

# Le lien affectif à l'élève et le travail invisible de *care* en éducation préscolaire et en enseignement primaire : entre désir et obligation

---

Karine Bilodeau  
*Université de Montréal*

Émilie Giguère  
*Université Laval*

Louise St-Arnaud  
*Université Laval*

## Résumé

Cet article explore le lien affectif à l'élève en enseignement au préscolaire et au primaire. Il fusionne une théorie du travail vivant et une perspective féministe (la sociologie des rapports sociaux de sexe) afin de comprendre et conceptualiser une part invisible de travail sur lequel repose le lien affectif à l'élève : le travail de *care*<sup>1</sup>. La méthodologie est basée sur une recherche qualitative incluant des entretiens individuels et de groupe.

---

1 Dans cet article, le terme *care* n'est pas traduit afin de conserver toute la portée de sa définition anglophone. Sa définition et ses dimensions spécifiques seront explicitées au fil du texte.

L'échantillon inclut 25 enseignantes du préscolaire et du primaire. D'une part, cette étude soulève 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 de *care* à même la mission de l'école québécoise. D'autre part, cette étude conceptualise le *care* en tant que travail et permet d'inscrire le travail invisible de *care* à même des rapports sociaux de sexe en enseignement.

*Mots-clés* : enseignement préscolaire et primaire, travail de *care*, travail invisible, lien affectif, rapports sociaux de sexe

### **Abstract**

This article explores the student/teacher affective connection in preschool and elementary school education. This study relies on a critical experientialist work theory and a feminist perspective to understand and conceptualize the invisible work upon which this affective connection rests: *care* work. The methodology relies on qualitative research, including individual and group interviews. The sample includes 25 preschool and elementary school teachers. On the one hand, this study reveals tensions as the affective connection with the students is both desired and valued by teachers and compulsory, implicitly embedding *care* work within Quebec's school mission. On the other hand, this study conceptualizes *care* as work and reveals how this invisible *care* work is embedded in social relations of sex.

*Keywords*: preschool and primary education, *care* work, invisible work, affective connection, social sex relationships

## **Introduction**

Comme le disent si bien Tardif et Lessard (1999), l'enseignement est « un travail dont l'objet n'est pas constitué de matière inerte ou de symboles, mais de rapports humains » (p. 289), et plus particulièrement de rapports avec l'enfant devenu élève. Le lien affectif à l'élève n'est donc pas un phénomène périphérique : les rapports interactifs se trouvent au cœur de l'activité d'enseignement. Ainsi, comme le soulèvent certains auteurs, le lien affectif à l'élève irradie sur l'ensemble des fonctions et des besoins du personnel enseignant (Tardif, 2013; Tardif et Lessard, 1999).

D'un point de vue historique, il y a près de 50 ans, les travaux pionniers de Dan Lortie (1975) montrent que la structure organisationnelle de l'éducation permet peu de formes de récompenses au travail. Par exemple, il y a peu de possibilités d'ascension ou de promotion financière autres que les augmentations salariales liées à l'ancienneté ou travailler dans l'administration. Par conséquent, le personnel enseignant tend à accorder une importance capitale aux récompenses *intrinsèques* ou *affectives* récoltées dans leur travail, dans leur classe, et plus spécifiquement dans la relation aux élèves. Plus récemment, les travaux d'Andy Hargreaves (2010) confirment que ce phénomène perdure à travers des formes de récompenses issues des interactions en classe avec les enfants.

Par ailleurs, d'autres travaux prennent en compte la place accordée aux dimensions affectives en enseignement et convergent vers les perspectives de l'éthique relationnelle du *care*. Cette perspective accorde une importance aux relations et aux égards portés aux autres, notamment ceux dont la vie et le bien-être dépendent de soins constants et particuliers (Gilligan, 1982, 2009). Suivant cette perspective, certains travaux abordent l'importance de l'amour des enfants, incluant celui qu'éprouve le personnel enseignant envers leurs élèves (Acker, 1995; Goldstein et Lake, 2000; Nias, 1989), parfois à partir du concept de *care*, soulevant l'idée d'une culture du *care* en enseignement (Nias, 1999). D'autres inscrivent le *care* en enseignement sur un continuum. À une extrémité se trouve le maternage, distinctement associé aux notions occidentales traditionnelles de féminité, qui inclut de prendre soin physiquement et émotionnellement de l'élève : lui faire des câlins, le réconforter, le soigner, etc. À l'autre extrémité se trouve l'engagement interpersonnel qui n'est pas spécifique au genre (Vogt, 2002). Les travaux de Nel Noddings (Noddings, 1995, 2005, 2013) relèvent l'importance d'inscrire l'éthique du *care* à même le curriculum et les pratiques

pédagogiques afin d'ouvrir sur une société davantage centrée sur des valeurs éthiques et morales. Par ailleurs, plusieurs de ses travaux relient les perspectives de l'éthique du *care* dans l'enseignement au rôle essentialiste attribué aux femmes dans la société. La conception essentialiste s'appuie sur l'idée selon laquelle les caractéristiques biologiques seraient la cause déterministe de certains comportements sociaux ou déterminations sociales. Par exemple, affirmer que les femmes possèdent « l'instinct maternel » et que, par conséquent, elles sont mieux à même de s'occuper des enfants (Parini, 2007). Ce rôle rappelle une vision romantique de la dyade mère-enfant s'appuyant sur l'attitude bienveillante et les soins donnés aux enfants dans la sphère domestique. Selon ces perspectives, certains travaux inscrivent le lien affectif à l'élève et le travail d'éducation dans des conceptualisations de l'amour professionnel ou compassionnel (Page, 2018; Terraz, 2016; Virat, 2016), ou encore d'éducation bienveillante (Roux-Lafay, 2016). Ces travaux font notamment référence au souci d'autrui, au soin et à la considération de l'autre dans la réponse à ses besoins, de même qu'à l'accompagnement de l'autre vers un état d'humanisation supérieur.

