

HEC MONTRÉAL

**Comment le travail des enseignantes au primaire et des éducatrices
à la petite enfance s'est-il transformé ces dix dernières années
sous l'ère néolibérale au Québec ?**

par
Martine Lauzier

**Sciences de la gestion
(Management)**

*Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de maîtrise ès sciences en gestion
(M. Sc.)*

Novembre 2020
© Martine Lauzier, 2020

RÉSUMÉ

Depuis les années 1980, l'État et le monde du travail se sont progressivement néolibéralisés au Québec. Diverses mesures d'austérité ont alors été déployées se traduisant par des vagues de réformes et de compressions budgétaires. Ces mesures affectent particulièrement les professions à prédominance féminine des services publics. Celles-ci composent également avec des enjeux liés au genre qui concourent à les dévaluer. Bien que des analyses existent déjà sur les professions à prédominance féminine, les études tendent à se focaliser sur un secteur particulier, sans les mettre en perspective avec d'autres, ce que nous proposons de faire dans ce mémoire.

Ce mémoire porte sur la transformation du travail des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance et sur les stratégies qu'elles développent pour faire face à ces transformations. Pour ce faire, il explore comment quatre tendances du monde du travail actuel : le changement perpétuel, l'affaiblissement des collectifs, l'instrumentalisation du savoir-être, et l'approche *Lean*, transforme le travail de ces deux professions. Il met également en perspective ces deux professions en comparant leurs transformations et stratégies respectives. Pour ce faire, nous adoptons une approche féministe matérialiste radicale, qui s'appuie sur un cadre théorique double basé sur la théorie de la division sexuelle du travail et la théorie de la division morale du travail.

Nous avons effectué 16 entrevues semi-dirigées auprès de 4 enseignantes au primaire et 4 éducatrices à la petite enfance de Montréal et ses alentours. Chaque participante a été interviewée deux fois. Nous avons également utilisé la *photo elicitation interview* comme technique de collecte de données pour étudier les espaces de travail des participantes à partir des photographies qu'elles en ont faites. Puis, nous nous sommes intéressés à l'écosystème de ces professions : gouvernement, directions, parents, syndicat, collègues, espaces de travail, remplaçantes, spécialistes, enfants, etc. L'analyse des données s'est déclinée en cinq étapes : créer des fiches-synthèses et transcrire les verbatims, coder les données, identifier les stratégies adoptées, analyser les photographies et créer un récit composite.

Nos résultats montrent que ces professions ont subi une injonction néolibérale menant certains acteurs à déléguer des rôles et le « sale boulot » aux travailleuses. Ces professions ont en commun d'avoir à composer avec la logique gestionnaire des directions et des gouvernements, les multiples

remplaçantes, le réaménagement des locaux en espace multifonctionnel, le manque de support des syndicats et de reconnaissance du gouvernement, des directions, et des parents. Les stratégies qui sont employées par les travailleuses sont : 1) abdiquer, subir, compenser, 2) s'adapter, 3) refuser. Au niveau des différences, on observe que les enseignantes au primaire manquent de ressources pour accompagner adéquatement les élèves à défi, elles sont plus marquées par une augmentation de la bureaucratie, une relation client s'est développée entre les directions, les parents et les enseignantes, et elles sont en « disponibilité permanente » pour leurs élèves. Concernant les éducatrices, on observe de nouvelles pratiques : *overbooking*, intégrations des enfants durant toute l'année, multiâge, ratio plancher, autopause, etc., qui intensifient le travail. La perte de l'aide-éducatrice a également augmenté leurs tâches ménagères. Elles doivent aussi composer avec des locaux doubles. En somme, ces professions sont transformées à la fois par les effets de la néolibéralisation du travail et de la division sexuelle du travail.

Mots clés : Transformation du travail, profession à prédominance féminine, enseignante au primaire, éducatrice à la petite enfance, injonction néolibérale, sale boulot, division sexuelle du travail, flux tendu, New Public Management, charge mentale.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	II
TABLE DES MATIÈRES.....	IV
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES.....	VIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	IX
REMERCIEMENTS.....	X
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	4
LA NÉOLIBÉRALISATION DE L'ÉTAT ET DU TRAVAIL.....	5
1.1 PÉRIODE 1900 À 1939 : NAISSANCE DU NÉOLIBÉRALISME.....	5
1.1.1 Développement du libéralisme classique et néoclassique.....	5
1.1.2 Pratiques interventionnistes de l'État dans l'économie.....	6
1.1.3 Naissance du néolibéralisme.....	7
1.1.4 Naissance du management.....	8
1.1.5 Taylor, Fayol et Ford.....	8
1.2 PÉRIODE 1940 À 1979 : MONTÉE DU NÉOLIBÉRALISME.....	11
1.2.1 Implantation de l'État-providence.....	11
1.2.2 La guerre froide, la contre-culture des années 60, Mai 68.....	12
1.2.3 La Société du Mont-Pellerin.....	13
1.2.4 L'ordolibéralisme, l'école autrichienne et l'école de Chicago.....	13
1.2.5 Expansion et consolidation du management.....	15
1.3 PÉRIODE 1980 À 2019 : ENRACINEMENT DU NÉOLIBÉRALISME.....	17
1.3.1 Cristallisation du néolibéralisme : Thatcher et Reagan.....	17
1.3.2 Démantèlement de l'État-providence, financiarisation et mesures d'austérité.....	18
1.3.3 Crises financières cycliques.....	19
1.3.4 New Public Management.....	20
1.3.5 Sur-humanisation managériale.....	20
LE TRAVAIL DES FEMMES AU QUÉBEC.....	25
1.4 PÉRIODE 1900 À 1939 : DURES CONDITIONS DES TRAVAILLEUSES.....	25
1.4.1 Développement du Québec au XXe siècle.....	25
1.4.2 Les Québécoises au début du XXe siècle.....	26
1.4.3 Le travail des femmes au Québec au début du XXe siècle.....	27
1.5 PÉRIODE 1940 À 1979 : RÉVOLUTION TRANQUILLE ET TRAVAILLEUSES.....	28
1.5.1 État-providence et Révolution tranquille.....	28

1.5.2	Les Québécoises lors de la Révolution tranquille	29
1.5.3	Le travail des femmes lors de la Révolution tranquille	30
1.6	PÉRIODE 1980 À 2019 : NÉOLIBÉRALISATION DES TRAVAILLEUSES.....	31
1.6.1	La néolibéralisation du Québec.....	31
1.6.2	La néolibéralisation des Québécoises.....	33
1.6.3	La néolibéralisation du travail des femmes au Québec	34
1.7	Conclusion de la revue de la littérature.....	38
CHAPITRE II — APPROCHE CRITIQUE ET CADRE THÉORIQUE		40
2.1	Approche critique féministe	40
2.2	Rapport social de sexe et division sexuelle du travail	41
2.2.1	Rapports sociaux	41
2.2.2	Division sexuelle du travail	42
2.2.3	Travail de reproduction	42
2.2.4	Le rôle de subalterne	43
2.2.5	Charge mentale	43
2.2.6	Travail émotionnel et effort émotionnel au travail.....	44
2.3	Division morale du travail.....	45
2.3.1	Sale boulot et division sexuelle du travail	46
2.3.2	Bon rôle	46
2.3.3	Mauvais rôle	47
2.4	Conclusion approche critique et cadre théorique.....	48
CHAPITRE III — CHOIX MÉTHODOLOGIQUE ET OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES.....		51
3.1	Stratégie de recherche : une approche qualitative	51
3.2	Terrain de recherche	53
3.2.1	Enseignante au primaire	53
3.2.2	Éducatrice à la petite enfance	55
3.3	Outils méthodologiques et collecte de données	58
3.3.1	Entrevue semi-dirigée 1	58
3.3.2	Entrevue semi-dirigée 2	61
3.3.3	Recrutement, déroulement des entrevues, échantillons.....	62
3.4	Traitement et analyse des données	65
3.4.1	Condensation et présentations des données.....	65
3.4.2	Structure de la preuve et validité	67
3.5	Enjeux éthiques	69
3.6	Conclusion choix méthodologique et outils de collecte de données	70
CHAPITRE IV — RÉSULTATS		72
ENSEIGNANTES AU PRIMAIRE.....		73

4.1	Portrait général des enseignantes au primaire rencontrées.....	73
4.1.1	Pourquoi choisir l'enseignement au primaire ?.....	73
4.1.2	Les particularités des enseignantes au primaire rencontrées	73
4.1.3	Les particularités de l'enseignement au primaire dans les écoles publiques.....	74
4.2	Récit composite : Francine.....	75
4.2.1	Une journée type de travail avant l'austérité.....	75
4.2.2	Une journée type de travail après l'austérité	77
4.3	Injonction néolibérale sur l'enseignement au primaire.....	80
4.3.1	L'écosystème de l'enseignement au primaire.....	82
4.3.2	Espace multifonctionnel.....	88
4.3.3	Manque de reconnaissance de certains acteurs.....	90
4.3.4	Charge mentale et émotionnelle des enseignantes au primaire	92
4.3.5	Rôles délégués par la densification du flux tendu.....	93
4.4	Stratégies des enseignantes au primaire.....	94
4.4.1	Abdiquer, subir, compenser.....	95
4.4.2	S'adapter	96
4.4.3	Refuser	97
4.5	Conclusion des résultats sur les enseignantes au primaire.....	98
ÉDUCATRICES À LA PETITE ENFANCE.....		100
4.6	Portrait général des éducatrices à la petite enfance rencontrées.....	100
4.6.1	Pourquoi choisir l'éducation à la petite enfance ?.....	100
4.6.2	Les particularités des éducatrices à la petite enfance rencontrées	100
4.6.3	Les particularités de l'éducation à la petite enfance en CPE.....	102
4.7	Récit composite : Geneviève.....	103
4.7.1	Une journée type de travail avant l'austérité.....	103
4.7.2	Une journée type de travail après l'austérité	105
4.8	Injonction néolibérale sur l'éducation à la petite enfance.....	108
4.8.1	L'écosystème de l'éducation à la petite enfance.....	109
4.8.2	Espace multifonctionnel.....	118
4.8.3	Manque de reconnaissance de certains acteurs.....	120
4.8.4	Charge mentale et émotionnelle des éducatrices à la petite enfance.....	122
4.8.5	Rôles délégués par la densification du flux tendu.....	123
4.9	Stratégies des éducatrices à la petite enfance.....	124
4.9.1	Abdiquer, subir, compenser.....	125
4.9.2	S'adapter	126
4.9.3	Refuser	127
4.10	Conclusion des résultats sur les éducatrices à la petite enfance	127
4.11	Similitudes entre les résultats des enseignantes et des éducatrices	128
4.12	Différences entre les résultats des enseignantes et des éducatrices	130
4.12.1	Différences plus marquées chez les enseignantes au primaire	131
4.12.2	Différences plus marquées chez les éducatrices à la petite enfance.....	133

4.13 Conclusion globale des résultats	136
CHAPITRE V — DISCUSSION.....	137
5.1 Retour sur les quatre tendances	137
5.2 Apports de la recherche	141
5.3 Limites de la recherche	143
CONCLUSION.....	145
6.1 Retour sur les chapitres formant le mémoire	145
6.2 Retour sur les similitudes et les différences	147
6.3 Recherches futures	148
INDEX ANALYTIQUE.....	150
BIBLIOGRAPHIE	161

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

TABLEAUX

Tableau 1 — Principales professions à prédominance féminine en 2005, 2000, 1995 au Québec	35
Tableau 2 — Synthèse des compressions imposées aux commissions scolaires en M\$	54
Tableau 3 — Résumé des entrevues avec les enseignantes au primaire	63
Tableau 4 — Résumé des entrevues avec les éducatrices à la petite enfance.....	64
Tableau 5 — Questions de recherche et stratégies de preuve.....	68
Tableau 6 — Changements différents pour les enseignantes au primaire et les éducatrices à la petite enfance	131

FIGURES

Figure 1 — Mesure d'austérité en M\$, répartition par sexe, Québec, 2008-2014.	34
Figure 2 — Exemple de travail émotionnel.....	45
Figure 3 — Schéma montrant l'articulation du cadre théorique avec la question de recherche ..	49
Figure 4 — Flux de travail des enseignantes au primaire, il y a environ 10 ans.....	77
Figure 5 — Flux de travail des enseignantes au primaire, aujourd'hui.....	80
Figure 6 — Injonction néolibérale sur l'écosystème de l'enseignement au primaire	82
Figure 7 — Spectre des stratégies des enseignantes au primaire et leur modus operandi.....	95
Figure 8 — Flux de travail des éducatrices à la petite enfance, il y a environ 10 ans.....	105
Figure 9 — Flux de travail des éducatrices à la petite enfance, aujourd'hui	108
Figure 10 — Injonction néolibérale sur l'écosystème de l'éducation à la petite enfance.	109
Figure 11 — Exemple de locaux doubles en CPE	118
Figure 12 — Spectre des stratégies des éducatrices à la petite enfance et leur modus operandi	125

LISTE DES ABRÉVIATIONS

<i>AEC</i>	:	Attestation d'études collégiales
<i>AFÉAS</i>	:	Association féminine d'éducation et d'action sociale
<i>AQPCE</i>	:	Association québécoise des centres de la petite enfance
<i>BC</i>	:	Bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial
<i>CAQ</i>	:	Coalition Avenir Québec
<i>CECM</i>	:	Commission des écoles catholiques de Montréal
<i>CEQ</i>	:	Centrale de l'enseignement du Québec
<i>CIC</i>	:	Corporation générale des instituteurs et des institutrices catholiques de la province du Québec
<i>CILS</i>	:	Centre International d'études pour la Rénovation du libéralisme
<i>CIRGQ</i>	:	Concertation inter-régionale des garderies du Québec
<i>CLGP</i>	:	Comité de liaison des garderies populaires
<i>CPE</i>	:	Centre de la petite enfance
<i>CSE</i>	:	Conseil supérieur de l'éducation
<i>CSF</i>	:	Conseil du statut de la femme
<i>FFQ</i>	:	Fédération des femmes du Québec
<i>FLQ</i>	:	Front de libération du Québec
<i>INRS</i>	:	Institut National de la Recherche Scientifique
<i>MFE</i>	:	Ministère de la Famille et de l'Enfance
<i>NPM</i>	:	New Public Management
<i>OAT</i>	:	Organisation administrative du travail
<i>OST</i>	:	Organisation scientifique du travail
<i>PLQ</i>	:	Parti Libéral du Québec
<i>PQ</i>	:	Parti québécois
<i>RGQ</i>	:	Regroupement des garderies sans but lucratif du Québec
<i>RGR6C</i>	:	Regroupement de la région Six C
<i>RQAP</i>	:	Régime québécois d'assurance parental

REMERCIEMENTS

Écrire ce mémoire ne fut pas une mince affaire. J'ai l'impression d'avoir couru un marathon qui m'a tenue en haleine du début à la fin. Une première ouverture sur le monde de la recherche qui, malgré tout ce que cela implique, m'a donné envie de poursuivre dans cette direction en m'inscrivant au doctorat. C'est dans ces moments charnières que je réalise, encore plus, à quel point je suis une personne privilégiée et que je bénéficie de l'aide et du support de nombreuses personnes.

J'aimerais d'abord dire un immense merci à Linda Rouleau. Vous avez été une directrice exceptionnelle, je n'aurais pu imaginer mieux. Merci de m'avoir fait confiance, de m'avoir soutenu et de m'avoir encouragé à aller toujours plus loin. J'ai eu une immense chance de pouvoir profiter de votre expérience en recherche et de vous côtoyer.

Merci à mes huit participantes de m'avoir livré des récits de vie professionnelle souvent difficile, avec générosité et franchise. Ce fut un plaisir de vous rencontrer. Sans les précieuses informations que vous m'avez fournies, ce mémoire n'existerait pas et n'aurait pas la richesse qu'il a.

Un merci spécial à Alexis, Hélène, Caroline, Josée, Laura, Katherine et Claudia. Que ce soit pour la recherche de participantes, à titre d'amoureux, d'amie, ou comme support moral, votre soutien est plus que précieux.

Merci à mes parents qui m'ont appuyé dans mes études antérieures en art visuel et mes études actuelles en management. Avoir l'aval de ses parents dans un domaine sans sécurité d'emploi et aux antipodes de son milieu naturel (en art), c'est plutôt rare, merci. Ce parcours contribue à faire de moi une personne atypique qui se reflète, je l'espère, au sein de cette recherche.

Finalement merci à ces auteurs : Michel Foucault, Pierre Dardot, Christian Laval, Jean-Pierre Durand. Mais surtout à ces autrices : Wendy Brown, Barbara Stiegler, Danièle Kergoat, Danièle Linhart, Christelle Avril et Irene Ramos Vacca. Vous m'avez habité, nourri et inspiré.

INTRODUCTION

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons à deux professions à prédominance féminine¹ : les éducatrices à la petite enfance et les enseignantes au primaire². Ces deux professions ont contribué à l'avancement des femmes dans la société québécoise. Sans conteste, elles ont permis aux femmes d'accéder au marché du travail, ce qui était plus ardu avant l'obligation de fréquenter l'école dans les années 1940, la mise en place des garderies dans les années 1970 et l'établissement du réseau des Centres de la petite enfance (CPE) en 1997 (Baillargeon, 2012). Avant la mise en place de ces services, la plupart des femmes restaient à la maison pour élever leurs enfants et s'occuper du travail de la reproduction sociale (Robert, 2018). Cette prise en charge des enfants par des services publics a eu des impacts considérables sur les femmes comme de pouvoir participer davantage à la société civile, d'être reconnue et rémunérée pour leur travail, d'accéder à des rôles autres que celui de mère, femme au foyer, ménagère, dans lesquels elles étaient pour la plupart confinées. Or, ces deux professions sont aux prises avec des embûches considérables.

Une première embûche consiste en la néolibéralisation de l'État et du monde du travail amorcé depuis les années quatre-vingt par tous les gouvernements au pouvoir effectuant, entre autres, des coupures dans les services offerts par l'État (Couturier *et al.*, 2015). Les écoles primaires et les CPE, entre autres, ont été particulièrement touchés par ces vagues de coupures et les mesures d'austérité affectant le travail des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance. En outre, ces professions syndiquées ont vu leurs forces syndicales largement démantelées ces dernières décennies, puisque les gouvernements néolibéraux se sont attaqués à tous les vestiges keynésiens restants de l'État-providence (Oris, 2020). Ce faisant, on observe des phénomènes de précarisation et d'intensification du travail dans ces secteurs (Boivin, 2012; Thiot, 2013). Auquel

¹ Métier où plus de 60% de la profession est occupé par des femmes (Rose, 2016).

² Dans le cadre de ce mémoire nous utilisons les termes enseignante au primaire et éducatrice à la petite enfance au féminin, puisque ces professions sont composées respectivement de 87,4% et 96,4% de femmes (ISQ, 2015). Nous avons toutefois fait quelques exceptions lorsque le texte le nécessitait.

s'ajoutent des défis liés au contexte démographique actuel marqué par le vieillissement de la population et les départs à la retraite occasionnant une pénurie de main d'œuvre (CCJ, 2013).

Une seconde embûche réside dans des enjeux liés au genre. En effet, dans une société capitaliste et patriarcale, les femmes remplissent « des rôles de soutiens et de compléments qui ne sont pas reconnus par les sujets libéraux masculins » (Brown, 2018 : 111), ou simplement invisibilisés (Robert, 2018). Cela est reconduit dans le monde du travail par la division sexuelle du travail (Kergoat, 2018). Ainsi, au Québec, les femmes sont cantonnées dans des professions à prédominance féminine découlant d'une vision naturaliste qui conçoit la femme comme étant douce, minutieuse, empathique ; parfaite pour occuper des postes de subalterne, de confection et de soin (Baillargeon, 2012). Ces professions sont moins prestigieuses et reconnues et offrent, pour la plupart, une faible rémunération pouvant causer des insatisfactions et des difficultés en matière d'attractivité et de rétention du personnel (Kergoat, 2001). Il s'agit également de professions où les travailleur·euse·s³ aux positions hiérarchiques moins élevées se voient attribuer le « sale boulot » (Avril et Ramos Vacca, 2020).

Constatant le peu de recherches qui ont été réalisées sur le sujet des travailleuses par la discipline de la gestion, encore moins des analyses qui, comme celles-ci, adoptent un point de vue féministe critique, nous avons choisi de nous intéresser aux professions à prédominance féminine, et plus particulièrement aux enseignantes au primaire et aux éducatrices à la petite enfance. Bien que la littérature scientifique révèle un certain nombre d'études récentes sur les enseignantes au primaire au Québec (Houlfort *et al.*, 2010; Mukamurera *et al.*, 2019; Québec, 2019; Tardif, 2013), peu d'études ont été réalisées sur les éducatrices à la petite enfance (Bellemare *et al.*, 2007; Royer *et al.*, 2017). De plus, nous n'avons pas relevé d'étude comparative réalisée sur ces deux professions conjointement ce qui indique la pertinence scientifique de cette recherche. Notre démarche vise une compréhension plus approfondie des transformations du travail de ces travailleuses à la suite des mesures d'austérité. Plus précisément, notre projet de recherche a pour objet de répondre à deux questions : comment le travail des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance s'est-il transformé ces dix dernières années sous l'ère néolibérale au Québec ? Et quelles stratégies les travailleuses développent-elles pour faire face à ces changements ?

³ Ce texte est féminisé avec la méthode du point médian, afin de donner une visibilité au féminin.

Ce mémoire est composé de cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous présenterons la revue de la littérature grâce à une incursion historique partielle et sélective de deux thèmes : la néolibéralisation de l'État et du travail ; le travail des femmes au Québec. Nous conclurons ce chapitre en présentant quatre tendances du monde du travail actuel.

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons l'approche féministe matérialiste radicale que nous adoptons et le cadre théorique que nous mobilisons : la division sexuelle du travail et la division morale du travail. La division sexuelle du travail comprend des concepts tels que le travail de reproduction, le rôle de subalterne, la charge mentale et le travail émotionnel. La division morale du travail permet de réfléchir au concept de « sale boulot ».

Dans le troisième chapitre, nous présenterons les choix méthodologiques basés sur une approche qualitative ainsi que notre terrain de recherche composé de 4 enseignantes au primaire et de 4 éducatrices à la petite enfance. Nous présenterons ensuite les deux techniques de collecte de données que nous employons : les entrevues semi-dirigées et la *photo elicitation interview*. Nous présenterons également le traitement, l'analyse des données et les enjeux éthiques.

Dans le quatrième chapitre, nous présenterons les résultats en trois parties : d'abord les résultats des enseignantes au primaire, ensuite les résultats des éducatrices à la petite enfance, puis les similitudes et les différences de leurs résultats respectifs. Autant les résultats des enseignantes au primaire que des éducatrices à la petite enfance sont composées d'un portrait général, d'un récit composite, d'une injonction néolibérale et de trois types stratégiques.

Dans le cinquième chapitre, nous présenterons la discussion en effectuant un retour sur les quatre tendances du monde du travail actuel ainsi que sur les apports et limites de la recherche. Nous conclurons ce mémoire en revenant sur les principaux constats de la recherche et en présentant des pistes de recherches futures.

CHAPITRE I : REVUE DE LA LITTÉRATURE

L'objectif de ce premier chapitre consiste à relater, à partir d'une approche historique du début du vingtième siècle à 2019, les événements constituant deux thèmes : la néolibéralisation de l'État et du travail ; et le travail des femmes au Québec. Pour ce faire, nous avons découpé cette ligne temporelle en trois grandes périodes : 1900 à 1939, 1940 à 1979 et 1980 à 2019. D'une part, nous tentons de comprendre comment l'État et le monde du travail se sont néolibéralisés, puis d'autre part, nous nous demandons comment le Québec et le travail des femmes se sont également néolibéralisés, ce qui a eu des impacts sur le travail des éducatrices à la petite enfance et des enseignantes au primaire, les deux professions que nous étudions dans le cadre de ce mémoire. Voyons d'abord le premier thème la néolibéralisation de l'État et du travail.

LA NÉOLIBÉRALISATION DE L'ÉTAT ET DU TRAVAIL

Cette section traite de la néolibéralisation de l'État et du monde du travail et des conséquences qui en découlent. Pour ce faire, nous réalisons d'abord une brève mise en contexte de la naissance du libéralisme classique suivi du libéralisme néoclassique. Nous présentons ensuite l'évolution de l'État dans le contexte politique du début du siècle ainsi que l'émergence du néolibéralisme entre **1900 et 1939**. Dans ce chapitre, nous nous intéressons également à l'émergence d'une nouvelle discipline, le management, et à la façon dont le néolibéralisme l'influence. Dans la seconde période, entre **1940 et 1979**, nous nous penchons sur la constitution de l'État-providence et sur le développement du néolibéralisme. En parallèle, nous voyons comment le management se développe et se consolide. Puis de **1980 à 2019**, nous analysons la montée du néolibéralisme au sein de l'État jusqu'à son hégémonie actuelle (Fraser, 2012). Cela nous permettra de constater que l'État-providence s'est démantelé. De plus, cette période a donné lieu à des crises financières liées au capitalisme financiarisé. Puis, nous nous intéressons au New Public Management qui illustre la cristallisation du néolibéralisme et du management. Nous terminons ce chapitre en esquissant quatre tendances du monde du travail d'aujourd'hui.

1.1 PÉRIODE 1900 À 1939 : NAISSANCE DU NÉOLIBÉRALISME

1.1.1 Développement du libéralisme classique et néoclassique

La Révolution industrielle naît en France et en Angleterre au siècle des Lumières amenant un changement d'échelle qui bouleverse l'ensemble de la société occidentale. En effet, l'industrialisation des usines et des manufactures permet de produire des biens en très grande quantité afin de répondre aux besoins de la population croissante. Cette révolution est portée par une idéologie libérale classique dont la nature philosophique est politique et économique. Le capitalisme se développe dans ce contexte grâce à une économie de marché qui se mondialise lentement en Occident. Puis au 19^e siècle, des économistes néoclassiques (Jevons, Walras, Marshall, Menger, etc.) revisitent la pensée des classiques. Ceux-ci définissent les êtres humains comme des agent·e·s économiques rationnel·le·s, des *homos oeconomicus*, qui sont soit des

consommateur·trice·s ou des producteur·trice·s. Les néoclassiques souhaitent que l'économie acquière le statut de science en y intégrant des calculs mathématiques. Ils prônent également un désengagement de l'État plus important que précédemment, un « laissez-faire », pour ne pas entraver les mécanismes d'équilibre naturel du marché. La diffusion de cette vision est portée par Herbert Spencer, un philosophe qui promeut le darwinisme social et fait de la concurrence l'outil central des rapports sociaux (Holmes, 1994). Selon lui, la lutte pour la vie permet aux meilleur·e·s de l'emporter (Dardot *et al.*, 2009). Il rejette toute intervention de l'État qui permettrait de protéger les plus faibles. Le libéralisme de la fin du 19^e siècle est donc traversé par des concepts tels la concurrence, l'*homo oeconomicus*, la naturalisation du marché, le darwinisme social, ainsi que par des pratiques de « laissez-faire ».

1.1.2 Pratiques interventionnistes de l'État dans l'économie

Au début du vingtième siècle, la mondialisation s'accroît. L'accélération des échanges commerciaux entre les pays tout comme la démographie prend de l'ampleur et soulève des questions organisationnelles. Un des enjeux principaux de cette époque consiste à savoir comment arrimer les grandes puissances économiques mondiales de façon à continuer la croissance des sociétés mue par le progrès, tout en maintenant un certain équilibre. Le marché est l'endroit principal où s'effectue l'activité économique alors que l'État est confiné à des domaines restreints (justice, défense, santé publique, etc.). La Première Guerre mondiale change toutefois cette trajectoire puisqu'elle « entraînera une intervention significative de l'État dans l'économie » (Dard, 2001). D'une part, des technocrates sont élus au pouvoir et investissent l'État autant en France qu'aux États-Unis ayant foi dans les progrès techniques et souhaitant contribuer au progrès industriel (Dard, 2001). Ce nouveau type de professionnel, au sein du gouvernement, donne plus de pouvoirs à l'État grâce à une nouvelle organisation de la société axée sur la planification. D'autre part, les économistes libéraux constatent que le libéralisme néoclassique comporte des limites et des faiblesses. En effet, la crise économique de 1929 révèle que les politiques de « laissez-faire » où l'État intervient le moins possible dans les activités économiques ne donnent pas les résultats escomptés (Stiegler, 2019). Le marché censé se réguler et maintenir un équilibre économique chute subitement aux États-Unis, causant un krach boursier et plongeant les populations occidentales dans la Grande Dépression notamment en Allemagne et au Royaume-Uni. Le taux de chômage mondial atteint alors un niveau inégalé et s'accompagne d'une déflation des prix. Cette crise révèle le peu de filet social mis en place par les différents États pour pallier à la pauvreté et à la souffrance humaine qui en découlent. C'est dans ce contexte qu'en 1933,

Roosevelt lance le New Deal visant à redresser la situation grâce à des mesures qui redynamisent l'économie américaine et jettent les bases de l'État-providence. La même année, Hitler parvient au pouvoir en Allemagne promettant aux Allemands de juguler la crise. Si l'économie s'améliore dans les années suivant la crise, le chômage augmente à nouveau aux États-Unis et la France rencontre des difficultés économiques jusqu'en 1939, date, à laquelle la Deuxième Guerre mondiale est officiellement déclarée.

1.1.3 Naissance du néolibéralisme

Face à cette conjoncture où l'État-providence fait son entrée, où le fascisme prend de l'ampleur, et où l'économie tente péniblement de se relever, le libéralisme est mis à mal. Plusieurs intellectuels se penchent sur les failles de cette doctrine, dont Walter Lippmann un intellectuel américain ; un des idéologues du néolibéralisme qui définira sa « matrice théorique » (Stiegler, 2019 : 240). Selon lui, le marché n'est pas quelque chose de naturel, bousculant la conception néoclassique du libéralisme. Il remet également en question les politiques de « laissez-faire » spencériennes et prône une plus grande intervention de l'État. Selon lui, il y a un écart entre l'évolution de la société qui s'industrialise et l'évolution de l'espèce humaine ancrée dans des institutions traditionnelles, ce qui cause un retard. Pour résorber cet écart, il propose un plus grand contrôle qui serait effectué par des expert·e·s au sein de l'État dans le but de mieux administrer les choses. Il considère que les expert·e·s sont les personnes les plus aptes pour prendre des décisions pour la population ce qui a pour conséquence de réduire la discussion démocratique. Il sépare les expert·e·s du public dans une vision verticale où les expert·e·s sont actif·ve·s et orchestrent les choses et où le public est passif et s'adapte à son environnement (Stiegler, 2019). Selon lui, le monde a une fin téléologique, soit la division du travail mondialisé, et il faut tout mettre en place pour faire fonctionner le capitalisme et le marché et ainsi rattraper le retard. Pour cela, il préconise des lois qui donnent des règles de conduite. Il utilise comme exemple le Code de la route qui encadre la conduite sans dire forcément où aller, laissant le soin aux usager·ère·s de choisir leurs propres chemins. Il préconise également des réformes en santé, en éducation et en environnement visant un contrôle social qui prépare les citoyen·ne·s à la grande compétition mondiale orchestrée par le marché (Stiegler, 2019). Il publie abondamment sur le sujet et participe au Colloque Walter Lippmann qui porte son nom.

Le Colloque Walter Lippmann est organisé par Louis Rougier en 1938 à Paris. Il rassemble 26 intellectuels libéraux, dont Friedrich Hayek, Ludwig von Mises, Wilhelm Röpke, Raymond

Aron, etc. C'est lors de ce colloque que seront mises en place les bases du néolibéralisme (Bilger, 2003). Les participants y discutent principalement du déclin du libéralisme, de son avenir, et de ce qui représente pour eux des menaces : planisme, socialisme, théories keynésiennes, État-providence, totalitarisme, etc. Il y a ceux qui souhaitent rénover le libéralisme et ceux qui souhaitent le réformer. Les participants ne s'entendent pas sur les causes du déclin du libéralisme ce qui explique que par la suite, il y aura différentes conceptions du libéralisme. À la fin du colloque, Walter Lippmann propose un agenda du nouveau libéralisme qui remet en question la vision naturaliste du marché. Il propose de penser le marché comme un ordre construit grâce à un programme politique (Dardot *et al.*, 2009). L'idée d'avoir un agenda est quelque chose de nouveau chez les libéraux qui ont toujours rejeté le planisme et qui jusqu'à maintenant avaient une vision à court terme (Foucault, 2004). Par contre, contrairement au planisme qui propose de planifier toute l'activité économique de la société comme étant une fin en soi (Denord, 2001), l'agenda néolibéral planifie certains volets de la société (santé, éducation, environnement, etc.) dans le but de favoriser le marché et la division mondiale du travail (Dardot *et al.*, 2009). La finalité est donc tout à fait différente. L'agenda proposé lie l'idée de la concurrence à l'intervention de l'État. Par contre, contrairement au libéralisme qui utilise l'État pour encadrer le marché et le surveiller, le néolibéralisme propose un renversement : le marché encadrerait et surveillerait l'État (Foucault, 2004). À la suite du colloque, un Centre International d'études pour la Rénovation du libéralisme (CIRL) est créé en France. Celui-ci sert de modèle lors de la fondation de la Société du Montpellier que nous verrons dans le prochain segment historique. Le Colloque Walter Lippmann ainsi que le CIRL sont en quelque sorte des laboratoires où s'esquisse le néolibéralisme.

1.1.4 Naissance du management

En parallèle à ces grands questionnements économiques et politiques une nouvelle discipline émerge : le management. Cette discipline s'intéresse à l'administration des choses et au gouvernement des personnes, des préoccupations somme toute similaires aux préoccupations des libéraux et des représentants de l'État que nous venons de voir. Ce qui diffère, c'est leurs univers respectifs : le management s'intéresse au monde circonscrit du travail, alors que le libéralisme se préoccupe aux questions économiques et politiques globales de la société. Quoi qu'il en soit, nous verrons à travers les trois grandes périodes présentées dans le cadre de ce mémoire que le management et le néolibéralisme se sont influencés mutuellement.

1.1.5 Taylor, Fayol et Ford

Trois modes managériales se déploient au début du vingtième siècle : l'organisation scientifique du travail (OST) de Taylor, l'organisation administrative du travail (OAT) de Fayol et le fordisme de Ford. Ces trois acteurs qui établissent les premières assises du management sont des ingénieurs qui œuvrent en organisation et qui souhaitent améliorer la production. Nous verrons que les solutions qu'ils proposent ne sont pas étrangères au fait qu'ils sont issus d'une discipline axée sur la technique.

