G. (2014). Les métiers de l'urgence: des stratégies défensives au-delà du genre. *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 75(5), 516-517. <https://doi.org/10.1016/j.admp.2014.07.014>
- St-Arnaud, L., Marché-Paillé, A., Toulouse, G., & Moore, M. (2010). Le travail des préposés aux appels d'urgence 9-1-1: un travail de sentinelle au cœur de la sécurité publique. *Travailler*, 23(1), 9-25.
- St-Arnaud, L., Papineau, M., & Marché-Paillé, A. (2011). Des femmes au travail pour des femmes en travail : une enquête de psychodynamique du travail avec des sages-femmes. *Travailler*, 25(1), 61-72. <https://doi.org/10.3917/trav.025.0061>
- St-Onge, S., Renaud, S., Guérin, G., & Caussignac, É. (2002). Vérification d'un modèle structurel à l'égard du conflit travail-famille. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 57(3), 491-516. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/006887ar>
- Steedman, C. (1985). « The mother made conscious »: The historical development of a primary school pedagogy. *History Workshop Journal*, 20(1), 149-163. <https://doi.org/10.1093/hwj/20.1.149>
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237. <https://doi.org/10.2307/2695870>
- Stevanovic, B. (2009). Insertion professionnelle des femmes à la sortie de l'école : exemple de la France. *Recherches féministes*, 22(2), 125-143. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/039214ar>

- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1994). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE publications.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. SAGE publications.
- Strawn, C. A., Fox, R. K., & Duck, L. (2008). Preventing teacher failure: Six keys to success in moving beyond the « sink or swim » mentality. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(6), 271-277. <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.6.271-277>
- Strega, S., & Brown, L. (2015). *Research as resistance: Revisiting critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (2 éd.). Canadian Scholars' Press
- Swchartz, B. (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. La Documentation Française.
- Tap, P. (1980). L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? Dans T. P. (dir.), *Identité individuelle et personnalisation* (p. 237-250). Privat.
- Tap, P. (1986). *Identité individuelle et personnalisation*. Privat.
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité. Dans Malewska-Peyre & P. Tap (dir.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 49-74). Presses universitaires de France.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle - Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., & Mukamurera, J. (2017). La profession enseignante et sa formation. Dans J. Marcelin & C. Montmarquette (dir.), *Le Québec économique 7. Éducation et capital humain*, (p. 151-175). Les Presses de l'Université Laval.
- Tengelyi, L. (2006). Introduction à la phénoménologie : le sens de l'expérience et son expression langagière. *Phénice*, 1-3(1), 1-40.
- Terraz, T. (2016a). Le care en éducation et la posture éthique de l'enseignant : une place pour la valeur-attitude altruisme ? *Éducation et socialisation [En ligne]*, 40, 1-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/edso.1526>
- Terraz, T. (2016b). Quand la valeur morale devient vertu non substantielle. Le cas d'une éthique d'inspiration vertueuse dirigée vers l'altruisme dans le champ éducatif. Dans M. Fabre, B. Frelat-Kahn, & A. Pachod (dir.), *L'idée de valeur en éducation. Sens, usages, pertinence* (p. 45-60). Hermann.
- Theillier, D. (2014). *Qu'est-ce que l'individualisme ? A propos de l'individualisme économique et social d'Albert Schatz*. <https://www.institutcoppet.org/2014/02/05/quest-ce-que-lindividualisme-a-propos-de-lindividualisme-economique-et-social-dalbert-schatz>
- Thivierge, M. (1983). La syndicalisation des institutrices catholiques 1900-1959. Dans N. Fahmy-Eid & M. Dumont (dir.), *Maitresse de maison, maîtresse d'école. Femme, famille et éducation dans l'histoire du Québec* (p. 171-190). Éditions Boréales.
- Threlfall, W. J., Gallagher, R. P., Spinelli, J. J., & Band, P. R. (1985). Reproductive variables as possible confounders in occupational studies of breast and ovarian cancer in females. *Journal of Occupational Medicine*, 27(6), 448-450.
- Toupin, L. (1997). Les courants de pensée féministe. Dans L. Toupin & M. Letellier (dir.), *Qu'est-ce que le féminisme?* (p. 3-26). Relais-femmes. http://bv.cdeacf.ca/CF_PDF/2002_17_0057.pdf
- Toupin, L. (1998). Les courants de pensée féministe. http://classiques.uqac.ca/contemporains/toupin_louise/courants_pensee_feministe/courants_pensee_feministe.pdf

- Toussaint, K. (2018). « Plafond de mère » ou l'influence de la charge mentale domestique sur l'entrepreneuriat féminin: analyse des raisons d'agir et de la liberté du sujet [Mémoire de maîtrise, Université de Liège].
- Tovey, H. (2012). *Bringing the Froebel approach to your early years practice*. Routledge.
- Tremblay, D.-G. (2005). Articulation emploi--famille : Les sources de difficultés et les perspectives de solution dans les secteurs de l'éducation, de la santé et des services sociaux. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail (REMEST)*, 1(1), 35-55. <https://www.remest.ca/documents/REMESTTremblayvol1no105.pdf>
- Tremblay, D.-G. (2012). *Conciliation emploi-famille et temps sociaux*. Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, D.-G. (2020). *Conciliation emploi-famille et temps sociaux* (4 éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, D.-G., & Amherdt, C.-H. (2003). *La vie en double : Obstacles organisationnels et socioculturels à la conciliation emploi / famille chez les pères et les mères*. Chaire de recherche du Canada sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir.
- Tremblay, D.-G., Vaillancourt-Laflamme, C., Université du Québec. Télé-université., & Chaire de recherche du Canada sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir. (2003). *Réduction du temps de travail et conciliation emploi-famille : les arbitrages entre revenu et temps dans le contexte économique actuel*. Télé-université, Université du Québec. <http://www.telug.quebec.ca/chairecosavoir/pdf/NRC03-06.pdf>
- Tronto, C. J., & Fisher, B. (1990). Towards a feminist theory of care. Dans E. K. Abel & M. K. Nelson (dir.), *Circles of care: Work and identity in women's lives*. State University of New York Press.
- Tronto, J. C. (1987). Beyond gender difference to a theory of care. *Signs*, 12(4), 644-663. www.jstor.org/stable/3174207
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- Tronto, J. C. (2001). An ethic of care. Dans M. Holstein & P. B. Mitzen (dir.), *Ethics in Community-Based Elder Care* (p. 60-68). Springer.
- Tronto, J. C. (2003). Time's place. *Feminist Theory*, 4(2), 119-138. <https://doi.org/10.1177/14647001030042002>
- Tronto, J. C. (2009). Care démocratique et démocraties du care. Dans P. Molinier, S. Laugier, & P. Paperman (dir.), *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (p. 36-55). Payot & Rivages.
- Trottier, C. (2000). Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Lien social et Politiques*(43), 93-101. <https://doi.org/10.7202/005242ar>
- Trottier, C. (2001). Entre éducation et travail : les acteurs de l'insertion. *Éducation et société*, 7, 5-22.
- United Nations Development Program. (2019). *Tackling social norms: A game changer for gender inequalities*. United Nations Development Program [UNPD]. Repéré à http://hdr.undp.org/sites/default/files/hd_perspectives_gsni.pdf
- Vakaloulis, M. (2013). *Précarisés, pas démotivés : les jeunes, le travail, l'engagement*. Éditions de l'Atelier-les Éditions Ouvrières.
- Van Campenhoudt, L., Franssen, A., & Cantelli, F. (2009). La méthode d'analyse en groupe. *Sociologies [En ligne]*. <http://journals.openedition.org/sociologies/2968>
- van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford University Press.
- Van Enis, N. (2012). *Féminismes pluriels*. Éditions Aden.
- Van Nieuwenhoven, C., & Cividini, M. (2016). *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Presses universitaires de Louvain.