Depuis les années 1990, plusieurs travaux soulèvent toutefois des critiques importantes dès lors que la centralité du lien affectif à l'élève s'appuie sur des conceptualisations dites « maternalistes » ou « essentialistes » du *care* ou de l'amour (Tronto et Fisher, 1990). Ces critiques remettent en cause l'assimilation du relationnel à un travail féminin déqualifié et déqualifiant (Molinier, 2003; Tronto, 2003). Sur la question du *care*, Pascale Molinier (2011) précise que le travail de *care*<sup>2</sup> n'est pas simplement une disposition ou une éthique, mais qu'il est avant toute chose un travail dont l'expérience mobilise un engagement affectif et transforme le sujet. Dès lors, considérer le *care* en tant que travail nécessitant des compétences amène un changement de perspective radical (Molinier, 2011), soit une perspective largement absente de l'analyse et de la compréhension du travail des femmes en enseignement. À cet effet, les travaux de Manon Bouchareu (2016) soulèvent que l'éthique du *care* est à bien des égards implicite dans le travail d'enseignement, mais demeure peu définie dans la littérature en éducation. Cela est d'autant plus vrai au regard du travail de *care* et des multiples activités invisibles qui le sous-tendent. Plus largement, ces expériences de travail du *care* en enseignement se situent également dans un contexte de travail. En éducation, le travail de *care* s'inscrit

---

2 Le *care* en tant que travail est défini dans le cadre théorique.

à même la triple finalité de l'école québécoise (instruire-socialiser-qualifier), soit un contexte de travail marqué par de nombreuses transformations provenant des nouvelles formes d'organisation du travail. En ce sens, il serait aussi pertinent de réfléchir aux manières dont ces activités de travail de *care* s'inscrivent dans la triple finalité de l'école québécoise. Considérant ces éléments, cet article a pour objectif de comprendre le lien affectif à l'élève et de comprendre et conceptualiser le travail qui le sous-tend, soit le travail de *care*, ainsi que les compétences qu'il nécessite, ses effets et ses conditions de réalisation. Nous présenterons d'abord les perspectives théoriques mobilisées et les principaux concepts qui forment le cadre théorique. La méthodologie sera ensuite présentée, suivie de la présentation et de l'analyse des résultats. Enfin, nous discuterons les résultats avant de conclure.

## **Cadre théorique**

Le cadre théorique mobilisé pour comprendre le travail de *care* en enseignement se trouve à la croisée de deux perspectives : une théorie du travail vivant et la sociologie des rapports sociaux de sexe.

Une théorie du travail vivant provenant du champ du travail humain est mobilisée. « Le travail, en tant que *travail vivant*, est le terme qui conceptualise le lien entre la subjectivité, la politique et la culture » (Dejours, 2009, p. 190). L'aspect vivant du travail concerne l'idée que le sujet qui travaille modifie son travail et est modifié en retour. Cette perspective permet en outre d'interpréter les décalages entre les objectifs prescrits par l'organisation du travail (le travail *prescrit*) et ce qui doit être fait pour les atteindre (le travail *réel*). À partir des expériences de travail vécues par les travailleurs et les travailleuses, cette perspective permet d'appréhender la part invisible du travail et ce qu'elle engage sur le plan subjectif. Elle permet également d'appréhender les nouvelles formes d'organisation du travail, les rapports de domination dans et par le travail, ainsi que les dynamiques relationnelles et de coopération qui concourent au développement de l'identité (Dejours, 2009; Dejours et al., 2018; Maranda et Viviers, 2011).

Les théories féministes de la sociologie des rapports sociaux de sexe ont pour point de départ une redéfinition du concept de travail pour inclure les activités de travail domestique comme étant parties prenantes et indissociables du travail des femmes (Delphy, 2009; Galerland et Kergoat, 2014; Kergoat, 2012). Cette conceptualisation

élargie du concept de travail pose l'existence d'une division sexuelle du travail (professionnel et domestique, rémunéré et non rémunéré, productif et reproductif, marchand et non marchand) entre les groupes des hommes et des femmes au sein de la société (Galerand et Kergoat, 2008). Cette division sexuelle du travail témoigne de l'existence des rapports d'exploitation des femmes sur la question du travail en considérant que les activités de travail de la sphère familiale, encore largement réalisées par les femmes, ne sont pas considérées comme du travail (principe de séparation dans la division sexuelle du travail) et ont peu de valeur (principe de hiérarchisation dans la division sexuelle du travail) (Delphy, 2009; Kergoat, 2012). Elle permet de comprendre la manière dont s'articule la division sexuelle du travail et certains processus qui soutiennent une partie de la construction identitaire des femmes (Daune-Richard et Devreux, 1992; Galerand et Kergoat, 2013) et plus spécifiquement celle des enseignantes et leur conception de leurs rapports aux élèves. À partir des travaux de Molinier (Molinier, 2003; Molinier et al., 2009), ces perspectives font également écho aux théories du travail vivant et soulèvent la nécessité de prendre en compte les dimensions plus invisibles du travail dans l'analyse du travail des femmes, et plus particulièrement en ce qui concerne les éthiques du *care* et le travail sur lequel elles reposent. En accord avec cette perspective, 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. (Tronto, 2009, p. 37)

Toujours en accord avec cette perspective, le terme *care* n'est préférablement pas traduit pour ne pas en réduire la portée. Ainsi, le *care* implique quatre dimensions spécifiques : le fait de se soucier de quelqu'un ou de quelque chose (*caring about*), de prendre soin de quelqu'un (*caring for*), de soigner quelqu'un (*care giving*) ou d'être l'objet du soin (*care receiving*) (Tronto, 2009). Le *care* concerne non seulement des attitudes, mais aussi la capacité de prendre ses responsabilités pour bien faire le travail de *care* (Tronto, 2009). Ainsi, la perspective du travail vivant et la sociologie des rapports

sociaux de sexe permettent de réfléchir aux multiples activités visibles et invisibles du *care* qui soutiennent le lien affectif à l'élève.