Tout d'abord, Taylor occupe plusieurs postes à la Bethlehem Steelwork où il gravit les échelons, puis devient consultant pour diverses entreprises. À partir de son expérience en industrie, il conserve certains présupposés sur les travailleur·euse·s qui orientent son approche du management. Pour lui, les travailleur·euse·s sont des flâneur·euse·s qui choisissent sciemment de ralentir le débit de production par crainte que leur patron·ne ne leur demande d'en faire plus (Linhart, 2017). Les travailleur·euse·s ont leurs propres intérêts et façons de voir le travail qui ne sont pas toujours en adéquation avec la vision des patron·ne·s. Considérant que l'entreprise a acheté le temps de travail des employé·e·s contre la remise d'un salaire et considérant la nature « égoïste » des employé·e·s, Taylor se demande : comment faire en sorte que les employé·e·s remplissent les objectifs fixés par les patron·ne·s (Linhart, 2017). Il propose de réorganiser le travail à partir d'une méthode « scientifique » qu'il met au point. Pour ce faire, il demande aux travailleur·euse·s d'expliquer à des supérieurs (ingénieur·e·s et technicien·ne·s) les étapes de leur travail, les pratiques, les méthodes, etc. Ces supérieur·e·s conçoivent ensuite des procédures sous le mode du « one best way » donnant aux travailleur·euse·s une seule et unique façon de faire le travail. Les travailleur·euse·s sont ainsi déqualifié·e·s. Selon Danièle Linhart : « Taylor les dépossède sciemment et systématiquement de ce qui constitue leur force, leur identité, et leur pouvoir : leur métier et leurs connaissances » (Linhart, 2017 : 70). En utilisant la science qu'il place entre les employé·e·s et les patron·ne·s, Taylor tente de faire disparaître la dimension politique du travail. Ce faisant, il nie les intérêts des deux partis au profit d'une coopération commune. Il demeure cependant une asymétrie entre la posture des patron·ne·s et celle des employé·e·s qui biaise une réelle direction scientifique du travail (Linhart, 2017). Les relations de pouvoirs ne s'évaporent pas pour autant révélant la pensée utopique de Taylor.

Autre changement, Taylor restructure l'ensemble du travail. Les patron·ne·s prennent en charge la moitié du travail en planifiant, concevant, organisant le travail des employé·e·s, une organisation qui était auparavant réalisée par les employé·e·s (Linhart, 2017). Taylor propose

également de choisir attentivement les travailleur·euse·s, certain·e·s étant plus aptes à faire certaines tâches que d'autres et de rémunérer les travailleur·euse·s en fonction de l'effort fourni ouvrant la porte à une gestion qui individualise les employé·e·s. Finalement, l'OST est une organisation qui en séparant la tête dirigeante qui pense et les employé·e·s qui exécutent, crée une hiérarchie verticale « où la contrainte et le contrôle sont désormais incorporés dans la définition même des tâches, dans l'organisation même du travail » (Linhart, 2017 : 78).

Pour sa part, Fayol propose l'organisation administrative du travail (OAT) qui s'avère être complémentaire à l'OST. Concevant l'entreprise comme un corps social, il met en place des principes qui voient au bon fonctionnement de chacun de ses organes (Rouleau, 2011). Ces principes de gestion sont des normes qui maximisent la relation entre la machine et les travailleur·euse·s. Fayol formalise davantage le travail et indique qu'une entreprise doit être en mesure de prévoir, d'organiser, de commander, de coordonner, et de contrôler le travail afin d'être plus efficace (Déry *et al.*, 2015). Il dédie ces tâches organisationnelles aux dirigeant·e·s. Mentionnons qu'à cette époque le rôle de gestionnaire n'a jamais été défini et que Fayol sera l'un des premiers à le faire.

En ce qui concerne Ford, il applique et prolonge les apports théoriques de l'OST et de l'OAT en rationalisant et en standardisant davantage le travail. Il est propriétaire et fondateur de l'industrie automobile Ford. Dès 1913, il instaure des chaînes de montage pour que le travail se rende directement aux travailleur·euse·s afin qu'il·elle·s n'effectuent qu'une étape de la chaîne de montage à une cadence très élevée (Linhart, 2017). La division du travail est ainsi maximisée et ce gain d'efficacité se traduit par une plus grande productivité. Comme le rythme est effréné, les employé·e·s se plaignent de la cadence entraînant un important roulement de personnel. À un point tel que Ford doit trouver une solution. Il propose d'augmenter les salaires, mais en contrepartie il demande à ce que les employé·e·s « méritent » leur nouveau salaire en contrôlant leur vie privée. Les employé·e·s sont contraint·e·s de respecter un code de vie en étant en santé, en forme, sobres, bien nourris, dans une relation stable, etc. Ford souhaite que ses employé·e·s aient le physique et l'esprit idéal pour suivre la cadence des chaînes de montage. Cette vision paternaliste est mise en œuvre par un « département de sociologie » où des inspecteur·trice·s se rendent au domicile des travailleur·euse·s pour vérifier s'il·elle·s respectent le code de vie. Il est également mis en œuvre par les épouses des travailleurs sommées par Ford de surveiller leur mari et de voir à ce que ces travailleurs rencontrent les exigences demandées (Linhart, 2017).

Ces trois modes managériaux, l'OST, l'OAT et le fordisme reflètent des préoccupations emblématiques de la période 1900 à 1939. Ce faisant, plusieurs parallèles peuvent être faits entre les problématiques auxquelles font face les États (croissance, industrialisation, gestion, etc.), la pensée de Lippmann qui se déploie dans le néolibéralisme et ces trois approches du management. Un premier élément que nous remarquons est que **la planification et l'efficacité** sont au cœur : des réflexions des États qui se tourne vers le planisme, de l'agenda néolibéral proposé par Lippmann et adopté lors du Colloque Walter Lippmann, et du management qui instaure des principes, des méthodes et des normes dans l'univers du travail. Que ce soit pour des enjeux liés à la croissance ou liés à des décisions politiques et économiques, le mot d'ordre en ce début du vingtième siècle est d'améliorer la gestion, d'être plus efficace. On délaisse alors les pratiques de laisser-faire ou les pratiques qui sont informelles. Un second élément convergent est **la gestion verticale**, où les dirigeants donnent les ordres et où les subalternes exécutent, et ce, autant au sein des États, qu'avec la vision néolibérale proposée par Lippmann qui voit les experts comme étant les personnes les plus aptes pour prendre les décisions, qu'avec Taylor, Fayol et Ford. L'idée derrière cette structure hiérarchique est de réduire la discussion démocratique et la révolte potentielle des subalternes. Il y a également sous cette posture du paternalisme. Un troisième élément est la place grandissante que **la science et la technique** occupent dans la société soit en élisant des technocrates au pouvoir des États, en proposant des mesures qui poursuivent l'industrialisation de la société, ou en développant l'organisation scientifique du travail. Ce faisant, chacune de ces sphères se concentre sur l'administration des choses tout en niant la teneur politique du gouvernement des personnes ou du moins en tentant de la contrecarrer.

1.2 PÉRIODE 1940 À 1979 : MONTÉE DU NÉOLIBÉRALISME

1.2.1 Implantation de l'État-providence

La Deuxième Guerre mondiale a un impact considérable sur l'économie mondiale. La plupart des États se sont endettés durant la guerre et plusieurs pays manquent de ressources humaines pour reconstruire leur pays. Plus de 55 millions d'individus sont morts durant la guerre. L'inflation est élevée, les réseaux de communications du transport des marchandises sont à reconstruire, les besoins matériels sont grands (Deschamps, 2016). À partir de 1946, les choses s'améliorent et les pays les plus développés entrent dans le cycle des Trente Glorieuses (1946-1973) aidé par le Plan Marshall des États-Unis qui offre un soutien financier aux pays d'Europe et au Japon. La croissance économique est en pleine expansion, la productivité augmente tout comme le pouvoir

d'achat. Nous entrons de plain-pied dans la société de consommation. Influencés par les idées populaires de Keynes et de nombreux courants humanistes et appuyés par la grogne populaire qui a souffert de la guerre et qui n'a pas oublié la crise de 1930, plusieurs États mettent en place une plus grande protection sociale. Ils prolongent ainsi certains pactes sociaux mis en place avant ou pendant la guerre, pour inciter les individus à aller à la guerre (construction de logements, régime de chômage, secours, retraite, etc.) (Foucault, 2004). Ces mesures d'après-guerre sont un baume pour les pays occidentaux en reconstruction et constituent la base de l'État-providence moderne. Selon Asa Briggs, « trois types d'activités caractérisent l'État-providence : il assure un revenu minimum, il prévient l'insécurité résultant de ces "événements" que sont la maladie, la vieillesse et le chômage et il offre à tous les membres de la société un éventail de services sociaux » (Moscovitch, 2006 : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/etat-providence>). L'État-providence moderne est toutefois critiqué par les conservateurs et les libéraux qui considèrent que ces filets sociaux sont trop coûteux pour la société. Selon eux, ces sommes pourraient être mobilisées autrement, principalement à des fins économiques (Moscovitch, 2006). Ils considèrent que l'aide à la population ne pousse pas les travailleur·euse·s à se chercher du travail lorsqu'il·elle·s sont en situation de chômage ni à se prendre en main lorsqu'il·elle·s ont des difficultés financières. Le présupposé sous-jacent est que l'individu est un être paresseux qui ne pense qu'à son propre intérêt. Cette croyance voulant que l'État n'ait pas les moyens financiers suffisants pour voir au bien-être collectif de la population gagne en popularité dans les années qui suivent.

1.2.2 La guerre froide, la contre-culture des années 60, Mai 68

Pendant que l'État-providence s'implante, plusieurs bouleversements surviennent. Dès la fin de la Seconde Guerre mondiale s'amorce la guerre froide entre les États-Unis et l'URSS. C'est dans ce contexte marqué par la peur, la méfiance, l'impérialisme et un désaccord idéologique (capitalisme vs communisme) que la contre-culture des années 1960 se développe aux États-Unis et au Royaume-Uni puis s'étend en Occident. La jeunesse issue du baby-boom ne se reconnaît pas dans la société de consommation (Touraine, 2019). Elle multiplie les actes de désobéissance civile ainsi que les manifestations. La contestation monte jusqu'à la classe ouvrière qui revendique des meilleures conditions de travail, appuyé par les syndicats. Les mouvements pour les droits civiques s'organisent également, les groupes féministes dénoncent le sexisme et le patriarcat, les Afro-Américains militent activement contre le racisme, etc. En France se déploie Mai 68 avec la révolte antiautoritaire des étudiants et une grève générale des travailleur·euse·s qui deviendra la

plus longue et la plus massive de l'histoire de la France (Vigna, 2007). Malgré ces contestations sociales majeures, le néolibéralisme poursuit en parallèle son entreprise de redéfinition du libéralisme se préoccupant pour sa part du développement du keynésianisme, du planisme et du socialisme.

1.2.3 La Société du Mont-Pellerin

Nous avons vu dans le chapitre couvrant la période 1900 à 1939 que le néolibéralisme est né lors du Colloque Walter Lippmann. Cet événement influence Friedrich von Hayek qui organise en 1947 une deuxième conférence en Suisse qui regroupe 36 intellectuels libéraux pour poursuivre la réflexion sur le « nouveau libéralisme ». Cette conférence s'intitule la Société du Mont-Pellerin en raison du lieu où se tient la conférence durant laquelle un groupe du même nom sera créé. Le groupe se rencontre une fois par année et il est encore actif aujourd'hui. Plusieurs de ses membres présents ou passés sont des économistes illustres : Friedrich von Hayek, Ludwig von Mises, Milton Friedman, Karl Popper, Wilhelm Röpke, Gary Becker, Ronald Coase, etc. Certains, soutenus par de grandes entreprises, créeront des *think tanks* pour faire la promotion de la pensée néolibérale (Denord, 2001). La Société du Mont-Pellerin s'oppose au keynésianisme, s'inquiète des politiques interventionnistes mis en place à la fin de la Deuxième Guerre mondiale par les États et défend les valeurs libérales (Dixon, 1998). À la suite de cette initiative naissent trois courants importants du néolibéralisme : l'ordolibéralisme, l'école autrichienne, l'école de Chicago.

1.2.4 L'ordolibéralisme, l'école autrichienne et l'école de Chicago

L'ordolibéralisme est la forme allemande du néolibéralisme. Ce courant est né en 1930 en opposition au nazisme qui prend alors de l'ampleur. Ses figures principales sont Walter Eucken, Franz Böhm, Wilhelm Röpke, etc. (Dardot *et al.*, 2009). L'ordolibéralisme propose un renversement : que l'État soit désormais sous la surveillance du marché, plutôt que le marché soit sous la surveillance de l'État comme précédemment (Foucault, 2004). Il conçoit le marché comme étant artificiel ce qui implique que l'État doit intervenir pour assurer son bon fonctionnement. L'État devient le protecteur de la concurrence et de la stabilité monétaire (Dardot *et al.*, 2009). L'ordolibéralisme critique néanmoins les pouvoirs trop grands de l'État qui serait responsable de l'atomisation des individus et de la perte de liens organiques traditionnels. L'ordolibéralisme fait la promotion de la responsabilité individuelle à tous les niveaux de la vie (propriété, famille,

ménage, assurances, retraite, etc.) faisant de l'individu, *l'homo economicus*, une véritable « entreprise de soi » (Dardot *et al.*, 2009). Il promeut également un ordre constitué par la concurrence du marché.

L'école autrichienne est encore plus axée sur les libertés individuelles de l'individu que l'ordolibéralisme. Son point d'ancrage est l'individualisme méthodologique. Ses figures principales sont Carl Menger, Ludwig von Mises et Friedrich von Hayek. Elle élargit davantage la définition de *l'homo economicus* en ne le voyant pas seulement comme une entreprise de soi, mais comme un entrepreneur. L'individu doit être un entrepreneur créatif, il cherche le changement qu'il exploite comme une opportunité (Dardot *et al.*, 2009). Il vit dans une société qui se caractérise par « son adaptabilité, et sa norme de fonctionnement est le changement perpétuel » (Dardot *et al.*, 2009 : 240). Selon Ludwig von Mises, la culture d'entreprise et l'esprit entrepreneurial doivent s'enseigner dès l'école. De plus, elle conçoit le marché comme un processus qui permet de découvrir quelle information est pertinente pour faire des gains à condition que l'on sache saisir les opportunités qui se présentent (Dardot *et al.*, 2009). L'école autrichienne privilégie également la décentralisation des décisions où chacun prend des décisions au meilleur de ses connaissances. Finalement, l'école autrichienne élabore le concept d'ordre spontané, la thèse centrale d'Hayek. Il définit l'ordre spontané ainsi : « tous les phénomènes qui résultent de l'action humaine sans pour autant résulter d'un dessein humain » (Dardot *et al.*, 2009 : 246). L'ordre spontané rejoint la vision de Lippmann qui avec son code de la route encadre la conduite grâce à des lois sans dire forcément où aller.

L'école de Chicago pour sa part s'oppose au New Deal qui est la pierre d'assise de l'État-providence aux États-Unis. Elle adhère à la théorie néoclassique des prix, au libre marché et au monétarisme. Elle est influencée par l'école autrichienne, surtout par la présence d'Hayek qui enseignera à l'école de Chicago de 1950 à 1961. Ses principales figures sont Milton Friedman, Gary Becker et Ronald Coase. Un des principaux apports de l'école de Chicago est la théorie du capital humain popularisée par Becker et Friedman (De Gaulejac, 2011). Les travailleur·euse·s y sont défini·e·s comme étant un sujet économique actif, un capital, pourvu d'une machine (son corps et son esprit). Il·elle·s doivent voir à leurs avenir·s en entretenant sa machine, en acquérant toujours de nouvelles compétences, en s'ajustant aux besoins du marché, ce qui nécessite des investissements constants. Cette machine a une obsolescence programmée, sa durée de vie étant limitée (Foucault, 2004). Par contre, puisque les travailleur·euse·s sont guidé·e·s par leurs propres désirs, l'entreprise doit mettre en place des dispositifs de contrôle pour contrer son opportunisme

et voir à ce que ses intérêts soient conformes avec les intérêts de l'entreprise (Dardot *et al.*, 2009). Pour un État, l'enjeu est d'accumuler le plus de capital humain possible. Pour ce faire, l'État met en place des politiques qui favorisent la génétique, il investit dans l'éducation scolaire, il investit également dans les soins médicaux et dans toutes les activités concernant la santé des individus (Foucault, 2004). Ceci dit, il n'y a pas que l'État et l'individu qui investissent dans le capital humain, la famille, particulièrement la mère, en raison du temps, des soins, de l'alimentation, de l'affection, etc., qu'elle consacre à son enfant, participe aussi, à bonifier le capital humain. Le ménage devient ainsi une entreprise. Les néolibéraux appliquent ainsi à la sphère domestique des analyses économiques (Foucault, 2004).

Pour résumer, ces trois courants voient l'État comme étant sous la gouvernance du marché. La forme entreprise devient la norme investissant toutes les sphères de la société. Le marché est également le lieu qui fournit les informations pertinentes pour saisir des opportunités. Pour sa part, l'État sert à protéger la concurrence, la stabilité monétaire, les droits de contrat et la propriété privée. Il sert également à mettre en place des politiques qui favorisent et bonifient le capital humain tout comme l'entreprise. Puis, ces courants définissent l'individu comme étant un *homo economicus* de type entreprise de soi, devant être entreprenants et devant entretenir, maximiser et protéger son capital humain. Cet individu étant mû par ses propres désirs, l'entreprise doit mettre en place des dispositifs de contrôle pour s'assurer qu'il dessert bien ses intérêts. Finalement, la concurrence est la structure qui régule tout ce système économique. Tous ces concepts représentent le cœur de la gouvernamentalité néolibérale tel que défini par Michel Foucault.

1.2.5 Expansion et consolidation du management

Il n'y a pas que l'économie qui croît durant les Trente Glorieuses, les entreprises grandissent et s'institutionnalisent. Ce faisant, elles se bureaucratisent davantage, un concept défini par le sociologue Max Weber. La bureaucratie s'avère être une forme très efficiente tout en étant perçue comme un modèle qui a une rigidité structurelle. Elle évoque « la lenteur, la lourdeur, la routine, la complication des procédures, l'inadaptation des organisations ou des institutions aux besoins qu'elles devraient satisfaire » (Crozier, 2019 : 1). Dans une organisation du travail bureaucratique, le travail est morcelé en une diversité de tâches et le pouvoir est réparti entre plusieurs cadres, décentralisant davantage la gestion des ressources humaines qu'au temps de Taylor. La gestion des ressources humaines se caractérise par l'impersonnalité, la hiérarchie et le contrôle (Crozier, 2019). Les travailleur·euse·s sont des individus parmi d'autres et la structure règlementée et

normalisée le confine dans un rôle précis où il a peu de marge de manœuvre (Rouleau, 2011). Dans cette optique, les collectifs émergent plus difficilement. Les travailleur·euse·s se retrouvent seul·e·s, ne comptant que sur soi-même.

Le développement de la bureaucratie mène à l'émergence des théories de la prise de décision dont la figure principale est Herbert A. Simon. Selon lui, l'être humain est à la fois rationnel et irrationnel, car il a une rationalité limitée. L'information qu'il détient est incomplète et imparfaite puisque son cerveau, devant la somme importante d'informations qui circulent, n'a pas la capacité de tout traiter. Ajoutons à cela que chaque personne a des biais perceptuels, des contraintes de temps, et fait face à des problèmes complexes, etc. (Rouleau, 2011). C'est dans cette perspective que Simon et March développent la rationalité procédurale, un mécanisme de prise de décision qui vise un seuil minimum de satisfaction (principe du satisficing) plutôt qu'un seuil optimal (March G *et al.*, 1958). Pour ce faire, les agent·e·s font des choix en suivant des procédures, des règles, des routines prédéfinies. Par conséquent, chaque employé·e sait toujours ce qu'il·elle doit faire ce qui contribue à ce qu'appelle Weber le « désenchantement du monde », concept qui signifie que les processus de rationalisation mènent à une perte de sens et à un déclin des valeurs (Weber, 1971).

En parallèle, Ronald Coase publie en 1937 : « *The Nature of the Firm* ». Il se demande : pourquoi est-ce qu'il y a des entreprises ? (Coase H, 1987). Selon lui, l'entreprise est un modèle de coordination moins coûteux que de faire des échanges directement sur le marché. L'entreprise est également, comme le marché, un lieu qui donne accès à de l'information satisfaisante pour la prise de décision rejoignant le concept de la rationalité limitée des théories de la décision. Il s'agit donc de choisir de passer directement par l'entreprise ou par le marché en fonction de ce qui est le plus économique et de ce qui réduira le plus d'incertitudes possible. Ainsi, Coase confirme la place et la nécessité de l'entreprise.

Ces trois transformations managériales : la bureaucratie, la théorie de la prise de décision, et la consécration de l'entreprise par Coase reflètent bien les réflexions de cette époque. Par conséquent, nous pensons que plusieurs parallèles peuvent être faits entre ces approches du management et la pensée néolibérale déployées par l'ordolibéralisme, l'école autrichienne et l'école de Chicago. Il convient toutefois de préciser que bien que la bureaucratie soit une forme rejetée par les néolibéraux qui s'oppose aux phénomènes de masse planifiés et organisés de A à Z, certains de ces aspects sont en adéquation avec la vision néolibérale. En effet, nous remarquons

que **la décentralisation** est un concept porté autant par l'ordolibéralisme, l'école autrichienne, que par la bureaucratie. Pour ces néolibéraux, la décentralisation répond à la peur qu'ils ont de reproduire un système totalitaire ayant connu le nazisme alors que pour la bureaucratie la décentralisation est un gage d'efficacité dans un contexte où l'entreprise a pris de l'ampleur. Nous remarquons ensuite qu'il y a une convergence d'idée avec la mise en place de **règles, lois, procédures comme mode de gestion** que l'on retrouve dans le concept d'ordre spontané de l'école autrichienne et qui est également appliqué dans l'organisation du travail bureaucratique grâce à la rationalité procédurale. L'idée derrière ces mesures est qu'il faut mettre en place un système de façon à ce qu'ensuite chacun·e sache ce qu'il·elle a à faire. Un autre élément qui est commun consiste en **la rationalité limitée**, un concept sur lequel se sont penchés à la fois Hayek, Simon et Coase. Ils arrivent tous à la conclusion qu'il faut s'appuyer sur le marché ou l'entreprise pour prendre une décision qui est satisfaisante (plutôt qu'optimale). Un dernier élément convergent est **la place qui est accordée à l'entreprise** d'abord par Coase qui fait la démonstration de son efficacité, ensuite par l'ordolibéralisme qui « généralise la forme "entreprise" à l'intérieur du corps ou du tissu social » (Foucault, 2004) puis par l'école autrichienne et l'école de Chicago qui valorise l'entrepreneuriat. Le seul élément qui diverge concerne **le rôle de l'individu** durant cette période. La bureaucratie transforme les travailleur·euse·s en des individus impersonnels qui doivent se conformer aux règles administratives alors que le néolibéralisme fait la promotion de l'entreprise de soi et du capital humain où les individus sont des entrepreneurs devant se développer et répondre aux règles du marché. Des individus perdus dans la masse, nous passons alors à des individus qui tentent de se démarquer.

L'organisation scientifique et administrative du travail où les gestionnaires dictent et organisent le travail est remplacée par des organisations où c'est la structure même de l'organisation qui dirige le travail rendant les sources du pouvoir plus floues. Soulignons qu'entre 1930 et 1979, l'ensemble des fondations du néolibéralisme est défini et qu'il fait de l'entreprise le *modus operandi* cardinal de cette nouvelle gouvernamentalité. Ce faisant, management et néolibéralisme sont, plus que jamais, imbriqués.

1.3 PÉRIODE 1980 À 2019 : ENRACINEMENT DU NÉOLIBÉRALISME

1.3.1 Cristallisation du néolibéralisme : Thatcher et Reagan

Les années 1980 s'amorcent dans un contexte économique difficile. En effet, deux chocs pétroliers en 1973 et en 1979 et une vague de stagflation pour laquelle les politiques keynésiennes s'avèrent être inefficaces provoquant une instabilité monétaire et économique (Hauviller, 2016). C'est dans ces circonstances que deux figures politiques majeures du monde occidental, Ronald Reagan et Margaret Thatcher, sont élues respectivement aux États-Unis et au Royaume-Uni. Ils mettent alors en œuvre des politiques inspirés par la pensée néolibérale passant ainsi de la théorie à la pratique ce qui représente un tournant pour le néolibéralisme.

L'élection de Ronald Reagan en 1980 est « l'aboutissement de la montée du courant conservateur amorcée à la fin des années 1960 » (Melandri, 2019). Face à la stagflation, les États-Unis adoptent le monétarisme qui postule que la monnaie est neutre et qu'elle n'exerce aucune influence sur la production et l'emploi, pour redresser son économie telle que le propose l'École de Chicago (Hoang Ngoc, 2019). À cette même époque, Milton Friedman agit comme conseiller de Reagan et inspire le programme économique appelé « Reaganomics » qui consiste en l'augmentation des dépenses militaires, la réduction des impôts sur le revenu du travail et du capital, la réduction de la régulation, et le contrôle de l'argent pour réduire l'inflation (Niskanen A, 1988). Ces mesures favorisent le développement de partenariats publics-privés et transforment l'État en gouvernement entrepreneurial (Dardot *et al.*, 2009).

Pour sa part, Margaret Thatcher est élue en 1979 et devient la première femme première ministre en Europe (Lemonnier, 2019). Elle adhère aux thèses économiques d'Hayek, Friedman et l'École de Chicago qu'elle intègre dans son programme politique (De Rocquigny, 2019). Faisant face, tout comme Reagan, à la stagflation, elle renforce l'autorité de l'État tout en limitant son terrain d'action, elle privatise, régule et rationalise l'État-providence et les programmes sociaux résultant de la Deuxième Guerre mondiale. Elle valorise également l'effort du travail tout en brisant l'effort syndical (Lemonnier, 2019). Ces mesures ont des impacts considérables sur le monde du travail britannique puisqu'elles diminuent les pouvoirs des syndicats et précarisent davantage les travailleurs.

1.3.2 Démantèlement de l'État-providence, financiarisation et mesures d'austérité

L'application des théories néolibérales par ces deux figures historiques et les répercussions économiques positives qui en résultent influencent d'autres pays à emprunter la même voie. Ces politiques néolibérales se définissent principalement par la réduction du poids de l'État afin de

réduire les impôts, le contrôle de la masse monétaire, la privatisation des monopoles publics et la réduction du coût du travail visant à réduire le chômage structurel (Hoang Ngoc, 2019). Ces politiques varient toutefois selon les pays où elles sont appliquées. Soulignons que cette époque représente le début du démantèlement de l'État-providence (Oris, 2020). Nous avons mentionné précédemment que les néolibéraux critiquaient l'État-providence ainsi que son coût. Ces critiques se sont transformées en action politique durant les années 1980. Par conséquent, l'État privatise le plus possible ce qui est sous sa responsabilité et instaure des mesures d'austérité pour réduire ses coûts (Stanford, 2016). Ceci dit, dans ce contexte de mondialisation l'État doit se soumettre au contrôle de la communauté financière internationale, d'organismes d'expertise, d'agences de notation (Dardot *et al.*, 2009). C'est dans cette perspective que le comité de Bâle est créé en 1974 sous l'égide de la Banque des règlements internationaux (BRI) afin d'effectuer une surveillance prudentielle et veiller au bon fonctionnement de la finance mondiale (Dardot *et al.*, 2009). Une surveillance qui en réalité s'avèrera être déficiente, la communauté financière mondiale a ses propres intérêts et bénéficie d'une vue partielle sur l'ensemble de la situation (Dardot *et al.*, 2009).

1.3.3 Crises financières cycliques

Plusieurs crises financières ont lieu au vingtième et vingt-et-unième siècle : le krach boursier des années 30, la récession Volcker au début des années 80, l'éclatement d'une bulle boursière et immobilière au Japon dans les années 90, la crise financière de 2008 (Stanford, 2016). Le capitalisme est composé de forces qui déclenchent et alimentent diverses récessions et reprises de l'économie, un processus à la fois cyclique et systémique (Stanford, 2016). Que ce soit lié « au cycle bancaire, aux politiques monétaires extrêmes (taux d'intérêt très élevés ou très bas), à la faiblesse de l'investissement productif privé, aux fluctuations importantes des conditions d'exportation » (Stanford, 2016 : 559), les facteurs qui peuvent déclencher une crise sont multiples. Cela étant dit, on a atteint avec la crise financière de 2008-2009 un effondrement d'une rapidité et d'une ampleur sans précédent. En effet, depuis la Seconde Guerre mondiale, il s'agit de la première fois que le PIB mondial diminue (Stanford, 2016). Il en a découlé une récession profonde, une reprise très lente et une explosion de la dette publique qui mena à une nouvelle phase de crise (Stanford, 2016). À la suite de cette crise, on aurait pu s'attendre à une remise en question des dogmes néolibéraux. Au contraire de nombreux programmes d'austérité ont par la suite été mis en place pour attaquer davantage les services publics et les normes du travail (Stanford, 2016).

1.3.4 New Public Management

Nous avons vu précédemment que le néolibéralisme et le management s'imbriquaient de plus en plus. À partir des années quatre-vingt cette imbrication se cristallise sous la forme du New Public Management (NPM) une nouvelle forme de gestion publique issues, notamment, des sciences économiques, du management et du *Public Choice* (Van Haeperen, 2012). Selon le NPM, le secteur public est un organe bureaucratique inefficace et cet écueil peut être résolu en transposant les méthodes de gestion du secteur privé jugé plus efficace dans le secteur public (Van Haeperen, 2012). Pour ce faire, le NPM promeut les trois E : Économie, Efficience, Efficacité ; en faire plus avec moins (Van Haeperen, 2012). La philosophie du NPM gagnera vite en popularité ce qui engendrera une vaste réforme du secteur public dans la plupart des pays de l'OCDE, notamment au Canada (Van Haeperen, 2012). Cela étant dit, des critiques et des contre-modèles du NPM verront le jour dans les années 2000. Béatrice Hibou, une des critiques du NPM, souligne qu'il s'agit d'une bureaucratie néolibérale, une figure du néolibéralisme qui promeut l'hégémonie de la pensée gestionnaire (Hibou, 2019). Selon elle, alors que la mission du NPM vise à rationaliser l'administration publique en s'attaquant à la bureaucratie, il se traduit plutôt « par un surcroît de bureaucratie, des normes, des procédures, de la quantification » (Hibou, 2019). Autrement dit, en théorie le NPM souhaite réduire la bureaucratie, alors que dans les faits, il en génère davantage. Ses pratiques managériales se fondent sur le marché et le « principe de concurrence, d'externalisation et de sous-traitance (l'outsourcing), d'audit, de régulation par des agences, d'individualisation des rémunérations, de flexibilité du personnel [...]. Il s'agit aussi de mener des revues des dépenses, de calculer des indicateurs de performance, de comparer et de mettre en concurrence » (Hibou, 2019 : 102). En somme, le NPM a des influences importantes sur l'État, les travailleur·euse·s de l'État, les citoyen·ne·s, et par conséquent sur l'ensemble des acteur·trice·s de la société qui s'est néolibéralisée.

1.3.5 Sur-humanisation managériale

Les organisations sont, elles aussi, plongées dans cette ère de globalisation néolibérale où tout s'accélère, se bouscule, entre en crise. Elles tentent alors de s'adapter aux aléas du marché. N'œuvrant plus seulement à une échelle nationale, les objectifs de croissance de l'entreprise sont de plus en plus difficiles à atteindre étant confrontés aux pratiques des organisations des autres pays en concurrence. Par exemple, la rémunération des employé·e·s ainsi que le coût des matières premières varient grandement d'un pays à l'autre. Il en découle qu'il n'en coûte pas la même

chose pour produire un bien lorsqu'une entreprise est située géographiquement au Nord ou au Sud. Plusieurs organisations sont alors délocalisées où les coûts de production sont moindres, et ce, afin de rester compétitives sur le marché. Les organisations doivent également composer avec la vitesse effrénée à laquelle vont les fluctuations de l'économie mondiale financiarisée, ponctuée par les crises récurrentes, tel que nous l'avons vu précédemment. C'est dans ces circonstances que l'on pourrait qualifier de tumultueuses que les organisations évoluent ces quarante dernières années. Nous avons vu dans le segment historique précédent que les organisations s'étaient bureaucratisées. Dans ce dernier segment, l'organisation cherche à retrouver de l'agilité pour perdurer dans un monde en mouvement qui évolue à toute vitesse (même si les voies qu'elle emploie donnent parfois des résultats contraires notamment avec le NPM que nous venons de voir). Nous tenterons donc de dégager certaines tendances du monde du travail d'aujourd'hui qui permettent de gagner en agilité soit : le changement perpétuel, l'affaiblissement des collectifs, l'instrumentalisation du savoir-être et du besoin de reconnaissance des travailleur·euse·s, et l'approche *Lean*.

Une première tendance que nous observons et qui aide l'entreprise à être plus agile en cette ère de globalisation néolibérale est l'adoption de pratiques de changement perpétuel (Linhart, 2017). Les entreprises étant elles-mêmes confrontées à des changements prescrits par les actionnaires ou l'État (pour les organismes publics) qui suivent les fluctuations du marché, elles adoptent des pratiques de changement perpétuel où la réorganisation du travail et l'instabilité des emplois sont constantes (De Gaulejac, 2011). Les entreprises demandent aux salarié·e·s d'être plus mobiles professionnellement et géographiquement, les métiers sont réformés, redéfinis et recomposés, certaines activités sont externalisées et seront plus tard à nouveau reprises, il y a des fusions de différentes natures, déménagements, délocalisations et relocalisations géographiques, etc. (Linhart, 2011). L'entreprise fait alors la promotion de l'adaptation au changement comme étant une vertu en soi, un signe de progrès, un bénéfice que récolte autant l'entreprise que l'employé·e (Salmon, 2000). On valorise ainsi les « risquophiles », ces individus qui aiment prendre des risques et qui sont avides de changements, tout en disqualifiant les « risquophobes » qui seraient vus comme étant frileux et réfractaires aux changements (Linhart, 2017). Cela étant dit, l'idée derrière ces pratiques est de déstabiliser les travailleur·euse·s, d'affecter la constance de son identité et ainsi annihiler toute forme de résistance potentielle (Linhart, 2017). L'entreprise confrontée aux changements perpétuels de l'économie, facteurs externes sur lesquels elle a peu de prise, tente ainsi d'avoir un contrôle sur des facteurs internes pour réduire l'incertitude auquel elle fait face (Dardot *et al.*, 2009). Cela a pour conséquence que le changement perpétuel fragilise

les employé·e·s, les rend plus vulnérables, et les place en position de désapprentissage et de réapprentissage constant, des pratiques somme toute éprouvantes (Linhart, 2013). Ces changements perpétuels sont accompagnés d'un effritement de la protection sociale offerte par les entreprises. Les régimes de retraite ne sont plus aussi généreux qu'auparavant ou carrément absents, il y a de moins en moins de programmes d'assurance santé qui sont offerts, les emplois sont également de moins en moins syndiqués (Dardot *et al.*, 2009). Les employé·e·s doivent se prémunir eux-mêmes de toutes les garanties (assurances privées, retraite, entretien de son employabilité, etc.) (Dardot *et al.*, 2009). En somme, cette déstabilisation a pour effet de mobiliser le psychisme des employé·e·s à des fins autres que les siennes, souvent pour les mettre au service des objectifs économiques de l'entreprise (De Gaulejac, 2011).