- Vandenbeld Giles, M. (2014a). Introduction: An alternative mother-centred economic paradigm. Dans M. Vandenbeld Giles (dir.), *Mothering in the age of neoliberalism* (p. 1-33). Demeter Press.
- Vandenbeld Giles, M. (2014b). *Mothering in the age of neoliberalism*. Demeter Press.
- Vanderschelden, M. (2006). *Position sociale et choix du conjoint : des différences marquées entre hommes et femmes* http://www.insee.fr/fr/ffc/dOCs_ffC/dONsOC06C.pdf
- Varah, L. J., Theune, W., S., & Parker, L. (1986). Beginning teachers: Sink or swim? *Journal of Teacher Education*, 37(1), 30-34. <https://doi.org/10.1177/002248718603700107>
- Vatz Laaroussi, M. (2001). *Le familial au coeur de l'immigration : les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*. L'Harmattan.
- Verdier, E., & Vultur, M. (2018). L'actualité et la pertinence du concept d'insertion professionnelle. Dans D. Mercure & M. Vultur (dir.), *Dix concepts pour penser le monde du travail* (p. 181-208). Presses de l'Université Laval.
- Vernières, M. (1997). *L'insertion professionnelle : analyses et débats*. Economica.
- Vézina, M., Jauvin, N., Dussault, J., & Bourbonnais, R. (2006). L'éclairage de la psychodynamique du travail pour comprendre la souffrance des agents de la paix en service correctionnels. Dans *Espace de réflexion, espace d'action en santé mentale au Québec. Enquêtes en psychodynamique du travail du Québec* (p. 143-168). Presses de l'université Laval.
- Vézina, M., & St-Arnaud, L. (1996). La caverne de platon ou les stratégies défensives des cadres dans le secteur bancaire. *Revue internationale de psychosociologie*, 3(5), 25-32.
- Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*. Université Paul Valéry. LIRDEF - Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation., Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01129076>
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de Psychoéducation*, 45(2), 405-430. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1039055ar>
- Viviers, S. (2014). *Souffrance identitaire de métier : des conseillères et des conseillers d'orientation s'interrogent sur le présent et l'avenir de leur profession en milieu scolaire* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Québec. http://www.crievat.fse.ulaval.ca/fichiers/site_crievat/documents/Essai_memoire_these/2014-2015/Viviers_2014_Souffrance_identitaire_de_metier.pdf
- Vogt, F. (2002). A caring teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251-264. <https://doi.org/10.1080/0954025022000010712>
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 87-108. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0087>
- Vultur, M., Bernier, J., Richard, M.-F., Glazer-Allard, J.-D., & Dupuis, M.-J. (2015). *Les jeunes et les agences de travail temporaire : rapport de recherche*. ARUC - Innovations, travail et emploi., Université Laval.,
- Vultur, M., & Trottier, C. (2010). Les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes Québécois diplômés de l'école secondaire. Dans C. Papinot & M. Vultur (dir.), *Les jeunesses au travail. regards croisés France-Québec* (p. 257-280). Presses de l'université Laval.
- Wall, S. D., & Anderson, J. (2015). Peer communication through blogging. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 15(4), 514-540. <https://citejournal.org/volume-15/issue-4-15/science/peer-communication-through-blogging/>

- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Waters, M. (1989). Collegiality, bureaucratization, and professionalization: A Weberian analysis. *American Journal of Sociology*, 94(5), 945-972. <http://www.jstor.org/stable/2780464>
- Webb, R., & Vulliamy, G. (1996). The changing role of the primary-school headteacher. *Educational Management & Administration*, 24(3), 301-315. <https://doi.org/10.1177/0263211x9602400307>
- Webb, R., & Vulliamy, G. (2013). A deluge of directives: Conflict between collegiality and managerialism in the post - ERA primary school. *British Educational Research Journal*, 22(4), 441-458. <https://doi.org/10.1080/0141192960220405>
- Weldon, P. (2018). Early career teacher attrition in Australia: Evidence, definition, classification and measurement. *Australian Journal of Education*, 62(1), 61-78. <https://doi.org/10.1177/0004944117752478>
- Wharton, A., S. (2004). Femmes, travail et émotions : concilier emploi et vie de famille. *Travailler*, 2(12), 135-160. <https://www.cairn.info/revue-travailler-2004-2-page-135.htm>
- Wilkinson, S. (2001). Theoretical perspectives on women and gender. Dans R. K. Unger (dir.), *Handbook of the psychology of women and gender* (p. 17-28). John Wiley & Sons.
- Wolf-Ridgway, M. (2010). *Les apports de la clinique du travail à l'analyse de la « présentation de soi » chez le dirigeant d'entreprise* [Thèse de doctorat, Conservatoire national des arts et métiers]. Paris, France. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00516368/document>
- Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106. <https://doi.org/10.1080/01425690120102872>
- Woods, P., & Jeffrey, R. J. (1996). *Teachable moments: The art of teaching in primary schools*. Open University Press.
- Worth, J., & De Lazzari, G. (2017). *Teacher retention and turnover research*. National Foundation for Educational Research. Repéré à <https://www.nfer.ac.uk/publications/NUFS01/NUFS01.pdf>
- Young, A. R., & Valach, L. (2008). Action theory: An integrative paradigm for research an evaluation in career. Dans A. J. Athanassou & R. Van Esbroeck (dir.), *International handbook of career guidance*. Springer.
- Zarifian, P., & Hirata, H. (2004). Travail (concept de). Dans S. H. Hirata (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme* (2 éd., p. 230-235). Presses universitaires de France.
- Zavidovique, I., Billaudeau, N., Gilbert, F., & Vercambre-Jacquot, M.-N. (2018). Conditions d'exercice et bien-être au travail des enseignants. *Éducation et formations*(96), 233-250. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01831977>
- Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education*, 22(2), 103-125. <https://doi.org/10.1023/A:1022293304065>
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4 éd.). Routledge.
- Zienkowski, J., Dufasne, M., Derinöz, S., & Patriarche, G. (2020). Le discours NWOW et ses logiques interprétatives : sens, critique et subjectivité dans les « nouvelles formes d'organisation du travail ». *Gestion 2000*, 37(1), 221-239. <https://doi.org/10.3917/g2000.371.0221>

Zimmerman, P., Flavier, É., & Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique au n°49*. (Supplément au n° 49 : L'évaluation des enseignants. Histoire, modalités et actualités), 35-50. <https://doi.org/https://doi.org/10.3406/spira.2012.1724>

Annexes

Annexe 1 : Lettre d'invitation à participer à notre projet

Invitation à participer à un projet de recherche intitulé « *Travail et intégration au travail des enseignantes de niveau préscolaire et primaire* »

Dans le cadre d'un projet de recherche menée par madame Karine Bilodeau, étudiante au doctorat en sciences de l'orientation à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et dirigée par madame Louise St-Arnaud, professeure titulaire à la faculté des sciences de l'éducation, nous sommes à la recherche d'enseignantes intéressées à parler de leur travail et à partager certaines expériences vécues.

Plus précisément, ce projet vise des enseignantes:

- ✓ détenant un brevet en éducation préscolaire et en enseignement primaire depuis moins de 15 ans;
- ✓ travaillant au préscolaire ou primaire dans une école de Québec et ses environs

L'objectif de cette étude vise à comprendre, à l'aide d'un devis de recherche qualitatif, le vécu subjectif des enseignantes dans une perspective qui prend en compte le réel de travail des femmes, le parcours de vie, les diverses sphères de vie et l'articulation emploi-famille, la dynamique de la reconnaissance et la construction de l'identité et lie ces aspects aux questions de l'intégration au travail. Les femmes intéressées sont invitées à participer à un premier entretien individuel d'environ 40 à 90 minutes avec l'étudiante-chercheuse à un moment et dans un lieu qui leur convient (un bureau sur les lieux de travail, au domicile ou un bureau à l'Université Laval).