## **Méthodologie**

Cette étude fait partie d'un projet de recherche plus étendu visant à comprendre les expériences d'intégration au travail d'enseignantes du préscolaire et du primaire. Il s'appuie sur une méthode de recherche qualitative axée sur la compréhension des expériences subjectives de travail des enseignantes et est constitué de données narratives (Mitchell, 1981; Paillé et Mucchielli, 2016). Cet article s'appuie sur deux stratégies de collecte de données : des entretiens individuels et de groupe. Les entretiens individuels ont été menés selon un processus dynamique impliquant des allers-retours entre la collecte et l'analyse des données. Ce processus a permis une analyse du nouveau matériel au fur et à mesure de sa collecte pour ouvrir sur d'autres questions et clarifier certains aspects, aidant à guider les entretiens individuels ultérieurs. Un protocole d'entretien a été utilisé de manière flexible pour permettre aux participantes de s'approprier les questions d'entretien. Les thèmes abordés comprenaient une description du travail quotidien, les expériences d'intégration au travail et les modes d'engagement avec leurs élèves d'échanges et de coopération concernant les activités du travail domestique et salarié. Les entretiens ont été menés par étapes pour introduire un processus dynamique entre le travail sur le terrain et la théorie. Les données ont été traitées et analysées en cours de route. Par la suite, sur une base volontaire, des enseignantes de l'échantillon ont participé à des entretiens de groupe. En raison de la COVID-19, ces entretiens de groupe ont eu lieu par visioconférence (plateforme Zoom). Ce processus de collecte de données a permis de valider nos interprétations de leurs expériences de travail et de prendre en compte les spécificités de genre dans leur discours (Messing et al., 2003).

Les critères suivants ont orienté le recrutement des participantes : travailler dans une école préscolaire ou primaire québécoise ; avoir moins de 15 ans d'expérience ; et s'identifier en tant que femmes (selon le terme social). Le recrutement s'est fait à partir d'invitations publiées sur deux grands groupes Facebook (Enseignants et enseignantes du Québec ; Préscolaire : les enseignantes échangent leurs idées et conseils). La constitution de l'échantillon a été diversifiée selon le groupe d'âge, le nombre d'années d'expérience et la situation familiale. Cette diversification des cas a permis de faire des analyses

contrastées et de dégager une image plus complète des expériences des enseignantes du préscolaire et du primaire (Merriam et Tisdell, 2016).

## **La description générale des participantes**

Notre échantillon est composé de 25 enseignantes du préscolaire et du primaire travaillant au Québec, soit un milieu majoritairement féminin, et travaillant généralement dans un même bâtiment. Au total, 25 entretiens individuels ont été menés, suivis de 2 entretiens de groupe comprenant chacun 5 participantes. Les enseignantes étaient réparties entre 13 centres de services scolaires et différents niveaux du préscolaire (pour les enfants de 4 et 5 ans) et du primaire (de la 1<sup>re</sup> à 6<sup>e</sup> année). En raison des conditions précaires et de la mobilité imposées aux enseignantes lors de leur entrée dans l'enseignement, il est impossible de présenter un portrait des participantes en fonction de la répartition par niveau d'enseignement. À ce titre, certaines enseignantes n'avaient pas de contrat et n'avaient que des heures de substitution aléatoires. La plupart avaient des contrats de travail qui se chevauchaient, travaillaient simultanément dans différents niveaux ou avaient des contrats de courte durée dans plusieurs classes ou écoles au cours de la même année scolaire. Certaines enseignantes avaient leur poste, ce qui leur garantissait un contrat à temps plein l'année suivante, et certaines avaient récemment obtenu leur poste permanent. L'âge des participantes variait de 26 à 45 ans, l'âge moyen étant de 32 ans. En ce qui concerne leur formation, les participantes avaient toutes terminé des études universitaires de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire dans une université québécoise et détenaient un brevet d'enseignement. En ce qui concerne la situation familiale, 10 participantes avaient des enfants, la moyenne étant de 2 enfants. Toutes les participantes étaient blanches et nées au Québec.