Une deuxième tendance que nous observons et qui aide l'entreprise à être plus agile en cette ère de globalisation néolibérale est l'affaiblissement des collectifs. Les collectifs permettent aux employé·e·s de partager des expériences individuelles et de se rendre compte qu'il·elle·s vivent sensiblement la même chose et que ces difficultés sont, pour la plupart du temps, collectives. Ce faisant, ces constats peuvent mener à des formes de micro, méso et macro pouvoirs : contestations, revendications, grèves ; représentant une menace pour les entreprises et l'atteinte de leurs objectifs financiers. Les dirigeant·e·s n'ont pas oublié les grèves orchestrées par les mouvements sociaux des années 1960 et lors de Mai 1968 et ne souhaitent pas que cela se produise à nouveau (Linhart, 2017). Car, qui dit grève, dit perte de production, de rentabilité financière, et un rapport de force qui s'inverse. Pour contrecarrer cette menace, une première stratégie consiste à transformer l'expérience collective des travailleur·euse·s en une expérience individuelle en mettant en place des mécanismes de récompense qui instaure des formes de compétitions entre les employé·e·s : primes, promotions, augmentation salariale, etc. (Linhart, 2017). Étant mis en concurrence, les employé·e·s ont moins tendance à se regrouper et à se solidariser. Une seconde stratégie pour contrecarrer les collectifs consiste à organiser des collectifs qui sont régis par l'entreprise même (Linhart, 2017). Cercle de qualité, groupe dédié à un projet, groupe d'expression, etc., ces activités collectives formelles viennent en quelque sorte remplacer les collectifs informels d'avant. Un dernier facteur qui contrecarre la formation de collectifs est l'hétérogénéité des horaires de travail (Linhart, 2017). Il est plus difficile de se rassembler lorsqu'on ne travaille pas au même moment. Ces différentes mesures d'individualisation participent à donner plus de pouvoir aux dirigeant·e·s au détriment des employé·e·s qui sont plus que jamais désolidarisé·e·s.

Une troisième tendance que nous observons et qui aide l'entreprise à être plus agile en cette ère de globalisation néolibérale consiste à s'adresser à l'employé·e en tant qu'être humain tout en nourrissant son besoin de reconnaissance. Nous venons de voir que d'une part les travailleur·euse·s doivent s'adapter à un environnement en changement perpétuel et que d'autre part il·elle·s ne sont plus soutenu·e·s par des collectifs informels. Il·elle·s se retrouvent donc dans un environnement instable sans la protection du collectif. Fragilisé·e·s, les employé·e·s ont toujours leur métier comme dernier rempart. L'entreprise voit toutefois ce rempart comme pouvant être un butoir à l'avancement de l'entreprise. En effet, les travailleur·euse·s arrivent en poste avec leur propre savoir issu de formations et d'expériences passées, appelées « savoir-faire ». Ce savoir-faire est perçu par l'entreprise comme étant ancré dans des routines, des rigidités et des pesanteurs ce qui représente potentiellement un frein à l'évolution de l'entreprise (Linhart, 2017). Les entreprises adoptent alors des stratégies pour transformer le « savoir-faire » en « savoir-être » en s'attaquant à la question du métier comme l'avait fait Taylor au début du vingtième siècle, et ce, afin de pour pouvoir mieux adapter les travailleur·euse·s aux activités de production (Linhart, 2017). Pour cela, un travail crucial s'effectue lors de la sélection des employé·e·s qui sont choisi·e·s en fonction de leur personnalité et de leurs ressources émotionnelles, plutôt que pour leur bagage professionnel (Linhart, 2017). Ensuite, des cours de formations internes, des dispositifs d'évaluation et des procédures de promotion des valeurs de l'entreprise sont mis en place pour modeler les employé·e·s à la philosophie de l'entreprise et à ses objectifs (De Gaulejac, 2011). Ne s'appuyant plus sur son savoir-faire qui n'est pas valorisé, dérouter par les changements organisationnels constants, et étant plus individualiste et centré sur eux-mêmes, les employé·e·s entrent dans une recherche de reconnaissance sans fin envers l'entreprise (Linhart, 2017). L'entreprise, ayant compris que le savoir-être génère des besoins de reconnaissances, elle fait croire aux nouveaux·elles employé·e·s qu'elle peut les satisfaire alors que dans les faits, elle ne souhaite que les employé·e·s adhèrent à ses valeurs (De Gaulejac, 2011). En nourrissant le besoin de reconnaissance des employé·e·s et en s'adressant à eux en tant qu'être humain (savoir-être), l'entreprise les contrôle davantage jusqu'au jour où il·elle·s se rendent compte qu'il·elle·s a été instrumentalisé·e·s. Il·elle·s sont alors déçu·e·s, désenchanté·e·s et sujet·te·s à la dépression (De Gaulejac, 2011). Le mal-être au travail émane entre autres des aspirations des travailleur·euse·s qui voient le travail comme un lieu de réalisation alors qu'il·elle·s réalisent avant tout les exigences de profit de l'entreprise (De Gaulejac, 2011).

Une quatrième et dernière tendance que nous observons et qui aide l'entreprise à être plus agile en cette ère de globalisation néolibérale est l'approche *Lean*. S'inspirant des pratiques de gestion

de l'industrie automobile japonaise (le juste-à-temps, le kaizen, etc.), originalement développée par Toyota, l'approche *Lean* s'appuie sur le concept du flux tendu consistant à faire disparaître les encours et les stocks intermédiaires faisant en sorte que le flux du travail est continu et sans porosité (Durand, 2019). On demande également aux employé·e·s de suivre les 5 S : seiri, seiton, seiso, seiketsu, shitsuke (rangement, ordre, propreté, élaguer l'inutile, rigueur), de livrer une qualité totale et d'améliorer en permanence le système de production tout en travaillant sur ces enjeux dans les cercles de qualité et les cercles de progrès (Durand, 2019). Les contraintes et les objectifs sont alors intériorisés par les employé·e·s (Durand, 2019). Il·elle·s sont donc mobilisé·e·s entièrement dans l'amélioration de la production tout en veillant à ce que le flux reste tendu sans qu'un supérieur ait à le demander. Cela mène certain·e·s employé·e·s à s'investir à 200 % se mettant eux·elles-mêmes de la pression. La frontière entre le travail et le hors travail devient également floue. On est libre de travailler vingt-quatre heures sur vingt-quatre, car on est dans l'absence de limites formelles, les limites étant fixées par le flux (De Gaulejac, 2011). Les technologies (téléphone, courriel, réseaux sociaux, etc.) participent aussi à effacer la frontière entre le travail et la vie privée. On demande également aux employé·e·s d'être plus polyvalent pour pouvoir aider lorsqu'il y a un besoin de production supplémentaire à un endroit x du flux. Ce faisant, les employé·e·s deviennent interchangeable. Par contre, pour que le flux fonctionne, il faut que chaque employé·e remplisse son rôle adéquatement, car comme il n'y a plus de porosité, de lousse, chaque absence, retard ou erreur a un impact sur le travail des autres. Le groupe exerce alors lui aussi de la pression sur les employé·e·s qui oscillent entre un esprit de coopération et/ou de compétition. Le contrôle ne passe plus seulement par la structure hiérarchique, mais par les pairs (Durand, 2019). L'approche *Lean* permet une production à faible coût, mais surtout un plus grand contrôle des employé·e·s qui intériorisent les objectifs et exercent une pression sur soi et sur les autres (Durand, 2019).

Ces quatre tendances du monde du travail d'aujourd'hui : le changement perpétuel, l'affaiblissement des collectifs, l'instrumentalisation du savoir-être, et l'approche *Lean* sont, selon nous, bien en phase avec l'enracinement du néolibéralisme dans une société qui favorise la concurrence, l'individualisation et la forme entreprise comme norme. Nous avons vu entre 1900 et 1939 que le monde du travail se concentrait sur l'administration des choses et niait la teneur politique du gouvernement des personnes. Nous avons vu ensuite entre 1940 et 1979 que c'est la structure même de l'organisation qui dirige le travail rendant les sources du pouvoir plus floues. Nous venons finalement de voir entre 1980 et 2019 que c'est sur l'être humain qui intériorise les objectifs de l'entreprise et qui doit sans cesse s'adapter que repose le monde du travail actuel.

LE TRAVAIL DES FEMMES AU QUÉBEC

Cette seconde section porte sur le monde du travail au Québec, les Québécoises, et le travail des femmes. Nous débutons en décrivant les conditions de vie et de travail qu'il y a au Québec de **1900 à 1939**, les rôles et les défis portés par les femmes de cette époque et par les travailleuses. Nous décrivons également les débuts de la syndicalisation. Ensuite, nous voyons dans la période de **1940 à 1979** comment le Québec a évolué entre la grande noirceur et la Révolution tranquille, les différentes luttes menées par les féministes et les femmes durant cette période, puis finalement nous abordons comment les travailleuses bénéficient des transformations sociales issues de la Révolution tranquille ainsi que du développement de l'État-providence. **De 1980 à 2019**, nous observons comment le Québec s'est néolibéralisé, ce que le néolibéralisme signifie pour les Québécoises, ce qu'il signifie pour les professions à prédominance féminine et les répercussions que cela occasionne sur les travailleuses. Nous concluons en faisant un retour sur les quatre tendances du monde du travail d'aujourd'hui que nous avons cerné dans la section précédente.

1.4 PÉRIODE 1900 À 1939 : DURES CONDITIONS DES TRAVAILLEUSES

1.4.1 Développement du Québec au XXe siècle

Dans la deuxième moitié du dix-neuvième siècle, autant l'industrialisation, l'urbanisation, le capitalisme que le nationalisme progressent au Québec (Tardif, 2013). Ces changements sont traversés par des tensions qui oscillent entre tradition et modernité (Gossage *et al.*, 2015). En effet, l'État libéral économique s'implante de plus en plus dans la société québécoise et rivalise avec l'Église pour déterminer leurs domaines respectifs. Finalement, l'État est responsable des affaires économiques et légales et l'Église de la vie institutionnelle, sociale et culturelle comprenant la santé et l'éducation (Tardif, 2013). L'industrialisation croît en même temps que le développement de nouvelles zones urbaines ce qui provoque un déplacement des travailleur·euse·s des campagnes vers les villes. À la fin du 19e siècle, c'est le tiers des habitant·e·s du Québec qui vit en ville, avec comme conséquence que l'économie rurale décline. De nouveaux secteurs d'activité se développent avec l'exploitation des ressources naturelles et la création du chemin de fer

pancanadien. Cela favorise un capitalisme marchand, et mène les commençant·e·s à faire du commerce dans l'ensemble de l'Amérique du Nord. Le développement économique se poursuit au début du vingtième siècle, alors que le Québec connaît une forte croissance économique et que ses entreprises sont en pleins essors. Les secteurs liés à l'exploitation des ressources naturelles se développent, les manufactures et les usines se multiplient, et le secteur des services croît rapidement (Baillargeon, 2012). La croissance démographique est également très importante. La population double durant la première moitié du XXe siècle (Tardif, 2013). La société industrielle réclame une main d'œuvre encore plus scolarisée que précédemment. Ce faisant, les élèves sont plus nombreux et fréquentent l'école plus longtemps (Tardif, 2013).

Le Québec est ébranlé par la Première Guerre mondiale. La conscription est adoptée en 1917 entraînant 80 000 individus à la guerre (Gossage *et al.*, 2015). Puis advient la crise de 1929 qui révèle le mince filet social mis en place par l'État. Il en résulte des conflits de travail, un taux de chômage de 25 %, une masse salariale qui chute de 40 %, un accroissement des indigent·e·s, une détérioration plus grande du tissu social, etc. (Tardif, 2013). En réponse à cette crise, la population exprime sa volonté d'obtenir plus d'intervention étatique, un message qui sera entendu par les gouvernements au pouvoir laissant entrevoir les débuts de l'État-providence.

1.4.2 Les Québécoises au début du XXe siècle

La société québécoise est également traversée par des valeurs catholiques conservatrices comme l'affirme à cette époque Lionel Groulx : « la famille traditionnelle et patriarcale est l'unité fondamentale de la société et sa principale source de continuité et de stabilité » (Gossage *et al.*, 2015). Cette vision patriarcale répandue freine l'avancement des femmes au Québec. Face à ces barrières, des femmes issues de la bourgeoisie, notamment Marie Guérin-Lajoie, Thérèse Casgrain, Idola Saint-Jean, que l'on nomme suffragettes, s'organisent, créent des associations, et militent activement pour obtenir le droit de vote. Il faut dire que le militantisme mené par les suffragettes québécoises s'inscrit dans un mouvement plus large baptisé féminisme de première vague visant une réforme des institutions afin que les femmes bénéficient des mêmes droits juridiques et politiques que les hommes. En effet, les suffragettes québécoises ne s'intéressent pas qu'au droit de vote, elles militent également sur plusieurs enjeux dont elles obtiendront gain de cause. Par exemple de pouvoir toucher leur propre salaire jusqu'alors versé à leur mari, de faire des études supérieures, d'obtenir une pension lors du décès de l'époux, etc. (Cloutier, 2016). Ces premières victoires qui améliorent le sort des Québécoises sont principalement de nature juridique.

1.4.3 Le travail des femmes au Québec au début du XXe siècle

Concernant la place que les femmes occupent dans le monde du travail, celle-ci est plutôt limitée au début du XXe siècle, car la plupart des femmes demeurent au foyer (Baillargeon, 2012). Les hommes s'occupent de la production économique, alors que les femmes s'occupent de la reproduction sociale. Par contre, le salaire des hommes est rarement suffisant et les femmes doivent trouver des moyens pour compléter le budget tout en s'occupant des enfants, des personnes âgées, de la maisonnée, etc. (Baillargeon, 2012). Les femmes qui ont un travail rémunéré (autour de 30 % entre 1900 et 1950) sont alors cantonnées dans des métiers à prédominance féminine découlant d'une vision naturaliste (Baillargeon, 2012). Cette vision conçoit la femme comme étant douce, minutieuse, empathique ; parfaite pour occuper des postes de subalterne, de confection et de soin. À cette époque, on observe que les femmes travaillent principalement comme agricultrice, ouvrière, secrétaire, téléphoniste, infirmière, enseignante, et domestique (Baillargeon, 2012). Elles n'ont pas accès à tous les emplois comme les hommes. De plus, les femmes francophones ne peuvent aller à l'université contrairement aux femmes anglophones puisqu'il n'existe pas de Collège classique féminin francophone, un prérequis pour entrer à l'université. Cette absence d'école empêche les femmes francophones d'obtenir des emplois plus prestigieux et mieux rémunérés. Par ailleurs, la plupart des femmes, même si elles sont allées sur le marché du travail dans leurs premières années de jeune femme, restent à la maison après leur mariage sous les pressions de l'Église catholique et de la société patriarcale (Baillargeon, 2012).

Notons que cette place assignée des femmes dans la société suit les cycles économiques : quand il y a une pénurie de main-d'œuvre durant la Première Guerre, on les réclame, lorsqu'il y a une récession comme en 1930, on leur dit qu'elles volent les emplois des hommes et lors des moments de prospérité, le message à leur égard est ambivalent (Baillargeon, 2012). Soulignons que les emplois occupés par les femmes se caractérisent par de faibles salaires et de mauvaises conditions de travail (Baillargeon, 2012). Étant donné qu'avant 1940, elles ne peuvent faire valoir leurs droits en votant, elles se tournent vers la syndicalisation. En 1937, une grève implique 5000 « midinettes », des ouvrières du textile, et devient la plus grande grève de femmes de l'époque (Descarries, 2006). Les enseignantes se syndiquent la même année en 1937 tout comme les infirmières qui créent une association professionnelle pour encadrer leur pratique professionnelle (Baillargeon, 2012).

1.5 PÉRIODE 1940 À 1979 : RÉVOLUTION TRANQUILLE ET TRAVAILLEUSES

1.5.1 État-providence et Révolution tranquille

Les années 1940 s'amorcent avec la modernisation du Québec : les femmes obtiennent le droit de vote, la fréquentation scolaire devient obligatoire, le Conseil supérieur du travail est mis en place, Hydro-Québec est créée, etc. (Hamelin *et al.*, 1997). Ces changements préfigurent la Révolution tranquille des années 1960, mais avant cela le Québec est plongé dans la grande noirceur avec l'élection de Maurice Duplessis qui prend le pouvoir pendant 15 ans. Ce gouvernement conservateur catholique axé sur la croissance économique met en place un régime politique autoritaire et antisyndical (Hamelin *et al.*, 1997). Le Québec bénéficie des retombées économiques de la Deuxième Guerre mondiale puisque l'Europe en pleine reconstruction s'approvisionne abondamment en Amérique (Hamelin *et al.*, 1997). De plus, grâce au développement de la médecine et la mise en place de mesures sanitaires plus efficaces, la mortalité infantile chute, ce qui entraîne, avec la poussée démographique nommée *baby-boom*, un rajeunissement important de la population. De 1946 à 1975, le Québec plonge dans les Trente Glorieuses, marqué par le développement de la société de consommation, la forte croissance économique et l'amélioration des conditions de vie.

Le Québec sort de la grande noirceur grâce à Jean Lesage qui orchestre la Révolution tranquille dans les années 1960, une période de grands changements en de courts délais. Entouré d'une équipe de technocrates, il réforme le Code du travail, crée le ministère de l'Éducation ainsi que le régime universel des rentes (Hamelin *et al.*, 1997). Le système de santé devient accessible à tous et l'école devient gratuite et obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Les dépenses publiques augmentent de 21 % par année et la fonction publique de 53 % de sorte que l'État se bureaucratise davantage (Hamelin *et al.*, 1997). Le Québec est désormais un État-providence qui assure des fonctions sociales autrefois portées par l'Église. En effet, le Québec se laïcise de plus en plus prenant en charge la santé et l'éducation de la population (Hamelin *et al.*, 1997). Les années 1960 sont également marquées par la contre-culture, l'Expo 67, les différentes révolutions (sexuelle, féministe, etc.), les manifestations contre la guerre, etc. Des événements qui, somme toute, ouvrent le Québec au reste du monde. Les années 1970 sont toutefois plus sombres. Elles s'amorcent avec la crise d'Octobre et une augmentation du chômage alors que la main d'œuvre croît plus vite que le nombre d'emplois qui est créé. Entre 1967 et 1975, 317 000 Québécois·e ne

pouvant se trouver du travail quittent le Québec (Hamelin *et al.*, 1997). De plus, l'Occident vit une des pires crises économiques depuis 1929 à la suite des hausses du prix du pétrole. Les dépenses publiques du Québec ont grandement augmenté ce qui génère des déficits ainsi qu'une instabilité économique.

1.5.2 Les Québécoises lors de la Révolution tranquille

En ce qui concerne les Québécoises, bien qu'elles viennent d'obtenir le droit de vote, plusieurs luttes sont toujours à mener pour réduire les discriminations qu'elles subissent. Les groupes féministes militent en 1945 pour que les Québécoises et non leur mari puissent recevoir les allocations familiales comme les femmes des autres provinces du Canada (Dumont, 2010). La contraception alors interdite devient une préoccupation, car les femmes ne veulent plus avoir une douzaine d'enfants comme auparavant (Dumont, 2010). Elles tentent également de faire changer la situation juridique des femmes mariées, mais elles devront attendre jusqu'en 1964, avant d'obtenir de réels gains. (Dumont, 2010) En effet, Marie-Claire Kirkland, première femme élue au parlement de Québec, fait adopter le projet de loi 16 qui supprime la subordination légale des épouses permettant aux femmes de signer des contrats, être exécutrices testamentaires, choisir une profession différente de leur mari, signer un bail, faire un emprunt bancaire, etc. (Dumont, 2010). Ces avancées s'inscrivent dans le féminisme de deuxième vague qui émerge dans les années soixante un peu partout en Occident, et ce, de façon plus subversive que lors de la première vague (Baillargeon, 2012). Simone de Beauvoir crée tout un émoi en affirmant « on ne naît pas femme, on le devient » (De Beauvoir, 1949). De Beauvoir postule que le genre est une construction sociale qui s'élabore dès la tendre enfance et tout au long de la vie soit par la famille, l'éducation, les relations, les normes sociales, l'environnement, le contexte, etc. (De Beauvoir, 1949). Le féminisme de deuxième vague est également porté par des femmes qui réalisent qu'elles vivent plusieurs discriminations simultanément : au travail, au foyer, dans les lieux de pouvoirs, etc. Les féministes remettent alors en question le modèle de la ménagère et de l'homme pourvoyeur. De ces constats naît le slogan : « le privé est politique ». Des groupes de femmes plus radicales, anticapitalistes et antipatriarcales voient le jour et posent des actions-chocs, notamment au Québec (action des cellules : X, Avortement, Lépatatcol, etc.) (Dumont, 2010). Finalement, la Commission Bird dépose un volumineux rapport en 1970 sur la situation de la femme au Canada qui traite autant de la vie économique des femmes que de l'éducation, la famille, la fiscalité, la pauvreté, la vie politique, l'immigration, la nationalité et la délinquance féminine (Dumont, 2010).

1.5.3 Le travail des femmes lors de la Révolution tranquille

Du côté du travail, les femmes participent abondamment à l'effort de guerre durant la Deuxième Guerre mondiale. En effet, elles doivent user d'astuces pour nourrir leur famille alors que les hommes sont partis à la guerre et que les denrées sont rationnées. Les femmes vont travailler dans les usines de munitions ou dans d'autres secteurs industriels malgré les réticences de l'élite de cette époque qui voit l'apport des femmes au marché du travail comme une menace à l'intégrité de la famille (Baillargeon, 2012). Ces emplois liés à la guerre sont mieux rémunérés que les emplois auxquels les femmes ont habituellement accès. Certaines vont même jusqu'à quitter leur emploi d'enseignante et d'infirmière pour travailler dans les usines, même si les conditions sont difficiles : longues heures de travail, tâches pénibles et dangereuses, etc. (Baillargeon, 2012). Certaines femmes s'enrôlent dans l'armée y voyant la possibilité d'apprendre un métier non accessible pour une femme. Par contre, la plupart d'entre elles sont finalement affectées à des tâches de bureau (Baillargeon, 2012). Pour faciliter cet effort de guerre, le gouvernement fédéral met en place des garderies dans chaque province pour aider les femmes. Cette mesure est peu populaire au Québec, car elle est dépréciée par l'Église catholique. Cela étant dit, la guerre aide les femmes à s'émanciper davantage puisque l'État et l'ensemble de la société reconnaissent leurs apports dans des rôles non traditionnels. Toutefois, dès la fin de la guerre, le gouvernement rappelle aux mères de famille qu'elles devront reprendre leur rôle initial au sein des familles. (Baillargeon, 2012). Les femmes retournent quand même sur le marché du travail faisant fi de ces pressions. Ce qui les aide dans cette voie ce sont les nouvelles technologies domestiques qui allègent les tâches ménagères, elles ont moins d'enfants qu'avant utilisant la pilule contraceptive et la semaine de travail dans les bureaux et les usines est désormais réduite (Baillargeon, 2012). Notons qu'au début du siècle, la semaine de travail correspondait à 6 jours/semaine et à plus de 70 heures/semaine (Cloutier, 2016). Ce qui les aide également c'est l'ouverture de garderies populaires dans les années 1970. Par ailleurs, plusieurs groupes de femmes militent pour la mise en place d'un service de garde financé par l'État (AQCPE, 2019). C'est également à cette époque que le secteur des services se développe et accueille de nombreuses travailleuses en administration, commerce, enseignement et en soin pendant que les immigrantes d'après-guerre occupent pour leur part les emplois en usine (Baillargeon, 2012). Quant au gouvernement, il tente de garder les femmes dans les rôles traditionnels en finançant abondamment les écoles ménagères, même si elles sont peu fréquentées par les femmes. Parallèlement à ces mesures conservatrices, les femmes revendiquent un salaire égal pour un travail égal. Elles réclament également l'équité salariale, principe qui sera ratifié par le gouvernement fédéral en 1972 (Baillargeon, 2012). Le

Québec adopte pour sa part en 1975 l'article 19 de la Charte des droits et libertés de la personne qui interdit les discriminations basées sur le sexe et reconnaît l'équité salariale (Baillargeon, 2012). Néanmoins, des écarts persistent. Les travailleuses ne subissent pas seulement des discriminations basées sur le sexe et la classe, mais également des discriminations fondées sur la race. Cela est de plus en plus visible dans les années soixante-dix alors que le Québec accueille de nombreuses immigrantes venant de régions plus diversifiées qu'auparavant et en plus grand nombre (Baillargeon, 2012). Ces travailleuses, bien qu'elles soient diplômées, sont fortement concentrées dans l'entretien ménager dans les bureaux et les hôtels et dans le secteur des services personnels (Baillargeon, 2012).

1.6 PÉRIODE 1980 À 2019 : NÉOLIBÉRALISATION DES TRAVAILLEUSES

1.6.1 La néolibéralisation du Québec

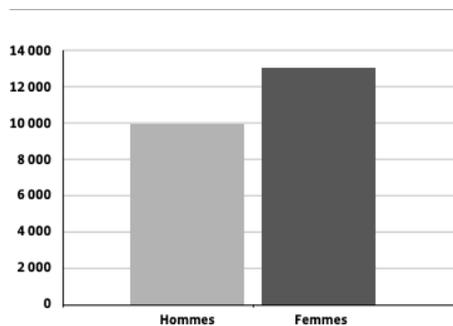
Au tournant des années 1980, le Québec se retrouve dans un contexte économique difficile. Le taux de chômage et d'inflation est élevé, 27 % des jeunes de 15 à 24 ans sont sans emploi, et les dépenses publiques ont grandement augmenté (Hamelin *et al.*, 1997). À cela s'ajoutent un accroissement de la syndicalisation et une peur que les divers mouvements de contestations issus des années 1960 refassent surface, tenaillant divers acteurs de la société (gouvernement, patronat, milieu des affaires, etc.) (Roy, 2012). À cette même époque, les politiques néolibérales adoptées par Reagan et Thatcher gagnent en popularité un peu partout en Occident. Rappelons que les politiques néolibérales se définissent par la réduction du poids de l'État, le contrôle de la masse monétaire, la privatisation des monopoles publics, et la réduction du coût du travail (Hoang Ngoc, 2019). Le gouvernement du Québec s'engage lui aussi sur la voie du néolibéralisme en faisant des compressions budgétaires qui totalisent environ 1 milliard de dollars au début des années quatre-vingt (Tardif, 2013). Ces mesures d'austérité ouvrent le bal à une série de coupures qui mettront à mal l'État-providence. L'idée derrière ces mesures est que le Québec vit au-dessus de ses moyens (Roy, 2012). Et que le Québec doit adopter des pratiques de concurrence en s'inspirant du secteur privé, tel que promu par le New Public Management, s'il veut répondre aux nouveaux enjeux de la mondialisation. Une deuxième vague de compression à hauteur de 3 milliards de dollars a lieu à la fin des années quatre-vingt (Tardif, 2013). Par ailleurs, le Québec est la province la plus endettée au Canada ce qui inquiète le gouvernement et l'encourage à mener d'autres compressions budgétaires. De nouvelles coupures ont lieu en 1994 à hauteur de 520 millions de dollars en plus du gel des dépenses des programmes (Roy, 2012). Le mot d'ordre est d'atteindre

le déficit zéro. En 1995, le premier ministre Lucien Bouchard en introduction du Sommet de l'économie et de l'emploi dit : « il faut regarder la vérité des chiffres », annonçant une gestion comptable de l'État (Roy, 2012). Si le déficit zéro fut le leitmotiv des années 1990, les années 2000 sont marquées par une vaste réingénierie de l'État axée sur la privatisation. Pour ce faire, le nombre de fonctionnaires est réduit, le gouvernement effectue des changements aux lois et aux conventions collectives pour faire appel à la sous-traitance (Roy, 2012). S'ensuit une série d'attaques contre les services sociaux et la fonction publique. En parallèle, le gouvernement crée l'Agence des partenariats public-privé pour réformer le secteur public, le secteur parapublic et les municipalités (Roy, 2012). Puis advient en 2008 la plus grande crise économique mondiale depuis 1929 en raison de la spéculation effrénée des marchés financiers. Les États-Unis et le Canada investiront plus de 1000 milliards de dollars pour relancer l'économie (Tardif, 2013). De nouvelles compressions des effectifs de la fonction publique sont déployées en 2011 et 2014. Soulignons que ces multiples vagues de compressions depuis les années 1980 ont diminué le poids total des employé-e-s de l'État qui est passé de 26 % à 20 % en quarante ans (Tardif, 2013). Une diminution, certes, mais qui montre toutefois que l'État est encore bien présent. Une des grandes erreurs selon Dardot et Laval est de penser que le néolibéralisme veut abolir l'État alors qu'en réalité le néolibéralisme a besoin de l'État pour renforcer la concurrence sur les marchés et en créer de nouvelles (Dardot *et al.*, 2009). Dans ce contexte, l'État a le même fonctionnement qu'une entreprise privée (Dardot *et al.*, 2009).

Aujourd'hui, le Québec bénéficie d'un taux de chômage le plus bas depuis quatre décennies soit 4,8 % (Gobeil, 2019). En contrepartie, le Québec évolue dans un contexte de rareté de ressources humaines marqué par le vieillissement de la population et les départs à la retraite (CCJ, 2013). En effet, « au Québec, l'âge moyen de la population passera de 35,7 ans en 1991 à 40,9 ans en 2011 et à 46,2 ans en 2041. En cinq décennies, cette progression considérable de 10,5 ans marquera un vieillissement majeur de la population québécoise » (Saba *et al.*, 2004 : 1). Ces défis en main-d'œuvre sont accentués par l'augmentation de l'espérance de vie des Québécois qui a fait un gain de trente ans en un siècle. Par conséquent, plus la population vit longtemps, plus elle a besoin de services tout en étant une partie de sa vie hors du marché du travail (CSN, 2013). Finalement, depuis les années 1980 jusqu'à aujourd'hui, le néolibéralisme s'est peu à peu installé dans la société québécoise étant portée par chacun des gouvernements qui l'a dirigé. Il en découle des conséquences notables pour le monde du travail dont l'essor de nouvelles formes atypiques de travail ainsi que l'accroissement de la précarité et l'intensification du travail. Nous verrons que cela a des conséquences importantes sur les femmes et les travailleuses.

1.6.2 La néolibéralisation des Québécoises

Le contexte social et économique sombre des années quatre-vingt à aujourd'hui a des répercussions sur les Québécoises et la poursuite de leur émancipation. On observe aux États-Unis un *backlash* antiféministe qui se révèle être également présent au Québec (Dumont, 2010). Les revendications des groupes féministes qui depuis près de cent ans bousculent l'ordre établi, parfois en usant d'actions radicales, dérangent et créent un malaise chez certaines personnes ou groupes (Dumont, 2010). Par exemple, il est de plus en plus mal vu de s'afficher comme étant féministes, divers acteurs de la société civile tiennent des propos ouvertement antiféministes, des groupes masculinistes voient le jour, etc. (Dumont, 2010). En 1989 survient la tuerie de la Polytechnique où 14 femmes seront tuées et 13 autres blessées. Il faudra attendre jusqu'en 2019 avant que cet événement soit reconnu comme étant un féminicide. Par ailleurs, on reproche à certains groupes féministes de ne pas être sensibles à la diversité de situation des femmes, étant concentrés sur les inégalités de genre, sans prendre en compte véritablement les inégalités de race, de classe, ou celles découlant de la mondialisation néolibérale (Lamoureux, 2016). Il y a un schisme entre les féministes universalistes de deuxième vague et le féminisme intersectionnel de troisième vague qui émerge alors et qui se veut postmoderne, poststructuraliste, et postcolonial (Lamoureux, 2016). Cela étant dit, plusieurs jeunes femmes des années quatre-vingt-dix ne se sentent pas concernées par le féminisme, bien qu'elles bénéficient des gains des luttes passées (Dumont, 2010). Il reste néanmoins beaucoup de luttes à mener. La décriminalisation de l'avortement n'est octroyée qu'en 1988, la reconnaissance des conjoints de même sexe dans la loi qu'en 1999 et le mariage gai n'est adopté qu'en 2004 (Baillargeon, 2012). À ce contexte antiféministe ou qui ne croit plus en la nécessité du féminisme s'ajoute des mesures d'austérité qui frappent durement les femmes. En effet, les différentes vagues de coupures dans les années 80, en 1994, en 2000, en 2011, et en 2014, tel que nous l'avons vu dans le segment précédent, ne touchent pas de la même façon les hommes et les femmes. En effet, comme l'indique la figure 1, entre 2008 et 2014 les femmes ont subi des compressions qui s'élèvent à près de 3,1 G\$ de plus que les hommes (Couturier *et al.*, 2015).



Source : Ministère des Finances, Plans budgétaires et autres documents de nature budgétaire, 2008-2009 à 2013-2014, calcul des auteurs·es.

Figure 1 — Mesure d'austérité en M\$, répartition par sexe, Québec, 2008-2014.

Source : Couturier, Eve-Lyne ; Tremblay-Pépin, Simon (2015). *Les mesures d'austérité et les femmes : analyse des documents budgétaires depuis novembre 2008*, IRIS, Rapport, p. 30.

Cet écart s'explique par différents facteurs : les coupures ont touché particulièrement le secteur public, le tiers des femmes qui travaillent au Québec sont employées du secteur public, les trois quarts des employé·e·s de l'État sont des femmes (Lanctôt, 2015). Étant donné que ce sont les femmes qui sont responsables de la reproduction sociale, ce sont elles « qui utilisent plus fréquemment le système de santé, sollicitent davantage les services sociaux et comptent sur les programmes de soutien aux familles » qui ont été durement touchés par les mesures d'austérité (Lanctôt, 2015). Les femmes sont par conséquent doublement impactées, soit par leur emploi et/ou par l'utilisation de services.

1.6.3 La néolibéralisation du travail des femmes au Québec

Concernant le travail des femmes au Québec, en 1980 50 % des femmes sont sur le marché du travail (Baillargeon, 2012). Il n'y a pas que la question économique qui pousse les femmes dans cette voie, plusieurs souhaitent avoir une profession et sortir du rôle traditionnel de la femme au foyer. Ces femmes doivent alors composer avec une double journée : la journée au travail et la journée à la maison où elles continuent à assumer l'ensemble des tâches ménagères et les soins aux enfants (Baillargeon, 2012). Les groupes féministes augmentent les pressions pour obtenir des congés de maternité bonifiés et la mise en place d'un réseau de garderies publiques (Baillargeon, 2012). Le réseau des centres de la petite enfance (CPE) est finalement mis en place en 1997 (AQCPÉ, 2019). Il faudra attendre en 2006, pour que le régime québécois d'assurance parentale offre un congé de maternité jusqu'à 50 semaines (RQAP, 2020). Ces mesures ont un impact considérable sur les femmes puisqu'en 2008, 80,7 % d'entre elles ont un emploi salarié au

Québec (ISQ, 2009a). Par contre, les discriminations basées sur la race se poursuivent. Confrontée à la baisse de la natalité et au vieillissement éminent de la population, l'immigration est en hausse au Québec. Les femmes qui immigreront, même si elles sont diplômées, continuent d'occuper les emplois les moins qualifiés, les moins payés et les plus précaires (Baillargeon, 2012). Néanmoins, les femmes sont de plus en plus nombreuses à faire des études universitaires ce qui leur permet d'obtenir des emplois dans des domaines qui étaient auparavant des chasses gardées masculines. Le nombre de médecins femmes, pharmaciennes, avocates, ingénieures, architectes ou cadres supérieures double pratiquement (Baillargeon, 2012). Malgré cela, le marché du travail québécois continue d'être hautement ségrégué en matière de genre. En 2000, 64 % des femmes travaillent dans des emplois à prédominance féminine (Beeman *et al.*, 2011), un pourcentage qui diminue lentement pour atteindre 57 % en 2010 (Beeman *et al.*, 2011; Rose, 2016).