Pour faire suite à ce qui aura été soulevé dans l'entretien individuel, les participantes seront invitées à partager des données complémentaires. Considérant la place que prennent les technologies de l'information, les participantes seront invitées à soumettre, dans un délai de 2 semaines suivant l'entretien individuel, au plus 6 captures d'écran de conversations provenant de leur environnement numérique. De plus, elles seront invitées à soumettre au plus 6 photos prises sur le vif permettant de rendre visibles certaines expériences de travail qui leur semblent invisibles aux autres.

Enfin, les participantes seront invitées à participer à un entretien de collectif d'une durée d'environ 2 heures au début de l'année 2021. Cet entretien collectif sera l'occasion de présenter certains résultats préliminaires des entretiens individuels et d'ouvrir sur une discussion collective par rapport à ces résultats et aux photos réalisées. L'entretien de groupe se déroulera à l'Université Laval (avec possibilité de participer à distance pour les participantes qui ne souhaitent pas se déplacer).

Pour faire part de votre intérêt à participer ou pour obtenir des informations supplémentaires, veuillez s'il-vous plaît contacter madame Karine Bilodeau au 418-656-2131 poste 412327 ou par courriel karine.bilodeau.3@ulaval.ca

Karine Bilodeau, doctorante en sciences de l'orientation

Annexe 2 : Message d'introduction téléphonique ou par courriel aux enseignantes référées par un tiers

Bonjour, mon nom est Karine Bilodeau. Je suis étudiante au doctorat en sciences de l'orientation à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval sous la direction de Louise St-Arnaud. J'ai eu vos coordonnées par (nom du tiers) qui m'a informée que vous aviez accepté que je communique avec vous. Je mène actuellement un projet de recherche intitulé *Travail et intégration au travail des enseignantes de niveau préscolaire et primaire*. L'objectif de cette étude vise à comprendre, à l'aide d'un devis de recherche qualitatif, le vécu subjectif des enseignantes dans une perspective qui prend en compte le réel de travail des femmes, le parcours de vie, les diverses sphères de vie et l'articulation emploi-famille, la dynamique de la reconnaissance et la construction de l'identité et lie ces aspects aux questions de l'intégration au travail. Je cherche des enseignantes qui seraient intéressées à me rencontrer pour un entretien d'une durée d'environ 40 à 90 minutes à un moment et dans un lieu qui vous convient (bureau à l'Université Laval, à domicile ou bureau à votre lieu de travail). Pour être bien certaine que vous fassiez partie de la population ciblée par le projet, je voudrais vérifier auprès de vous certaines informations:

- ✓ *Est-ce que vous êtes une enseignante de niveau préscolaire ou primaire d'une école de Québec et ses environs? Est-ce que vous détenez un brevet en éducation préscolaire et en enseignement primaire depuis moins de 15 ans?*

Pour faire suite à ce qui aura été soulevé dans l'entretien individuel, vous serez invitée à partager des données complémentaires. Considérant la place que prennent les technologies de l'information je vous inviterai à soumettre, dans le mois suivant votre entretien individuel, au plus 6 captures d'écran de conversations provenant de votre environnement numérique. De plus, je vous inviterai à soumettre au plus 6 photos prises sur le vif permettant de rendre visibles certaines expériences de votre travail qui vous semblent invisibles aux autres.

Enfin, vous serez invitées à participer à un entretien de collectif d'une durée d'environ 2 heures au début de l'année 2021. Cet entretien collectif sera l'occasion de présenter certains résultats préliminaires des entretiens individuels et d'ouvrir sur une discussion collective par rapport à ces résultats et aux photos réalisées. L'entretien de groupe se déroulera à l'Université Laval (avec possibilité de participer à distance pour les participantes qui ne souhaitent pas se déplacer).

Je vous laisse réfléchir à votre désir de participer à ce projet et je vous laisse mes coordonnées (téléphone 418-656-2131, poste 412327, adresse courriel karine.bilodeau.3@ulaval.ca afin de me joindre en cas de questions supplémentaires.

Annexe 3 : Message d'introduction diffusé sur les réseaux sociaux

Bonjour,

Je suis étudiante au doctorat en sciences de l'orientation à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval sous la direction de madame Louise St-Arnaud, professeure titulaire à la faculté des sciences de l'éducation. Mon projet s'intitule *Travail et intégration au travail des enseignantes de niveau préscolaire et primaire*. Je suis à la recherche d'enseignantes détenant un brevet en éducation préscolaire et en enseignement primaire depuis moins de 15 ans et travaillant dans une ou des écoles de niveau préscolaire et primaire situées à Québec et dans ses environs. L'objectif de cette étude vise à comprendre, à l'aide d'un devis de recherche qualitatif, le vécu subjectif des enseignantes dans une perspective qui prend en compte le réel de travail des femmes, le parcours de vie, les diverses sphères de vie et l'articulation emploi-famille, la dynamique de la reconnaissance et la construction de l'identité et lie ces aspects aux questions de l'intégration au travail. Je cherche des enseignantes qui seraient intéressées à me rencontrer pour un entretien d'une durée d'environ 40 à 90 minutes à un moment et dans un lieu qui vous convient (bureau à l'Université Laval, à domicile ou bureau à votre lieu de travail).

Pour faire suite à ce qui aura été soulevé dans l'entretien individuel, vous serez invitée à partager des données complémentaires. Considérant la place que prennent les technologies de l'information je vous inviterai à soumettre, dans le mois suivant votre entretien individuel, au plus 6 captures d'écran de conversations provenant de votre environnement numérique (Messenger, messages textes, courriels ou messages Facebook). De plus, je vous inviterai à soumettre au plus 6 photos prises sur le vif permettant de rendre visibles certaines expériences de votre travail qui vous semblent invisibles aux autres.

Finalement, vous serez invitées à participer à un entretien de collectif d'une durée d'environ 2 heures au début de l'année 2021. Cet entretien collectif sera l'occasion de présenter certains résultats préliminaires des entretiens individuels et d'ouvrir sur une discussion collective par rapport à ces résultats et aux photos réalisées. L'entretien de groupe se déroulera à l'Université Laval.

Si ce projet vous intéresse ou vous avez des questions, contactez Karine Bilodeau par téléphone au 418-656-2131, poste 412327 ou par courriel karine.bilodeau.3@ulaval.ca

Annexe 4 : Consigne à propos de la collecte de données complémentaires

Invitation à participer à la collecte de données complémentaire du projet de recherche « *Travail et intégration au travail des enseignantes de niveau préscolaire et primaire* ».

Je rappelle que l'objectif de cette étude menée par madame Karine Bilodeau, étudiante au doctorat en sciences de l'orientation à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval vise à comprendre le vécu subjectif des enseignantes dans une perspective qui prend en compte le réel de travail des femmes.

À cet effet, je vous invite à partager deux types de données complémentaires : soit au plus 6 captures d'écran de conversations provenant de votre environnement numérique (Messenger, messages textes, courriels ou messages Facebook) et/ou au plus 6 photos prises sur le vif permettant de rendre visibles certaines expériences de votre travail qui vous semblent invisibles aux autres.