## **Le traitement et l'analyse des données**

L'analyse des données a commencé dès la fin des premiers entretiens et s'est poursuivie en utilisant une méthode dynamique impliquant une description analytique, une déduction interprétative et une induction théorique tout au long du processus (Paillé et Mucchielli, 2016). Dans un premier temps, nous avons mené un examen phénoménologique vertical du matériel à travers l'écoute et en lisant attentivement les transcriptions des entretiens (Paillé et Mucchielli, 2016; Tengelyi, 2006). Dans un même temps, nous avons analysé

le matériel en utilisant des catégories de conceptualisation pour nous aider à mieux comprendre les expériences vécues par les enseignantes (Paillé et Mucchielli, 2016). Cette méthode analytique a permis d'identifier les phénomènes à travers le sens qui émerge des catégories conceptualisantes, allant ainsi au-delà d'une stricte synthèse du matériau analysé. Nous avons utilisé ces catégories pour grouper progressivement les phénomènes issus des entretiens, en les comparant « horizontalement » les uns aux autres, et en menant un processus réflexif, progressif et récursif de construction « théorique » (St-Arnaud et Giguère, 2018). Envisagée comme un outil analytique dynamique, la conceptualisation des catégories conduit à une progression ou à une régression des analyses tout au long du processus de recherche en ajoutant de nouveaux entretiens. L'idée n'était pas tant de faire ressortir un groupe d'éléments ou de les classer, mais d'identifier un phénomène à travers des liens. Ces liens entre le matériel d'entretien et les perspectives théoriques ont contribué à faire ressortir les diverses formes et configurations des catégories conceptualisantes, et à comprendre la signification de l'expérience du travail humain vécue par les enseignantes du préscolaire et du primaire. Cette tâche impliquait des allers-retours entre les découvertes, les connaissances produites dans le champ de l'éducation et les perspectives théoriques mobilisées.

## **Présentation et analyse des résultats**

La section suivante présente les résultats de cette étude. En cohérence avec les objectifs de cette recherche, la première section s'ouvre sur la centralité du lien affectif à l'élève à partir des expériences de travail des enseignantes du préscolaire et du primaire. La deuxième section conceptualise et présente la face cachée du lien affectif à l'élève : le travail de *care*.

### **La centralité du lien affectif à l'élève**

Les expériences révèlent la centralité du lien affectif à l'élève dans un contexte où les enseignantes passent de nombreuses heures par jour, pour une durée de plusieurs mois, avec les mêmes élèves. Pour plusieurs, ce contact privilégié avec les élèves est au cœur de leur choix de travailler dans le milieu de l'enseignement préscolaire et primaire. Ainsi, ce travail s'accompagne d'un désir profond de créer des liens affectifs avec les

élèves, verbalisé par diverses expressions, par exemple, le désir de « créer un contact » avec les élèves, de « tisser des liens », de « se connecter » à leurs élèves : « ma partie préférée, c'est la partie que tu es capable de créer un lien avec l'enfant » (Clara, entretien individuel).

Ce désir s'accompagne de celui d'influencer positivement le futur des élèves. De fait, plusieurs affirment que ce travail 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, plusieurs affirment que « l'enseignement est le plus beau métier du monde ». Cette affirmation est traversée par un élément surpassant tout autre, sa raison d'être, soit le lien affectif qui se crée auprès de certains 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 », ou ce que Lortie (1975) appelle « récompenses », peut prendre diverses formes : des grands qui ont gradué du primaire et qui reviennent dire bonjour, qui envoient un courriel ou une invitation à un événement, un enfant ayant des besoins particuliers qui progresse, un message de remerciement des parents, une attention d'un ou d'une élève, etc. 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 fait, donnant un sens à leur travail quotidien. Ce « salaire du cœur » passe par le regard de l'élève, marqué par des expressions telles que « voir l'étoile ou l'étincelle dans les yeux des élèves ». Ces expressions concernent des petits moments quotidiens souvent ordinaires vécus en classe, l'idée d'atteindre un ou une élève, de tisser un lien affectif avec un ou une élève en particulier.

Cependant, 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 : l'enseignante est légalement responsable et comptable des apprentissages de ses élèves. De fait, plusieurs expliquent qu'il est impératif de « tisser » rapidement un lien affectif afin de pouvoir implanter un système de gestion de classe efficace permettant de maintenir l'ordre dans le groupe. Le lien affectif est ainsi souvent un prérequis au partage des connaissances, à l'apprentissage des élèves, c'est-à-dire à l'atteinte des objectifs de travail prescrits 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 tensions liées à la survie en classe, alors que des élèves « testent » constamment les limites de l'enseignante :

[Un de mes élèves] était toujours debout, il dérangeait tout le monde, je ne savais plus quoi faire avec, tu sais ? 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.  
(Bianca, entretien individuel)

En somme, d'un côté, les expériences révèlent que le lien affectif à l'élève est un aspect souhaité, valorisé et valorisant du travail. D'un autre côté, les expériences révèlent aussi que ce lien affectif s'inscrit au sein d'obligations implicites liées à la nature du travail d'enseignement et du travail prescrit par l'organisation. Le lien affectif à l'élève représente ainsi une condition *sine qua non* de la réalisation du travail prescrit par l'organisation du travail.

### **La face cachée du lien affectif à l'élève : le travail de *care***

Les expériences révèlent que le lien affectif à l'élève dépasse largement la relation pédagogique centrée strictement sur le partage des savoirs pour s'inscrire au sein d'un contrat moral implicite pouvant être lié à la mission de socialisation de l'école québécoise. À cet effet, plusieurs enseignantes mentionnent se soucier du bien-être global de leurs élèves à l'intérieur et en dehors de la classe. Les expériences révèlent surtout que le lien affectif à l'élève ne se crée pas automatiquement, qu'il ne va pas de soi, mais qu'il se construit au fil de maintes interactions ordinaires, quotidiennes et continues entre l'enseignante et l'élève. De plus, la solidité et l'intensité du lien affectif à l'élève varient selon les besoins de chacun, faisant appel à une sensibilité et à une connaissance approfondie de l'élève afin d'établir un lien qui lui est propre. L'élaboration et le maintien de ce lien affectif nécessitent parfois beaucoup de temps et de nombreux savoir-faire qui demeurent, en somme, discrets. Ainsi, des enseignantes mentionnent ressentir ou percevoir l'invisible, c'est-à-dire « sentir les émotions de l'élève », « lire l'énergie du groupe », voire percevoir leurs changements physiques ou émotionnels au fil de la journée : « Moi, je sais que mon coco, quand je le vois et qu'il arrive le matin, je le sais rien qu'en le regardant qu'il est fragile. Tout de suite. Tu vois le courant » (Tanya, entretien individuel).