Tableau 1 — Principales professions à prédominance féminine en 2005, 2000, 1995 au Québec

	2005			2000	1995
	% de la main-d'œuvre féminine	% de la main-d'œuvre masculine	Taux de féminité %	Taux de féminité %	Taux de féminité %
1 Personnel en secrétariat	6,0	0,1	98,1	97,8	98,2
2 Vendeurs-vendeuses et commis-vendeurs-vendeuses	5,1	3,5	56,7	58,7	59,6
3 Personnel de soutien familial et de garderie	5,1	0,4	92,5	93,2	93,3
4 Commis de travail général de bureau	4,7	0,6	86,7	85,7	85,0
5 Commis des finances et de l'assurance	4,3	0,7	84,3	86,5	85,4
6 Enseignants-enseignantes, conseillers-conseillères pédagogiques, niveaux secondaire et primaire	4,0	1,2	74,6	71,6	68,0
7 Caissiers-caissières	3,7	0,5	86,1	86,5	85,4
8 Professionnels en sciences infirmières	3,1	0,3	90,6	90,9	90,9
9 Personnel des services des aliments et boissons	2,8	0,8	76,1	78,2	79,0
10 Personnel administratif et de réglementation	2,5	1,1	66,2	68,3	61,3
Total	41,3	9,2			

Source : Profession. Classification type des professions de 1991 (historique) [707], groupes d'âge [12A] et sexe [3] pour la population active de 15 ans et plus. Statistique Canada, recensement de 2006, 97-559-XCB2006012.

Source : Beeman, Jennifer ; Ruth, Rose (2011). *La mixité au travail un défi d'égalité*, Rapport de la Stratégie nationale concertée : pour en finir avec la division sexuelle du travail, p. 27

Comme l'indique le tableau 1, les dix principales professions occupées par les femmes sont des emplois de bureau, des emplois en vente et services, et des emplois en santé et en éducation. Les professions à prédominance féminine sont peu prestigieuses et fourmillent de stéréotypes féminins (Desrochers *et al.*, 2019). Ces deux facteurs concourent à maintenir les salaires de ces métiers bas. Ajoutons que les diverses vagues de compressions budgétaires ont durement touché le secteur des services publics dans les années 1980, ainsi qu'en 1994, 2000, 2011 et 2014, et qu'elles affectent particulièrement trois catégories professionnelles à prédominance féminines : 3) le personnel de soutien familial et de garderie, 6) les enseignant·e·s, conseiller·ère·s pédagogiques, niveau secondaire et primaire, 8) les professionnels en sciences infirmières (voir tableau 1). Ce faisant, ces professions à prédominance féminine ont été particulièrement touchées par la néolibéralisation du travail. Rappelons que le tiers des femmes qui travaillent au Québec sont employées du secteur public. Mais qu'entend-on exactement par la néolibéralisation du travail des femmes, et ce, dans le contexte du Québec ?

Si nous reprenons les quatre tendances que nous avons définies dans la section précédente : LA NÉOLIBÉRALISATION DE L'ÉTAT ET DU TRAVAIL, cela s'observe d'abord par **des pratiques de changement perpétuel**. Cela se manifeste par des relocalisations, restructurations, rénovations constantes, mais également par une hausse des emplois atypiques (temps partiel, temporaire, contractuel, travail autonome ou cumul d'emploi) qui touchent particulièrement la main-d'œuvre féminine (Baillargeon, 2012). Notons qu'au Québec le travail à temps partiel concerne une femme sur quatre comparativement à un homme sur dix (ISQ, 2009b). De plus, les emplois atypiques offrent une moindre protection sociale en plus d'une rémunération inférieure (Venne, 2007). Par ailleurs, le Québec évolue dans un contexte de rareté de ressources humaines marqué par le vieillissement de la population et les départs à la retraite. Par conséquent, on observe une pénurie de main d'œuvre dans certains secteurs où l'on retrouve une grande proportion de femmes, notamment en santé et en éducation (FSSS, 2019; OIIQ, 2007; Québec, 2019; Syndicales, 2020). La pénurie de main d'œuvre contribue elle aussi au phénomène de changement perpétuel.

La deuxième tendance, **l'affaiblissement des collectifs**, se manifeste par la transformation de l'expérience collective des travailleur·euse·s en une expérience individuelle. Cela s'observe chez les travailleuses par des mesures pour empêcher leur syndicalisation. Par exemple, en 2003 et 2004, deux lois contre la syndicalisation sont votées (projet de loi 7 modifiant la Loi sur les

services de santé et les services sociaux et projet de loi 8 modifiant la Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance). Il s'agit de deux secteurs où l'on retrouve une grande concentration de femmes (Noiseux, 2011). Ces deux lois furent déclarées anticonstitutionnelles en 2008 (Noiseux, 2011). On observe également que certaines personnes, notamment les jeunes, se désintéressent des syndicats, ne se sentant pas bien représentées ou interpellées par cet organe (Paquet, 2005). Puis, l'affaiblissement des collectifs s'observe par la transformation des relations professionnelles. On observe que les employeurs et les citoyens bénéficiaires des services publics sont de plus en plus exigeants envers les employé·e·s (Brown, 2012; HIREs, 2011). Cela se traduit, entre autres, par un discours axé sur la satisfaction du client (Boivin, 2012).

La troisième tendance, **l'instrumentalisation du savoir-être**, se manifeste par des stratégies qui visent à transformer le savoir-faire en savoir-être. En effet, les employeur·euse·s recherchent des employé·e·s qui s'adapteront le plus facilement possible à leurs demandes et aux valeurs de l'organisation en misant sur leur savoir-être. Il·elle·s sont conscient·e·s que le savoir-faire représente un butoir comme Taylor l'avait relevé au début du XXe siècle (Linhart, 2017). Les professions à prédominance féminine qui travaillent avec des êtres humains sont des endroits tout indiqués pour implanter ce genre de pratique, car elles demandent « des civilités, du savoir-vivre, du tact ou de la présence d'esprit, des savoir-être ou de la générosité » (Molinier, 2013 : 42) en somme des qualités que l'on reconnaît déjà comme étant du savoir-être. Rappelons que les professions à prédominance féminine ont de la difficulté à faire reconnaître leurs savoir-faire et compétences étant traités comme des qualités féminines innées ou acquises dans la sphère familiale (Cresson *et al.*, 2004). Dès lors, l'instrumentalisation du savoir-être dans ces sphères professionnelles est facilitée par le fait que le savoir-faire n'est pas bien reconnu et qu'il est intégré comme étant du savoir-être.

La quatrième tendance, **l'approche Lean**, se manifeste notamment par un flux tendu et continu ainsi qu'une intensification du travail. Présente dans les services publics, elle a d'abord été implantée dans les réseaux publics de la santé québécoise (Beaulieu *et al.*, 2011; Boivin, 2012). On demande alors aux travailleur·euse·s de s'adapter au rythme de travail défini par de nouveaux outils ou par des indicateurs statistiques afin de faire des gains en productivité (Boivin, 2012). Tout en réduisant le nombre de personnes en poste ce qui fait augmenter la cadence devenant plus soutenue, sans répit. Il s'avère toutefois que ces pratiques sont difficilement compatibles avec les professions qui offrent des services aux personnes (Boivin, 2012). Par exemple, un·e infirmier·ère

pourrait choisir de réduire ses contacts verbaux avec ses patients pour aller plus vite et atteindre les objectifs demandés (Boivin, 2012). Il en résulte une détérioration de la qualité de leur travail ainsi que de leurs conditions de travail (Boivin, 2012). L'approche *Lean* n'est pas seulement présente dans les réseaux de la santé, on la retrouve également en éducation et dans d'autres services publics (Forget *et al.*, 2014). L'un des principaux outils de cette approche, les 5 S (rangement, ordre, propreté, élaguer l'inutile, rigueur) sont des tâches/caractéristiques que l'on retrouve dans la sphère domestique, et qui sont principalement accomplies par les femmes. On peut penser qu'avec les 5 S, la sphère domestique intègre la sphère du travail plus formellement qu'auparavant. De plus, les 5 S sont effectués par tout·e·s les travailleur·euse·s plutôt que par un·e travailleur·euse désigné·e. Soulignons que l'approche *Lean* s'inspire du *New Public Management* et ses trois E : Économie, Efficience, Efficacité. Cela est mis en évidence par les variantes *Lean* : le *Lean Management* et le *Lean administration* où il s'agit d'améliorer les processus administratifs et de gestions, ainsi que de rationaliser les dépenses (Forget *et al.*, 2014). Afin d'implanter ces différentes approches, il est demandé aux employé·e·s de participer au processus de réflexion *Lean* ce qui les amène progressivement à intérioriser les contraintes et les objectifs en devenir. Cette intériorisation n'est pas étrangère avec la charge mentale et émotionnelle que les femmes portent et intériorisent (Neuville, 2018). En effet, elles sont habituées de faire un travail de gestion à la maison (gestion des enfants, du budget, des courses, des fêtes, etc.). Par conséquent, l'économie, l'efficience et l'efficacité risquent d'être facilement intégrées par les travailleuses par analogie avec le travail domestique et la charge mentale. Ceci dit, la double charge que les femmes portent exige un effort constant. Il en découle, une augmentation de l'épuisement professionnel et de malaise au travail, ainsi que des problèmes de rétention fragilisant l'ensemble des ressources humaines notamment chez les professions à prédominance féminine (Syndicales, 2020).

1.7 Conclusion de la revue de la littérature

Nous venons grâce à une incursion historique partielle et sélective⁴ d'esquisser les grands traits de ce qui caractérise les deux thèmes de ce mémoire : la néolibéralisation de l'État et du travail ; et le travail des femmes au Québec. Ce parcours de 1900 à 2019 nous a permis de mieux comprendre comment ces deux thèmes se sont développés. La revue de la littérature a également révélé de nombreux constats que nous avons exposés.

⁴ Pour les besoins du mémoire et de son format, nous avons dû faire des choix historiques. Ce faisant notre revue de la littérature présente une sélection d'événements historiques.

À la suite de notre revue de littérature, nous nous sommes questionnés sur ce que les quatre tendances signifiaient plus concrètement pour les travailleuses qui œuvrent dans les professions à prédominance féminine du secteur public. Étant limité par le format du mémoire et le temps que nous ayons pour le réaliser et devant circonscrire davantage notre sujet de recherche, nous avons choisi de travailler sur deux professions à prédominance féminine qui ont en commun de s'occuper de l'éducation des enfants. Il s'agit des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance. Notons que ces deux professions font partie des 10 professions à prédominances féminines (# 3 et # 6, tableau 1). Nous avons choisi ces professions parce que nous avons un lien plus naturel avec ces métiers ayant dans notre entourage immédiat plusieurs enseignantes au primaire et éducatrices à la petite enfance. C'est également un regard féministe qui nous a incités à choisir ces deux professions. En effet, les enseignantes au primaire et les éducatrices à la petite enfance, en prenant en charge les enfants d'environ 6 mois à 12 ans, ont permis aux femmes d'accéder plus largement au marché du travail, les dégageant de la responsabilité de s'occuper des enfants durant le jour. Ce sont donc deux professions qui concourent à atteindre une plus grande égalité entre les hommes et les femmes. De plus, bien que la littérature scientifique révèle un certain nombre d'études récentes sur les enseignantes au primaire au Québec (Houlfort *et al.*, 2010; Mukamurera *et al.*, 2019; Québec, 2019; Tardif, 2013), peu d'études ont été réalisées sur les éducatrices à la petite enfance (Bellemare *et al.*, 2007; Royer *et al.*, 2017), et nous n'avons pas relevé d'étude comparative réalisée sur ces deux professions conjointement. Par conséquent, la question de recherche de ce mémoire est : **comment le travail des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance s'est-il transformé ces dix dernières années sous l'ère néolibérale au Québec ? Et quelles stratégies les travailleuses développent-elles pour faire face à ces changements ?** Nous adoptons un regard féministe pour explorer ces transformations.

Dans le prochain chapitre, il sera question de notre approche critique et de notre cadre théorique mixte. Nous présentons également un schéma qui résume le modèle d'analyse en question.

CHAPITRE II — APPROCHE CRITIQUE ET CADRE THÉORIQUE

Dans le premier chapitre, nous avons présenté la revue de la littérature grâce à une incursion historique partielle et sélective de la néolibéralisation de l'État et du travail de même que du travail des femmes au Québec. Il en ressort que le monde du travail s'est peu à peu néolibéralisé et qu'en contexte de mondialisation et de capitalisme financiarisé, il cherche à gagner de l'agilité en : 1) adoptant des pratiques de changement perpétuel, 2) affaiblissant les collectifs, 3) instrumentalisant le savoir-être des employé·e·s, 4) implantant l'approche *Lean*. Il en ressort également que les professions à prédominance féminine du secteur public sont traversées par ces quatre tendances, et font face à des enjeux qui sont liés autant à la néolibéralisation du travail qu'à la division sexuelle du travail : emploi atypique, pénurie de main d'œuvre, anti-syndicalisation, intensification du travail, augmentation de la charge mentale et émotionnelle, augmentation du travail domestique, etc.

Rappelons que l'objectif de ce mémoire est de réaliser une enquête sur les enseignantes au primaire et les éducatrices à la petite enfance afin d'analyser les transformations de leur travail ces dix dernières années. Pour ce faire, nous utilisons une approche critique féministe que nous vous présentons dans ce deuxième chapitre. Ensuite, nous vous présentons un cadre théorique hybride qui mobilise les théories sur le rapport social de sexe et la division sexuelle du travail tel que défini par Danièle Kergoat. Nous mobilisons également la théorie de la division morale du travail tel que défini par Christelle Avril et Irene Ramos Vacca.

2.1 Approche critique féministe

L'approche critique que nous adoptons dans le cadre de ce mémoire est féministe de tradition radical matérialiste (Toupin, 1998). Ce courant est né de la remise en question critique des courants féministes marxiste et radical souhaitant comprendre l'oppression des femmes grâce à une approche plus globale que seulement à travers l'économie capitaliste.

« Le féminisme radical matérialiste relie les mentalités, institutions et lois sexistes aux structures économiques et au patriarcat défini non comme idéologie du système

capitaliste, mais comme système de relations sociales caractérisé par des relations hiérarchiques entre les sexes, par l'appropriation de la classe des femmes par celle des hommes (sexage) » (Bouchard, 1991 : 154).

Selon Louise Toupin : « Ainsi, les rapports de sexes sont vus comme des rapports de travail, des rapports d'exploitation. Le travail des femmes et leur corps même sont appropriés par les hommes qui en sont les premiers bénéficiaires. Les hommes et les femmes forment des classes de sexe » (Toupin, 1998 : 26). L'oppression des femmes selon ce courant réside dans la matérialité des faits sociaux, dans les rapports de sexe, plutôt que dans la psychologie ou la biologie telle que postulée par le courant opposé, la néo-féminité (Toupin, 1998). En somme, le courant radical matérialiste cherche à mettre en lumière les déterminants historiques et sociaux qui sont au cœur de l'oppression des femmes (Toupin, 1998).

2.2 Rapport social de sexe et division sexuelle du travail

2.2.1 Rapports sociaux

Les rapports sociaux de sexe et la division sexuelle du travail sont les premières théories de notre cadre théorique. Elles s'inscrivent dans l'approche critique féministe que nous venons de présenter. Nous nous basons sur les théories de Danièle Kergoat, sociologue française, qui adopte une perspective matérialiste, historique et dynamique pour les définir (Kergoat, 2009). Tout d'abord, Kergoat définit le rapport social comme étant : « une relation antagonique entre deux groupes sociaux, établie autour d'un enjeu. C'est un rapport de production idéale et matérielle [...] Et c'est un rapport conflictuel » (Kergoat, 2009 : 112). Le rapport social peut prendre trois formes : l'exploitation, la domination, et l'oppression (Kergoat, 2009). Les rapports sociaux sont consubstantiels, c'est-à-dire que les différentes oppressions, sexe, race et classe, sont imbriquées dans une compréhension dynamique des rapports de pouvoir tout en formant un nœud (Kergoat *et al.*, 2014). Les rapports sociaux sont également coextensifs, en se déployant les différentes oppressions se reproduisent et se co-produisent mutuellement (Kergoat, 2009). De plus, Kergoat distingue les relations sociales qui sont propres aux individus, des rapports sociaux qui sont propres aux groupes sociaux (Kergoat, 2009). Finalement, elle souligne que ce sont les pratiques sociales des groupes sociaux qui sont porteuses de formes de résistance et de changement (Kergoat, 2009). Pour les besoins de ce mémoire, nous nous concentrerons plus spécifiquement sur le rapport social de sexe.

2.2.2 Division sexuelle du travail

Le rapport social de sexe est ancré matériellement dans la division sexuelle du travail. Celle-ci se transforme et diffère selon les périodes historiques (Kergoat, 2009). La structure actuelle de la division sexuelle du travail découle de la naissance du capitalisme et de l'apparition du salariat. Composé de la production et de la reproduction, la division sexuelle du travail affecte prioritairement les hommes à la production, c'est-à-dire au travail salarié qui se manifeste dans l'usine-bureau ; et elle affecte prioritairement les femmes à la reproduction, c'est-à-dire au travail domestique qui se manifeste au sein de la famille (Hirata *et al.*, 2017). De plus, la division sexuelle du travail est un construit social et historique qui comportent deux principes organisateurs (Kergoat, 2001b) :

- Un principe de séparation (il y a des travaux de femmes et des travaux d'hommes).
- Un principe hiérarchique (un travail d'homme vaut plus qu'un travail de femme).

Ajoutons que dans la division sexuelle du travail, les hommes choisissent les fonctions à « forte valeur sociale ajoutée » (Kergoat, 2001a : 79).

2.2.3 Travail de reproduction

Les principes de séparation et de hiérarchie que nous venons de voir s'appuient sur une vision naturaliste de la femme voulant que ses qualités « innées » de minutie, de patience, de dextérité, fassent d'elle la personne toute désignée pour s'occuper du travail de reproduction, alors qu'il s'agit en réalité d'une construction sociale apprise dès la tendre enfance par la socialisation de genre. Le travail de reproduction consiste en un ensemble de tâches liées aux soins aux personnes qui sont effectuées gratuitement et quotidiennement. Ces tâches recouvrent : « les tâches ménagères (ménage, entretien du linge, repas, rangement), parentales (soins des enfants, jeux, transports, aide scolaire), administratives (gestion du courrier, du budget, des relations aux institutions), familiales (soins aux aînés, fête familiale, anniversaire), etc. » (Avril *et al.*, 2010 : 134). Les femmes sont amenées à adopter un rôle domestique et/ou maternel, qui les assigne au foyer et aux postes qui mobilisent des compétences apprises à travers la socialisation de genre, notamment les professions à prédominance féminine (Avril *et al.*, 2010). Les deux professions que nous étudierons, les enseignantes au primaire et les éducatrices à la petite enfance sont des professions à prédominance féminine qui mobilisent des rôles domestiques et maternels. De plus,

elles illustrent bien les deux principes organisateurs de Kergoat. D'une part, il s'agit de deux professions composées majoritairement de femmes (96,4 % des éducatrice·s à la petite enfance et 87,4 % des enseignant·e·s au primaire) (ISQ, 2015). Ce sont donc des « travaux de femmes » selon le principe de séparation de Kergoat (Kergoat, 2001b). D'autre part, ces métiers ne sont pas reconnus à leur juste valeur, car on associe ces professions à un travail de femme qui s'appuie sur les qualités « innées » de ces femmes. Ce faisant, leur travail vaut moins qu'un travail d'homme selon le principe hiérarchique de Kergoat (Kergoat, 2001b).

2.2.4 Le rôle de subalterne

Un·e subalterne « désigne une personne de rang inférieur dans la hiérarchie ou, tout simplement, ce qui se trouve dans une position subordonnée » (Tremblay, 2017 : 2). Ce concept fut développé et popularisé par les Subaltern Studies dans les années quatre-vingt en lien avec les études postcoloniales. Selon Gramsci qui inspira les Subaltern Studies, la domination d'un groupe ou d'une classe sur une autre se fait soit par la force ou grâce à une direction morale ou intellectuelle, autrement dit par une hégémonie (Tremblay, 2017). De plus, le·la subalterne se définit par la relation de pouvoir qu'il·elle maintient et rejette à la fois (Tremblay, 2017). Nous avons vu dans le paragraphe précédent que les femmes sont aliénées par les rapports sociaux de sexe et la division sexuelle du travail et que cela les pousse à s'approprier le rôle maternel et domestique qu'il lui est proposé (Avril *et al.*, 2010). Cela les conduit vers des rôles de subalternes dans le monde du travail comme les professions à prédominance féminine. Lorsque l'aliénation est extrême, le sujet aliéné n'a pas conscience de son aliénation. Ce faisant, la conscience subalterne est pervertie et provoque l'impossibilité de poser des « actes émancipatoires conscients » (Tremblay, 2017 : 11). Ceci dit, le recouvrement de la conscience subalterne est possible, notamment par des stratégies de résistance (Tremblay, 2017).

2.2.5 Charge mentale

Les femmes doivent également composer avec la charge mentale, le travail émotionnel et l'effort émotionnel au travail. La charge mentale a d'abord été définie par Monique Haicault en 1984 dans le texte : *La gestion ordinaire de la vie en deux*. Elle postule qu'étant donné que les femmes sont responsables de la reproduction sociale, elles doivent avoir en tête toutes les tâches que cela implique (parentales, ménagères, administratives, familiale, etc.) constituant une charge mentale. Le travail de reproduction a comme particularité d'être constant, continu, il n'a pas un début et

une fin comme on rencontre plus souvent avec le travail salarié, il demande une « disponibilité permanente » (Chabaud-Rychter *et al.*, 1985). En arrivant sur le marché du travail, les femmes se sont donc retrouvées avec des charges multiples et simultanées (Haicault, 1984). Par conséquent, ces deux sphères, production et reproduction, ne sont pas séparables et représente des défis organisationnels (Haicault, 1984).

« L'enjeu consiste à organiser, donc faire tenir ensemble, les successions de charge de travail, de les imbriquer, de les superposer, ou, au contraire, de les désimbriquer, de fabriquer des continuités : sortes de fondus enchaînés, de jouer sans cesse sur ce qui marche ensemble et ce qui est incompatible. » (Haicault, 1984 : 272).

La charge mentale représente également des défis psychologique et physiologique. Étant lourde à porter quotidiennement, elle crée de l'épuisement pour les personnes qui la porte en plus d'avoir un emploi.

2.2.6 Travail émotionnel et effort émotionnel au travail

Le travail émotionnel pour sa part a été défini par Arlie Russell Hochschild en 1979 dans le texte : *Emotion work, feeling rules, and social structure*. Hochschild décrit le travail émotionnel comme étant : « the act of trying to change in degree or quality an emotion or feeling » (Russell Hochschild, 1979 : 561). Le travail émotionnel présente deux aspects, soit l'on désire une émotion qui est absente, soit l'on souhaite supprimer une émotion indésirable qui est présente, et ce, en fonction du message que les autres nous envoient (Russell Hochschild, 2003). Autrement dit, il s'agit de mettre de côté ce que l'on ressent pour se conformer aux attentes des autres (Emma, 2018). Le travail émotionnel est un effort individuel qui peut être facilité ou compliqué par son entourage et son réseau social. Selon la bédéiste Emma qui a publié : *La charge émotionnelle et autres trucs invisibles*, les femmes portent davantage le fardeau du travail émotionnel qui a comme caractéristique d'être énergivore. La figure 2 en montre un exemple.

Etre attentive en permanence aux besoins d'autrui représente pour les femmes une charge émotionnelle continue - et invisible.



Figure 2 — Exemple de travail émotionnel

Source : site web d'Emma : <https://emmaclit.com/2020/03/22/le-pouvoir-de-lamour/>

D'autre part, l'effort émotionnel au travail, également conceptualisé par Hochschild, est défini comme « the management of feeling to create a publicly observable facial and bodily display [...] as a way to create a particular emotional state in another person » (Russell Hochschild, 1983 : 7). L'effort émotionnel au travail fait partie des tâches des travailleur·euse·s, particulièrement les travailleur·euse·s qui offrent un service de première ligne, donc qui interagissent directement avec une clientèle. Ainsi, certains employeur·euse·s font une gestion spécifique des émotions de leurs employé·e·s afin d'obtenir des bénéfices financiers ou certains rendements (Arango Luz, 2013). Pour cela, il y a trois conditions à remplir : le·la travailleur·euse doit être en contact physique ou de vive voix avec le client, il·elle doit produire un effet émotionnel sur lui, l'employeur·euse doit exercer un contrôle sur ses émotions (Arango Luz, 2013). Les enseignantes au primaire et les éducatrices à la petite enfance remplissent ces trois critères et composent donc avec l'effort émotionnel au travail ainsi qu'avec le travail émotionnel davantage porté par les femmes.

2.3 Division morale du travail

Voyons maintenant la seconde théorie de notre cadre théorique : la division morale du travail. Celle-ci a été conceptualisée par le sociologue américain Everett C. Hughes dans les années 1950 (Avril *et al.*, 2020). Hughes avait alors relevé que la division technique du travail était insuffisante pour expliquer certains phénomènes de la division du travail. Constatant que la plupart des

professions et des métiers modestes sont « constitué de tâches “physiquement dégoûtantes” ou symbolisant “quelque chose de dégradant et d’humiliant”, ou encore qui vont “à l’encontre de nos conceptions morales les plus héroïques” » (Payet, 1997 : 21), ce qu’il nomme « sale boulot » (dirty work) entraîne les employé·e·s à dissimuler ou déléguer ces tâches à d’autres travailleur·euse·s (Payet, 1997). Soulignons que le « sale boulot » place les personnes qui les effectuent publiquement dans une posture qui affecte leur dignité personnelle (Payet, 1997). En effet, les autres les voient en train de faire le « sale boulot » ce qui peut occasionner de la honte et ternir l’image professionnelle qu’ils souhaitent projeter. La division morale du travail consiste donc à déléguer à d’autres groupes professionnels, qui n’ont pas nécessairement la même reconnaissance et considération, le « sale boulot ». Ce faisant, la délégation sert à montrer son élévation dans la hiérarchie et à donner une image purifiée de sa profession, celle-ci se trouvant désormais exempte de « sale boulot » (Avril *et al.*, 2020).

2.3.1 Sale boulot et division sexuelle du travail

Le concept de « sale boulot » a été repris par Anne-Marie Arborio dans les années 1990. Elle réalisa des enquêtes sur les aides-soignantes. Hughes ayant lui aussi réalisé des enquêtes sur les infirmières, leurs travaux ont contribué à ce que l’on associe le « sale boulot » avec les emplois féminisés qui se trouvent en bas de la hiérarchie (Avril *et al.*, 2020). Cela étant dit, ni Arborio ni Hughes ne font une analyse genrée du « sale boulot » (Avril *et al.*, 2020). Christelle Avril et Irene Ramos Vacca rectifient le tir en croisant « sale boulot » et division sexuelle du travail dans l’article publié en 2020 : *Se salir les mains pour les autres. Métiers de femme et division morale du travail*. Selon elles, pour bien comprendre comment la division morale du travail opère, il faut saisir les rôles que jouent l’ensemble des travailleur·euse·s dans un contexte de travail et plus spécifiquement les rôles de genre (Avril *et al.*, 2020). Dans leurs recherches, elles notent que les hommes délèguent le sale boulot et gardent les fonctions à forte valeur sociale ajoutée comme Kergoat l’avait relevé dans ses recherches (Kergoat, 2009). Elles notent également que les femmes font ce qu’il reste à faire (Avril *et al.*, 2020).

2.3.2 Bon rôle

On l’a vu précédemment avec la division sexuelle du travail, les femmes se voient attribuer majoritairement des rôles maternels ou ménagers. Dans l’enquête que mène Avril et Vacca, elles constatent que les travailleuses qu’elles rencontrent (aides-soignantes, secrétaires médicales, aides

à domicile, infirmière en pédiatries) ne sont pas honteuses de faire des tâches domestiques dans le cadre de leur travail, tâches que l'on pourrait qualifier comme étant du « sale boulot » (Avril *et al.*, 2020). Elles remarquent que la majorité d'entre elles ne tentent pas de dissimuler cet aspect de leur travail, révélant qu'elles ont un rapport positif avec ces tâches. En effet, un « sale boulot » sera plus facilement accepté s'il est perçu comme étant positif. Il sera perçu comme un bon rôle, comme moral (Avril *et al.*, 2020). Les chercheuses posent l'hypothèse que si ces tâches sont jugées positives c'est peut-être parce qu'elles :

« réactivent un ensemble de dispositions de genre acquises au cours de la socialisation familiale et/ou bien parce qu'ils s'inscrivent dans une division sexuée des rôles que ces femmes ne mettent pas en cause. En somme, ces tâches restent dévalorisées professionnellement, mais prennent un sens positif dans la division sexuelle des rôles » (Avril *et al.*, 2020 : 95).

En prenant en charge le « sale boulot », ces travailleuses purifient le rôle de leurs supérieur·e·s qui se voient dégagés de ces tâches associées historiquement et socialement aux femmes, ce qui leur donne également du prestige (Avril *et al.*, 2020).

2.3.3 Mauvais rôle

Les mauvais rôles sont ceux qui génèrent du ressentiment et des conflits. Ils sont vécus péniblement par les travailleur·euse·s (Avril *et al.*, 2020). Ils sont perçus comme étant négatifs et immoraux. Les mauvais rôles forment deux catégories : les rôles qui embarrassent l'institution et les rôles où l'on doit couvrir les défaillances de l'institution.

D'une part, les rôles qui embarrassent l'institution consistent à surveiller, contrôler et réprimer (Avril *et al.*, 2020). Il s'agit en quelque sorte d'un rôle de policier·ère qui exerce une discipline sur autrui. Par exemple, un membre de la famille demande à une préposée aux bénéficiaires de jeter la nourriture de sa mère même si la patiente s'y oppose. Ou une aide-soignante doit réprimer deux adolescents qui tentent d'avoir des relations sexuelles dans l'établissement médical au lieu de la psychologue qui évite la situation (Avril *et al.*, 2020). Dans les deux cas, les travailleuses obligées d'effectuer ces tâches sont embarrassées de le faire.

D'autre part, les rôles où l'on doit couvrir les défaillances de l'institution consistent à dissimuler une erreur, à raconter un mensonge, à rattraper une réplique ratée, etc., pour protéger son supérieur ou lui faire gagner du temps (Avril *et al.*, 2020). Il s'agit en quelque sorte d'un rôle intermédiaire

qui sert à sauver la personne fautive. Par exemple, une secrétaire médicale doit dire aux patients dans la salle d'attente que le médecin est retenu par le trafic alors que dans les faits, il prolonge volontairement son petit-déjeuner. Ou une secrétaire médicale doit retaper le compte-rendu de l'intervention médicale d'un chirurgien, même si elle sait que le compte-rendu est fictif (le chirurgien a oublié de le faire et il en invente un). (Avril *et al.*, 2020). Cela a pour impact d'affecter la dignité de ces femmes qui se voient obligées de couvrir la défaillance des supérieur·e·s.

Ajoutons que les mauvais rôles n'émanent pas que des supérieur·e·s qui délèguent le « sale boulot ». Dans le cas des services publics offerts à la population, l'entourage de la personne qui reçoit le service peut parfois agir comme un·e supérieur·e (sans l'être réellement) en demandant aux travailleurs·euse·s de faire le « sale boulot » qu'il·elle ne veut pas faire. Un exemple que nous avons vu précédemment : un membre de la famille demande à la préposée de jeter la nourriture de sa patiente (Avril *et al.*, 2020). Un autre élément à prendre en considération dans la lecture de la division morale du travail est le contexte politique et institutionnel en vigueur (Avril *et al.*, 2020). Les effets du *New Public Management* et les compressions budgétaires néolibérales qui en découlent sont à considérer dans les milieux de travail, notamment dans les services publics qui ont été durement touchés par ces mesures. Ce faisant, le travail s'est intensifié de sorte que certain·e·s travailleur·euse·s ne sont plus en mesure de « faire tout ce qu'il y a à faire » augmentant la portion de ce qui est délégué à autrui, le « sale boulot » (Avril *et al.*, 2020).

2.4 Conclusion approche critique et cadre théorique

Dans ce deuxième chapitre, nous avons vu l'approche critique que nous adoptons dans le cadre de ce mémoire soit un cadre féministe de tradition radicale matérialiste. Ainsi que les deux principales théories de notre cadre théorique : la division sexuelle du travail et la division morale du travail.

Voyons maintenant comment nous avons mobilisé ces théories de notre cadre théorique (voir figure 3).

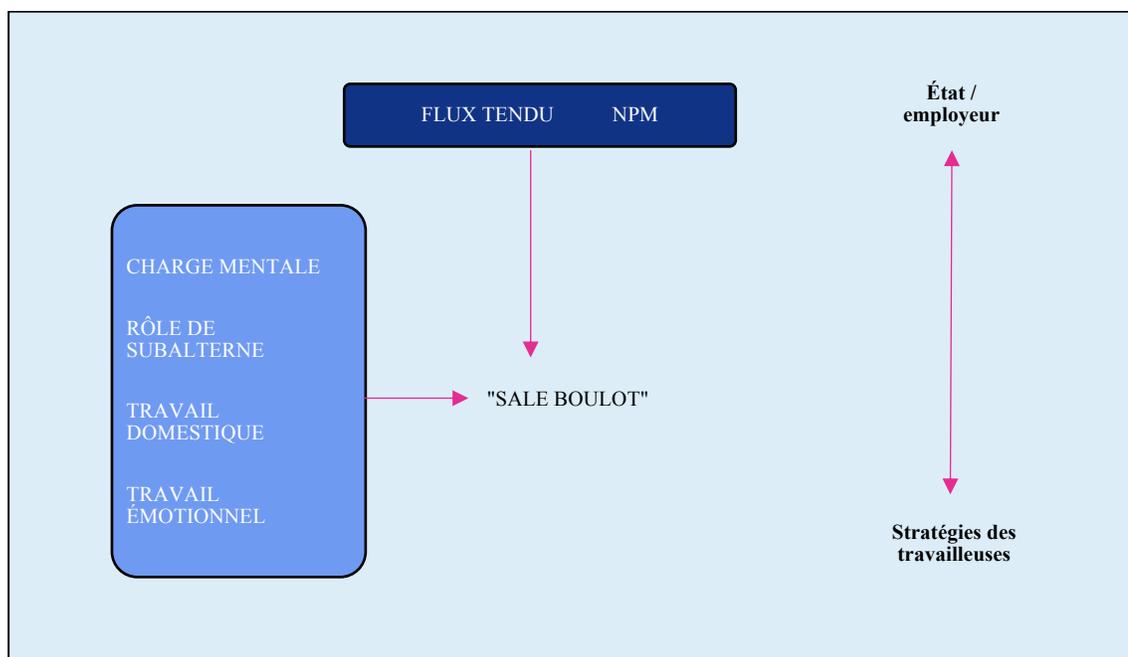


Figure 3 — Schéma montrant l'articulation du cadre théorique avec la question de recherche

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que le monde du travail s'est progressivement néolibéralisé prenant la forme de quatre tendances : le changement perpétuel, l'affaiblissement des collectifs, l'instrumentalisation du savoir-être, l'approche *Lean*. Nous avons vu également que les femmes sont majoritairement concentrées dans les professions à prédominance féminine et qu'elles ont été durement touchées par la néolibéralisation de leur travail. Il en découle divers enjeux : l'emploi atypique, la pénurie de personnels, l'anti-syndicalisation, la mise en concurrence, la satisfaction client, le savoir-être vs le savoir-faire, l'augmentation de la charge de travail, de la charge mentale, du travail domestique, de l'épuisement professionnel, etc. La principale question de recherche étant : **comment le travail des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance s'est-il transformé ces dix dernières années sous l'ère néolibérale au Québec**, nous avons estimé que deux concepts issus du néolibéralisme que nous avons vu dans la revue de la littérature sont plus pertinents pour analyser ces transformations. Il s'agit du flux tendu (faire plus avec moins de ressources) et du *New Public Management* (efficacité, efficience, économie). Nous avons également estimé que la division sexuelle du travail (la charge mentale, le rôle de subalterne, le travail domestique, et le travail émotionnel) et la division morale du travail sont les concepts tout indiqués pour analyser ces transformations. De plus, tous ces concepts mènent à la délégation du « sale boulot » que nous verrons plus en détail dans les résultats. Quant à notre seconde question de recherche : **quelles stratégies les**

travailleuses développent-elles pour faire face à ces changements ? Nous avons utilisé les mêmes concepts que pour la première question (flux tendu, NPM, division sexuelle du travail et division morale du travail).