Les données numériques

Les captures d'écran de conversations provenant de l'environnement numérique peuvent prendre la forme de « copier-coller » et doivent être liées à des propos émis lors de notre entretien individuel. Dans un premier temps, ils peuvent être liés au thème de l'articulation emploi-famille, à savoir :

- *Pourriez-vous me partager des segments de conversations numériques qui rendent visibles les interruptions des diverses sphères de vie (notamment celle de la famille) lorsque vous êtes au travail?*
- *Pourriez-vous commenter ce segment et inclure les actions qui sont prises pour répondre à ces interruptions, ce que cela implique dans l'organisation de votre travail?*

Dans un deuxième temps, ils peuvent être liés au thème de la dynamique de reconnaissance dans les échanges entre collègues, à savoir :

- *Pourriez-vous partager et commenter des segments de conversations numériques entre collègues qui permettent de discuter des difficultés au travail, des conflits, des dilemmes auxquels vous faites face, notamment en ce qui concerne l'intégration au travail, mais aussi l'articulation emploi-famille?*
- *Pourriez-vous commenter ce segment et inclure en quoi ces conversations influencent votre expérience au travail?*

Les photos

Afin de rendre visibles certains aspects de votre travail, je vous invite à prendre au plus 6 photos qui seront acheminées par courriel ou Messenger à l'étudiante-chercheuse. Par l'intermédiaire de la photo, je vous invite réfléchir et à rendre visible la question suivante :

- *Quelles sont les difficultés que vous rencontrez au travail (ce qui inclut le travail dans l'école et en dehors de l'école et l'articulation emploi-famille) qui vous semble peu pris en compte ou invisible aux yeux des autres?*
- *Pourriez-vous commenter cette photo et expliquer comment cette difficulté affecte votre expérience d'intégration au travail?*

Ces photos pourraient représenter un moment de la journée ou une tâche que vous trouvez pénible, une émotion que vous ressentez fréquemment, un phénomène qui vous bouscule. Le milieu ne se limite pas à l'école, mais peut inclure tout endroit où le travail d'enseignement et le travail domestique se rencontrent, telles la classe, la cour, la maison, l'auto.

Afin de respecter certaines conditions éthiques, je vous demande :

- ✓ De cadrer vos photos de façon que le nom des endroits et le visage des gens apparaissent le moins possible. Je pourrai les corriger par la suite par le biais de Photoshop;
- ✓ Si le visage d'adultes apparaît, deux options seront possibles : obtenir leur consentement par écrit à l'aide d'une fiche que je vous soumettrai ou mettre un flou afin de ne pas les reconnaître;
- ✓ Si le visage d'un enfant apparaît, je mettrai un flou afin d'assurer son anonymat. Il est toutefois possible d'inclure des enfants dans une photo sans présenter leur visage. En ce qui concerne vos propres enfants, si vous acceptez que leur visage soit reconnaissable, il me faudra simplement votre consentement par écrit;
- ✓ En ce qui concerne votre propre personne, il faut considérer que ces photos pourront être publiées dans le cadre de cette recherche. Le choix de révéler ou non votre visage vous revient et les photos ne seront jamais accompagnées de votre nom. Par ailleurs, il est possible pour vous d'être incluse dans une photo en demandant à un tiers de vous photographier ou par le biais d'un « selfie » dans un certain contexte, ou en train de réaliser une action spécifique. En ne regardant pas directement la caméra, il sera aussi plus ardu de vous reconnaître. Il est important de souligner qu'il vous est possible de retirer une photo en tout temps, même après qu'elle ait été soumise.

Pour obtenir des informations supplémentaires, veuillez svp contacter madame Karine Bilodeau au 418-656-2131, poste 412327 ou par courriel karine.bilodeau.3@ulaval.ca.

Annexe 5 : Formulaire de consentement – projet doctoral

Titre du projet : *Travail et intégration au travail des enseignantes de niveau préscolaire et primaire*

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de doctorat en sciences de l'orientation de Karine Bilodeau, étudiante-chercheuse à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et dirigée par Louise St-Arnaud, professeure au département des pratiques et fondements en éducation à l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, les avantages, les risques et les inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

L'objectif de cette étude vise à comprendre, à l'aide d'un devis de recherche qualitatif, le vécu subjectif des enseignantes dans une perspective qui prend en compte le réel de travail des femmes, le parcours de vie, les différentes sphères de vie et l'articulation emploi-famille, la dynamique de la reconnaissance et la construction de l'identité et lie ces aspects aux questions de l'intégration au travail.

Déroulement de la participation

La stratégie de collecte de données se fait en trois temps. Les participantes devront initialement être volontaires à participer aux trois étapes, soit l'entretien individuel, la collecte de données complémentaire (numériques ou par photos) et l'entretien collectif. Vous pouvez en tout temps vous retirer du processus si vous en ressentez le besoin.

Vous êtes invitée à un entretien individuel d'environ 40 à 90 minutes avec l'étudiante-chercheuse à un moment et dans un lieu qui vous convient (un bureau sur les lieux de travail, au domicile ou un bureau à l'Université Laval) dans ou en dehors des heures de travail, afin d'assurer que vous ne subirez aucun préjudice de la part de votre employeur-e à la suite de votre participation à ce projet de recherche si l'entrevue a lieu sur les heures de travail. Vous serez amenée à discuter à propos de :

- votre parcours scolaire et professionnel et de votre expérience d'intégration;
- vos projets de vie et de l'articulation des différentes sphères de vie, notamment en ce qui concerne l'articulation emploi-famille;
- des dynamiques relationnelles avec les collègues et ce qu'elles engagent du côté de la reconnaissance et de l'identité de métier;

Pour faire suite à ce qui aura été soulevé dans l'entretien individuel, vous serez invitées à partager des données complémentaires et recevrez une lettre de consignes supplémentaires. Considérant la place que prennent les technologies de l'information, vous serez invitées à soumettre, dans les 2 semaines suivant votre entretien individuel, 6 conversations commentées provenant de votre environnement numérique (Message texte, courriels, Messenger, Facebook) ainsi que 6 photos commentées prises sur le vif permettant de rendre visibles certaines expériences de votre travail qui vous semblent invisibles aux autres.

Finally, you will be invited to participate in a collective interview of a duration of approximately 2 hours at the beginning of the year 2021. This collective interview will be an opportunity to present certain preliminary results of the individual interviews as well as the photos taken and to open up a collective discussion in relation to these results and the photos taken. The group interview will take place at Laval University (with the possibility of participating remotely for participants who do not wish to travel). Several dates will be proposed in order to accommodate the largest number of teachers. The groups will be divided into 6 participants in order to give you the chance to express yourself freely.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation et compensation

This project does not involve any known risk. The only inconvenience could come from the duration of the interviews. If you consider that this duration is too long, you will be able to take breaks. You also have the right to refuse to answer the questions of your choice. It could also have other inconveniences and risks related to this research and of which we are not currently aware.

The travel expenses incurred by your participation in this research will be reimbursed (20\$).

It is possible that the fact of telling your experience evokes reflections or memories that are moving or unpleasant. If this happens, do not hesitate to talk about it with the person who is conducting the interview. She will be able to mention the name of a resource to help you, if needed.

Participation volontaire et droit de retrait

You are free to participate in this research project. You can also stop your participation without any negative consequence or prejudice and without having to justify your decision. If you decide to stop your participation, it is important to inform the researcher whose contact information is included in this document. All personal information will then be destroyed. This right of withdrawal also applies to the photos submitted, which can be removed from the corpus if needed.

Confidentialité et gestion des données

The following measures will be applied to ensure the confidentiality of the information provided by the participants:

- the names of the participants will not appear in any report and the individual results of the participants will never be communicated;
- the various documents of the research will be codified and only the researcher will have access to the list of names and codes;
- the materials of the research collected during the individual and collective interviews, including the recordings, the numerical data and the photographs will be stored on a hard drive located in the researcher's office, under a key, protected by a password. They will be destroyed five years after the end of the research, i.e. in January 2026;
- the research will be the subject of publications in scientific journals and possibly of a book. No participant will be identified;
- the preliminary results of the research will be presented during the collective interview and will allow for a validation with the participants themselves;
- it should be noted that the confidentiality of the statements made during the group interview depends on the collaboration of all the participants in this regard;

En ce qui concerne spécifiquement les photos

Les photos soumises représentent des données importantes et doivent faire l'objet d'une attention particulière. Afin d'assurer le plus grand respect, veuillez s.v.p sélectionner une des options suivantes :

- Les photos soumises peuvent être utilisées et présentées pour tout travail scientifique et publication ultérieurs portant sur l'étude du travail des femmes dans l'enseignement produit par Karine Bilodeau. Vous pouvez retirer vos photos en tout temps en envoyant un courriel à karine.bilodeau.3@ulaval.ca;
- Les photos soumises ne peuvent être utilisées et présentées que dans le cadre du présent projet de recherche doctorale;
- Les photos soumises peuvent être analysées et utilisées dans le cadre du projet de doctorat de Karine Bilodeau, mais ne peuvent être présentées (Je ne veux pas que mes photos apparaissent);

Il est à noter qu'il est impossible ou pratiquement impossible, de retirer des données après leur publication ou leur diffusion.