Pour les enseignantes, ce « ressenti » du corps sert à interpréter rapidement les signes d'inconfort physique ou psychologique avant même que les élèves ne soient affectés. Elles en viennent à être capables d'interpréter 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. 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 adaptant spontanément le cours au niveau d'énergie du groupe ou en demandant rapidement le soutien d'un ou d'une spécialiste lorsqu'elles ressentent qu'un élève est sur le point de se désorganiser, qu'une tempête approche. Dans ce même ordre d'idées, il s'agit pour plusieurs 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 aussi de voir ce qui manque, par exemple, remarquer le contenu d'une boîte à lunch un peu trop vide, de vêtements trop usés. Certaines vont ensuite faire l'effort d'apporter une collation supplémentaire, une paire de mitaines de plis, même des vêtements chauds.

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. À cet effet, 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 certaines émotions négatives comme la tristesse, la frustration, voire le mépris, de les cacher, par exemple, en ignorant volontairement les comportements désagréables de la part de certains élèves, de montrer qu'elles ne sont pas affectées par certaines situations souffrantes :

Au début, je me fâchais souvent après les élèves. Mais maintenant, 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 fâcherai pas ».  
(Frédérique, entretien individuel)

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 d’une élève, par exemple, consoler ou calmer par diverses actions comme faire un câlin, prendre l’élève dans ses bras, l’écouter, etc. :

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 [...] », 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, entretien individuel)

D’autres mentionnent que le lien affectif à l’élève, la vulnérabilité et le souci du bien-être global de ces derniers peuvent les amener à prodiguer des soins corporels dépassant largement la relation pédagogique, et ce, tant auprès des petits de maternelle que des grands de sixième année. 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. Ainsi, toutes ces tâches invisibles et chronophages sont réalisées en partie spontanément, parfois dites « naturellement » par amour des enfants, mais aussi par obligation, alors que l’enseignante se sent responsable de ses élèves. Ces soins ordinaires, qui ne comptent pas, effectués en catimini, sont largement invisibles de l’organisation du travail. Qui plus est, ils sont réalisés non seulement par souci de l’autre, mais aussi 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, 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 ainsi la leçon.

Les résultats lèvent aussi le voile sur une face sombre du travail de *care*, les pénibilités du travail physique et psychique, soit son échec, alors que le travail de *care* est

loin d'être toujours plaisant pour celle qui le prodigue, ni systématiquement souhaité de la part de l'élève qui en bénéficie. Dans un contexte artificiel où l'école est obligatoire, où les enseignantes et les élèves cohabitent 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, 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. Le travail de *care* implique ainsi 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 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 d'élèves ayant des troubles de comportement, de les accepter en classe alors que leurs comportements imprévisibles engendrent parfois des sentiments de peur et d'anxiété, tant pour l'enseignante que pour les élèves de la classe. 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. Ces échecs peuvent être particulièrement blessants alors que le travail de *care* passe par un « ressenti du corps » mobilisant un engagement subjectif parfois démesuré, considérant que plusieurs enseignantes disent ne pas être « mentalement équipées » pour faire face à ces situations. De plus, la part sombre du travail de *care* est d'autant plus souffrante qu'elle est parfois difficile à mettre en mots ou taboue, alors que le sens même du travail d'enseignement au préscolaire et au primaire s'inscrit dans la formule de « l'amour des enfants ».

Par-dessus tout, les expériences révèlent 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 lien affectif à l'élève. Des enseignantes affirment que ces savoir-faire se développent 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 partiellement acquis avant même d'entamer les études universitaires en enseignement et

se peaufineraient au fil de diverses expériences. Les témoignages révèlent que plusieurs participantes avaient préalablement occupé des emplois liés au soin des enfants, par exemple, monitrice de camp d'été, instructrice de danse ou technicienne dans un service de garde. Toutefois, très peu de participantes ont fait le lien entre ces emplois et leur travail actuel. D'autres conçoivent plutôt que l'expérience de la maternité, du soin aux enfants acquis dans la sphère familiale, ou les deux, 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 (*sic*) [materner]. C'est ça dans le fond. (Tanya, entretien individuel)

D'une part, l'idée que les savoir-faire nécessaires au travail de *care* soient innés témoigne d'une conceptualisation fondamentalement essentialiste par celles mêmes qui effectuent ce travail. La majorité ne sait pas d'où viennent ces savoir-faire qui sont pourtant essentiels pour être une « bonne » enseignante et effectuer un travail de qualité. Cette conception constitue un frein dès lors qu'elles tentent d'en parler : « ce n'est pas vraiment un travail ». Plus précisément, si « materner » n'est pas un travail reconnu, valorisé et rémunéré dans la sphère domestique, en quoi ce même travail, réalisé dans l'école auprès des élèves, serait-il reconnu, valorisé et rémunéré ? D'autre part, l'idée que ces savoir-faire se soient développés au travers de la maternité et autres emplois traditionnellement féminins témoigne de la persistance d'une division sexuelle du travail.