En somme, les différents éléments de ce cadre théorique hybride nous ont permis d'analyser les données que nous avons recueillies durant notre enquête auprès des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance. Le prochain chapitre expose la méthodologie qui a été employée.

CHAPITRE III — CHOIX MÉTHODOLOGIQUE ET OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES

Nous avons vu dans le premier chapitre les deux thèmes qui constituent les thématiques de cette recherche : la néolibéralisation du travail et le travail des femmes au Québec. Ces deux thèmes ont été abordés à partir d'une approche historique. Cette première exploration s'est conclue avec quatre grandes tendances du monde du travail actuel : le changement perpétuel, l'affaiblissement des collectifs, l'instrumentalisation du savoir-être des travailleur·euse·s, et l'approche *Lean*. Puis nous avons vu que les professions à prédominance féminine du secteur public sont traversées par ces quatre tendances, et font face à des enjeux qui sont liés à la néolibéralisation du travail et à leur genre. Nous avons ensuite vu dans le deuxième chapitre l'approche critique et le cadre théorique mixte sur lequel nous nous appuyons pour aborder ces thèmes. Il s'agit d'une approche féministe matérialiste radicale qui s'appuie sur les théories de la division sexuelle du travail et la division morale du travail.

Dans ce troisième chapitre, nous voyons d'abord la stratégie de recherche qualitative que nous avons adoptée pour la collecte des données. Nous présentons ensuite notre terrain de recherche comprenant un portrait historique condensé des deux professions étudiées : les enseignantes au primaire et les éducatrices à la petite enfance. Puis, nous exposons les outils méthodologiques que nous avons utilisés : les entrevues semi-dirigées et la *photo elicitation interview*. Nous poursuivons avec le recrutement, le déroulement des entrevues et les échantillons de participants. Puis, nous présentons le traitement et l'analyse des données. Nous concluons avec les enjeux éthiques.

3.1 Stratégie de recherche : une approche qualitative

La stratégie de recherche que nous avons adoptée est de nature qualitative. Nous avons abordé notre objet de recherche, soit la transformation du travail des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance, comme étant un sujet sensible et complexe qui demande à être creusé et approfondi. Pour ce faire, nous avons utilisé l'entrevue semi-dirigée puisque cette

méthode permet d'avoir un accès privilégié à l'expérience professionnelle de ces travailleuses. L'entrevue semi-dirigée consiste en :

« Une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé » (Gauthier *et al.*, 2016 : 340).

En effet, nous souhaitons expliciter les transformations de leur travail tout en tentant de mieux comprendre les comportements complexes qui en émanent (Gauthier *et al.*, 2016).

En tant que chercheuse, nous nous voyons comme une voyageuse bien informée, comme définie par Witzel et Reiter : « la quête d'informations démarre alors que le chercheur a des attentes, établit des priorités, maîtrise certains concepts. L'accent est ainsi mis sur l'aspect coconstruit du savoir » (Gauthier *et al.*, 2016 : 339). Par conséquent, notre posture épistémologique est constructiviste, c'est-à-dire que le chercheur et le participant coconstruisent une « narration » à partir du récit et des expériences du participant grâce à leurs échanges (Gauthier *et al.*, 2016). La coconstruction favorise la création d'un nouveau discours ainsi qu'une autre façon de comprendre le phénomène étudié (Gauthier *et al.*, 2016). De plus, nous avons abordé cette recherche avec une logique abductive :

« L'abduction est avant tout une reconnaissance du processus de réflexion du chercheur qui, animé par l'irritation d'un doute, interroge les faits empiriques dans un va-et-vient entre la construction des conjectures théoriques, les inférences et leurs occurrences dans l'expérience. Elle sied tout particulièrement bien aux approches constructivistes puisque la position épistémologique en lien avec la logique abductive demande à ce que l'on tienne compte du contexte de l'action (une action située) dans laquelle les données sont problématiques et partielles ce qui rend le réel difficilement atteignable hors des perceptions du chercheur. » (Hallée *et al.*, 2019 : 126)

Ce faisant, notre intention est de mettre à l'épreuve dans un mode itératif, c'est-à-dire grâce à un aller-retour entre les faits observés, les tendances décrites dans la littérature (le changement perpétuel, l'affaiblissement des collectifs, l'instrumentalisation du savoir-être, l'approche Lean) et la théorie. En somme, selon la logique abductive, les propositions de recherche que nous développerons en cours d'analyse sont flexibles et peuvent être modifiées tout au long de la recherche (Hallée *et al.*, 2019).

3.2 Terrain de recherche

Comme terrain de recherche, nous avons choisi deux professions à prédominance féminine du secteur public : les enseignantes au primaire et les éducatrices à la petite enfance. Voici un portrait de ces deux professions grâce à un parcours condensé de 1850 à aujourd'hui.

3.2.1 Enseignante au primaire

Alors que les hommes représentent près de la moitié des enseignant·e·s, la profession se féminise progressivement entre 1850 et 1900. Cinq raisons principales expliquent cela : les femmes représentent une main-d'œuvre moins coûteuse que les hommes ; elles ont moins de possibilités d'emploi que les hommes qui désertent pour des emplois mieux rémunérés ; elles sont généralement perçues plus douces et obéissantes, et donc meilleures avec les enfants ; l'enseignement est un métier temporaire pour plusieurs femmes avant de se marier et d'avoir des enfants ; l'enseignement représente un revenu d'appoint pour les femmes dans les milieux agricoles et ouvriers (Tardif, 2013). L'enseignant·e type durant cette période est une femme laïque enseignant le primaire dans une école de rang à la campagne. Elle a des élèves de tous âges entremêlés dans une même classe et elle doit répondre à de multiples besoins simultanément. Elle travaille au sein d'une école qu'elle doit entretenir seule, assurant le chauffage, le transport de l'eau, la propreté de l'endroit, etc. Son salaire est bas, équivalent au salaire d'une domestique et son statut est précaire puisqu'à la fin de l'année scolaire, elle est remerciée sans assurance d'être réengagée de nouveau (Danylewycz, 1983). Elle est sous l'autorité de son père, du curé, des commissaires, des inspecteurs, des parents des élèves et du village, qui surveille sa bonne moralité (Tardif, 2013).

Au début du XXe siècle, la profession enseignante rencontre des défis de taille. Les besoins de scolarisation augmentent, l'effectif enseignant double, les écoles sont sous-financées, et les conditions de travail des enseignant·e·s ne s'améliorent pas. Cette situation les encourage à se syndiquer (Tardif, 2013). Plus de 1000 conventions seront signées durant cette période (Thivierge, 1981). Puis, entre 1945 et 1960, l'effectif enseignant double à nouveau dans un contexte où le milieu de l'enseignement change considérablement. (Tardif, 2013) En effet, les Québécois privilégient davantage l'éducation ce qui incite le gouvernement Lesage à commander un rapport à la commission Parent sur la situation de l'enseignement au Québec (Tardif, 2013). Le gouvernement mettra en œuvre un nombre important de recommandations du rapport Parent, dont

l'intégration des enseignant·e·s dans la fonction publique (Tardif, 2013). En parallèle, l'église se retire progressivement du secteur de l'éducation, ce qui mène à la laïcisation des institutions scolaires (Tardif, 2013). Ajoutons que les femmes ne sont plus obligées de quitter la profession enseignante après s'être mariées ce qui contribue à augmenter les effectifs enseignants. Celles-ci ont des carrières plus longues, accumulent de l'ancienneté, ont de meilleurs salaires et cotisent plus longtemps à leurs retraites (Tardif, 2013). Néanmoins, les femmes restent confinées dans les niveaux préscolaire et primaire (Tardif, 2013).

Dans les années 1970-1980, la syndicalisation des enseignant·e·s protège leurs emplois malgré la crise économique, la réduction des dépenses des secteurs publics et la baisse importante d'élèves (Tardif, 2013). De plus, leur rémunération augmente progressivement passant de près de 8000 \$ en 1960, à 16 000 \$ en 1975, à près de 30 000 \$ au début des années 1980, rattrapant le retard historique (Tardif, 2013). Ajoutons que les enseignant·e·s bénéficient de nouveaux avantages sociaux : régime de retraite, assurance maladie, congé de maternité, assurance vie, assurance invalidité, etc.(Tardif, 2013). En contrepartie, l'entrée dans la fonction publique signifie également pour les travailleurs·euses plus de bureaucratie, d'administration et de rapport impersonnel. De nouveaux agent·e·s scolaires font leur apparition : conseiller·ère·s pédagogiques, orthopédagogues, psychologues, etc. (Tardif, 2013) En outre, les enseignant·e·s doivent se spécialiser en fonction des services offerts et des matières enseignées. Le travail enseignant fait face à une nouvelle division du travail qui alourdit et complexifie ses tâches devant composer avec des établissements plus grands, plus d'élèves, plus d'administration et de nombreux intervenants. À partir de 1999, les commissions scolaires subissent des compressions budgétaires presque chaque année, comme présentées dans le tableau 2.

Tableau 2 — Synthèse des compressions imposées aux commissions scolaires en M\$

	Budget	Règles budgétaires	Total
1999-2000 à 2009-2010	-124,5	-22,5	-147
2010-2011		-65	-65
2011-2012	-143,2		-143,2
2012-2013	-147,4		-147,4
2013-2014	-200	-88	-288
2014-2015	-149	-11	-160
2015-2016	-157		-157
2016-2017	82	-38	44
Total depuis 2010	-714,6	-202	-916,6
Total	-839,1	-224,5	-1063,6

Source : Couturier, Eve-Lyne ; Hurteau, Philippe (2018) *Conditions de travail et compressions budgétaires. Portrait de la situation dans les écoles du Québec*, IRIS, Rapport de recherche, p.17

Enfin en 2019, le gouvernement du Québec propose une refonte du système de l'éducation grâce à l'implantation à plus grande échelle des maternelles quatre ans. Tout en proposant d'abolir les commissions scolaires ce qui risque d'ébranler l'écosystème des écoles. Soulignons que les enseignantes au primaire ont été durement touchées par les nombreuses vagues de coupures. Par conséquent, elles doivent composer avec les conséquences qui découlent du manque de ressources financières : plus de précarité d'emploi, moins de ressources matérielles, des coupures dans le personnel, l'augmentation du nombre d'élèves, des tâches, de la pénibilité au travail, de l'épuisement professionnel, etc. Une réalité complexe que nous tenterons de mieux comprendre en interviewant des enseignantes au primaire dans le cadre de cette recherche.

3.2.2 Éducatrice à la petite enfance

En ce qui concerne les éducatrices à la petite enfance, on observe les premières formes de cette profession quand en 1850 l'Église catholique inaugure une salle dans un asile de Montréal pour accueillir des enfants (Dumont, 1980). Cette salle est gérée par les sœurs Grises. D'abord destiné à recevoir 30 enfants, le nombre d'enfants augmente à 100 en quelques jours et progresse jusqu'à 400 enfants par jour (Dumont, 1980). L'augmentation des inscriptions révèle que les familles ont un réel besoin d'avoir un service de prise en charge des enfants durant le jour. Six salles ouvrent à Montréal entre 1858 et 1900 ainsi qu'à Longueuil, Saint-Jean, Québec, Saint-Jérôme, Saint-Hyacinthe et Sorel (Dumont, 1980). Les enfants arrivent le matin vers 9 h 30 avec leur lunch et partent vers 16 h (Dumont, 1980). Ils sont pris en charge par deux sœurs qui croulent sous la tâche devant s'occuper d'un nombre trop important d'enfants. En août, la salle d'asile ferme pendant 3 semaines pour permettre aux sœurs de se reposer tellement la charge de travail est importante (Dumont, 1980). Les sœurs restent en moyenne 2 à 3 ans en poste. Souhaitant d'abord faire de l'éducation préscolaire, la surpopulation fait en sorte que les salles d'asile sont plutôt des œuvres d'assistance (Dumont, 1980).

En 1920, les salles d'asile se reconvertissent en orphelinat ou ferment leur porte. Sans le soutien des salles d'asile, certaines mères restent à la maison pour s'occuper des enfants, d'autres sont aidées par leur famille ou par les nourrices employées dans les familles bourgeoises (Baillargeon, 2012). Bien que la participation des femmes au marché du travail soit en croissance constante et

que les besoins de garde d'enfant augmentent également, ils ne sont pas pris en charge par les institutions de l'époque. Il faut attendre le milieu des années 1960 avant que l'on observe des changements. À cette époque, environ 30 000 femmes sont présentes sur le marché du travail et la question de la garde des enfants devient un sujet de plus en plus préoccupant (Lalonde-Graton, 2002). Bien que quelques garderies privées voient le jour, les tarifs sont élevés, les locaux sont petits et mal adaptés, le personnel est sous-formé et peu de familles ont accès à ces services. Le gouvernement du Québec réfléchit à mettre en place un service de garde public et crée un comité d'études (Lalonde-Graton, 2002). Celui-ci estime qu'il en coûterait entre 6 \$ et 8 \$ par jour par enfant. Le gouvernement n'est pas prêt à se lancer dans un système qu'il trouve coûteux dans un contexte où les dépenses publiques de l'État ont fortement augmenté.

Entre 1971 et 1973, le gouvernement fédéral offre des subventions qui permettent à 62 garderies, appelées garderies populaires, totalisant 1500 places, de voir le jour au Québec (Lalonde-Graton, 2002). Le gouvernement du Québec est mécontent de cet apport qu'il voit comme de l'ingérence dans ses « affaires sociales », et qui le force à se positionner sur cette question puisque les subventions fédérales sont temporaires. Il décide de ne pas poursuivre le financement du fédéral lorsque celui-ci est échu. Les garderies ferment les unes après les autres lorsqu'elles perdent leur financement. Les parents qui utilisent les services et les travailleur·euse·s tentent de renverser la vapeur en formant des groupes de pression (Lalonde-Graton, 2002). Les centrales syndicales les appuient. Puis, en 1974, le « plan Bacon » est déposé proposant une aide financière équivalente à 5 \$ par enfants/jour (Lalonde-Graton, 2002). Ce plan se révèle insuffisant et plusieurs garderies ferment leur porte. Le Conseil du statut de la femme (CSF) dénonce les conditions de travail du personnel en garderies. Le personnel est débordé, le ratio enfant/éducateur·trice est trop élevé, les salaires sont trop bas, ils manquent des places en garderies et le nombre d'établissements est insuffisant (Lalonde-Graton, 2002). En 1976 et 1977, deux formations professionnelles pour les éducateur·trice·s sont instaurées ce qui concourt à professionnaliser le personnel en garderie (Lalonde-Graton, 2002). Le gouvernement augmente le budget des services de garde de 10 millions de dollars en 1980 (Lalonde-Graton, 2002). Malgré cet apport, les garderies peinent à survivre. Le budget passe alors de 31 millions en 1982, à 37 millions en 1983, mais il manque toujours 30 millions pour répondre convenablement à la situation (Lalonde-Graton, 2002). Les conditions de travail difficiles des employé·e·s poussent certaines garderies à se syndiquer. En 1996, les États généraux sur l'éducation soulignent la nécessité de créer des centres de la petite enfance à partir et autour des garderies actuelles, faisant augmenter la pression dans ce sens (Lalonde-Graton, 2002).

En 1996, le premier ministre du Québec Lucien Bouchard propose une politique familiale. Il prône une meilleure conciliation travail-famille pour permettre aux femmes d'aller sur le marché du travail et relancer l'économie (Lalonde-Graton, 2002). Pour ce faire, il met en place le régime québécois d'assurance parental (RQAP) qui offre des congés de maternité aux mères et il instaure les CPE de concert avec Pauline Marois qui porte ce dossier. Les Centres de la petite enfance sont implantés en 1997 (Lalonde-Graton, 2002). Les débuts sont chaotiques. Le service est extrêmement populaire, mais les centres peinent à embaucher du personnel qualifié pour répondre à la demande. La profession n'attire pas les jeunes qui ne se voient pas faire ce travail, surtout en raison des salaires qui, même s'ils se sont améliorés, sont toujours bas. Les éducatrice·s manifestent sur ces enjeux et menacent de faire une grève illimitée. Le gouvernement accepte alors de faire un redressement salarial constituant un premier rattrapage historique. Cela étant dit, en 1999, le Vérificateur général note que le taux de roulement des employé·e·s est de 68 % et que les centres font face à une pénurie de main-d'œuvre (Lalonde-Graton, 2002). La question de l'équité salariale n'est toujours pas résolue malgré les augmentations salariales de 1998. Les éducatrice·s organisent plusieurs grèves jusqu'à ce que le gouvernement tranche la question en 2006 et décide de leur offrir une augmentation salariale de 9 % (Lalonde-Graton, 2002).

Entre 2005 et 2014, le gouvernement remet en question les acquis des Centres de la petite enfance. Il effectue une première coupure de 50 millions en 2005-2006 dans le réseau des CPE (AQCPE, 2015). Et il en effectue une seconde de 110 millions en 2008-2009 (AQCPE, 2015). En 2012, il réclame les surplus cumulés des CPE qui verseront 31 millions en 2013-2014 et 70 millions en 2014 (AQCPE, 2015). En 2014, il effectue des coupures de 73 millions. Cela mène les CPE à prendre diverses mesures telles que la diminution de l'entretien des bâtiments, la réduction du personnel, la restriction de l'achat de jouet, la diminution de la qualité des repas servis aux enfants, etc. (Couturier *et al.*, 2016). Finalement en 2019, le gouvernement actuel, comme nous l'avons mentionné précédemment, propose d'implanter à plus grande échelle les maternelles quatre ans ce qui risque d'ébranler l'écosystème des CPE tout comme celui des écoles primaires. Nous avons vu précédemment que les enseignantes au primaire ont été durement touchées par les nombreuses coupures. Il en est de même pour les éducatrices à la petite enfance. Elles aussi doivent composer avec les conséquences qui découlent du manque de ressources financières : augmentation de la précarité d'emploi, diminution des ressources matérielles, coupures dans le personnel, augmentation des ratios éducatrice/enfants, des tâches, de la pénibilité au travail, de l'épuisement professionnel, etc. Soulignons que nous souhaitons mieux comprendre les changements que les

éducatrices à la petite enfance ont observés ces dix dernières années dans leur travail. Ainsi que de comparer leurs réalités professionnelles avec celle des enseignantes au primaire.

3.3 Outils méthodologiques et collecte de données

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons réalisé 16 entrevues semi-dirigées à partir de deux échantillons. Nos échantillons comprenaient 4 enseignantes au primaire et 4 éducatrices à la petite enfance et chaque participante a été rencontrée deux fois. Nous avons choisi de rencontrer moins de participantes et de faire plutôt deux entrevues avec chacune d'elle, car nous souhaitions rendre explicite un certain nombre d'éléments qui était difficile d'obtenir en une seule entrevue. En effet, comme nous souhaitions explorer plusieurs thèmes : le parcours professionnel, le travail passé et actuel, les lieux de travail dans un premier temps ; le changement, la charge de travail, le collectif et la profession, dans un deuxième temps, l'usage de deux entrevues semi-dirigées était tout indiqué. Cela nous a permis d'installer un climat de confiance tout en proposant un espace-temps suffisant pour explorer ces thèmes. Nous avons également utilisé la *photo elicitation interview* comme technique de collecte de données. Nous estimons que ces deux outils ont grandement enrichi la collecte de données. Les entrevues ont eu lieu entre le 5 mars 2020 et le 25 juin 2020. Voyons d'abord comment nous avons développé la première entrevue et voyons ensuite la seconde.

3.3.1 Entrevue semi-dirigée 1

La première entrevue semi-dirigée avait une mission d'élicitation plus générale. En effet, nous souhaitions, faire ressortir de façon générale les changements que les participantes ont observés ces dix dernières années dans les écoles primaires et les CPE. Donc, pour construire la grille de question de cette première entrevue (voir annexe 1), nous avons opté pour des questions ouvertes qui permettaient d'explorer certains thèmes (Boutin, 2018). Cette entrevue comporte 13 questions regroupées en 3 thèmes : le parcours professionnel, le travail actuel et passé et l'analyse des lieux de travail. Cette entrevue s'amorce avec quelques questions sur le **parcours professionnel** afin de connaître un peu plus la participante, par exemple où elle a travaillé, pourquoi elle a choisi cette profession, etc. Ensuite, il y a des questions sur le **travail actuel et passé** qui portent sur une journée typique de travail et sur une journée typique de travail à leur début dans la profession. Ces questions servent à faire ressortir les changements que les participantes ont observés depuis leur début dans la profession. Elles ont également servi à créer un portrait général des enseignantes au

primaire et des éducatrices à la petite enfance, ainsi qu'un récit composite, qui sont présentés dans la section portant sur les résultats.

Puis, l'entrevue comporte un troisième thème l'**analyse des lieux de travail**. Pour ce dernier thème, nous avons utilisé un second outil méthodologique : la *photo elicitation interview*. La *photo elicitation interview* est issue des « visual studies ». Cet outil consiste à utiliser des photographies pour :

« (...) provoquer ou susciter (du latin elicerer) des réactions verbales et émotionnelles chez la personne interviewée. Les photographies utilisées lors de l'entretien peuvent soit correspondre à des documents photographiques déjà existants, soit avoir été réalisées pour l'occasion par l'enquêteur lui-même ou directement par l'informant » (Bigando, 2013 : 5).

Développé par le photographe et anthropologue américain John Collier, cet outil est d'abord utilisé en anthropologie et en sociologie dans les années 1960, puis il introduit d'autres champs disciplinaires (Bigando, 2013). Nous nous sommes intéressés à cet outil, car nous ne pouvions pas aller sur les lieux de travail des travailleuses. En effet, les travailleuses que nous avons rencontrées ont accepté de parler librement de la transformation de leur travail à la condition que les entrevues soient anonymes et que leurs employeurs ne soient pas mis au courant de leur participation à cette recherche. Nous savions que les informations que nous récolterions seraient sensibles et nous avons fait le choix, pour avoir accès à ces informations et protéger les participantes, de réaliser la recherche à l'extérieur du lieu de travail des travailleuses. Cette décision signifiait que nous ne pourrions pas avoir accès physiquement aux environnements de travail des participantes. Or, nous estimions que ces espaces fournissaient des informations pertinentes sur la transformation du travail. La *photo elicitation interview* permettait d'éviter cet écueil en donnant accès à certaines de ces informations. Nous avons donc demandé aux participantes d'apporter lors de la première entrevue trois photographies qu'elles avaient prises. Une photographie de la classe ou du local, une photographie de la cour extérieure, et une photographie de la salle des employé·e·s. Nous avons choisi ces lieux, car ils sont fréquentés quotidiennement par les participantes, ce sont donc des espaces qu'elles connaissent très bien et qu'elles ont vus évoluer. Nous les avons également choisis, car ils ont des fonctions différentes. Le local ou la classe est un lieu de travail plus personnel que les travailleuses personnalisent, la cour extérieure est un espace collectif mélangeant enfants et collègues, la salle des employé·e·s est un espace dédié aux dîners, aux réunions, etc. Par conséquent, il s'agit d'espace relationnel où cohabitent différentes catégories d'acteur étant utile à l'élaboration d'un écosystème tel que nous l'avons fait dans le cadre de cette

recherche. Lors de l'entrevue, nous avons demandé aux participantes de décrire ces espaces à partir des photographies et de nous expliquer comment ces espaces avaient changé depuis leur début dans la profession.

Notons que la *photo elicitation interview* est basée sur un principe de double élicitation (Bigando, 2013). D'abord, la prise de photos amène les participantes à avoir une réflexion sur les espaces de travail avant l'entrevue ce qui peut potentiellement enrichir leurs réponses durant l'entrevue. Il s'agit d'un premier niveau d'élicitation (Bigando, 2013). Puis, lorsque nous demandions aux participantes de décrire les espaces et d'expliquer ce qui avait changé depuis une dizaine d'années pour chacun des espaces, les photographies ont alors servi d'outil de médiation visuel entre la description du présent et la remémoration du passé. Il s'agit d'un deuxième niveau d'élicitation qui favorise la réflexion (Bigando, 2013).

À travers ces deux niveaux d'élicitation et les descriptions, nous souhaitons plus spécifiquement observer si ces espaces ont subi des transformations qui découlent de la néolibéralisation du travail. Pour ce faire, nous avons estimé que le flux tendu et le New Public Management, sont les théories les plus fécondes pour analyser ces transformations. Rappelons que le flux tendu consiste en un flux continu d'activités où l'on demande de faire plus de tâches en moins de temps avec le moins de ressources possible. Nous pensons que les lieux de travail sont redéfinis par le flux continu d'activités. D'autant plus que les écoles et les CPE évoluent dans des édifices qui ont une structure fixe (à moins qu'il y ait agrandissement ou relocalisation), et que les besoins en espaces supplémentaires sont constants en raison de l'accueil plus grand d'enfants et d'élèves, ce qui a forcément des impacts sur le flux tendu. Concernant le New Public Management, rappelons qu'il propose de mettre l'accent sur le rendement, les chiffres, et les résultats. Comme les écoles et les CPE ont subi des mesures d'austérité, nous croyons que cela se reflètera dans l'aménagement des espaces.

En somme, la première entrevue a servi à éliciter de façon plus générale, les transformations du travail que les travailleuses ont observé, soit en discutant du travail actuel, du travail passé, soit en analysant les lieux de travail. Elle nous a permis de faire un portrait général des deux professions et un récit composite d'une journée de travail avant et après l'austérité. Nous avons également estimé qu'il était plus pertinent d'analyser les lieux de travail révélé par la *photo elicitation interview* avec le flux tendu et le NPM. Soulignons que la démarche de *photo elicitation interview* a eu plusieurs effets positifs. Par exemple, les participantes se sont senties plus

impliquées dans le processus de cette recherche. Conséquemment, elles furent plus enclines à répondre aux questions de la première entrevue. De plus, cela a créé un climat de confiance qui a aidé les participantes à répondre à des questions plus sensibles lors de la deuxième entrevue. Les photographies ont été conservées par la chercheuse à titre d'archives. Elles ne seront pas présentées dans le mémoire pour protéger l'identité des participantes. Elles ont plutôt servi à la réflexion et à l'analyse des données.

3.3.2 Entrevue semi-dirigée 2

Si la première entrevue avait une mission d'élicitation plus générale, soit de faire ressortir les changements observés, la seconde entrevue avait une mission d'élicitation plus spécifique. En effet, nous souhaitons aller un peu plus en profondeur dans les thématiques entourant la transformation du travail et aborder les stratégies que les travailleuses développent pour faire face à ces transformations (notre deuxième question de recherche). Donc, pour construire la grille de question de cette seconde entrevue (voir annexe 2), nous nous sommes basés sur les quatre grandes tendances du monde du travail actuel que nous avons relevé précédemment et que nous avons renommé : le changement (le changement perpétuel), les collectifs (l'affaiblissement des collectifs), la profession (l'instrumentalisation du savoir-être), et la charge de travail (l'approche *Lean*), constituant chacun un grand thème. Nous nous sommes également basés sur les enjeux propres aux professions à prédominance féminine du secteur public.

Le premier thème, **le changement**, comprend des questions sur les demandes de changement du travail, la sécurité d'emploi, la pénurie de main-d'œuvre. Le deuxième thème, **la charge de travail**, comprend des questions sur les 5 S (rangement, ordre, propreté, élaguer l'inutile, rigueur), la quantité de travail, la bureaucratie. Le troisième thème, **le collectif**, comprend des questions sur les relations avec les collègues, les parents et le syndicat. Le quatrième thème, **la profession**, comprend des questions sur le respect de la profession par les employeurs et les valeurs. Cette deuxième entrevue est composée en tout de 11 questions. Chaque question comprend des sous-questions pour faire ressortir les stratégies que les travailleuses adoptent. Par exemple, à la question 5 nous demandions :

Avez-vous remarqué si la quantité de travail qu'on vous demande de faire a augmenté au fil du temps ?

⇒ Pouvez-vous me donner des exemples ?

⇒ Quelles stratégies développez-vous pour faire face à cette augmentation de travail ?

L'ensemble de ces questions et sous-questions de cette seconde entrevue ont été analysés avec les concepts de flux tendu, NPM, division sexuelle du travail, et division morale du travail.

3.3.3 Recrutement, déroulement des entrevues, échantillons

Avant de commencer les entrevues, nous avons fait un test pilote avec une enseignante au primaire et une éducatrice à la petite enfance. Cette étape préalable nous a permis d'ajuster notre guide d'entretien et de revoir l'ordre des questions et le nombre des questions. Cela nous a permis également de nous préparer à faire des entrevues et à nous familiariser avec cet outil méthodologique. Soulignons également que nous devions initialement réaliser l'ensemble des entrevues en présence des participantes. Or, la crise sanitaire liée à la Covid-19 nous a obligés à changer notre façon de procéder. En effet, nous venions de commencer les entrevues quand nous avons dû nous confiner pendant près de deux mois. Les entrevues en présentiel furent, pendant cette période, impossibles à réaliser. Nous avons donc réalisé la moitié des entrevues à distance, soit par Zoom, ou par téléphone. Et l'autre moitié des entrevues a été réalisée en présence des participantes, en face à face, avant le confinement et après celui-ci. Cette façon de procéder nous a permis postérieurement de comparer la qualité des entrevues effectuées à distance avec celles effectuées en présentiel. Mentionnons qu'en raison de ce contexte, le recrutement des participantes a été plus difficile que prévu. Du côté des enseignantes au primaire, les écoles ont fermé et elles se sont retrouvées confinées à la maison avec parfois un ou des enfants à charge limitant leurs disponibilités à faire des entrevues à distance. Du côté des éducatrices à la petite enfance, la plupart des travailleuses ont continué à travailler à temps partiel en CPE s'occupant des enfants des premiers répondants (infirmières, médecins, etc.). Cette situation a généré, de part et d'autre, beaucoup de stress et d'incertitudes ajoutant au défi de recrutement que toute recherche rencontre. Ajoutons que trois entrevues prévues avant le confinement ont été annulées à cause de la pandémie et n'ont pas été réalisées par la suite.

Concernant le choix des participantes, nous avons tenté de constituer deux échantillons les plus représentatifs possibles de la population concernée. Nos échantillons sont non probabilistes, c'est-à-dire qu'ils tentent de « reproduire le plus fidèlement possible la population globale, en tenant compte des caractéristiques connues de cette dernière » (Gauthier *et al.*, 2016 : 261). Pour ce faire, nous avons opté pour la technique des échantillons constitués de volontaires. Nous avons diffusé une annonce que nous avons préparée, sur internet et les réseaux sociaux des enseignantes au

primaire et des éducatrices à la petite enfance que nous connaissons grâce à un effet boule de neige. Nos critères de sélection étaient ceux-ci :

- Être soit une enseignante au primaire ou une éducatrice à la petite enfance de sexe féminin ;
- Exercer sa profession depuis environ 10 ans ou plus ;
- Travailler dans le secteur public (école publique ou centre de la petite enfance) ;
- Être disponible pour faire 2 entrevues d'environ 1 h, 1 h 30, chacune ;
- Chaque participante doit travailler dans un lieu différent.

Afin d'obtenir une meilleure représentativité, nous avons fait une sélection parmi les volontaires qui nous ont contactés en fonction de leur population respective (Gauthier *et al.*, 2016). En effet, celles qui ont été choisies travaillent dans des écoles primaires et des CPE qui ont des profils diversifiés. Voici quelques informations succinctes sur ces institutions et sur les échantillons des participantes.

Écoles primaires

Il y a 1738 écoles primaires au Québec (MEES, 2015). Bien qu'elles soient situées un peu partout au Québec, la ville qui accueille le plus d'écoles primaires est la Montérégie (339) représentant 20 % de l'ensemble des écoles primaires, puis Montréal (297) et Chaudière-Appalaches (125) (MEES, 2015). Le tableau 3 résume les entrevues avec les enseignantes au primaire.

Tableau 3 — Résumé des entrevues avec les enseignantes au primaire

Participant			École				Entrevue			
#	Tranche d'âge	Années expér.	Région	Nombre élève, format école	Milieu socio-économique parent	Ressources financières école	Partie	Durée entrevue	Date	Lieu
A	30-40 ans	10 ans	Laval	1200 élèves, 2 pavillons	Pauvre	Faible	1/2	1 h 01 min	05-03-20	Café
							2/2	1 h 42 min	05-03-20	Café
D	50-60 ans	32 ans	Montréal	230 élèves, 1 pavillon	Mixte	Moyenne	1/2	1 h 32 min	01-04-20	Zoom
							2/2	2 h 12 min	02-04-20	Zoom
E	50-60 ans	34 ans	Lanaudière	300 élèves, 1 pavillon	Mixte	Élevé	1/2	1 h 33 min	06-04-20	Zoom
							2/2	1 h 37 min	07-04-20	Zoom
H	60-70 ans	40 ans	Laval	600 élèves, 3 pavillons	Mixte	Moyenne	1/2	58 min	23-06-20	Domicile
							2/2	1 h 04 min	25-06-20	Domicile

Notons que pour cet échantillon nous n'avons pas d'école qui a accès à beaucoup de ressources financières étant donné que celui-ci est composé de seulement quatre personnes. Néanmoins, étant donné que cet échantillon respecte les divers formats d'école en matière de région, de nombre d'élèves, de milieu et que les participantes ont des âges et des années d'expérience différente, cela concourt à la scientificité des entrevues de cette recherche.

Centre de la petite enfance

Il y a 1499 CPE au Québec (Silva *et al.*, 2019). Bien qu'ils soient situés un peu partout au Québec, la ville qui en accueille le plus est Montréal, soit 355 CPE, ce qui représente 24 % de l'ensemble des CPE (Silva *et al.*, 2019). Viennent ensuite la Montérégie (253 CPE) et la Capitale-Nationale (139 CPE). Les CPE offrent de 8 à 208 places et ils sont composés de 1 à 7 installations (Silva *et al.*, 2019). Chaque installation peut accueillir un maximum de 80 enfants. Le tableau 4 résume les entrevues avec les éducatrices à la petite enfance.