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « Intégration au travail des enseignantes de niveau préscolaire et primaire ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfaite des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche à la participante. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension de la participante.

Signature de la chercheuse

Date

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer Karine Bilodeau par téléphone au 418-656-2131 poste 12327 ou par courriel karine.bilodeau.3@ulaval.ca

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université, Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Ligne sans frais : 1-866-323-2271
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Copie de la participante

Annexe 6 : Ressources d'aide

- Programme d'aide aux employé-es (le cas échéant)
- Programme d'aide de votre association professionnelle (le cas échéant)
- Clinique de counseling et d'orientation de l'Université Laval 418-656-9131
- Aide aux personnes en détresse 1-866-APPELLE (277-3553)
- Centre de liaison sur l'intervention et la liaison psychosociale (<http://www.clipp.ca/liens-utiles/ressources-daide/ressources-d-aide-a-la-communaute.html>)
- Tel-Aide (418) 686-2433 ou 1-877-700-2433
- CSSS de la région (<http://sante.gouv.qc.ca/systeme-sante-en-bref/csss/>). Téléphone clientèle sans médecin (guichet d'accès) 418 529-4777 poste 20248
- Service psychosocial et santé mentale :

Liste des CISSS

- ✓ CLSC de la Basse-Ville : 50, rue Saint-Joseph Est, Québec, tél : **418 529-2572**
- ✓ CLSC de la Haute-Ville, 55, chemin Sainte-Foy, Québec, tél : **418 641-2572**
- ✓ CLSC de Sainte-Foy-Sillery, 3108, chemin Sainte-Foy, Québec, tél : **418 651-2572**

Annexe 7 : Guide d'entretien individuel auprès des enseignantes

Contexte du projet et objectifs :

Ce projet s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale menée par madame Karine Bilodeau, étudiante au doctorat en sciences de l'orientation à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, dirigée par madame Louise St-Arnaud, professeure titulaire à la faculté des sciences de l'éducation. Nous sommes à la recherche d'enseignantes intéressées à parler de leur travail et à partager certaines expériences vécues.

L'objectif général de cette étude vise à mieux comprendre le travail et l'intégration au travail des enseignantes de niveau préscolaire et primaire.

Étape 1 - rappeler la démarche. L'objectif de cette étude vise à comprendre, à l'aide d'un devis de recherche qualitatif, le vécu subjectif des enseignantes dans une perspective qui prend en compte le réel de travail des femmes, le parcours de vie, les différentes sphères de vie et l'articulation emploi-famille, la dynamique de la reconnaissance et la construction de l'identité et lie ces aspects aux questions de l'intégration au travail. L'entretien individuel sera d'une durée d'environ 40 à 90 minutes.

À la suite de cet entretien, vous serez invitées à partager des données complémentaires. Vous recevrez une lettre d'invitation afin de vous accompagner dans cette démarche. Considérant la place que prennent les technologies de l'information je vous inviterai à soumettre, dans les semaines suivant votre entretien individuel, au plus 6 captures d'écran de conversations provenant de votre environnement numérique. De plus, je vous inviterai à soumettre au plus 6 photos prises sur le vif permettant de rendre visibles certains éléments/difficultés de votre travail qui vous semblent invisibles aux autres.

Finalement, vous serez invité à participer à un entretien de collectif d'une durée d'environ 2 heures au début de l'année 2021. Cet entretien collectif sera l'occasion de présenter certains résultats préliminaires des entretiens individuels et d'ouvrir sur une discussion collective par rapport à ces résultats et aux photos réalisées. L'entretien de groupe se déroulera à l'Université Laval (avec possibilité de participer à distance pour les participantes qui ne souhaitent pas se déplacer).

Étape 2 - présenter le formulaire de consentement et laisser le temps à la personne d'en prendre connaissance, de le lire et de poser ses questions.

Étape 3 - parler de l'enregistrement des entrevues et rappeler que le contenu des enregistrements demeure entièrement confidentiel. En aucun cas on ne pourra savoir ce qui sera rapporté, de qui ou de quel milieu on parle. Ces entrevues sont enregistrées dans le but que l'étudiante-chercheuse puisse se concentrer sur la conduite de l'entrevue en évitant de devoir noter tous les éléments de réponse.

Étape 4 - faire signer le formulaire de consentement

Étape 5 - Présentation de l'étudiante-chercheuse et thèmes :

Tout d'abord, je vais me présenter, Karine Bilodeau, étudiante-chercheuse au doctorat en sciences de l'orientation. Je vais expliquer que je m'intéresse à la question du travail des enseignantes et à de nombreuses facettes de cette large question. Après avoir rappelé à la participante les éléments relatifs à la confidentialité et à l'enregistrement des entrevues qui ne sera conservé qu'à très court terme, je lui présenterai ensuite cette question d'ouverture très large :

Thème 1 : La description du parcours professionnel

L'idée ici est d'amener l'enseignante à bien décrire son parcours professionnel. Nous devrions en apprendre autant sur son parcours personnel que sur son parcours académique et professionnel. Nous devrions aussi connaître ce qui l'a amenée à s'engager dans ce projet de carrière. Qu'est-ce qui l'a attirée dans cette aventure?

Questions :

- *Vous êtes actuellement enseignante à l'école ...? Racontez-moi comment vous êtes arrivée là.*
- *Qu'est-ce qui a fait que vous avez choisi de vous engager dans ce parcours professionnel?*
- *Expliquez-moi ce qui vous a attiré dans ce domaine?*
- *Racontez-moi votre histoire?*
- *Quel était le métier de vos parents?*
- *Selon vous, d'où provient votre idée/motivation à devenir enseignante?*
- *Avez-vous rencontré des gens qui ont eu une influence significative sur votre carrière? Si oui, de quelle manière ces personnes ont été importantes pour vous?*
- *Quelles sont vos aspirations en dehors de l'enseignement? Quels sont les projets de vie qui vous tiennent à cœur?*

Thème 2 : Travail et intégration au travail

Il s'agit ici de tracer un portrait du travail et des expériences d'intégration au travail.

Questions :

- *Pourriez-vous me raconter comment vous vivez ou avez vécu votre intégration dans l'enseignement?*
- *Quels ont été les éléments facilitateurs et les entraves?*
- *Avez-vous bénéficié de mesures d'accueil et d'intégration? Comment cela s'est-il passé?*
- *Quels ont été le rôle de votre formation initiale et le rôle de vos collègues dans votre intégration dans l'enseignement?*
- *Pourriez-vous me parler des moments marquants de votre intégration? Quels ont été les moments les plus difficiles?*
- *Pourriez-vous me parler de la culture de votre école actuelle et des écoles dans lesquelles vous avez enseigné à ce jour? Quelle a été l'influence de la culture organisationnelle sur votre intégration au travail?*

Thème 3 : Description du travail

L'idée ici est d'en arriver à bien comprendre ce que l'enseignante fait concrètement comme travail. Nous devrions ici avoir une bonne description des **multiples facettes** de son travail et de ce qu'elles comportent comme exigences, par exemple : la planification, les évaluations, les relations avec les collègues et parents, la répartition et l'organisation du travail au jour le jour, etc.