En somme, ces expériences montrent que l'élaboration et le maintien du lien affectif à l'élève ne vont pas de soi, mais dépendent d'une série d'activités ordinaires nécessitant une attention particulière, constante, continue et quotidienne s'appuyant sur de multiples activités et savoir-faire discrets. Surtout, ces expériences montrent que le *care* qui soutient la mise en place et le maintien du lien affectif à l'élève, malgré une certaine invisibilité et des savoir-faire discrets, est avant tout un travail, soit le travail de *care*. Conceptualisé en tant que travail, celui-ci peut être analysé, nommé, décrit,

défini, situé dans le temps et circonscrit au travers d'une série d'actions nécessaires dans l'organisation et la réalisation du travail d'enseignement. Ainsi conceptualisé et mis en lumière, il est possible d'entrevoir une restructuration de l'organisation du travail d'enseignement pour prendre en compte le travail de *care*, pour le faire reconnaître dans la formation et dans la pratique, pour le valoriser et, finalement, pour le rémunérer.

## **Discussion**

L'apport central de cet article est de mieux comprendre le lien affectif à l'élève et de conceptualiser le *care* en éducation préscolaire et en enseignement primaire en tant que travail. D'une part, cette conceptualisation permet de s'éloigner d'une vision essentialiste et de dépasser son ancrage dans une éthique morale. D'autre part, et plus important encore, cette conceptualisation ouvre sur la possibilité de faire reconnaître cette part largement invisible du travail d'enseignement dans l'organisation du travail, par exemple, au regard de la formation ou du salaire.

Les résultats de cet article soulèvent la nécessité de diviser la discussion en deux sections. La première porte sur les tensions entre le désir et l'obligation. La deuxième section discute le travail de *care* et les rapports sociaux de sexe dans lesquels il s'inscrit.

### **Le lien affectif à l'élève et le travail de *care* : désir ou obligation ?**

Les résultats de cette recherche soulèvent la nécessité de conceptualiser le lien affectif à l'élève à la fois en tant que désir et obligation. D'une part, c'est d'abord pour ce contact privilégié quotidien et stable avec les enfants, par désir de tisser un lien affectif avec des élèves, que plusieurs enseignantes ont choisi non seulement ce métier, mais aussi l'ordre d'enseignement préscolaire ou primaire. Elles inscrivent par le fait même la centralité du lien affectif à même des représentations idéales de travail et des facteurs de motivation, rejoignant à cet effet plusieurs autres travaux (Nesje et al., 2018; Tardif, 2013). Ces résultats rejoignent ceux de Maurice Tardif et Claude Lessard (1999) qui affirment qu'« 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 » (p. 177). Nos résultats recourent ceux d'autres études (Hargreaves, 2010;

Lortie, 1975) et montrent que la centralité du lien affectif à l'élève s'inscrit à même les formes de récompenses psychiques que privilégient les enseignantes. Or, 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 s'obtiennent en marge de l'acte d'enseigner, soit un constat aussi relevé ailleurs (Maranda et Viviers, 2011).

D'autre part, nos résultats montrent que le lien affectif à l'élève n'est pas seulement un désir, mais aussi une obligation. Celle-ci s'inscrit implicitement dans le travail prescrit par l'organisation et se situe au cœur même de la triple mission de l'école québécoise, soit l'axe « socialiser ». Cette discussion rejoint celle de Marie-France Maranda et Simon Viviers (2011) et porte un regard critique par rapport à la mission idéaliste sous-jacente au système éducatif québécois. À cet effet, la dernière réforme scolaire (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 la responsabilisation, impliquent — du personnel enseignant — le devoir de s'adapter professionnellement aux besoins individuels de chacun des élèves. Or, ces nombreux rajustements singuliers reposent sur une connaissance approfondie et sensible de l'élève et de ses besoins, voire sur la mise en place de nombreuses activités de soutien qui lui sont adaptées, soit un travail de *care* qui demeure à conceptualiser, tant pour le milieu de pratique que dans la littérature. Ainsi, le travail d'enseignement devient une expérience de plus en plus personnalisée, surhumanisée, ancrée dans un discours managérial centré sur l'autonomie, les capacités d'adaptation et d'innovation, la performance, la responsabilité individuelle, auquel s'ajoute le discours de l'amour des enfants.

Ces résultats rejoignent certains constats de Danièle Linhart (2015, 2021) au regard de la surhumanisation du travail. Dans ses travaux, Linhart aborde la surhumanisation du management moderne, soit une logique qui met de l'avant la reconnaissance des dimensions humaines des salariés. Cette logique mise sur leur subjectivité, leurs émotions, leur intuition, leur esprit de compétition et d'adaptation. Elle tend à « psychologiser » les rapports de travail. Dans cette logique, les salariés sont amenés à vouloir se surpasser pour grandir au travail, pour aller vers le dépassement de soi, au bénéfice de l'organisation du travail. Du côté de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire au Québec, la mission de socialisation est présentée et internalisée comme un idéal que devraient souhaiter atteindre les « bonnes » enseignantes relativement à la possibilité de se réaliser et de s'épanouir sur le plan personnel. Ce

phénomène est visible, par exemple, dans l'idée d'arriver à tisser et à maintenir un lien affectif avec tous les élèves coûte que coûte. Cette adhésion amène plusieurs enseignantes à faire fi des conditions de travail complexes, par exemple, la précarité des conditions d'insertion professionnelle, des classes trop pleines, l'hétérogénéité des besoins des élèves et le manque de soutien pour accompagner les élèves ayant des besoins particuliers, soit des conditions non négociables qui leur sont imposées. Cette surhumanisation du travail amène des enseignantes à concevoir les « défis » organisationnels en tant que « défis » personnels, les aveuglant parfois au regard des injonctions paradoxales. Ces transformations du travail influencent le périmètre d'investissement subjectif au travail et accentuent l'importance du lien affectif à l'élève, intensifiant par le fait même le travail de *care* dont il dépend. Par conséquent, certaines enseignantes en viennent à se surinvestir dans cet aspect invisible du travail, à vouloir atteindre tous les élèves, voire à prendre des risques pour atteindre cette quête considérée comme personnelle.