Tableau 4 — Résumé des entrevues avec les éducatrices à la petite enfance

Participant			Centre de la petite enfance				Entrevue			
#	Tranche d'âge	Années d'expérience	Région	Nombre d'enfants et d'installations	Milieu socio-économique des parents	Ressources financières CPE	Partie	Durée de l'entretien	Date	Lieu
B	50-60 ans	30 ans	Montréal	60 enfants, 1 installation	Favorisé	Élevé	1/2	1 h 33 min	10-03-20	Domicile
							2/2	1 h 16 min	30-03-20	Zoom
C	60-70 ans	10 ans	Montréal	62 enfants, 1 installation	Favorisé	Élevé	1/2	1 h 1 min	11-03-20	Café
							2/2	0 h 48 min	18-03-20	Téléphone
F	40-50 ans	20 ans	Lasalle	80 enfants, 1 installation	Moyen	Faible	1/2	1 h 40 min	08-04-20	Téléphone
							2/2	1 h 25 min	15-04-20	Téléphone
G	30-40 ans	10 ans	Montréal	80 enfants, 1 installation	Moyen	Moyen	1/2	1 h 42 min	06-06-20	Domicile
							2/2	2 h 29 min	14-06-20	Domicile

Notons que nous n'avons pas de CPE venant d'un milieu défavorisé étant donné que notre échantillon est composé de seulement quatre personnes. Néanmoins, la diversification des CPE (nombre d'enfants, format des établissements, situation économique, etc.) et des éducatrices (âge, années d'expérience) de notre échantillon contribue à la scientificité des entrevues de cette recherche.

Soulignons que malgré le confinement et les défis que cela représentait, nous avons réussi à atteindre nos objectifs en réalisant le nombre d'entrevues qui était initialement prévu (16) et atteindre la saturation théorique souhaitée. La durée des entrevues varie entre 45 minutes et 2 heures 30 minutes. Elles ont été enregistrées sur support audio, et non sur support vidéo. Un consentement par écrit a été demandé aux participantes que nous avons rencontrées en personne (voir annexe 3). Un consentement verbal a été demandé aux participantes que nous avons rencontrées à distance et fut consigné par écrit dans les verbatims. Cette mesure a été approuvée par le comité en éthique de la recherche (CER) de HEC Montréal. Les entrevues ont été retranscrites en verbatim par la chercheuse. Plus de 227 pages de données d'entrevues ont été transcrites.

3.4 Traitement et analyse des données

3.4.1 Condensation et présentations des données

Nous nous sommes basés sur le modèle itératif et circulaire développé par Huberman et Miles pour faire l'analyse des données (Huberman *et al.*, 1991). Ce modèle propose de faire un aller-retour, très tôt dans le processus d'analyse, entre la cueillette des données, la retranscription des entrevues, les différentes phases de codages et la classification. **La première étape** a consisté à remplir des fiches-synthèses d'entrevues pendant la transcription des verbatims (Boutin, 2018). Chaque fiche synthétise les informations générales recueillies sur les participantes (ex. année d'expérience, format de l'école/CPE, lieu de travail, etc.). Ainsi que des impressions sur les propos des participantes (mot dit fréquemment, thème qui ressort, expression imagée, patterns, etc.). Ensuite, nous avons indexé les verbatims en les numérotant et en les séparant en fonction de la profession des participantes (enseignante ou éducatrice). **La deuxième étape** a consisté à coder les verbatims.

« Le codage est l'opération qui aide le chercheur à gérer ces opérations et à converser de façon ordonnée avec un corpus de données. Il consiste à traiter, à transformer par découpage et étiquetage (au moyen des codes) des segments significatifs appelés alors des unités de sens » (Mukamurera *et al.*, 2006 : 121)

Pour cette étape, nous avons utilisé le logiciel Atlas.ti qui est facile d'usage, rapide, et permet de regrouper aisément les données par la suite. Nous avons fait un premier travail de codage émergent, qui ne « repose pas sur des catégories déjà constituées » (Gavard-Perret *et al.*, 2012), où nous avons choisi l'unité de sens à considérer, soit environ 4-5 phrases. Nous avons fait une lecture flottante des données brutes en attribuant à chaque unité de sens une étiquette qui le décrit en quelques mots. Chaque étiquette a ensuite été classée dans des catégories selon l'acteur dont il était question dans l'énoncé (parents, enseignantes, directions, élèves, remplaçantes, syndicat, collègues, spécialistes, commissions scolaires, gouvernement) puis regroupée et condensé à nouveau. Nous avons également séparé les données dans chaque catégorie en fonction du temps, soit avant les mesures d'austérité et après. Cela étant fait, nous avons procédé à un deuxième travail de codage à priori, c'est-à-dire basé sur un modèle ou une théorie existante (Gavard-Perret *et al.*, 2012), où nous avons recodé les données déjà classifiées en ayant en tête les concepts de notre cadre théorique : flux tendu, NPM, division sexuelle et morale du travail. Cette étape nous a permis de lier davantage les données à notre première question de recherche qui porte sur les transformations du travail. Nous avons pu ensuite faire des schémas (présenté dans la section des résultats) où nous avons hiérarchisé les thèmes, tout en les organisant et en les mettant en relation.

En parallèle, nous avons procédé à **la troisième étape** consistant à identifier les stratégies que les travailleuses ont adoptées en même temps que nous faisons le deuxième travail de codage. Nous avons mis à part ces données et fait un travail de regroupement et de condensation afin de répondre à notre deuxième question de recherche qui porte sur les stratégies. Nous avons ensuite fait deux tableaux, un pour les stratégies des enseignantes et un pour les stratégies des éducatrices (annexe 4 et 5).

La quatrième étape de condensation des données consistait à traiter les photographies que les participantes ont remises et décrites durant les entrevues. Selon Meyer *et al.*'s, il existe cinq approches pour faire l'analyse de documents visuels dans le cadre de la recherche en management (Shortt L *et al.*, 2019) :

1. Archéologique : utiliser les images pour révéler des structures cachées

2. Pratique : se demander comment les artéfacts visuels sont partie intégrante des organisations et fonctionnent
3. Stratégique : analyser comment les images sont utilisées par les organisations comme outil de persuasion
4. Dialogique : utiliser les images pour stimuler une discussion sur la vie organisationnelle
5. Documentation : images générées sous forme de documents, de notes visuelles de terrain, par les chercheurs

Nous avons choisi la méthode dialogique pour analyser les photographies, car elle permettait de se concentrer sur la description que les participantes ont faite durant les entrevues et sur la discussion que nous avons eue qui allaient au-delà des images. En effet, les descriptions des espaces ont révélé des informations qui étaient imperceptibles sur les images par exemple que le service de garde de l'école de l'une des participantes avait lieu dans la classe de l'enseignante plutôt que dans un local externe. Nous avons codé ces données de la même façon que précédemment en effectuant un premier travail de codage émergent et un second travail de codage à priori.

La cinquième étape de condensation des données a consisté à créer un récit composite. Le récit composite (*composite narrative*) combine les récits de chacune des participantes pour faire le récit type d'une enseignante et d'une éducatrice. L'intérêt du récit composite réside dans sa capacité :

« [...] to reveal some typical patterns or dynamics found across multiple observations through one particularly vivid, unified tale. Sometimes, a faithful report of one particular day, meeting, team, or organization observed may not be fully revelatory of the pattern and associated conceptual argument that the researcher wishes to make. Rather, a composite narrative drawing upon a wider corpus of data may be developed to show the pattern in a rich "slice-of-life" fashion that remains unfragmented in order to make the tale as meaningful as possible for the reader. » (Jarzabkowski *et al.*, 2014)

Comme nous nous intéressons aux transformations du travail des enseignantes et des éducatrices depuis les mesures d'austérité nous avons fait un double récit : un récit composite avant l'austérité et un récit composite après l'austérité. Pour cela, la classification des données en fonction du temps a été d'une grande utilité. Les récits composites sont présentés dans la section des résultats.

Ajoutons que même si ces cinq étapes de condensation ont été suivies dans l'ordre que nous venons de présenter, nous avons fait des allers-retours entre ces étapes afin d'enrichir les résultats, et ce, dans un esprit itératif et circulaire.

3.4.2 Structure de la preuve et validité

La structure de la preuve qui, selon nous, était la plus adéquate pour répondre aux questions de cette recherche est la preuve comparative comme le montre le tableau 5, car deux variables sont mises en relation selon les questions de recherche.

Tableau 5 — Questions de recherche et stratégies de preuve

Question de recherche	Variables indépendantes	Variables dépendantes	Facteur déclenchant	Stratégie de preuve
Comment le travail des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance s'est-il transformé ces dix dernières années sous l'ère néolibérale au Québec ?	Travailleuses (enseignantes au primaire et éducatrices à la petite enfance)	Transformation du travail suite aux mesures d'austérité	Mesures d'austérité	Comparer les transformations du travail des enseignantes et des éducatrices suite aux mesures d'austérité
Quelles stratégies les travailleuses développent-elles pour faire face à ces changements ?	Travailleuses (enseignantes au primaire et éducatrices à la petite enfance)	Stratégies développées par les enseignantes et les éducatrices	Mesures d'austérité	Comparer les stratégies développées par les enseignantes et les éducatrices suite à la transformation de leur travail

La structure de la preuve a consisté dans un premier temps à relever les transformations du travail (la variable dépendante) pour chaque profession à travers le temps. C'est-à-dire comment était le travail des enseignantes avant et après les mesures d'austérité (le facteur déclenchant), puis nous avons fait la même chose avec les éducatrices. Une fois ces transformations identifiées, nous avons comparé les transformations de ces deux professions et relevé les ressemblances et les différences. Dans un deuxième temps, nous avons relevé les différentes stratégies que les enseignantes ont développées pour faire face aux transformations de leur travail, puis nous avons relevé les stratégies des éducatrices. Nous avons ensuite comparé ces résultats et relevé les ressemblances et les différences qu'il y a entre les stratégies de ces deux professions. Notons que ces stratégies de preuves ne sont pas parfaites. Une des faiblesses réside dans le fait que les deux populations, enseignantes et éducatrices ont des réalités différentes (écoles vs CPE). Cela étant dit, elles ont en commun d'être des professions à prédominance féminine qui s'occupe du développement des enfants. De plus, le facteur temps renforce la stratégie, car les participantes ont vécu le même facteur déclenchant (austérité) et cela a été observé de la même façon (avant et après l'austérité). Une autre faiblesse de ces stratégies de preuve est qu'il est difficile de savoir irréfutablement si les changements et les stratégies occasionnés sont tributaires au facteur déclenchant (austérité) ou

à un autre facteur (Gauthier *et al.*, 2016). La théorie peut toutefois apporter des réponses à cet égard et venir solidifier la preuve.

En ce qui a trait à la validité, soulignons que celle-ci est composée de la validité interne qui s'appuie sur la démonstration de lien et de la validité externe qui s'appuie sur les possibilités de généraliser les résultats (Gauthier *et al.*, 2016). Au niveau de la **validité interne**, cette recherche a été réalisée de façon systématique et rigoureuse : nous avons atteint une saturation en effectuant 16 entrevues, la codification a été faite de façon précise, l'ensemble des données a subi le même processus de condensation et d'analyse, et les résultats sont appuyés par des théories. Tout ceci concourt à solidifier la validité interne.

Au niveau de la **validité externe**, les participantes les plus représentatives possibles de la population concernée ont été choisies en fonction de critères de sélection (voir p.70). Cela étant dit, il n'y a pas de personne racisée ni immigrante parmi les participantes ce qui représente un écueil. Nous avons donc réalisé que nos réseaux ne rejoignaient pas ces personnes. Par conséquent, lorsque nous effectuerons une autre recherche, nous solliciterons ces personnes autrement (via des groupes communautaires, des groupes professionnels, des personnes-ressources de ces communautés, etc.). Cela étant dit, d'autres critères ont été respectés (âge, lieu, milieu socioéconomique) et témoignent de la diversification des échantillons. Concernant le déroulement des entrevues, rappelons qu'en raison de la pandémie, nous avons réalisé la moitié des entrevues à distance et l'autre moitié des entrevues a été réalisée en présence des participantes. Lors de l'analyse, nous n'avons pas noté de différence significative entre ces deux méthodes de récolte des données. Cela concourt à solidifier la validité externe.

3.5 Enjeux éthiques

Cette recherche a été présentée et approuvée par le comité en éthique de la recherche (CER) de HEC Montréal. Elle répond aux exigences du comité en matière d'éthique et de protection des participantes. Les risques liés à notre projet pour les participantes et pour des tiers sont au nombre de trois : le non-respect des personnes, du bien-être, et de la justice.

Premièrement, pour réduire au maximum le risque de non-respect des personnes, nous avons respecté l'**autonomie** des participantes en sollicitant leur consentement libre, éclairé et continu. Pour ce faire, nous avons exposé aux participantes, les buts de la recherche, ses avantages et ses

risques. Les participantes ont pu à tout moment choisir de ne pas répondre à l'une ou l'autre des questions ainsi que demander de mettre un terme à la rencontre. Dans un tel cas, les données déjà collectées n'étaient pas utilisées. En contrepartie, nous nous sommes engagés à assurer la confidentialité des participantes et de toutes personnes mentionnées au cours de la recherche en changeant les noms, les lieux cités, ou toutes informations pouvant les identifier. De plus, tel que nous l'avons mentionné précédemment, les participantes ont signé, par écrit ou verbalement, un formulaire de consentement.

Deuxièmement, nous nous sommes préoccupés du **bien-être** des participantes en fournissant suffisamment d'information pour qu'elles soient en mesure d'évaluer les risques et les bénéfices potentiels. Considérant que les participantes ont décrit des changements qu'elles ont observés dans leur travail et que ces changements peuvent être perçus comme étant positifs, mais aussi négatifs par elles, il s'est agi pour nous de vérifier que les sujets discutés ne perturbaient pas leur bien-être, pendant et à la fin de chaque entrevue. De plus, nous nous sommes assuré que l'équilibre atteint entre les risques et les bénéfices étaient acceptables pour les participantes et qu'à tout moment de la recherche, elles étaient d'accord pour la poursuivre.

Troisièmement, nous nous sommes préoccupés de la **justice** en traitant les participantes de façon juste et équitable. Pour ce faire, nous avons tenu compte du degré de vulnérabilité de chaque participante et nous avons porté une attention particulière envers les plus vulnérables. Par exemple, dans notre recherche nous avons interviewé des femmes d'un certain âge qui peuvent être plus vulnérables que les autres femmes. Nous avons donc porté une attention particulière à ces participantes.

3.6 Conclusion choix méthodologique et outils de collecte de données

Nous avons vu dans ce troisième chapitre que nous avons adopté une approche qualitative comme stratégie de recherche pour étudier les deux populations choisies : les enseignantes au primaire et les éducatrices à la petite enfance. Nous avons présenté un portrait historique condensé de ces professions ainsi qu'un premier outil méthodologique, l'entrevue semi-dirigée qui s'est déclinée pour cette recherche en deux entrevues. Nous avons également décrit comment la première entrevue fait l'usage de la *photo elicitation interview*, constituant un second outil méthodologique. Nous avons poursuivi en présentant les échantillons respectifs et en décrivant le recrutement et le déroulement des entrevues, malgré le contexte de pandémie. Nous avons également expliqué notre

méthode pour condenser et présenter les données récoltées. Ainsi que les structures de preuve que nous avons mise de l'avant pour répondre aux questions de recherche. Finalement, nous avons présenté les enjeux éthiques. Voyons maintenant les résultats de cette recherche.

CHAPITRE IV — RÉSULTATS

Nous avons vu dans le troisième chapitre l'ensemble des aspects méthodologiques de cette recherche (terrain, collecte des données, analyse des données, etc.). Dans ce quatrième chapitre, nous nous attardons sur les résultats que nous tirons de la collecte de données ainsi que sur l'analyse que nous en faisons. Rappelons que notre terrain est constitué de quatre enseignantes au primaire et quatre éducatrices à la petite enfance et que nous avons mené 16 entrevues au total. À des fins de clarté, nous avons choisi de vous présenter d'abord les résultats des enseignantes au primaire et ensuite les résultats des éducatrices à la petite enfance. Nous commençons par un portrait général de la profession. Ensuite, nous esquissons un récit composite en combinant les récits des participantes. Ce récit décrit leur travail avant les mesures d'austérité et après. Nous voyons ensuite les changements que les enseignantes au primaire ont subis à travers une injonction néolibérale : le flux tendu et le NPM. Nous présentons ensuite les stratégies que les travailleuses développent pour faire face à ces changements. Nous concluons en exposant les ressemblances et les différences que nous avons relevées entre les deux populations étudiées.

ENSEIGNANTES AU PRIMAIRE

4.1 Portrait général des enseignantes au primaire rencontrées

4.1.1 Pourquoi choisir l'enseignement au primaire ?

Les quatre enseignantes que nous avons rencontrées nous ont dit avoir choisi cette profession pour trois principales raisons. Soit, elles ont été influencées par des membres de leur famille qui exerçaient ce métier faisant office de modèle, soit l'enseignement a semblé être une avenue naturelle, en adéquation avec leur personnalité et leurs compétences, soit elles ont signalé avoir un amour pour les enfants et l'école. Ces raisons semblent au premier coup d'œil montrer que choisir l'enseignement va de soi. Or cela ne fut pas évident pour toutes les participantes. Certaines d'entre elles ont d'abord fait des études dans d'autres domaines, et ne s'y retrouvant pas, elles se sont dirigées vers l'enseignement. Elles ont fait 3 ans d'université ou 4 ans. De façon générale, elles ont trouvé que leurs études ne les avaient pas préparées suffisamment à la réalité de l'enseignement primaire. Elles ont dû « apprendre sur le tas ».

4.1.2 Les particularités des enseignantes au primaire rencontrées

Il se dégage sept principales caractéristiques des enseignantes au primaire rencontrées. D'abord, ce sont des personnes **généralistes**. Elles doivent enseigner toutes les matières, autant les sciences que les arts et même aujourd'hui la gestion de la colère et la sexualité : « là, on est devenu une espèce de je ne sais pas trop, d'enseignant de tout. Ils nous ont ajouté l'éducation à la sexualité, c'est quelque chose qu'on ne donnait pas non plus » (D3, p.7). Ce sont aussi des personnes qui sont entièrement **dévouées** aux élèves et à l'enseignement à un point tel que parfois elles s'oublient. Une enseignante nous a dit : « l'enseignement, moi dans ma vie, a pris 98 % de ma vie » (E1, p.3). Les enseignantes sont également **passionnées** par ce qu'elles font. Que ce soit en adoptant les nouvelles tendances pédagogiques, en allant volontairement suivre des formations pour acquérir de nouvelles compétences, etc., elles disent aimer ce qu'elles font profondément : « je ne connais aucun prof qui ne vont pas avoir le même discours que moi, qui ne vont pas avoir

un discours enflammé [...] on veut parler de ça parce qu'on aime ça. Parce qu'on veut faire une différence. » (A3, p.18). Ensuite, les enseignantes ont un **niveau préféré**, un âge d'élève avec lequel elles sont plus à l'aise : « Je me considère quand même chanceuse dans mon parcours, je n'ai pas eu à changer tant que ça. Et j'ai toujours conservé mon niveau. » (A1, p.1). Puis, les enseignantes d'aujourd'hui sont plus **inclusives** qu'avant avec leurs élèves. Avant l'enseignante était une personne d'autorité qui se plaçait au-dessus de ses élèves. Aujourd'hui, les élèves ont une voix et participent aux décisions de la classe : « avant, la classe c'était à moi, c'était ma classe, maintenant c'est la classe à tous » (E2, p.2). Ajoutons que les enseignantes sont des **professionnelles qui ne sentent pas reconnues** comme telles. Selon elles, de façon générale la société les considère comme étant privilégiées, « elles sont les gras durs de la société » (D3, p.14). Une participante souligne à cet égard qu'« il y a encore du monde pour nous dire qu'on se plaint le ventre plein » (H2, p.5). Finalement, les enseignantes se disent **épuisées** par les conditions de travail qui se sont alourdies et appauvries comme l'exprime cette participante :

« Cette année, il y a un nombre incalculable de profs en arrêt maladie. On appelle ça un burnout dans les faits, mais sur le papier c'est écrit : trouble de l'adaptation avec humeur dépressive. C'est le vrai terme. Je pense qu'il y en a 5 présentement dans mon pavillon. Des profs d'expérience des fois qui n'en peuvent juste pu parce que tout s'est alourdi » (A3, p.20)

Soulignons que plusieurs études vont dans ce sens observant un haut taux d'épuisement professionnel chez les enseignantes et de décrochage professionnel chez les nouvelles enseignantes (Beck, 2017; Couturier *et al.*, 2018; Mukamurera *et al.*, 2019).

4.1.3 Les particularités de l'enseignement au primaire dans les écoles publiques

Selon le récit des participantes, il semble que l'enseignement au primaire comporte certaines particularités. D'abord, il s'agirait d'un métier où il y a **peu d'avancement possible**. Parmi les quelques alternatives qui s'offrent à l'enseignante au primaire, elles peuvent « retourner faire une maîtrise pour accéder à un poste de direction ou de conseiller pédagogique » (A1, p.8). Une seconde particularité est la **précarité variable** de ce milieu. Selon les périodes, les régions, l'âge de la population, il est parfois facile d'obtenir un poste, parfois non. La précarité s'observe davantage chez les remplaçantes qui sont moins bien ou peu protégées par les conventions collectives ou chez le personnel qui gravite autour des enseignantes comme les spécialistes qui ont vu leurs heures coupées : « ils avaient coupé, donc il y avait moins d'aide d'orthopédagogie, moins de psychologues, pour un travailleur social, il fallait le demander des mois d'avance » (H3,

p.5). On observe également un phénomène de **pénurie de main d'œuvre** qui semble être plus marqué chez la participante montréalaise et les participantes lavalloises que chez la participante située dans Lanaudière. Selon elles, la pénurie actuelle incite certaines écoles à engager des remplaçantes qui n'ont aucune formation en enseignement seulement un diplôme universitaire acquis dans d'autres domaines. Par exemple :

« Maintenant, ils ont même un nom dans les commissions scolaires, c'est des enseignants non-détenteurs d'un brevet d'enseignement. Il y a même un acronyme : ENDBE. Et ça il y en a vraiment beaucoup. Ça veut dire que toi qui ne possèdes aucune formation en enseignement tu pourrais venir appliquer à la commission scolaire, tu es non légalement qualifié, mais on va t'offrir un poste d'enseignante et ma voisine de classe c'est exactement ça » (A3, p.14)

Une quatrième particularité c'est le **manque de reconnaissance** de la filière scolaire : le primaire. Cette filière souffre de préjugés, « elle est la mal-aimée du système de l'éducation » (H1, p.2). Selon le récit de ces enseignantes, la dernière particularité de l'enseignement au primaire est que la plupart des écoles, construites à une autre époque, sont vétustes ou inadéquates pour la réalité d'aujourd'hui parce qu'elles accueillent un nombre plus important d'élèves, offrent des services qui existaient peu avant comme le service de garde, etc. Elles ont donc besoin d'améliorations ainsi qu'une **réorganisation de ces espaces** :

« Ils ont dû s'adapter parce qu'un moment donné on a eu une montée d'élèves tout d'un coup des inscriptions préscolaires. D'année en année, ça change beaucoup, mais il y a eu des années où il y avait beaucoup beaucoup d'élèves et il a fallu s'adapter et faire des locaux de musique dans un local qui n'était pas du tout un local de classe, pas de fenêtres. » (H2, p.6).

En somme, l'enseignement au primaire fait face à plusieurs enjeux de taille.

4.2 Récit composite : Francine

Le récit composite (*composite narrative*), nous l'avons vu précédemment, combine les récits de chacune des participantes pour en faire un récit type. Ce récit décrit une journée type de travail pour une enseignante que nous appellerons Francine (un nom fictif), avant les mesures d'austérité et après. Ce faisant, les changements qui ont surgi au fil du temps apparaîtront.

4.2.1 Une journée type de travail avant l'austérité

Selon Francine, il y a une dizaine d'années, les bureaux dans les classes étaient disposés en « rang d'oignons » (A1, p.6). Les classes n'étaient pas personnalisées, elles se ressemblaient toutes. Elles étaient même un peu austères. Il y avait un tableau vert au mur. L'enseignante était une maîtresse d'école qui « avait plein pouvoir, et les enfants étaient sages » (H2, p.1). « Les parents n'étaient pas impliqués dans l'école » (D2, p.3) comme aujourd'hui. Francine arrivait vers 7 h 30, une demi-heure avant le début des cours. Elle en profitait pour préparer ses cours, écrire l'horaire au tableau, placer la classe et les bureaux au besoin. Les élèves arrivaient ensuite en classe. Débutait la première période de la journée d'une heure où Francine enseignait une matière parmi un vaste répertoire : « français, math, art, science » (A1, p.2). Ce jour-là, elle enseignait le français. Suivait ensuite une seconde période avec les mathématiques. Ensuite, les élèves sortaient dans la cour pour la récréation. La cour était peu aménagée et elles « se ressemblaient toutes un peu : il y avait des ballons-poires, des carrés pour jouer au ballon-chasseur, il y avait un peu de lignages » (D2, p.4). Pendant ce temps, Francine faisait de la surveillance ou du travail pour la période d'après. Les élèves retournaient en classe pour une troisième période pour faire de la géographie. Puis la cloche sonnait : c'était l'heure du dîner ! Francine mangeait dans la salle des professeurs, un lieu convivial, de discussion, où « on faisait des partys » (H2, p.5) et « des réunions syndicales » (H2, p.4). La salle des professeurs était grande et pouvait accueillir un grand nombre d'enseignantes à la fois. C'était également un lieu pour « ventiler » (A2, p.5) et/ou pour échanger des outils de travail, demander conseil sur une façon d'enseigner, etc. Après avoir mangé, Francine passait le 30 minutes restant à préparer la dernière période. Occasionnellement, un élève venait faire de la récupération.

La cloche sonnait à nouveau, les élèves retournaient en classe. Francine enseignait la quatrième période, les sciences. Durant la cinquième période, ses élèves sortaient pour faire « soit un cours de musique, d'éduc. ou d'anglais » (E1, p.4) avec un autre professeur. Francine utilisait cette période libre pour préparer sa journée du lendemain, faire de la correction, etc. Vers 15 h 10, la journée à l'école était terminée, mais la plupart du temps elle restait quelques heures pour poursuivre la préparation, la correction et faire le ménage de sa classe. À 18 h, l'école fermait officiellement ses portes et Francine retournait chez elle. Francine « ne ramenait jamais de travail chez elle, il y a 10 ans » (A1, p.4), mais certaines collègues le faisaient « sur une base volontaire » (D1, p.4). De façon ponctuelle, Francine s'impliquait sur divers comités de l'école, organisait une rencontre de parents par année, préparait les bulletins, répondait aux quelques messages que lui avaient envoyés les parents et la direction, etc. De plus, « le syndicat était omniprésent, elle a

connu les grèves » (H3, p.6) qui visaient à améliorer ses conditions de travail. En somme, les journées de Francine étaient bien remplies, sans être surchargées : « dans ce temps-là, on ne me demandait rien. Aujourd’hui, c’est autre chose, tu as une lourdeur, il y a toutes sortes d’affaires qu’on te demande de faire » (D1, p.4). La figure 4 ci-dessous illustre le flux de travail des participantes, il y a environ 10 ans, recomposé grâce à leurs récits.

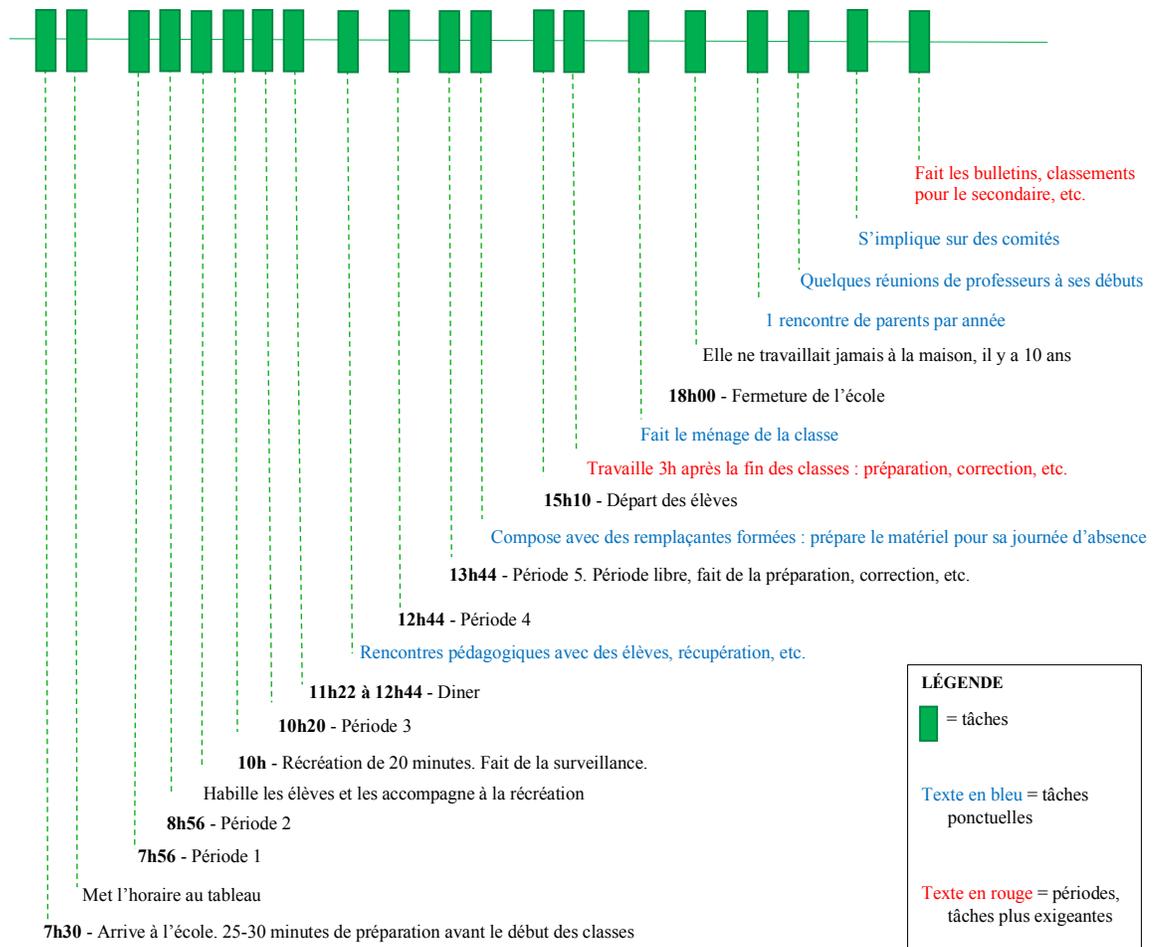


Figure 4 — Flux de travail des enseignantes au primaire, il y a environ 10 ans

4.2.2 Une journée type de travail après l'austérité

Selon Francine, les classes ont bien changé aujourd’hui. La configuration des bureaux des élèves s’est peu à peu transformée passant des bureaux individuels en rang d’oignons à des tables à deux, puis à quatre. Un changement de philosophie s’est opéré lentement mais sûrement dans les

classes : « l'élève doit être bien à l'école » (A1, p.6). Chaque élève doit pouvoir trouver sa place. Pour ce faire, les enseignantes ont ajouté du mobilier flexible : tabourets, tables hautes, poufs, ballons d'exercice, chaises au sol, divans, etc. Elles ont personnalisé l'espace un peu comme dans une maison, avec différentes assises, pour créer « une bulle d'apprentissage » (A1, p.6).

Influencée par cette mode, la classe de Francine est aujourd'hui en transition. Elle a intégré « des tables à deux, des coussins, des chaises de lectures, des tabourets » (D2, p.1) disposés dans l'espace de façon organique. Les tableaux verts au mur sont désormais désuets. Un tableau numérique interactif (TNI) blanc branché à un ordinateur, qui permet d'aller sur internet et de présenter des vidéos, etc. a été installé à l'avant. Francine qui était plus autoritaire à ses débuts est aujourd'hui plus inclusive, à l'écoute des besoins de ses élèves : « avant j'étais très rigide, mais cool en même temps. Là, je suis rigide cool cool » (E2, p.2). Les besoins sont par ailleurs multiples, car les élèves à défi, autrefois dans les classes spécialisées, sont aujourd'hui intégrés dans les classes régulières. Autre changement, les parents sont beaucoup plus investis et intégrés dans l'école qu'avant, participant à toutes sortes de comités. Aujourd'hui, « les parents ont les pieds dans l'école et parfois ils ont les pieds dans la classe aussi » (D2, p.3).

Francine arrive désormais le matin vers 7 h, trente minutes plus tôt qu'à ses débuts. Elle prépare ses cours, écrit l'horaire au tableau, place la classe et les bureaux au besoin. Les élèves arrivent ensuite en classe. Lors de la première période, Francine enseigne le français. À la seconde période, elle enseigne les mathématiques. Ensuite, les élèves vont dehors pour la récréation. La cour de l'école de Francine s'est améliorée depuis ses débuts à cette école : « elle est en partie gazonnée, avec des arbres, des tables à pique-nique et quelques jeux modelés, il peut même y avoir dans le fond une patinoire l'hiver. C'est une belle cour » (E2, p.3). Pendant la récréation, Francine fait de la surveillance ou du travail pour la période d'après. Ensuite, elle retourne en classe pour une troisième période où Francine enseigne « l'éducation à la sexualité, quelque chose qu'on ne donnait pas avant » (D3, p.7). Puis la cloche sonne : c'est l'heure du dîner ! Francine ne va plus dîner tous les jours dans la salle des professeurs. En effet, la salle des professeurs est plus petite qu'avant et ne peut plus accueillir l'ensemble des enseignantes. Selon Francine : « c'était sûrement le local qui restait » (D2, p.5). C'est toujours un lieu pour ventiler les soucis vécus en classe. Comme le travail s'est alourdi au fil du temps, « les gens sont parfois négatifs et plaignards » (H2, p.5). Francine dîne donc la moitié du temps dans une classe par manque d'espace et parce que l'ambiance s'est alourdie. Mais Francine ne mange tout de même pas seule. Elle s'est jumelée avec sa collègue Nicole qui enseigne elle aussi en 3^e année pour s'entraider,

sinon la tâche serait trop lourde. « Souvent, c'est as-tu telle affaire, telle affaire, donc on travaille l'heure et vingt-deux de dîner » (A1, p.3). Soulignons que l'école où Francine travaille accueille beaucoup plus d'élèves qu'à ses débuts. Comme il manque d'espace dans l'école, le service de garde a lieu dans les classes, « on s'arrange pour cohabiter » (D2, p.5). Ceci dit, dans d'autres écoles les services de garde sont situés dans un local dédié. Fréquemment, un élève fait de la récupération ou participe à une rencontre pédagogique. Il y a des réunions avec la direction qui s'ajoutent. « C'est une journée qui va vite quand même, qui va très vite » (E1, p.4).