Questions :

- *Parlez-moi de vos journées de travail? Qu'est-ce que vous faites concrètement?*
- *Décrivez-moi les différents rôles que vous êtes appelé à jouer?*
- *Quel temps consacrez-vous à chacun de ces rôles?*
- *Est-ce que la situation a évolué? Voyez-vous des changements particuliers dans le déroulement de vos journées de travail?*
- *Parlez-moi de la planification et de l'organisation d'une journée/semaine de travail typique.*
- *Quelles sont vos responsabilités particulières à l'égard de vos élèves?*
- *Comment se répartissent vos journées de travail?*

- *Est-ce que la répartition de vos tâches de travail varie (dans la semaine, le mois ou l'année)? Si oui, de quelle manière?*
- *Quelles sont vos priorités parmi les différents aspects de votre travail? Délaissez-vous certaines dimensions de votre travail?*
- *Combien d'heures faites-vous par semaine en moyenne? Combien d'heures par journée faites-vous en moyenne? Est-ce que ça a toujours été comme ça? Est-ce que vous avez effectué un réajustement de votre horaire de travail au fil du temps? Travaillez-vous les fins de semaine? Travaillez-vous à partir de la maison? En supposant que vous puissiez choisir librement vos heures de travail en tenant compte du besoin de gagner sa vie, combien d'heures par semaine préféreriez-vous travailler?*
- *Quels sont les lieux physiques où vous effectuez votre travail?*
- *Quelles sont les exigences ou les défis particuliers que vous rencontrez dans votre travail?*
- *Êtes-vous confronté à atteindre des buts que vous jugez irréalistes?*
- *Si vous pouviez apporter des changements dans votre travail, qu'est-ce que vous changeriez?*
- *Devez-vous répondre à des imprévus ponctuels au cours d'une journée de travail? Un exemple?*
- *Comment jugez-vous votre quantité de travail à accomplir à l'égard du temps dont vous disposez pour le faire? À l'égard des ressources mises à votre disposition? À l'égard des délais et du résultat qu'on attend de vous?*
- *Dans le cadre de vos activités de travail en enseignement, avez-vous à prendre des décisions ou poser des actions qui vont à l'encontre de vos valeurs? Un exemple?*
- *Selon vous, disposez-vous d'une autonomie suffisante afin d'accomplir votre travail? Quels changements pourraient être apportés afin de faciliter l'accomplissement de vos tâches?*
- *Comment vivez-vous l'intégration des technologies de l'information dans votre travail?*
- *Considérant la charge de travail qui vous revient, trouvez-vous que votre salaire est adéquat? Comment votre salaire influence-t-il votre choix de poursuivre ou non votre travail?*

Thème 4 : Les dynamiques d'échange avec les collègues en face à face et en ligne

Il s'agit ici de comprendre les dynamiques relationnelles entre l'enseignante et ses collègues ainsi que ses effets dans le travail et l'organisation du travail, ainsi que les changements survenus dans le travail en fonction de l'évolution de l'organisation du travail.

Questions :

- *Pourriez-vous me décrire la nature de vos relations avec vos collègues? Comment fonctionnent les échanges entre les enseignantes?*
- *Est-ce que vous avez des espaces pour parler ensemble? Quand vous rencontrez-vous?*
- *De quoi parlez-vous généralement entre collègues? Est-ce qu'il y a des choses que vous acceptez de partager et d'autres que vous évitez d'aborder? Auriez-vous des exemples?*
- *Est-ce que la structure de l'école favorise les échanges, par exemple en dégagant du temps?*
- *Comment les technologies de l'information, tels les réseaux sociaux, influencent-elles vos relations avec vos collègues? Est-ce qu'il y a des différences entre les échanges en face à face et les échanges à distance? Est-ce que vous abordez les mêmes sujets en ligne qu'en face à face?*
- *Est-ce que vous avez des échanges professionnels en ligne en dehors de l'espace-temps de l'école?*
- *Comment la technologie influence-t-elle votre travail, notamment en ce qui concerne le travail et la famille? Le travail et les autres projets de vie?*

Thème 6 : Ce qu'elle aime dans son travail

L'idée ici est d'accéder à ce qui l'intéresse le plus dans son travail. Qu'est-ce qui la passionne et pourquoi?

Questions :

- *Qu'est-ce que vous aimez le plus dans votre travail? Donnez-moi des exemples?*
- *Qu'est-ce qui fait que vous aimez autant cela?*

Thème 7 : Les difficultés rencontrées

L'idée ici est de connaître les difficultés que l'enseignante rencontre dans son travail. Il s'agit de l'amener à bien décrire, par des exemples, ce qu'elle trouve difficile. Il faut notamment cerner les conflits entre deux exigences, par exemple, la production d'un travail de qualité et les exigences de rapidité ou de quantité pour être rentables, les compromis qu'elle est appelée à faire.

Questions :

- *Parlez-moi des difficultés que vous rencontrez dans votre travail d'enseignement?*
- *Donnez-moi un exemple?*
- *Est-ce que vous avez à faire des compromis difficiles? Par exemple?*

Thème 8 : Dynamique relationnelle, de reconnaissance et construction de l'identité

Il s'agit ici de comprendre comment évoluent les relations entre collègues, d'explorer les dynamiques de reconnaissance et la construction de l'identité de métier

- *Comment décririez-vous vos relations avec vos collègues?*
- *Entre vous, avez-vous l'impression que vous formez une équipe, ou encore, chacun fait pour soi au meilleur de sa compétence?*
- *Partagez-vous des responsabilités communes dans le travail à effectuer ou êtes-vous en compétition?*
- *Êtes-vous capable de reconnaître les compétences spécifiques de vos collègues? Inversement, vos collègues reconnaissent-ils votre contribution particulière dans l'organisation?*
- *Pouvez-vous compter sur vos collègues en cas de besoin? Un exemple?*
- *Rencontrez-vous des désaccords ou des conflits dans certaines situations? Comment arrivez-vous à trouver des solutions?*
- *Est-ce que vous avez l'impression d'appartenir à un groupe de travail?*
- *Selon vous, qu'est-ce qu'une « bonne enseignante »? Quelles en seraient les caractéristiques? Comment vous situez-vous par rapport à ces critères?*
- *Voyez-vous des différences entre les enseignants (hommes) et les enseignantes (femmes)? Quelles sont-elles?*
- *Est-ce que vous avez l'impression que votre travail est valorisé par vos élèves, vos pairs, votre direction, et par la société?*
- *Dans votre travail, qu'est-ce qui mériterait d'être plus reconnu? Par qui?*

Thème 9 : Le travail domestique et l'articulation emploi-famille (enfants et personnes dépendantes)

Ce thème concerne l'ensemble des enseignantes, tant pour celles qui ont des enfants ou en veulent, celles qui n'en ont pas ou n'en veulent pas, celles qui sont responsables d'une personne dépendante, etc. Il s'agit ici d'évaluer l'ampleur de la double tâche et de bien décrire les stratégies d'articulation emploi-famille, d'identifier les différentes formes d'aménagement, par exemple, les mesures organisationnelles possibles, les stratégies utilisées par les enseignantes. Il s'agit aussi de vérifier aussi le type d'emploi du conjoint/de la conjointe ainsi que sa formation s'il y a lieu.