## **Le travail de *care* et les rapports sociaux de sexe**

Les résultats de cette recherche montrent la centralité du lien affectif et lèvent le voile sur une part invisible du travail sur lequel ce lien repose : le travail de *care*. Les résultats révèlent que le travail de *care* est complexe à conceptualiser alors qu'il renvoie à une réalité ordinaire. Il est difficile à voir parce qu'il se définit justement par son invisibilité, par la discrétion des savoir-faire des enseignantes qui le réalisent, soit des compétences se situant souvent en continuité de celles développées ailleurs, souvent en privé dans la sphère de travail domestique. Comme l'explique Molinier, « le travail domestique a longtemps été considéré comme un travail bête ne réclamant aucun talent particulier » (par.9), voire comme une affaire de cœur ou de sentiments. Plus encore, le travail de *care* se voit souvent essentialisé dans le registre de la féminité : « instinct maternel », douceur, effacement de soi, *nurturing*<sup>3</sup>, attention, prévoyance, souci des autres, etc. Ces compétences demeurent liées à un marché du travail féminin marqué par des contextes de subordination, voire d'exploitation, alors qu'une part de travail implicite dont dépend l'organisation, le travail de *care*, est maintenue invisible et non reconnue. Alors que l'enseignement au préscolaire et au primaire est un métier traditionnellement

---

3 Prendre soin, nourrir et protéger quelqu'un ou quelque chose, en particulier les jeunes enfants, et l'aider à se développer.

féminin (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015), et qu'au Québec les femmes occupent 98 % des postes au préscolaire et 88 % de ceux au primaire (Ministère de l'Éducation, 2015), le travail de *care* s'inscrit dans une profonde division sexuelle du travail qui perdure. Ce phénomène soulève la nécessité de le discuter à la lumière des rapports sociaux de sexe et du travail vivant.

Des approches récentes, dont celle du travail vivant, soulèvent la nécessité de s'éloigner des perspectives essentialistes en renversant la perspective selon laquelle le « sujet précède le travail ». Plutôt, ces perspectives montrent 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. Comme l'explique Molinier (2009), à partir de ce revirement de situation, il est possible de concevoir qu'« on ne naît pas *caring*, on le devient. Et on le devient par le travail » (p. 15), incluant le travail domestique. Qui plus est, « 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). L'essentialisation du travail de *care*, c'est-à-dire de le concevoir comme un trait naturellement féminin, 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). Nos résultats montrent qu'avant même de choisir l'enseignement, les femmes ont déjà développé de nombreux savoir-faire dans la sphère domestique ou dans d'autres domaines d'emploi qui sont réinvestis dans le travail salarié.

À partir des perspectives féministes matérialistes françaises liées au travail de *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 ces préoccupations hors du domaine moral et de la sphère publique, les réduisant au rang de sentiments privés dénués 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 au préscolaire et au primaire forment

un cercle vicieux qui rend difficile, voire impossible, la reconnaissance de ces activités pourtant fondamentales à la reproduction de la société. Le travail de *care*, bien que central dans le travail d'enseignement au préscolaire et au primaire, demeure déqualifié 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 assignées aux femmes. S'appuyant sur ces aspects, Mathieu (1991) affirme que les femmes céderaient aux rapports de domination plutôt que d'y consentir, étant donné que le consentement nécessiterait d'avoir une connaissance pleine et entière des situations de domination et d'en accepter les conséquences, ce qui serait peu probable, selon elle, en raison de la persistance des rapports sociaux de domination. En ce sens, les résultats montrent que certaines enseignantes voient peu les rapports de domination qui marquent leur travail, notamment le travail de *care*, qui n'est pas conceptualisé en tant que tel. Par conséquent, il devient difficile pour plusieurs de mettre en mot et de comprendre le système d'exploitation en place afin de se mobiliser collectivement et d'apporter un changement.

## **Conclusion**

Cet article a permis de rendre visible la centralité du lien affectif à l'élève et de conceptualiser la part importante du travail sur lequel il repose : le travail de *care*. Un apport théorique et social de cet article découle de la mobilisation simultanée des perspectives théoriques du travail vivant et des perspectives féministes dans la compréhension et l'analyse des expériences subjectives de travail des femmes dans ce métier traditionnellement féminin. Bien que le travail de *care* s'ancre dans une profonde division sexuelle du travail, les résultats montrent que cette dernière n'est pas une fatalité organisationnelle : conceptualiser la part invisible du travail permet de le sortir de l'ombre à partir des expériences vécues. Sur le plan social, ces résultats constituent une base pour créer un levier visant à conceptualiser le travail de *care*, à le faire reconnaître dans la formation et dans l'organisation du travail, et ainsi surmonter la dichotomie entre le travail domestique de *care* réalisé gratuitement dans la sphère privée et celui réalisé dans la sphère salariée. Cette conceptualisation ouvre sur la nécessité de repenser le travail d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire pour prendre en compte la complexité du lien affectif à l'élève et du travail sur lequel il repose, soit le travail de *care*, ainsi que les rapports sociaux de sexe et le système d'exploitation qui le balisent.