La cloche sonne à nouveau, c'est le retour des élèves en classe. Francine enseigne la quatrième période, les sciences. Puis avant que ses élèves partent pour la cinquième période faire de l'éducation physique, de la musique, etc., les élèves ont une deuxième récréation qui n'existait pas avant faisant en sorte que l'année passée, Francine « surveillait 70 minutes par cycle de 10 jours. Cette année, elle surveille 140 minutes » (A1, p.3). Elle passe la dernière période à poursuivre le travail de préparation, de corrections, etc. À 15 h 10, sa journée à l'école est terminée, mais elle reste la plupart du temps quelques heures pour poursuivre la préparation, la correction, le ménage, en présence du service de garde qui est retourné dans sa classe. « On compose avec ça, mais on pourrait dire que c'est un irritant » (D2, p.6). À 18 h, l'école ferme officiellement ses portes et Francine retourne chez elle. Francine qui n'apportait jamais de travail à la maison à ses débuts en apporte aujourd'hui presque tous les soirs. Alors qu'avant le travail à la maison était volontaire, il est aujourd'hui indispensable : « tous les soirs quand j'arrive après le souper, je m'installe pour faire des affaires d'école. Le dimanche matin, c'est un 2 h [...] j'ai des examens à corriger, faire la planif, préparer les rencontres, etc. » (E1, p.3). Ponctuellement, Francine s'implique sur des comités d'école, prépare les bulletins, répond aux « parents qui ont envoyé des courriels le soir, et à la direction a envoyé 22 courriels dans le bureau virtuel » (A1, p.3). Elle participe à des réunions organisées par la direction pour établir des plans de réussite, des plans de lutte à l'intimidation, des projets éducatifs, etc. Ce qu'elle appelle « “des choses administratives”, ça, il y a la multiplication de ça » (D3, p.6). Elle remplit également des plans d'intervention pour chaque élève à défi afin d'obtenir des ressources supplémentaires. Par contre, pour se protéger les enseignantes en produisaient plus : « les profs en faisaient, en faisaient, en faisaient, c'était une paperasse épouvantable » (H3, p.4). Ajoutons que l'absentéisme est élevé, cela amène Francine à travailler régulièrement avec des remplaçantes. Elle souligne que « c'est plus exigeant quand il arrive quelqu'un à long terme » (D3, p.4), car elle doit épauler cette personne. Francine est beaucoup plus épuisée qu'à ses débuts et se demande si elle tiendra le coup jusqu'à sa retraite qui approche ou si elle fera comme son collègue « qui part avant le temps, avant

sa retraite. Il est tanné, il s'en va » (H3, p.1). Ce n'est pas la tâche enseignante qui l'épuise, « c'est ce qu'il y a autour de la job d'enseignante qui vient étouffer la passion et le plaisir de le faire » (A3, p.21). La figure 5 ci-après illustre le flux de travail des participantes, aujourd'hui, recomposé grâce à leurs récits.

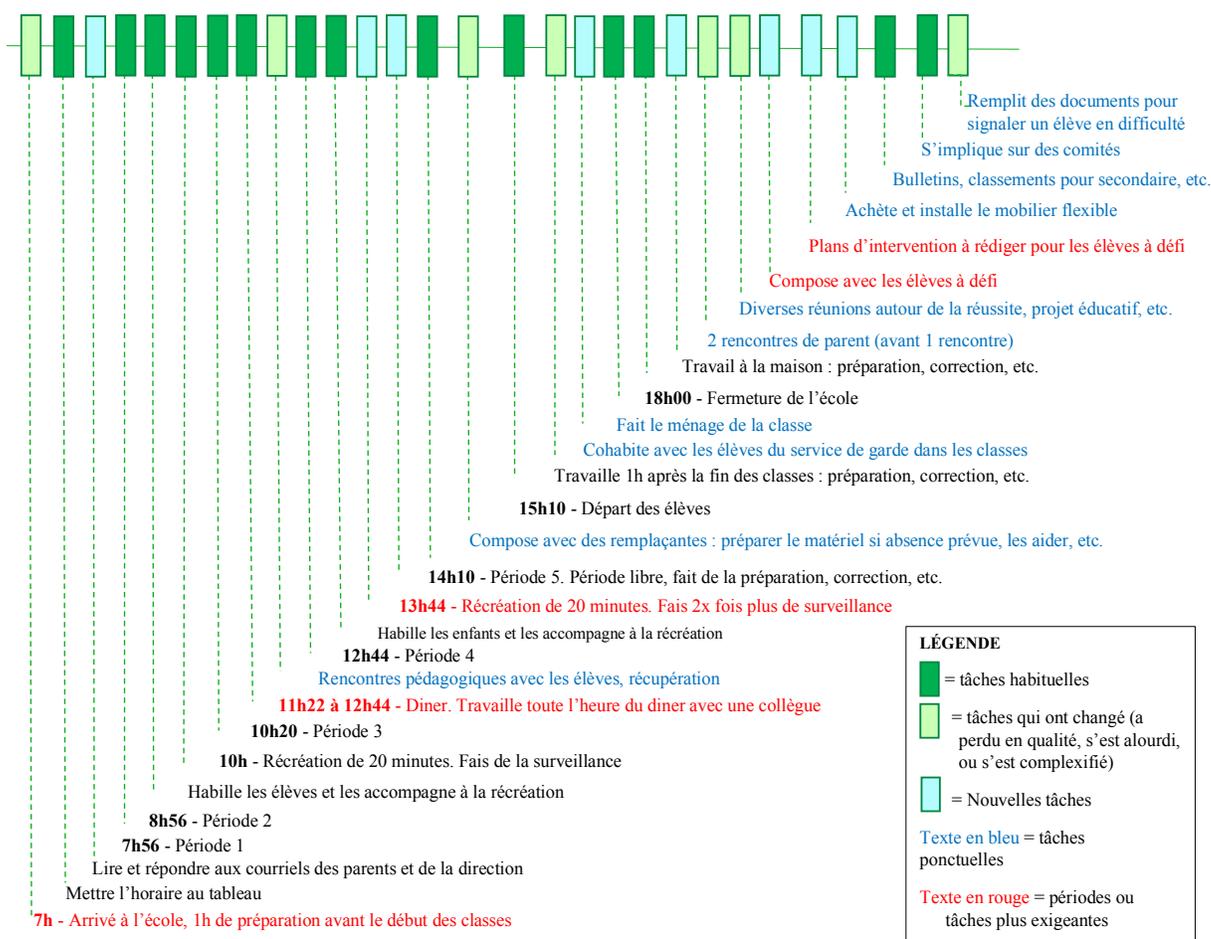


Figure 5 — Flux de travail des enseignantes au primaire, aujourd'hui

4.3 Injonction néolibérale sur l'enseignement au primaire

En comparant la figure 4 avec la figure 5, on constate que le flux de travail s'est densifié. Il est maintenant continu, sans espace-temps inoccupé pour laisser une chance aux enseignantes de récupérer, de se reposer, d'avoir le temps de faire face aux événements imprévus. Cette densification du flux n'est pas le propre des enseignantes au primaire, mais touche l'ensemble des

acteurs qui gravite autour d'elles. En effet, l'analyse des données a révélé la présence d'une injonction néolibérale exerçant une forte pression sur l'ensemble des acteurs (ex. : gouvernement, commissions scolaires, directions, syndicat, parents, collègues de travail, remplaçant·e·s, élèves et l'école). Cette injonction est composée du mélange du flux tendu et du NPM, c'est-à-dire faire plus de tâches en moins de temps avec le moins de ressources ; mettre l'accent sur le rendement, les chiffres, et les résultats.

Rappelons d'une part que le concept de flux tendu fut originellement systématisé par Toyota, puis popularisé et appliqué à la production de masse (Durand, 2004). Les stock et encours avaient alors été enlevés afin de rendre la production plus fluide : produire et livrer que les produits demandés par le client pour éliminer l'entreposage (Durand, 2004). Cette philosophie s'est diffusée largement, notamment dans les services. Notons qu'au sein des services, il s'est agi de réduire les coûts en diminuant les ressources humaines et en éliminant les micros temps, les micros espaces, les temps morts (Durand, 2004). Rappelons d'autre part que le concept du NPM consiste à mettre l'accent sur le rendement, les chiffres, et les résultats. Le NPM transpose au secteur public des pratiques du secteur privé dans le but de réduire la bureaucratie et être plus efficient. Il s'avère toutefois que la bureaucratie n'a pas disparu et que cela s'est même traduit : « par un surcroît de bureaucratie, des normes, des procédures, et de la quantification » (Hibou, 2019). En somme, sous l'injonction néolibérale les acteurs tentent d'atteindre les objectifs de rendement qu'on leur a transmis en utilisant au maximum les ressources humaines, les ressources financières, les espaces physiques ce qui surcharge leur flux global d'activités qui se densifient. La figure 6 ici-bas montre comment agit l'injonction néolibérale sur les différents acteurs de l'écosystème de l'enseignement au primaire.

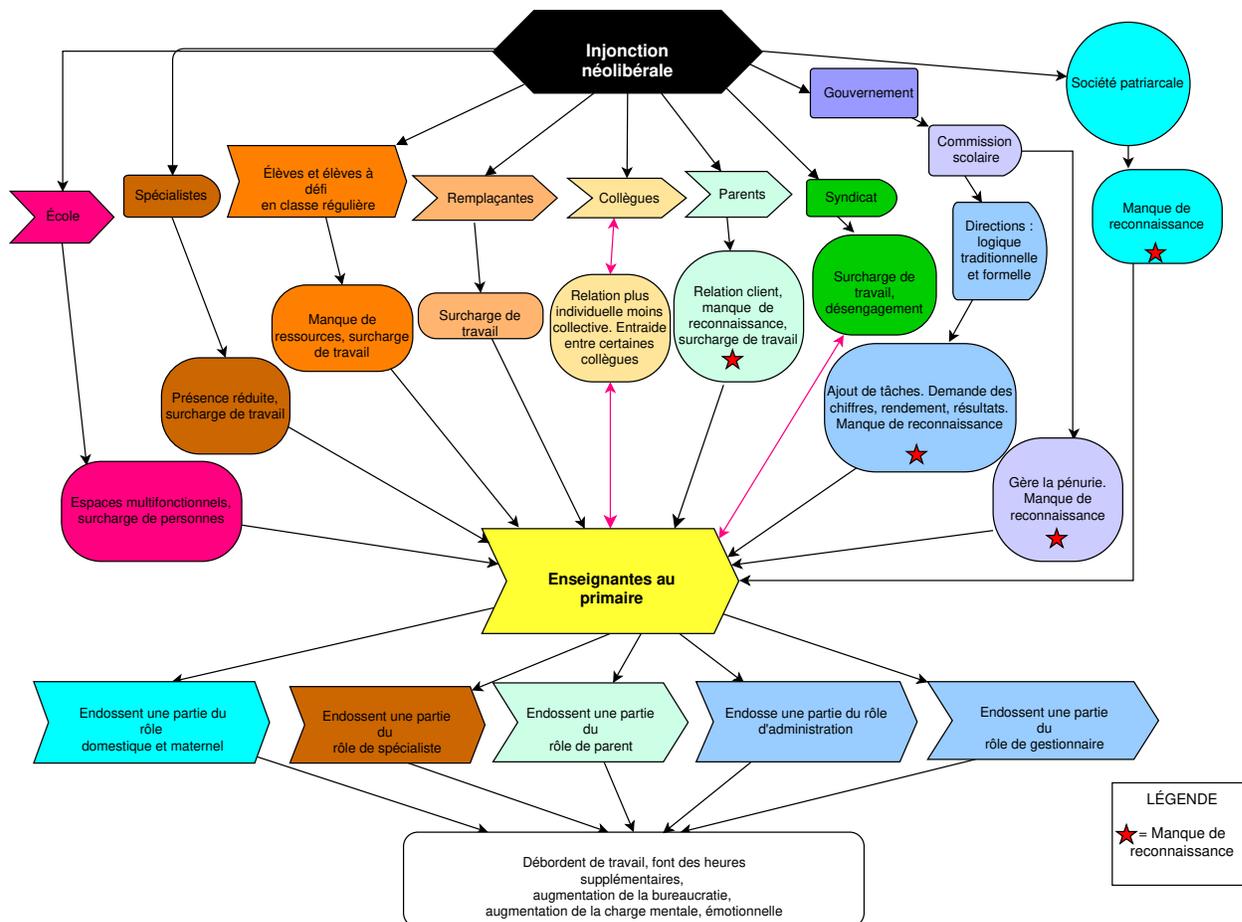


Figure 6 — Injonction néolibérale sur l'écosystème de l'enseignement au primaire

4.3.1 L'écosystème de l'enseignement au primaire

Sous l'injonction néolibérale, tous les acteurs principaux doivent faire plus avec moins de ressources. À la longue, chaque acteur devient surchargé, leur flux se densifie et devient tendu au maximum. Il y a alors un mouvement qui s'opère et qui part du haut vers le bas. En effet, ceux qui se trouvent en haut de l'écosystème tentent d'alléger leur propre flux en déléguant à d'autres acteurs plus bas de l'écosystème des rôles et des tâches. Parfois, la délégation est volontaire, d'autres fois non. Voyons comment cela s'articule et quels sont les impacts occasionnés sur les enseignantes au primaire.

Le **gouvernement** est en haut de l'écosystème. Sous l'injonction néolibérale, il procède à plusieurs vagues de coupures dans le système de l'éducation (Couturier *et al.*, 2018). Il négocie à

la baisse les conventions collectives des enseignantes, ce qui les fragilise. Il se concentre, entre autres, sur le nombre d'élèves qui réussissent leur année scolaire, le pourcentage de décrochage scolaire, les coûts occasionnés par les commissions scolaires et les écoles, etc. (MEES, 2019). Selon les participantes, le gouvernement ne comprend pas le travail qu'elles font ni ne s'intéresse au développement des enfants. Il s'intéresse plutôt aux chiffres. Il a une logique différente d'elles :

« Tu ne peux pas demander à un fonctionnaire qui a été fonctionnaire toute sa vie, qui probablement fait très bien son travail, qui calcul des budgets et qui rentre des chiffres dans des colonnes, je ne peux pas demander à cette personne-là de comprendre ce que, moi, je fais dans ma classe tous les jours, où il est arrivé que je donne la moitié de mon lunch à un enfant qui n'avait pas mangé depuis 2 jours. C'est irréconciliable. C'est des chocs de valeurs » (A3, p.13).

Le gouvernement a une logique gestionnaire alors que les enseignantes ont une logique « humaine » axée sur le développement des élèves. Ces différentes logiques à l'œuvre peuvent être déstabilisantes pour les enseignantes, étant antagoniques, d'autant plus que sous l'injonction néolibérale prévaut la logique gestionnaire. Cela peut générer des tensions, car ce n'est pas le savoir des enseignantes qui est mis de l'avant. Danièle Linhart parle pour sa part de déqualification des travailleur-euses sous la logique gestionnaire : « leur engagement, leur expérience au travail, leur métier, leur conscience professionnelle sont officiellement déqualifiés » (Linhart, 2017 : 133). Ces propos nous indiquent que la pensée de Taylor est toujours prégnante dans le monde du travail, lui qui donna « naissance au métier de gestionnaire moderne » (Déry *et al.*, 2015 : 31). Notons qu'autant le gouvernement, les commissions scolaires et les directions sont animés aujourd'hui par une logique gestionnaire et qu'il s'agit du premier changement important que nous avons relevé en analysant les données.

« Avant ce n'était pas des gestionnaires, c'était des directions d'école. Qui était présent pour nous, mais qui était aussi présent pour les élèves. S'il y avait un problème avec un élève, on le savait que la direction allait être là pour nous appuyer. On n'avait pas besoin de 50 mille millions de papiers pour prendre rendez-vous. » (A3, p.19)

La généralisation de la logique gestionnaire est, selon nous, accentuée par la diffusion de la philosophie du NPM, fort populaire, depuis les années 80. Béatrice Hibou souligne par ailleurs que le NPM a promu « l'hégémonie de la pensée gestionnaire » (Hibou, 2019 : 97).

Un autre changement survient en 1999, lorsque le gouvernement du Québec adopte la politique de l'adaptation scolaire qui « favorise la scolarisation des élèves qui présentent des difficultés

d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire » (MEQ, 1999). Les élèves à défi sont alors déplacés dans les classes régulières alors qu'avant ils évoluaient dans des classes spécialisées. Il s'agit du second changement important qui est ressorti de l'analyse des données. Ce changement a alourdi la tâche des enseignantes au primaire, car il y a souvent plusieurs élèves à défi dans chaque classe ce qui demande aux enseignantes une adaptation multiple :

« Il faut s'adapter à chacun, il faut intervenir auprès des élèves en difficultés d'apprentissage, il faut faire les bonnes interventions avec eux. Il faut s'occuper des HP (haut potentiel) parce qu'eux ils s'ennuient, souvent ils vont dire à leur parent qu'ils s'ennuient, il faut stimuler ces enfants-là et leur donner des projets à leur hauteur et tout ça. » (D3, p.8)

Selon le ministre de l'Éducation en poste lors de ce changement, François Legault, la politique de l'adaptation scolaire vise « à assurer à tous les jeunes des chances égales de réussite éducative et de participation pleine et entière à la vie de la société » (Québec, 1999). La politique de l'adaptation scolaire est donc une mesure pour accroître la réussite scolaire. Notons que les objectifs de rendement du gouvernement sont délégués aux **commissions scolaires**. Les commissions scolaires délèguent, quant à elle, une partie de ces responsabilités aux directions. Ce faisant, les **directions**, doivent faire, elles aussi, plus avec moins de ressources financières puisqu'elles ont subi plusieurs compressions budgétaires. Elles effectuent alors des coupures : la présence des spécialistes est réduite. Par conséquent, les directions demandent aux enseignantes de respecter un taux élevé de réussite des élèves, en contexte de classe hétérogène, tout en ne fournissant pas les ressources suffisantes pour les élèves à défi. Pour obtenir plus de ressources, les enseignantes doivent rédiger des plans d'intervention qui sont fastidieux à remplir. Ceux-ci servent ensuite d'outil pour aider les enseignantes dans leur gestion quotidienne en classe auprès de l'élève en question. Par contre, les plans sont difficilement applicables dans une classe d'une vingtaine d'élèves, car ils demandent de l'enseignement individuel. Lorsque la situation avec le ou les élèves ne s'améliore pas s'ensuivent des rencontres avec la direction pour tenter de trouver des solutions. Tout cela demande du temps ce qui a un impact sur la préparation des cours et les autres tâches que les enseignantes ont à faire (correction, bulletin, etc.). Ajoutons qu'en plus des plans d'interventions, les participantes ont de plus en plus de tâches administratives à accomplir, beaucoup de paperasses. Comme l'exprime une participante : « On travaillait de la maison pour les remplir et c'était quelque chose, c'était lourd. Oui, il y avait beaucoup de paperasses » (H3, p.4). Il s'agit du troisième changement qui est ressorti de l'analyse des données, l'augmentation de la bureaucratie. Pour y arriver, les enseignantes font des heures supplémentaires, ce qui à la

longue les épuise et a potentiellement un impact sur leur enseignement. Atteindre un haut taux de réussite est difficile quand les ressources sont manquantes et qu'il y a une surcharge de travail :

« Donc, on travaillait bien fort, mais avec tellement peu de ressources que ça venait épuisant. Tout le monde, c'était tout le temps la question qu'on se posait : qu'est-ce qu'on va faire avec ces enfants-là ? Dans nos classes, il y en avait 12 qui demandaient de l'aide, ça n'a pas d'allure-là. C'était trop. [...] et c'est sûr il ne fallait pas avoir trop d'échecs dans nos classes sinon on se faisait taper sur les doigts, mais je ne suis pas la seule. Pour une direction d'école, c'est important la réussite, ahhhhh. La réussite scolaire sans ressources c'est impossible ». (H3, p.5)

Lorsque les enseignantes n'atteignent pas les objectifs demandés, soit les directions remettent en cause leurs compétences, soit elles leur demandent de suivre des formations, soit elles ne les soutiennent pas adéquatement. Les enseignantes sont responsables de faillir à l'atteinte des objectifs, objectifs qui sont presque d'emblée voués à l'échec. Vincent de Gaulejac appelle ce type de situations : « injonctions paradoxales » (De Gaulejac, 2011 : 305). Il s'agit de situation où l'employé·e fait face à des demandes aux logiques inconciliables. Ces injonctions paradoxales ont un impact sur la charge mentale des enseignantes. Il va sans dire que la logique gestionnaire est difficilement conciliable avec la logique humaine des enseignantes, axée sur les besoins des élèves. Cette incompatibilité génère, selon nous, chez les enseignantes que nous avons rencontrées de la dissonance cognitive.

Du côté des **syndicats**, ils subissent eux aussi l'injonction néolibérale qui les surcharges. Comme les conditions de travail des enseignantes se sont appauvries, ils reçoivent une grande quantité de requêtes, de griefs et prennent plus de temps pour y répondre :

« Avant, les réactions des syndicats étaient rapides, mais là il y en a tellement, il y en a tellement eu par la suite au niveau des congés maladie, les dépressions, les remplacements, les demandes au niveau des enfants en difficulté, il y a tellement de demandes, ce n'est pas parce qu'ils ne veulent pas, il y a une surcharge de travail. » (H3, p.6)

Il en découle que plusieurs enseignantes ne croient plus au syndicat. D'autres ne se sont pas senties soutenues lorsqu'elles ont dû recourir à leurs services. L'idée que « les syndicats, ça fait juste défendre les pourris » (D3, p.9) circule toujours. Selon les participantes, certaines enseignantes sont même anti-syndicat. Malgré cela, il y en a qui continuent de trouver que le syndicat est nécessaire. La surcharge de dossiers à traiter par les syndicats fait en sorte que les enseignantes sont moins bien accompagnées lorsque ses droits sont bafoués. La perte de confiance fait

également en sorte que les enseignantes se détachent d'un véhicule qui travaille collectivement à l'obtention de meilleures conditions de travail. Ce faisant, le collectif est ébranlé et les enseignantes se retrouvent plus isolées, ce qui rend les luttes plus difficiles à mener.

Les **parents**, eux aussi, subissent l'injonction néolibérale dans leur propre vie et leur flux s'est densifié. Malgré cela, les parents sont beaucoup plus présents dans les écoles qu'auparavant. Ils s'impliquent sur des comités, dans les conseils d'établissement des écoles, etc. :

« Un moment donné, ils ont donné la place aux parents, il y avait le même nombre de parents que de profs dans les conseils d'établissement. Au début, les premières années, c'était génial, moi je m'entendais avec les parents avec qui on faisait des projets, mais de plus en plus, les parents se sont mis à s'ingérer et à demander, à revendiquer, à se plaindre des profs. Là, les directions se sont retrouvées à devoir écouter les parents pis ne pas prendre de place, juste écouter les parents, faire des remontrances à des enseignants parce qu'un parent s'était plaint. Ça prit une place incroyable et ça nuit beaucoup, beaucoup, à l'enseignement. » (H1, p.3)

Les directions ont, selon les participantes, favorisé l'intégration des parents dans la gestion de l'école, car ils sont dans une dynamique « d'affaire » où ils doivent attirer et conserver les parents (et leurs enfants) pour avoir le financement souhaité et atteindre certains objectifs. Par conséquent, une relation client s'est développée entre les directions, les parents et les enseignantes. Il s'agit du quatrième changement qui est ressorti de l'analyse des données. Cette affirmation est par ailleurs très révélatrice : « on parlait avant des enfants rois, là c'est les parents » (E3, p.3). Les parents clients sont plus exigeants envers les enseignantes qu'auparavant. Certains parents font des demandes spéciales aux enseignantes : « nous avons telle patente, il sera absent, veuillez me fournir du travail. C'est comme s'ils étaient mes clients. » (A3, p.10). D'autres parents sont très exigeants envers leur enfant. Ils leur demandent d'avoir des notes d'excellence et par conséquent ils font de la pression sur les enseignantes pour que leur enfant obtienne de bonnes notes :

« Des parents qui rentraient dans les rencontres de parents en brailant parce que l'élève... Moi écoute, j'ai vu un enfant flipper parce qu'il avait 95 % dans un examen et il allait se faire chicaner par ses parents parce qu'il n'avait pas 100 %. Ça, je l'ai vu souvent. Ou un parent qui arrive en réunion de parents et qui est déçu, tellement déçu parce que sa fille a des 85 et ce n'est pas assez. » (H3, p.6)

Certains parents critiquent davantage le travail qu'elles font et demandent aux enseignants de rendre des comptes :

« Quand j'ai commencé ma carrière, j'avais les parents de mon côté, maintenant je dois me justifier, surtout. Comment ça se fait qu'il ait cette note-là ? Ben, je ne sais pas, je vous ai envoyé les évaluations à la maison, je vous ai envoyé huit courriels. Maintenant, tout ce que je fais est scruté. Ce n'est pas rare quand je corrige un examen qu'il me revient avec un message du parent, moi je pense que ce numéro-là, la réponse devrait être... Au début de ma carrière quand je recevais un message comme ça, c'était tellement rare que je prenais le temps de répondre avec précision. » (A3, p.9)

Certains parents sont même difficiles, voire agressifs avec les enseignantes. Ces situations génèrent du stress et ajoutent une charge émotionnelle aux enseignantes :

« Sauf qu'il y en a quelques-uns, il n'y en a pas beaucoup dans une classe, mais ça n'en prend pas beaucoup. Admettons que tu en as 2 ou 3 qui sont insistant et que ça revient chaque semaine, c'est assez lourd merci. Tu n'as pas besoin d'en avoir 10 comme ça pour que ça ajoute un stress aussi. » (D3, p.7)

Ce changement relationnel où le parent est devenu un client affecte la dynamique avec les enseignantes. Il en résulte qu'avant les parents faisaient confiance aux enseignantes et formaient une équipe avec elles ; maintenant, la relation de confiance est plus ténue, voire à reconstruire :

« Je le dis toujours dans notre rencontre qu'on a au début de l'année, on est une équipe, je leur dis qu'eux ils ont besoin de moi et moi j'ai besoin d'eux aussi. On est une équipe, on a besoin des uns des autres. Et que s'ils parlent en mal de l'école à la maison ben moi je vais avoir le résultat en classe. C'est-à-dire que je vais avoir un élève pas collaborant. » (D3, p.7)

La perte de confiance fait boule de neige et perturbe la relation avec les élèves ce qui représente une charge mentale pour les enseignantes. Heureusement, il ne s'agit pas de l'ensemble des parents qui sont plus exigeant, critique, plaignard ou violent. Certaines participantes nous ont dit avoir encore une bonne relation avec plusieurs parents.

La relation de confiance est également ébranlée entre les enseignantes et ses **collègues de travail**. « Avant les collègues était presque une famille » (H3, p.8), maintenant, le contact entre les enseignantes est plus individuel ou en petit groupe, moins collectif. Il y a des « cliques » qui se sont formées, ce que l'on voyait moins avant. Cela dit, face à l'alourdissement de leurs tâches les enseignantes ont besoin de travailler ensemble, de s'entraider :

« J'ai une élève, on a suspecté qu'elle était enceinte. [...] Là, tu parles avec une autre prof : "j'ai vécu telle affaire avec tel élève, tu ferais quoi toi ?". [...] Quand tu tombes dans la correction et que tu fais un bulletin et tu n'es pas sûr pour un élève, tu vas

demander à une amie qui est ta collègue, mais rendue le soir ce n'est plus ta collègue, c'est ton amie ». (A3, p.17)

Certaines participantes ont développé des relations fusionnelles avec d'autres collègues ou l'ont observé chez d'autres enseignantes. Par contre, ces relations font qu'elles ont plus de difficultés à créer une coupure. Il n'y a plus de frontière entre le travail et le hors travail, car en devenant amies elles en viennent à échanger sur ce qu'elles vivent, au travail et en dehors du travail. La lourdeur de la tâche nécessite un support émotionnel qu'offre la collègue de travail/amie. Quant aux **remplaçant·e·s**, il·elle·s sont beaucoup plus nombreux·ses qu'avant et certain·e·s n'ont pas les qualifications requises, n'ayant pas fait d'études en enseignement. Il en découle une surcharge de travail pour les enseignantes qui doivent composer avec elles. La surcharge est moindre lorsque le remplacement est de courte durée. L'enseignante qui s'absente laisse une planification pour la ou les journées. La surcharge est plus importante lorsque le remplacement est de longue durée :

« Quand c'est des suppléants à long terme, ça demande plus. Pis la direction va te demander de feeder, de lui fournir des choses, de l'aider, de l'encadrer. Ça, c'est plus exigeant quand il arrive quelqu'un à long terme. Ça aussi, ça dépend des personnes. Il y en a qui vont vite se retourner pis ils vont embarquer là-dedans, il y en a d'autres que tu sens qu'il faut que tu aides un peu plus. » (D3, p.4)

En somme, il y a un mouvement qui part d'en haut vers le bas : du gouvernement aux enseignantes. Le gouvernement influence les commissions scolaires qui influent sur les directions. Les directions donnent plus de tâches aux enseignantes, tout en ne leur fournissant pas les ressources nécessaires. Le syndicat ne peut plus soutenir autant les enseignantes qu'avant parce qu'il est lui-même surchargé. Le parent client fait des demandes, des critiques, des remontrances aux enseignantes ce qui ajoute une charge. La relation de confiance avec les parents et certaines collègues s'est amoindrie ce qui ajoute aussi une charge. On voit apparaître des relations fusionnelles entre collègues et de l'entraide pour essayer de faire tout ce qu'il y a à faire. Les remplaçantes génèrent également une charge de travail de plus pour les enseignantes qui doivent les accompagner et les aider.

4.3.2 Espace multifonctionnel

Les espaces de travail subissent eux aussi l'injonction néolibérale. En analysant les photographies montrant les classes, salles des profs, et cours d'école ainsi que la description que les participantes

en ont faite durant les entrevues, il nous est apparu qu'il y a un manque de locaux et que chaque local est transformé en un espace multifonctionnel. En effet, il n'y a plus aucun espace libre ou qui n'est pas utilisé dans leurs écoles. Rappelons que la plupart des écoles sont vieillissantes et qu'elles ne sont plus toujours adaptées aux besoins d'aujourd'hui (il y a plus d'élèves, il y a de nouveaux services, etc.). Tout cela demande une certaine dose d'imagination pour réussir à arrimer les nouveaux besoins avec les espaces actuels.

Les **classes**, nous l'avons vu avec la journée type de Francine, répondent à plusieurs besoins simultanément. Certaines classes accueillent le service de garde le midi et le soir. Il y a des enseignantes qui dînent dans les classes plutôt que dans la salle des professeurs. De plus, le manque des locaux fait que certaines écoles ne peuvent plus conserver leur bibliothèque. Selon une participante : « on n'a plus de bibliothèque à l'école, donc on a beaucoup des livres dans nos classes et moi le local où je suis c'était anciennement le local qui était la bibliothèque » (D2, p.1). Une des participantes a même dans la cour de son école 6 maisons-classes, des roulotte aménagées, afin d'ajouter des classes supplémentaires. Cela a eu pour conséquence de scinder la cour d'école en deux :

« Les élèves de 3^e et 4^e année sortent par la cour des grands, mais ils ne peuvent pas jouer dans la cour des grands parce que c'est trop petit, à cause des maisons classes qu'ils ont ajoutées. Ils doivent faire le tour derrière pour s'en aller dans leur cour à eux de l'autre côté. La cour est vraiment rendue inadéquate » (A2, p.4).

Des classes sont également aménagées dans des espaces moins intéressants tels que le sous-sol de l'école sans fenêtres comme nous l'avons vu dans le récit de Francine. La **salle des profs** s'est elle aussi transformée et est devenue multifonctionnelle. En effet, plusieurs écoles ont récupéré les salles de profs qui avaient une bonne grandeur pour en faire des classes. Relocalisée dans des locaux plus petits, la salle des profs est toujours un endroit pour dîner et faire des réunions, mais certaines écoles rangent aussi à cet endroit le matériel d'art, un photocopieur, des ordinateurs, une imprimante, etc. En dehors des heures de dîner, certaines salles de profs deviennent le local de l'orthopédagogue ou de la PEH, une spécialiste qui aide les élèves en difficulté. La **cour d'école** est généralement épargnée par ce besoin de rationaliser et maximiser les espaces, mis à part l'exemple des maisons-classes qui est présent dans seulement un cas de notre terrain.

Bien que nous nous sommes concentrés sur ces trois espaces (classe, salle des profs et cour d'école) grâce au travail de *photo elicitation interview*, c'est l'ensemble des espaces des écoles

qui sont réaménagés et maximisés. Cela étant dit, la cohabitation demande une grande capacité d'adaptation qui occasionne du stress et des défis relationnels, comme l'exprime cette participante :

« Ça peut être source de chicane entre le service de garde et les enseignants. Admettons que le service de garde est venu dans ta classe et qu'ils ont fait du bricolage et la personne après n'a pas eu le temps de bien nettoyer, le lendemain tu arrives et les bureaux sont tout collés, les élèves se plaignent, là tu vas aller te plaindre. Ça peut être des sources de conflits. Mais on compose, c'est "plate" autant pour eux que pour nous » (D2, p.6)

En résumé, les ressources humaines déjà surchargées évoluent dans des environnements multifonctionnels qui sont utilisés au maximum. Ces espaces ont un impact sur la charge mentale des enseignantes.

4.3.3 Manque de reconnaissance de certains acteurs

Ce qui n'aide pas la situation des enseignantes c'est qu'elles évoluent dans une société patriarcale qui, encore aujourd'hui, a des préjugés sur les professions à prédominance féminine. Toutes les participantes de cette recherche ont exprimé avoir le sentiment que plusieurs acteurs manquaient de reconnaissance à leur égard. Une enseignante nous a décrit certains préjugés qui persistent :

« Tout le monde le reconnaît dans le milieu, mais à l'extérieur du milieu il y a encore du monde pour nous dire qu'on se plaint le ventre plein. Il y a des vacances payées, ça fait 40 ans, on l'entend encore. Mais non, on n'a pas des vacances payées, notre salaire est réparti sur 12 mois, il faut que les gens comprennent ça et ils ne veulent pas le comprendre. [...] Pis on travaille pendant nos vacances, ça, les gens ne le savent pas. On prépare des choses pendant les vacances. Pendant la pandémie, les profs ont travaillé comme des malades pour s'ajuster. » (H3. P.5)

Nos résultats ont révélé un manque de reconnaissance des acteurs qui ont un positionnement plus élevé dans l'écosystème de l'enseignement au primaire : la commission scolaire, les directions, les parents. Ils sont, selon nous, influencés par les préjugés qui circulent dans la société et parce qu'ils considèrent les femmes, les travailleuses comme étant des subalternes. Nos résultats nous amènent également à dire que les directions ont une attitude condescendante envers les enseignantes au primaire. Que ce soit en imposant des façons de faire aux enseignantes qui portent atteinte à leur autonomie professionnelle, en suggérant des façons de faire qui s'implante finalement à force de ténacité, ou en attendant longtemps avant d'agir laissant l'enseignante avec

une situation problématique à gérer, les directions montrent du mépris à leur égard. De plus, certaines directions ne laissent pas les enseignantes s'exprimer et elles ont une relation autoritaire avec elles :

« Je me disais voyons on a des réunions, on peut discuter, mais la discussion n'était pas ouverte. Elle, elle tenait son bout, elle nous obligeait à demi-mot à faire ce qu'elle voulait. Moi les dernières années que j'ai vécues là, je n'aimais pas ça et j'en parlais souvent en réunion, j'en parlais à mes collègues. Non, personne n'osait s'élever contre la direction de l'école. » (H3, p.4)

Les directions de l'enseignement au primaire semblent traversées par deux logiques : traditionnelle et formelle (Déry *et al.*, 2015). D'une part, les directions sous la logique traditionnelle « est plutôt qualifié de paternaliste et de patron de façon à souligner l'arbitraire de ses décisions, la condescendance qui marque ses relations humaines au travail et l'autoritarisme de sa gestion » (Déry *et al.*, 2015 : 79). Ajoutons que les enseignantes n'ont pas toujours l'impression qu'on les considère comme des professionnelles, car les directions savent qu'elles font des heures supplémentaires sans que cela soit rémunéré :

« Ça, les directions nous en demandaient beaucoup. Beaucoup de réunions, des présences à l'école qui n'étaient pas nécessaires. Bon ok le syndicat était derrière nous, mais souvent il fallait rappeler à la direction d'école "oups on n'est pas censé être à l'école". On a 25 minutes à accorder le matin, donc si tu nous convoques pendant une heure on est en dehors de nos heures. Mais ça les professeurs, à moins d'être assez syndicaliste, ça ne respectait pas beaucoup les minutes. Les professeurs faisaient beaucoup d'extra pendant les heures de dîner, d'extra le ménage, d'extra récupération, beaucoup d'extra, ça, c'est vrai. Et les directions n'étaient pas toujours respectueuses de notre horaire. » (H3, p.3)

D'autre part, les directions sous la logique formelle : « [...] tend à privilégier l'efficacité formelle de la technique au détriment de la chaleur des relations humaines ou alors de bureaucrate de manière à souligner que la mise en œuvre de règles, procédures, processus et politiques formels préalablement conçue prime toujours sur les considérations humaines et sociales. » (Déry *et al.*, 2015 : 79). Il s'agit de la logique gestionnaire telle que nous l'avons vu précédemment.