Questions :

Travail domestique et relation conjugale (toutes les participantes)

- *Quelle est votre situation matrimoniale (célibataire, divorcé(e), séparé (e) ...)?*
- *Est-ce que vous avez des enfants à charge? Si oui, combien?*
- *De quelle manière définiriez-vous votre relation conjugale ou quel mot qualifierait le mieux votre relation conjugale?*
- *Parlez-moi de l'ensemble de vos responsabilités en lien avec votre relation de couple, traversez-vous des zones de tensions?*
- *Comment se partagent les tâches domestiques à la maison (Qui fait les repas à la maison? Qui fait les courses? Qui s'occupe de l'entretien intérieur de la maison (lavage des vêtements, du repassage, etc.)? Qui s'occupe du jardin ou de l'entretien extérieur de la maison? Qui fait les comptes et la gestion pour le couple/la famille? Qui organise les voyages, les vacances?)*
- *De quelle manière la répartition des tâches se fait-elle? Est-ce que cette répartition change au fil du temps?*
- *Avez-vous de l'aide des membres de votre famille ou d'une personne externe afin de réaliser l'entièreté de votre charge domestique et/ou familiale?*
- *Avez-vous fait des choix spécifiques dans votre vie personnelle (ex. retarder le moment de vivre en couple, d'avoir des enfants) afin de prioriser votre carrière professionnelle ou inversement?*
- *Existe-t-il des mesures mises en place ou possibles dans votre organisation afin de faciliter l'articulation entre la vie professionnelle et la vie privée? Utilisez-vous ces mesures?*
- *Êtes-vous satisfaite de vos modes de fonctionnement au regard de l'articulation entre votre vie professionnelle et votre vie personnelle? Selon vous, quels changements pourraient être bénéfiques?*

Articulation emploi-famille (participantes avec enfant/s ou personne/s à charge)

- *Vous avez indiqué que vous aviez (nombre) d'enfants. Comment arrivez-vous à concilier vos exigences familiales avec l'enseignement?*
- *Est-ce que vous pouvez aménager vos horaires de travail avec les exigences de votre charge familiale?*
- *Est-ce que votre conjoint/votre conjointe aménage ses horaires de travail avec les exigences de la charge familiale?*
- *Est-ce que votre travail professionnel empiète sur vos moments réservés pour la famille?*
- *Comment se partagent les tâches reliées aux enfants à la maison? (Qui est-ce que l'école appelle lorsque les enfants sont malades? Qui gère les congés des enfants? Qui fait les devoirs?)*
- *Utilisez-vous des mesures de flexibilité, de planification ou d'organisation particulières afin d'articuler votre vie professionnelle et votre vie privée?*
- *Utilisez-vous des trucs ou des stratégies particulières afin de faciliter l'articulation entre votre vie personnelle et votre vie professionnelle?*
- *Suscitez-vous la participation de vos enfants dans les tâches domestiques?*
- *Est-ce que vous utilisez les technologies de la communication dans l'articulation travail-famille? Quels moyens de communication utilisez-vous? À quelle fréquence?*
- *Est-ce que les technologies de la communication, par exemple le téléphone cellulaire et les réseaux sociaux ont une influence sur l'organisation du travail et de la famille? En quoi ces outils sont-ils positifs et négatifs?*
- *Comment modifient-ils l'articulation travail-famille?*
- *Est-ce que cela empiète sur l'organisation du travail ou de la famille? De quelle façon?*

Thème 10 : Perspectives d'avenir

Il s'agit ici de cerner les perspectives d'avenir de l'enseignante.

Questions :

- *Parlez-moi de vos perspectives d'avenir?*
- *Comment entrevoyez-vous les années à venir?*
- *Est-ce que le contexte économique actuel une situation personnelle particulière ou un événement spécifique dans votre parcours a des effets sur votre manière d'entrevoir l'avenir?*

Annexe 8 : Fiche de consentement pour les sujets visibles

Contexte du projet et objectifs :

Ce projet s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale menée par madame Karine Bilodeau, étudiante au doctorat en sciences de l'orientation à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval dirigée par madame Louise St-Arnaud, professeure titulaire à la faculté des sciences de l'éducation. Nous sommes à la recherche d'enseignantes intéressées à parler de leur travail et à partager certaines expériences vécues.

L'objectif général de cette étude vise à mieux comprendre le travail et l'intégration au travail des enseignantes de niveau préscolaire et primaire.

Participation et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Les photos dans lesquelles vous êtes présent-es seront alors retirées du corpus et détruites.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants:

- ✓ les noms des participant-es ne paraîtront dans aucun rapport, l'identification des photos dans le fichier de sauvegarde sera dépersonnalisée et seule la chercheuse aura accès à la liste des noms.

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer Karine Bilodeau par téléphone au 418-656-2131, poste 412327 ou par courriel karine.bilodeau.3@ulaval.ca

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université, Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Ligne sans frais : 1-866-323-2271
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à ce que mon visage ou celui de mes enfants (noms : _____) soit visible dans les photos soumises par _____ dans le cadre de la recherche intitulée : « Travail et intégration au travail des enseignantes de niveau préscolaire et primaire ».

Signature du participant, de la participante

Date

Annexe 9 : Lettre d'invitation à l'entretien collectif

Québec, le 1 février 2019,

Bonjour Mesdames,

Depuis 2019, nous avons amorcé ensemble une étude sur le travail des femmes en enseignement. La première étape de ce projet consistait en la réalisation d'entretiens individuels auprès d'enseignantes, suivi d'une collecte de données constituées de photographies et de captures d'écran commentées. À ce jour, j'ai réalisé avec franc succès 25 entretiens, collecté 75 photographies et 16 captures d'écran commentées.

La dernière étape de ce projet consiste en la réalisation d'entretiens de groupe avec les femmes qui ont participé aux entretiens individuels. Lors de cette rencontre, je vous présenterai brièvement les résultats préliminaires des grands thèmes que nous avons abordés lors des entretiens individuels ainsi que certaines photos et nous poursuivrons ensemble nos discussions sur les enjeux du travail et de l'intégration au travail des femmes en enseignement. En ce sens, j'aimerais vous inviter à participer à cette rencontre de groupe qui aura lieu au mois de février prochain, sur ZOOM, en raison des contraintes actuelles que pose la COVID-19. Nous prévoyons une heure et demie de rencontre, mais il se peut que l'engouement des discussions nous amène à souhaiter prolonger un peu les discussions. Je vous propose de choisir entre l'un des deux moments suivants : le samedi 13 février 2021, de 9h à 11h30 ou le lundi 15 février 2021, de 19h à 20h30 (*les dates pourraient être modifiées*).

Je vous invite à me confirmer votre présence à la plage qui vous convient en participant au sondage confidentiel suivant : <https://framadata.org> (*le lien précis sera ajouté*). Vous pouvez également confirmer votre présence à mon adresse courriel : kabil14@ulaval.ca.

Je vous enverrai la procédure une semaine avant la rencontre. C'est avec un réel enthousiasme que je vous convie à cette rencontre. Au plaisir de vous revoir et de poursuivre ensemble nos échanges,

Karine Bilodeau, doctorante en sciences de l'orientation

Annexe 10 : Guide d'entretien de groupe

Titre de la recherche - Travail et intégration au travail des enseignantes de niveau préscolaire et primaire

Rappel du cadre de l'entretien :

- Ce projet s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale menée par Karine Bilodeau, candidate au doctorat en sciences de l'orientation à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval sous la direction de Louise St-Arnaud, PhD, directrice de recherche et professeure au département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval.
- L'objectif général de ce projet est de mieux comprendre le travail des femmes en enseignement, les enjeux et défis qu'elles rencontrent dans leur travail ainsi que dans leur d'intégration au travail.
- Rappeler la démarche : dans un premier temps, nous avons procédé à la réalisation des entretiens individuels auprès d'enseignantes. Dans un deuxième temps, nous avons collecté des photographies et captures d'écran commentées. Finalement, des rencontres de groupe sont réalisées avec les enseignantes qui ont participé aux entretiens individuels et qui souhaitent participer à ces rencontres (sur une base volontaire). L'objectif de ces rencontres est de présenter les résultats préliminaires des entretiens individuels, certaines photos et de discuter des principaux constats émergeant de cette première analyse.
- Parler de l'enregistrement des entretiens et rappeler que le contenu des enregistrements demeure entièrement confidentiel. En aucun cas on ne pourra savoir ce qui sera rapporté, de qui ou de quelle école on parle. Ces entretiens sont filmés dans le but que l'étudiante-chercheuse puisse se concentrer sur la conduite de l'entretien en évitant de devoir noter tous les éléments de réponse. De même, la confidentialité des entretiens de groupe repose également sur la collaboration de toutes les participantes à cet égard.