## Références

- 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.
- Bouchareu, M. (2016). Penser l'apport du care à l'évaluation et à la gestion des pratiques enseignantes. *Éducation et socialisation*, (40), 1–11. <https://doi.org/10.4000/edso.1561>
- Briskin, L. et Coulter, R. P. (1992). Introduction. Feminist pedagogy: Challenging the normative. *Canadian Journal of Education*, 17(3), 247–263. <https://doi.org/10.2307/1495295>
- Daune-Richard, A.-M. et Devreux, A.-M. (1992). Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique. *Recherches féministes*, 5(2), 7–30. <https://doi.org/10.7202/057697ar>
- Dejours, C. (2009). *Travail vivant 2 : travail et émancipation*. Payot & Rivages.
- Dejours, C., Deranty, J.-P., Renault, E. et Smith, N. H. (2018). *The return of work in critical theory: Self, society, politics*. Columbia University Press.
- Delphy, C. (2009). *L'ennemi principal. Tome 2 : penser le genre* (2<sup>e</sup> éd.). Syllepse.
- Galerand, E. et Kergoat, D. (2008). Le potentiel subversif du rapport des femmes au travail. *Nouvelles Questions Féministes*, 27(2), 67–82. <http://www.jstor.org/stable/40620492>
- Galerand, E. et 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. <https://doi.org/10.3917/dec.marua.2013.01.0044>
- Galerand, E. et Kergoat, D. (2014). Les apports de la sociologie du genre à la critique du travail. *La Nouvelle Revue du Travail*, (4). <https://doi.org/10.4000/nrt.1533>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2009). Le care, éthique féminine ou éthique féministe ? *Multitudes*, 37-38(2-3), 76–78. <https://doi.org/10.3917/mult.037.0076>

- Goldstein, L. S. et 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/10.1016/S0742-051X\(00\)00031-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00031-7)
- 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](http://www.jstor.org/stable/40602919)
- Kergoat, D. (2012). *Se battre, disent-elles...* La Dispute.
- Linhart, D. (2015). *La comédie humaine du travail. De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*. Érès.
- Linhart, D. (2021). *L'insoutenable subordination des salariés*. Érès.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Maranda, M.-F. et Viviers, S. (2011). *L'école en souffrance : psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Mathieu, N.-C. (1991). *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*. Côté-femmes.
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4<sup>e</sup> éd.). Jossey-Bass.
- Messing, K., Punnett, L., Bond, M., Alexanderson, K., Pyle, J., Zahm, S. et de Grosbois, S. (2003). Be the fairest of them all: Challenges and recommendations for the treatment of gender in occupational health research. *American Journal of Industrial Medicine*, 43(6), 618–629. <https://doi.org/10.1002/ajim.10225>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015). *Prévisions de l'effectif étudiant au préscolaire, au primaire et au secondaire - Prévisions pour l'ensemble du Québec*. Gouvernement du Québec.
- Mitchell, W. J. T. (dir.). (1981). *On narrative*. University of Chicago Press.
- Molinier, P. (2003). *L'énigme de la femme active : égoïsme, sexe et compassion*. Payot & Rivages.

- Molinier, P. (2011). Le care à l'épreuve du réel. Dans P. Paperman et S. Laugier (dir.), *Le souci des autres : éthique et politique du care* (p. 339–357). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.11599>
- Molinier, P., Laugier, S. et Paperman, P. (dir.). (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Payot.
- Nesje, K., Brandmo, C. et 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>
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.
- Nias, J. (1999). Primary teaching as a culture of care. Dans J. Prosser (dir.), *School culture* (chap. 5). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446219362>
- Noddings, N. (1995). Teaching themes of care. *The Phi Delta Kappan*, 76(9), 675–679. <https://www.jstor.org/stable/20405432>
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2<sup>e</sup> éd.). Teacher College Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (3<sup>e</sup> éd.). University of California Press.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Distribution of teachers by age and gender*. <https://doi.org/10.1787/4ef9a105-en>
- 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>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Paperman, P. (2009). D'une voix discordante : désentimentaliser le care, démoraliser l'éthique. Dans P. Molinier, S. Laugier et P. Paperman (dir.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (p. 88–110). Payot & Rivages.

- Parini, L. (2007). Essentialisme, anti-essentialisme et féminisme. Dans C. Verschuur (dir.), *Genre, mouvements populaires urbains et environnement* (p. 45–47). Graduate Institute Publications ; L'Harmattan. <https://doi.org/10.4000/books.iheid.5795>
- Roux-Lafay, C. (2016). L'éthique du care dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. *Éducation et socialisation*, (42), 1–15. <https://doi.org/10.4000/edso.1857>
- St-Arnaud, L. et Giguère, É. (2018). Women entrepreneurs, individual and collective work–family interface strategies and emancipation. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 10(3), 198–223. <https://doi.org/10.1108/IJGE-09-2017-0058>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. 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. [http://cephen.free.fr/CEPHEN/revue1\\_files/L.%20Tengelyi,%20Introduction%20la%20phenomenologie.pdf](http://cephen.free.fr/CEPHEN/revue1_files/L.%20Tengelyi,%20Introduction%20la%20phenomenologie.pdf)
- Terraz, T. (2016). Le care en éducation et la posture éthique de l'enseignant : une place pour la valeur-attitude altruisme ? *Éducation et socialisation*, 40, 1–18. <https://doi.org/10.4000/edso.1526>
- Tronto, J. C. et Fisher, B. (1990). Towards a feminist theory of caring. Dans E. K. Abel et M. K. Nelson (dir.), *Circles of care: Work and identity in women's lives* (p. 35–62). State University of New York Press.
- 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 et P. Paperman (dir.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (p. 36–55). Payot & Rivages.

- 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/10.7202/1039055ar>
- 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>