Déroulement de l'entretien de groupe d'une durée d'une heure et demie:

Voici le plan détaillé des éléments qui composent l'entretien de groupe :

- (1) Contexte et design de la recherche :
 - ✓ Mise en contexte de la recherche au sein de la littérature scientifique
- (2) Objectif et méthode :
 - ✓ Présentation de l'objectif général, du type de recherche et des étapes réalisées à ce jour
 - ✓ Présentation du portrait des enseignantes rencontrées lors des entretiens individuels
- (3) Présenter les grandes lignes des expériences d'intégration au travail des femmes en enseignement
 - ✓ Le processus d'insertion en emploi
 - ✓ Les expériences marquantes du travail et de l'intégration au travail en enseignement
 - ✓ Les trajectoires de vie et les expériences des femmes concernant l'articulation emploi-famille
 - ✓ L'évolution des espaces de délibération et des dynamiques relationnelles
 - ✓ Présentation de quelques photographies

Point de discussion : que pensez-vous des éléments entourant les expériences d'intégration au travail des femmes en enseignement de niveau préscolaire et primaire?

Approfondissement : Contexte et description des difficultés marquantes du travail d'enseignement à partir de la présentation de photographies

- ✓ Les expériences marquantes du travail et de l'intégration au travail en enseignement
- ✓ La relation à l'élève
- ✓ Les savoir-faire discrets

Point de discussion : que pensez-vous de ces photographies? Quelles sont les expériences de travail qui marquent votre travail de façon positive ou négative? Comment la relation à l'enfant influence-t-elle l'organisation du travail d'enseignement? Quels sont les savoir-faire discrets (invisibles) dans votre travail? Comment se sont-ils développés? Comment influencent-ils l'organisation de votre travail?

Approfondissement : Contexte et description de la part invisible du travail d'enseignement à partir de la présentation d'une photographie

- ✓ La place occupée par le travail (salarié et domestique) dans la vie des femmes en enseignement
- ✓ L'articulation emploi-famille

Point de discussion : que pensez-vous de ces photographies? Est-ce que le travail domestique est pris en considération dans l'organisation de votre travail? Comment le système d'éducation favorise ou, à l'inverse, nuit à l'articulation emploi-famille?

Approfondissement : Contexte et description de la place des femmes en enseignement préscolaire et primaire

- ✓ Le sens et la valeur accordés au travail d'enseignement et au rôle de l'enseignante
- ✓ La construction sociale de la bonne enseignante

Point de discussion : Comment se définit une bonne enseignante? Pourquoi y a-t-il autant de femmes en enseignement préscolaire et primaire?

Approfondissement : Contexte et description des espaces d'échange entre collègues

- ✓ L'évolution des espaces d'échange entre collègues à la lumière des nouvelles formes d'organisation du travail et des technologies de l'information et de la communication

Point de discussion : Quelles formes prennent les espaces d'échange entre collègues? De quoi pouvez-vous ou ne pouvez-vous pas parler? Quand pouvez-vous parler de vos expériences de travail? Avec qui? Comment?

Annexe 11 : For mulaire de consentement pour les participantes à l'entretien collectif

À l'intention des enseignantes,

Titre du projet - Travail et intégration au travail des enseignantes de niveau préscolaire et primaire

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de doctorat de Karine Bilodeau de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, sous la supervision de Louise St-Arnaud.

Avant d'accepter de participer à l'entretien collectif de ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse.

But de la recherche

L'objectif de cette étude vise à rendre visibles les réalités nouvelles et actuelles ainsi que les situations particulières des expériences de travail, d'intégration au travail et d'articulation emploi-famille des femmes en enseignement de niveau préscolaire et primaire, et ce, dans des contextes en mutation.

Description de la recherche

Si vous acceptez de participer à cette recherche, vous serez invitée à participer à un entretien collectif d'une durée approximative d'une heure à une heure trente. Lors de cet entretien, des questions concernant votre travail seront présentées. L'entretien se déroulera en ligne via le logiciel ZOOM. Avec votre accord, l'entretien sera enregistré pour permettre à la chercheuse de se concentrer sur la conduite de l'entretien en évitant de devoir noter tous les éléments de réponse. Le contenu des enregistrements demeure entièrement confidentiel. En aucun cas on ne pourra savoir ce qui est rapporté, de qui ou de quelle école on parle. Ces entretiens ne seront conservés qu'à très court terme. À la suite de l'entretien, la chercheuse retranscrira l'entretien en préservant le caractère confidentiel et détruira le fichier vidéo lorsque celui-ci sera retranscrit.

J'accepte que l'entretien vidéo soit enregistré : oui non

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation (compensation, le cas échéant)

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité, de votre travail et des enjeux liés à votre intégration et votre maintien en emploi. Votre participation apportera une contribution sur le plan des connaissances sur le travail et l'intégration au travail des enseignantes. Même si cette recherche ne vous procure pas des avantages directs, elle vous offre la possibilité de participer à l'avancement des connaissances pour une meilleure compréhension de votre expérience en tant qu'enseignante. Elle vous donne l'occasion de faire une réflexion sur votre activité professionnelle avec une chercheuse dont les connaissances liées au travail sont au cœur de ses préoccupations.

Ce projet ne comporte aucun risque connu. Toutefois, certains inconvénients peuvent être soulevés en raison de la durée des entretiens. Si vous considérez que cette durée est trop longue, vous pourrez prendre des pauses. Il est également possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou certaines émotions inconfortables. Si vous sentez le besoin d'être accompagnée par une ressource d'aide, vous pouvez consulter l'annexe au besoin.

Participation volontaire et retrait de la recherche

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez refuser de répondre à une ou plusieurs questions. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir la chercheuse dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participantes:

- Les noms des participantes ne paraîtront dans aucun rapport;
- Les divers documents de la recherche seront codifiés (noms et lieux) et seule la chercheuse aura accès à la liste des noms et des codes;
- Les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés dans une armoire sous clé située dans un local de l'Université Laval (local 626 de la faculté des sciences de l'éducation) et dans un dossier informatique protégé par mot de passe sur l'ordinateur de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ils seront détruits un an après la fin de la recherche, soit au plus tard, en janvier 2026 ou avant.

La recherche fera l'objet de publications, et aucune participante ni milieu de travail ne pourra y être identifié ou reconnu.

Conflits d'intérêts

Les objectifs des chercheuses à propos de cette recherche ne présentent aucun intérêt commercial ni de conflits d'intérêts.

Renseignements supplémentaires

En signant ci-dessous, vous acceptez de participer à l'entretien collectif de cette recherche. Assurez-vous que toutes vos questions ont reçu une réponse satisfaisante et que vous comprenez très bien votre rôle dans la recherche. Si vous avez d'autres questions ou si vous jugez que les informations que vous avez reçues restent vagues ou floues, vous pouvez contacter Karine Bilodeau, candidate au doctorat à la faculté des sciences de l'éducation, par téléphone (418-656-2131, poste 412327) ou par courriel (kabil14@fse.ulaval.ca).

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Ligne sans frais : 1-866-323-2271
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Si vous décidez de participer à l'entretien collectif de cette recherche, une copie de ce formulaire de consentement vous sera remise. Avant de signer le formulaire de consentement, nous voulons nous assurer que vous avez lu et compris toutes les informations relatives à cette recherche.

Remerciements

Merci pour votre collaboration à ce projet de recherche. Elle est très précieuse pour nous.

Signatures

Je soussignée (nom de la participante en lettre majuscule) _____
consens librement à participer à l'entretien collectif de la recherche intitulée « *Travail et intégration
au travail des enseignantes de niveau préscolaire et primaire* ». J'ai pris connaissance du formulaire
et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche.
Je suis satisfaite des explications, précisions et réponses que la chercheuse m'a fournies, le cas
échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature de la participante

Date

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche à
la participante. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la
compréhension de la participante.

Signature de la personne qui représente la recherche Date