Du côté des commissions scolaires, le manque de reconnaissance s'observe par le contrôle des retours de maladie qui fragilise davantage la main d'œuvre. En effet, certaines enseignantes en arrêt de travail souhaitent revenir progressivement à l'emploi, mais considérant que le contexte de pénurie affecte le flux de travail, la commission scolaire refuse la plupart des demandes, comme pour cette enseignante :

« Le médecin voulait me retourner travailler progressivement. La commission scolaire a refusé parce que je n'avais pas été arrêté assez longtemps. Donc, ils ont refusé que je revienne progressivement parce que je n'avais pas été "assez" malade » (A3, p.20).

Ces refus créent des sentiments d'injustice et l'impression de ne pas être considéré à leur juste valeur. Chez les parents, le manque de reconnaissance se manifeste par un manque de collaboration et des attitudes clientélistes, qui participent à ébranler la relation de confiance déjà ténue que nous avons évoquée précédemment.

4.3.4 Charge mentale et émotionnelle des enseignantes au primaire

L'injonction néolibérale qui densifie le flux tendu combiné au manque de reconnaissance des acteurs cités plus haut a des impacts majeurs sur la charge mentale portée par les enseignantes au primaire. Constatant que les ressources sont insuffisantes pour les élèves et ne se sentant pas reconnues et soutenues par les directions, les commissions scolaires et les parents, les enseignantes prennent sur leurs épaules une grande partie du sort des élèves et de l'enseignement. Nous indiquions dans notre cadre théorique que la charge mentale n'a pas un début et une fin comme on rencontre plus souvent avec le travail salarié, il demande une « disponibilité permanente » (Chabaud-Rychter, Fougeyrollas-Schwebel et Sonthonnax, 1985). Nous indiquions également qu'en arrivant sur le marché du travail, les femmes se sont retrouvées avec des charges multiples et simultanées (Haicault, 1984). Nos résultats montrent qu'étant donné que les enseignantes au primaire travaillent avec des enfants et que cela mobilise leur rôle de « femme » appris avec la socialisation de genre, la charge mentale de l'enseignement devient omniprésente et parfois même domine les autres charges qu'elles portent. L'enseignement et le développement des enfants sont la préoccupation centrale des enseignantes que nous avons rencontrées. Le sort de leurs élèves les suit en dehors du travail. Les enseignantes sont en « disponibilité permanente » (Chabaud-Rychter, Fougeyrollas-Schwebel et Sonthonnax, 1985) pour leurs élèves. Certaines ont par ailleurs de la difficulté à faire une coupure :

« Je ne fais pas vraiment la coupure parce que... probablement que je la ferais plus si j'avais des enfants parce qu'il y aurait, là c'est fini l'école, là c'est la famille. Mais le fait que je n'en ai pas ça fait que ça me suit un peu tout le temps. [...] Il n'y en a pas tant pour moi de limite. Pis même ceux qui ont des familles, souvent ils vont faire tout l'aspect familial jusqu'à tant que les enfants soient couchés, mais souvent, ça va leur revenir eux aussi s'ils ont vécu quelque chose à l'école. Je te dirais qu'il n'y en a pas ». (D3, p.4)

La même chose se produit en ce qui concerne la charge émotionnelle qui découle de l'enseignement, celle-ci les suit en dehors du travail. Une participante nous a dit :

« Physiquement, ça va, tu te couches le soir, tu te relèves, forcément ton corps finit par récupérer un peu physiquement. Mais dans ta tête... être fatiguée émotionnellement de trainer le bagage de plein de gens et de savoir que tu ne pourras pas les aider dans la mesure de leurs besoins, ça c'est épuisant. C'est souvent pour ça qu'on prend des congés. [...] Ce qui est difficile c'est que c'est des enfants, je pense. C'est tout leur avenir que tu peux hypothéquer si tu fais le mauvais choix, c'est tout leur avenir qui est hypothéqué parce que tu n'as pas les ressources pour les aider. Par exemple, on a juste un ergothérapeute dans la commission scolaire. C'est ça qui m'épuise, ce n'est pas le... c'est autour de la job d'enseignante qui vient étouffer la passion et le plaisir de le faire ». (A3, p.3)

Avec le temps, la lourdeur de la charge mentale et émotionnelle que portent les enseignantes a des impacts sur leur physique et sur leur état psychologique. Nos participantes ont toutes mentionné être fatiguées. Trois d'entre elles ont vécu un épisode professionnel qui a nécessité un arrêt de travail. Elles ont également observé que certaines enseignantes renoncent à leur poste de titulaire, leur groupe, pour ne faire que des remplacements. Une solution qui les rend plus précaires, mais qui en même temps les soulage de la charge d'être titulaire d'un groupe et d'avoir à composer avec les parents, les réunions, les comités, les rendements, les bulletins, etc. Elle les soulage également d'une partie de la charge mentale et émotionnelle qui incombe aux titulaires.

4.3.5 Rôles délégués par la densification du flux tendu

L'injonction néolibérale et la densification du flux tendu amènent certains acteurs plus élevés dans la hiérarchie à déléguer une partie de leur rôle et de leur tâche aux enseignantes, c'est-à-dire le « sale boulot » (voir p. 53 du cadre théorique). Ces personnes les délèguent soit parce que leur flux tendu déborde ou parce qu'elles se trouvent dans une relation client, donc dans une posture où il est légitime de déléguer des tâches à autrui. Ajoutons que le manque de reconnaissance de certains acteurs participe également au mouvement de délégation. Selon les récits des participantes, nous avons relevé que :

1. Les directions délèguent une partie de son rôle de **gestionnaire** : gérer les parents
2. Les directions délèguent une partie de son rôle d'**administrateur** : remplir de la paperasse
3. Les parents délèguent une partie de son rôle de **parent** : gérer les élèves
4. Les spécialistes délèguent une partie de son rôle de **spécialiste** : gérer les élèves à défi

5. Les rapports sociaux de sexe et la division sexuelle du travail font qu'une partie du rôle **domestique** est délégué aux enseignantes. Il consiste à faire le ménage et à aménager les espaces
6. Les rapports sociaux de sexe et la division sexuelle du travail font qu'une partie du rôle **maternel** est délégué aux enseignantes. Il consiste à porter la charge mentale et émotionnelle liée au développement des enfants.

Par conséquent, les enseignantes se retrouvent avec de nouveaux rôles, de nouvelles tâches à pourvoir en plus de leurs tâches habituelles. Voici quelques exemples :

« C'est comme si on est rendu avec un rôle. On joue le rôle de parent, éducateur. Ben moi j'ai étudié pour enseigner, tsé dans le fond pour montrer des choses au niveau des apprentissages, au niveau académique. Mais là, on est devenu une espèce de je ne sais pas trop, d'enseignant de tout » (D3, p.7)

« Et après j'ai appris à passer par l'autre chemin d'aller chercher la police, l'infirmière, la psychologue et d'enseigner après. C'est comme ça que je crée des liens extraordinaires avec mes élèves, c'est toute une autre dynamique » (E1, p.5).

« [...] on devait gérer beaucoup, beaucoup d'enfants en difficulté, beaucoup d'appels de la direction, beaucoup de parents, beaucoup de choses. Ça, c'était nos journées typiques sur 180 jours d'école. Il n'y avait pas une journée qui n'était pas comme ça. » (H1, p.1)

Ce faisant, les travailleuses développent des stratégies pour faire face à ces nouveaux rôles et nouvelles tâches.

4.4 Stratégies des enseignantes au primaire

Nous avons relevé les situations où les enseignantes étaient amenées à adopter une partie du rôle d'un autre acteur de l'écosystème de l'enseignement au primaire ainsi que les tâches reliées. Nous avons également identifié le type de stratégie que les enseignantes « choisissent » et pourquoi selon nous, elles font ces « choix ». Nous avons mis les mots choisissent et choix entre guillemets, car parfois les stratégies adoptées sont plus ou moins conscientes, par conséquent elles ne sont pas délibérément choisies. Pour consulter l'ensemble des situations récoltées, veuillez consulter l'annexe 4. En analysant ces situations nous avons identifié trois types de stratégies : 1) abdiquer, subir, compenser 2) s'adapter 3) refuser. De plus, nous avons observé que chaque stratégie avait son *modus operandi*.

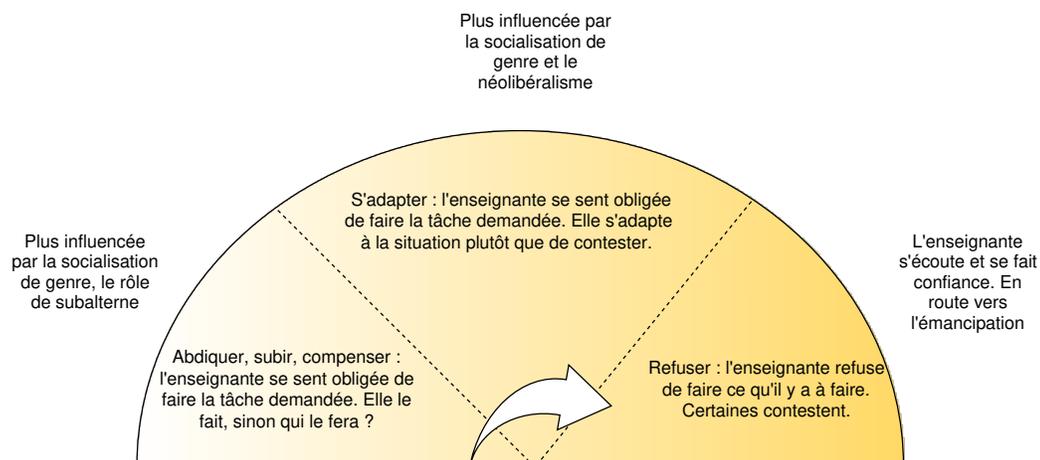


Figure 7 — Spectre des stratégies des enseignantes au primaire et leur modus operandi

4.4.1 Abdiquer, subir, compenser

La première stratégie : **Abdiquer, subir, compenser** est adoptée lors de situations que les participantes décrivent comme étant déplaisantes, mais qu'elles font un peu par dépit. Il y a ici une sorte de fatalisme. Ces stratégies sont, selon nous, plus influencées par la socialisation de genre issue des rapports sociaux de sexe et la division sexuelle du travail ; en particulier par le rôle de subalterne qui est inculqué aux femmes et intériorisé par elles. Rappelons qu'un-e subalterne « désigne une personne de rang inférieur dans la hiérarchie ou, tout simplement, ce qui se trouve dans une position subordonnée » (Tremblay, 2017 : 2). Rappelons que les rapports sociaux de sexe aliènent les femmes et les poussent à s'appropriier le rôle de femme maternel et domestique qu'ils proposent et à l'intérioriser (Tremblay, 2017). Lorsque l'aliénation est extrême, le sujet aliéné n'a pas conscience de son aliénation. Ce faisant, la conscience subalterne est pervertie et provoque une impossibilité à poser des « actes émancipatoires conscients » (Tremblay, 2017 : 11). Cela nous amène à penser que les stratégies où les enseignantes abdiquent, subissent ou compensent sont influencées, à différents niveaux, par des formes d'aliénation issues des rapports sociaux de sexe et inscrit dans la division sexuelle du travail. Étant responsables de la reproduction sociale, les enseignantes sont habituées de composer avec un ensemble de tâches (ménagères, parentales, administratives et familiales) que l'on retrouve au sein des six rôles qui sont délégués aux enseignantes. Elles se sentent donc « obligée » de faire la tâche. Elles se disent que même si la tâche est parfois désagréable et qu'elles n'en voient pas toujours l'utilité, **si elle ne le fait pas qui le fera ?** Par exemple :

« Il fallait entretenir, on n'avait pas le choix. Quand on fermait nos classes au mois de juin, il fallait tout laver et tout protéger, mettre des papiers devant les bibliothèques pour ne pas que la poussière s'accumule, on travaillait vraiment fort juste à faire le ménage. Ce qui n'est pas normal à mon sens. On aurait dit que ça faisait partie de notre job, mais je ne suis pas si sûr que ça. On en faisait beaucoup. » (H3, p.2)

« On se rend compte que s'il n'y a personne qui ne fait rien, il va rester dans sa marde. Tu espères que le prof le prenne et le fasse. C'est de même qu'on s'est ramassé à faire des semaines de 60 heures, mais 32 heures payées. Donc, c'est ça, c'est déprimant. » (A1, p.6)

4.4.2 S'adapter

La seconde stratégie : **s'adapter** est adoptée lors de situations décrites parfois comme étant déplaisantes, d'autres fois non, mais dans tous les cas, les enseignantes font ce qui est demandé. Ce qui diffère de la première stratégie c'est que les enseignantes se demandent comment elles vont composer avec la tâche demandée. Qu'est-ce qu'elle pourrait faire qui les aideraient ou améliorerait la situation ? Les stratégies d'adaptation, située au milieu du spectre des stratégies, sont selon nous influencées à la fois par l'aliénation des rapports sociaux de sexe et par le néolibéralisme qui influe sur l'ensemble des acteurs de la société. Rappelons qu'à la base du néolibéralisme, il y a l'idée qu'à partir de l'industrialisation, la société s'est mise à évoluer plus vite que les êtres humains et que ceux-ci doivent donc tenter de s'adapter le plus possible à tous les changements qui se présentent à eux (Stiegler, 2019). L'enseignante influencée à la fois par les rapports sociaux de sexe et le néolibéralisme « choisie » de s'adapter aux situations qui adviennent. Bien que l'adaptation donne l'impression que les choses s'améliorent, il n'en reste pas moins que globalement la structure des choses ne change pas amenant les situations à se perpétuer. Les enseignantes trouvent donc des moyens de s'adapter à la situation sans remettre en question ce qui leur est demandé. En voici quelques exemples :

« Moi ma classe, si j'étais aussi sur la coche chez nous se serait vraiment très propre. On est trop à vivre dans un si petit environnement pour se laisser trainer, donc j'exige de mes élèves qu'ils se ramassent, donc moi je suis obligée de faire pareil. Je ne peux pas leur demander quelque chose que je ne ferais pas moi-même ». (A3, p.16)

« Ce qui a changé, je suis obligé de le dire, c'est moi. Je suis beaucoup moins rigide. [...] C'est comme si j'avais oublié les élèves en difficulté à un moment donné. Tu as de la misère, mais ce n'est pas grave tu vas le faire pareil comme tout le monde. Je n'adaptais pas nécessairement mon enseignement et je ne modulais pas mes tâches. Ça m'a pris des années à moduler ça » (E1, p.4)

4.4.3 Refuser

La troisième stratégie : **refuser** est adoptée lors de situation décrite comme étant déplaisante où ce qui est demandé dépasse la limite de ce que les enseignantes trouvent acceptable de faire. Un peu comme si elles se disaient : « ça n'a pas d'allure ». Elles refusent donc de faire la tâche demandée et dans certaines situations, elles vont même jusqu'à contester la demande jugée inappropriée. Les stratégies de refus et parfois de contestation, situées à l'autre bout du spectre, des stratégies, sont l'espace où la conscience subalterne peut être recouvrée. Par conséquent, il s'agit d'un espace où l'enseignante peut faire entendre sa voix comme sujet. En se disant : « ça n'a pas d'allure », je dois refuser ces tâches, ces conditions, ou les contester, elles redeviennent un sujet et « entre dans le monde » (Tremblay, 2017). Pour sa part Rancière, postule que les dominés doivent être en mesure de se projeter en autre chose que la posture de dominé pour pouvoir en sortir (Huault *et al.*, 2011). Lorsque cela se produit, ils redeviennent un sujet politique qui peut refuser l'ordre existant (Huault *et al.*, 2011).

« Ce qui compte, c'est de se désadapter, de se dés-identifier par rapport à un mode d'identité, par rapport à un mode d'être, de sentir, de percevoir, de parler qui justement colle à l'expérience sensible ordinaire telle qu'elle est organisée par la domination » (Rancière, 2011 : 491).

Pour cela, les enseignantes doivent se faire confiance et avoir confiance en leur savoir-faire, en leur profession. Ceci dit, rappelons que lorsque l'aliénation est extrême le sujet n'a pas conscience de son aliénation rendant caduque la capacité de se projeter en autre chose et d'en sortir (Tremblay, 2017). De plus, il n'est pas aisé pour les dominés ou les subalternes de se faire entendre, car ils n'ont habituellement pas de voix et on ne veut pas nécessairement les écouter (Tremblay, 2017). Rappelons que Taylor s'est évertué à faire disparaître la dimension politique des travailleur·euse·s en les dépossédant de leur métier et de leurs connaissances. Et que le néolibéralisme s'implantant dans le monde du travail a favorisé le savoir-être plutôt que le savoir-faire afin de mobiliser les travailleur·euse·s entièrement à rencontrer les objectifs fixés par l'organisation. Rappelons que les professions à prédominance féminine dont font partie les enseignantes favorisent le savoir-être (Molinier, 2013). Cela étant dit, les participantes que nous avons rencontrées ont toutes utilisé des stratégies de refus, soit en refusant de faire une tâche, soit en signifiant leur désaccord, soit en déposant une plainte au syndicat, ou en participant à un

mouvement collectif de revendications (marche, grève, action politique, etc.). En voici quelques exemples :

« Là, j'ai demandé à mon syndicat de me changer de place ou je démissionnais parce que je subissais en plus de l'intimidation du directeur. Ça, c'est une longue histoire ». (H1, p.1)

« Des fois, il y a des mesures comme lors des réunions du personnel, ne pas parler, ou faire des réunions bruyantes où on dérange, mettons la directrice pendant qu'elle fait sa réunion. Ça, c'était un moyen de pression ». (D3, p.10)

« Si tu n'es pas d'accord avec ce qui t'est proposé et que tu questionnes la chose, là c'est sûr que tu es convoqué au bureau de la direction, ça ne passe pas. Pis si en plus tu fais appel au syndicat comme j'ai fait dans mon histoire, là ça fait une histoire qui n'a plus de sens. Tu es vu comme un paria, pourtant il n'y a rien de mal en tant que tel. C'est un droit ». (A3, p.3)

Nous voyons avec le dernier exemple que la stratégie du refus peut être coûteuse pour les enseignantes, elle nécessite une prise de risque qui peut être lourde de conséquences. Ajoutons que de nombreuses études montrent que ces conséquences n'ont pas toutes le même poids dépendamment des privilèges que la personne a (classe, genre, races, etc.) (Crenshaw *et al.*, 2005; Dorlin, 2009; Hooks, 2017).

4.5 Conclusion des résultats sur les enseignantes au primaire

Pour conclure cette première partie des résultats portant sur les enseignantes au primaire, revenons sommairement sur les résultats que nous avons présentés. D'abord, nous avons fait un portrait des enseignantes au primaire que nous avons rencontré. Nous avons ensuite présenté un récit composite d'une journée de travail pour Francine avant les mesures d'austérité et après. Il en découle un constat : le travail s'est densifié et il subit une injonction néolibérale. Nous avons ensuite présenté l'écosystème des participantes et comment l'injonction néolibérale agit sur chacun de ses acteurs. Nous avons relevé les principaux changements relevés par les participantes :

1. Le gouvernement, les commissions scolaires et les directions sont animés aujourd'hui par une logique gestionnaire alors que les enseignantes ont une logique « humaine »
2. Les élèves à défi (problème d'apprentissage, de comportement, etc.) sont maintenant dans les classes régulières et les enseignantes manquent de ressources pour y faire face
3. La bureaucratie, la paperasse a augmenté
4. Une relation client s'est développée entre les directions, les parents et les enseignantes

5. Les espaces de l'école sont désormais multifonctionnels

De plus, elles doivent composer avec le manque de reconnaissance de la part des commissions scolaires, des directions, et des parents. Les enseignantes sont également en « disponibilité permanente » (Chabaud-Rychter, Fougeyrollas-Schwebel et Sonthonnax, 1985) pour leurs élèves affectant leurs charges mentales et émotionnelles et occasionnant de l'épuisement. Ajoutons que des rôles leur sont délégués : gestionnaire, administrateur, parent, spécialiste, domestique et maternelle. Pour y faire face, les enseignantes rencontrées ont développé trois types de stratégies :

1. Abdiquer, subir, compenser
2. S'adapter
3. Refuser

Chaque stratégie a son *modus operandi* : influencé par le genre, influencé par le genre et le néolibéralisme ou par des stratégies où l'on s'écoute, de types émancipatrices. Voyons maintenant la deuxième partie des résultats qui portent sur les éducatrices à la petite enfance.

ÉDUCATRICES À LA PETITE ENFANCE

4.6 Portrait général des éducatrices à la petite enfance rencontrées

4.6.1 Pourquoi choisir l'éducation à la petite enfance ?

Les quatre participantes que nous avons rencontrées ont d'abord travaillé dans d'autres emplois. Certaines ont eu des difficultés scolaires, ce qui les a freinées à poursuivre des études. La plupart souhaitent relever un nouveau défi professionnel lorsqu'elles ont été approchées par un-e employé-e d'un CPE cherchant du personnel. Ces personnes les ont incitées à poser leur candidature ce qu'elles ont toutes fait. Elles ont commencé par faire des remplacements, puis elles sont allées suivre une technique d'éducation à l'enfance au Cégep. La plupart de ces formations étaient payées par le CPE. Certaines ont trouvé que la formation n'était pas complète : « on n'apprend pas ça à l'école que quand tu vas arriver dans un local que tu vas avoir à laver, les petites débarbouillettes, les petits bavoirs, de laver ta table, de désinfecter les jouets, de faire ci. Ce n'est pas ça qu'on te montre à l'école, on te montre à voir au développement d'un enfant. » (B3, p.3). Elles ont ensuite obtenu un poste permanent. Ce qui les a convaincues à poursuivre dans cette voie c'est soit la philosophie des CPE (l'esprit de communauté, l'approche avec les enfants axée sur le développement, etc.), un amour pour les enfants, et/ou le besoin de se sentir utile. Soulignons que deux participantes ont changé dans les dernières années de statut pour devenir remplaçantes afin d'avoir plus de flexibilité dans leur horaire.

4.6.2 Les particularités des éducatrices à la petite enfance rencontrées

Il se dégage huit principales caractéristiques des éducatrices à la petite enfance que nous avons rencontrées. D'abord, ce sont des personnes **sociables** qui ont un esprit de communauté : « quand tu travailles en garderie, je trouve qu'il y a une base quand même, on est censé être un peu sociable et un peu comment je te dirais ça, rassembleur » (B3, p.7). Une autre particularité est que les éducatrices doivent être **organisées** pour faire ce métier comme l'exprime cette éducatrice : « moi je travaille à la pouponnière. En fait, il faut être très très organisée [...] Parce que ça peut dégénérer

rapidement en fait » (F1, p.2-3). Il s'agit aussi de personnes qui sont en général **dévouées**, même si ce n'est pas le cas de toutes :

« il y a toujours des éducatrices qui ont un cœur grand comme la terre et qui sont dévouées qui vont tout faire pour que l'enfant fasse de belles acquisitions pendant qu'elle va être son éducatrice, mais il y en a d'autre pour qui c'est plus difficile en fait, ça fait partie de notre personnalité, on est toutes différentes » (F3, p.8).

Les éducatrices sont pour la plupart **passionnées** par ce qu'elles font : « moi honnêtement, je continue à faire ce travail-là parce que j'adore vraiment les enfants » (B2, p.1). Cependant, certaines éducatrices sont en **colère** face aux transformations de leur travail comme l'exprime cette éducatrice : « tu n'as pas de reconnaissance au travail, tes conditions se sont détériorées, tu as un salaire de merde, c'est quoi l'avantage de travailler — là ? [...] Moi j'ai réagi en voulant quitter le milieu carrément » (G3, p.8). D'autres sont **résignées** : « en fait, je suis consciente de ce qu'on a perdu. Mais en même temps, tu ne peux pas toujours être dans la rancœur, dans la colère. De toutes tes pertes, il faut avancer » (F1, p.5). Ajoutons que les éducatrices sont des **professionnelles qui ne sentent pas reconnues** : « dans la vie quand tu es dans des soupers, tu fais du social, et on te demande qu'est-ce que tu fais dans la vie et tu dis je suis éducatrice. Bien, c'est rare des "eille c'est cool ce que tu fais. Ah, tu fais ça... Ou tu fais juste ça" » (B2, p.9). Une autre caractéristique révélée par les participantes est l'**épuisement** qu'elles ressentent. Selon cette éducatrice :

« De voir des filles jeunes, dans la jeune vingtaine qui après une journée de travail sont brûlées et qui ne font rien, ce n'est pas normal. Tu ne travailles pas sur la construction à 40 degrés. Autant chez les très jeunes que les plus vieilles, tout le monde est brûlé » (G3, p.7).

Contrairement aux enseignantes au primaire, nous n'avons pas relevé d'étude qui traite de l'épuisement professionnel chez les éducatrices à la petite enfance. Il faut toutefois spécifier qu'il y a peu d'études qui ont été réalisées sur cette profession au Québec. Cela étant dit, nous remarquons que plusieurs particularités des éducatrices à la petite enfance sont similaires aux particularités des enseignantes au primaire : toutes deux sont dévouées, passionnées, ne se sentent pas reconnues, et se disent épuisées. Les enseignantes ont néanmoins mis plus d'emphase durant les entrevues sur le fait qu'elles étaient généralistes, qu'elles avaient un niveau préféré et elles étaient plus inclusives qu'avant. Les éducatrices ont mis plus d'emphase sur leur côté sociable, organisé, en colère ou résigné.

4.6.3 Les particularités de l'éducation à la petite enfance en CPE

Selon le récit des participantes, il semble que l'éducation à la petite enfance en CPE comporte certaines particularités. D'abord, les CPE s'appuient sur un **programme éducatif axé sur le jeu** visant au développement global des enfants, à les soutenir dans leurs apprentissages, et lui faire adopter de saines habitudes de vie (famille, 2019). C'est le développement de l'enfant qui est promu ici et non pas les connaissances académiques :

« Moi je ne suis pas là avec une feuille, fais-moi des A, fais-moi des B, écris ton nom, non. Tu es ici pour apprendre à régler tes conflits, à être sociable, à manger comme il faut. Pis tu vas être très bon à l'école, tu vas être prêt à apprendre si tu as tous ces outils-là » (C1, p.2).

Une seconde particularité réside dans les **enjeux de sécurité** avec lesquels les éducatrices doivent composer au quotidien avec les enfants. Elles doivent voir à ce qu'aucun accident n'arrive ni d'enfant qui s'étouffe ce qui représente une grande responsabilité et un stress pour les éducatrices : « les accidents peuvent arriver facilement, le stress commence à monter, tu as beau essayer qu'il ne monte pas, mais intérieurement tu t'en rends compte » (B1, p.2). Une troisième particularité concerne les **ratios**, fixés par le ministère, que chaque éducatrice doit respecter. Le matin et le soir, les éducatrices n'arrivent pas ni ne repartent en même temps, cela se fait graduellement, ce qui fait que les éducatrices sur place doivent faire la gestion des ratios. Lorsqu'elles ont plus d'enfants que ce qui est permis dans son local, elles doivent aller porter ces enfants à une autre éducatrice. Par exemple :

« De 7 h à 9 h, c'est une autoroute, les parents rentrent, c'est l'un après l'autre, et avant que toutes les éducatrices soient en place, tout le monde déborde dans toutes les autres shifts qui me suivent. On m'appelle au téléphone : tu es rendu à combien ? OK, je t'en amène un, donc on fait l'autoroute dans le corridor. » (B1, p.2)

Une quatrième particularité est la **pénurie de la main d'œuvre** qui force les CPE à engager régulièrement des remplaçantes. Il faut dire que le taux d'absentéisme est important : « il y a un absentéisme aigu au courant des dernières années. Ce que ça fait c'est que tu ne sais pas avec qui tu vas travailler, tu ne sais pas si la personne va être remplacée » (G3, p.3). De plus, les agences qui fournissent les remplaçantes sont également en pénurie et les listes de rappel des CPE sont de moins en moins garnies :

« On a aussi une liste de rappel, mais qui est moindre, c'est difficile d'avoir des gens sur la liste de rappel parce que c'est ça, c'est difficile. En même temps avec l'agence on appelle le matin et il y a quelqu'un qui va rentrer, c'est un peu comme ça qu'on peut pallier. Honnêtement, il y a des journées spécifiques où c'est beaucoup plus difficile, le lundi et le vendredi d'avoir des gens du regroupement, de l'agence, le SREP. Sur la boîte vocale, on sait s'il y a des gens ou pas de gens qui peuvent nous aider. » (F3, p.4)

Une cinquième particularité est que **la pouponnière est le niveau le plus difficile** dans un CPE parce que les enfants sont plus jeunes, moins autonomes, et nécessitent plus de soins. Comme l'exprime une participante « c'est un don de soi la pouponnière. C'est rare que tu arrêtes, tu as un grand roulement. » (F1, p.2). Une sixième et dernière particularité est la **réorganisation des espaces** des CPE. Certains CPE fusionnent avec d'autres CPE, d'autres choisissent d'accueillir plus d'enfants qu'auparavant, d'autres restructurent leurs espaces en aménageant des locaux doubles séparés par une porte (nous verrons plus en détail ce dernier aspect dans la section sur les espaces, voir 4.8.2). Les besoins ont changé avec le temps et l'on cherche à optimiser les espaces.

En somme, l'éducation à la petite enfance, tout comme l'enseignement au primaire, fait face à plusieurs enjeux de taille.

4.7 Récit composite : Geneviève

Rappelons que le récit composite (*composite narrative*), combine les récits de chacune des participantes pour en faire un récit type. Ce récit décrit une journée type de travail pour une éducatrice que nous appellerons Geneviève (un nom fictif), avant les mesures d'austérité et après.

4.7.1 Une journée type de travail avant l'austérité

Selon Geneviève, il y a une dizaine d'années, les enfants étaient séparés par groupe d'âge, pouponnière, 18 mois, 2 ans, 3 ans, 4 ans, 5 ans. Il y avait moins d'enfants dans les groupes, comme l'exprime Geneviève : « dans les 18 mois, on était 5 ou 6. Maintenant, ils sont 8 » (F1, p.4). Il y avait plus de personnel, notamment une aide-éducatrice qui se promenait de local en local pour offrir son aide lors des changements de couches, les siestes, les pauses, les dîners, et la fermeture. « L'aide-éducatrice venait t'aider et elle faisait les tâches pour que tu aies juste à t'occuper des enfants » (B3, p.2). À cette époque, Geneviève travaillait avec sa collègue Nadia dans une pouponnière double (deux locaux avec deux groupes de poupons). Les locaux étaient grands, mais ils étaient un peu défraîchis : « la tuile était finie, les enfants s'enfargeaient dans les

trous. Il y avait des trous dans les murs. J'avais marqué à côté d'un trou : maison de Mimi la souris » (C2, p.5). Geneviève arrivait à 7 h à l'ouverture et commençait à préparer la journée : replacer le local, couper les fruits, préparer les premiers biberons de la journée, aller chercher des débarbouillettes, etc. Progressivement, des poupons arrivaient dans la pouponnière ainsi que sa collègue Nadia. Lorsque d'autres enfants arrivaient avant leur éducatrice, ils attendaient dans la pouponnière et les éducatrices les récupéraient à leurs arrivées. Vers 9 h 30, tout le personnel était arrivé et chaque enfant était dans son local. Geneviève et Nadia donnaient la première collation aux enfants. Après, elles s'occupaient de l'hygiène : changements de couches, nettoyage des visages et des surfaces, rangement de la nourriture, les bols et ustensiles, etc. Puis, elles préparaient les poupons à aller faire une balade dehors en poupon-bus. Selon Geneviève : « on partait tous les matins, c'était tellement facile, c'était fluide, les enfants dormaient » (F2, p.3). Après la balade, il y avait de la préparation à faire en vue du dîner. L'aide-éducatrice venait donner un coup de main. Selon Geneviève, « les dîners en CPE étaient des périodes vraiment stressantes [...] tu avais des biberons à faire, tu avais des purées à faire. Il fallait vraiment que tu observes beaucoup. Tu avais le nettoyage, c'est long » (G1, p.3). Elles devaient également s'assurer qu'aucun enfant ne s'étouffe. Geneviève et Nadia mangeaient leur repas en même temps que les enfants, car « il faut donner l'exemple à l'enfant, c'était dans notre programme pédagogique » (F2, p.6). Vers 13 h, Geneviève et Nadia couchaient les poupons pour la sieste. Elles en profitaient pour remplir les journaux envoyés quotidiennement aux parents. Dans ces journaux « tu rentrais les heures de dodos, les biberons, les boires, les selles, il avait bu ou pas » (G3, p.16). Pendant ce temps, l'aide-éducatrice venait remplacer Geneviève et ensuite Nadia afin qu'elles prennent leur pause respective. La salle de pause était grande, conviviale et servait également de lieu pour faire la planification des prochaines semaines. Après la pause, il y avait une deuxième collation à donner aux enfants. Puis progressivement, les parents venaient chercher les enfants. Geneviève et Nadia en profitaient pour sortir avec les poupons dans la cour. Selon Geneviève, l'accès à la cour était bien conçu : « je n'avais pas besoin de faire aucun détour, je sortais de ma pouponnière et j'arrivais directement dans la cour » (F2, p.3). La cour était peu aménagée : « ici, c'était juste de la terre battue avant. Il n'y avait pas de terrasse, c'était un terrain vague » (G2, p.3). Une fois les enfants partis, Geneviève qui avait terminé sa journée quittait et Nadia restait encore 30 minutes. Durant ce temps, Nadia rangeait le local et préparait différentes choses pour le lendemain comme plier des débarbouillettes, aller chercher des bavoirs, remplir les produits nettoyants, etc. Les journées étaient bien remplies et étaient agréables comme le mentionne Geneviève : « à l'époque, on n'était presque jamais malade, on était heureux d'aller travailler. Les filles avaient hâte de se

rassembler et de faire des choses ensemble » (B1, p.7). La figure 8 ci-après, illustre le flux de travail des participantes, il y a environ 10 ans, recomposé grâce à leurs récits.

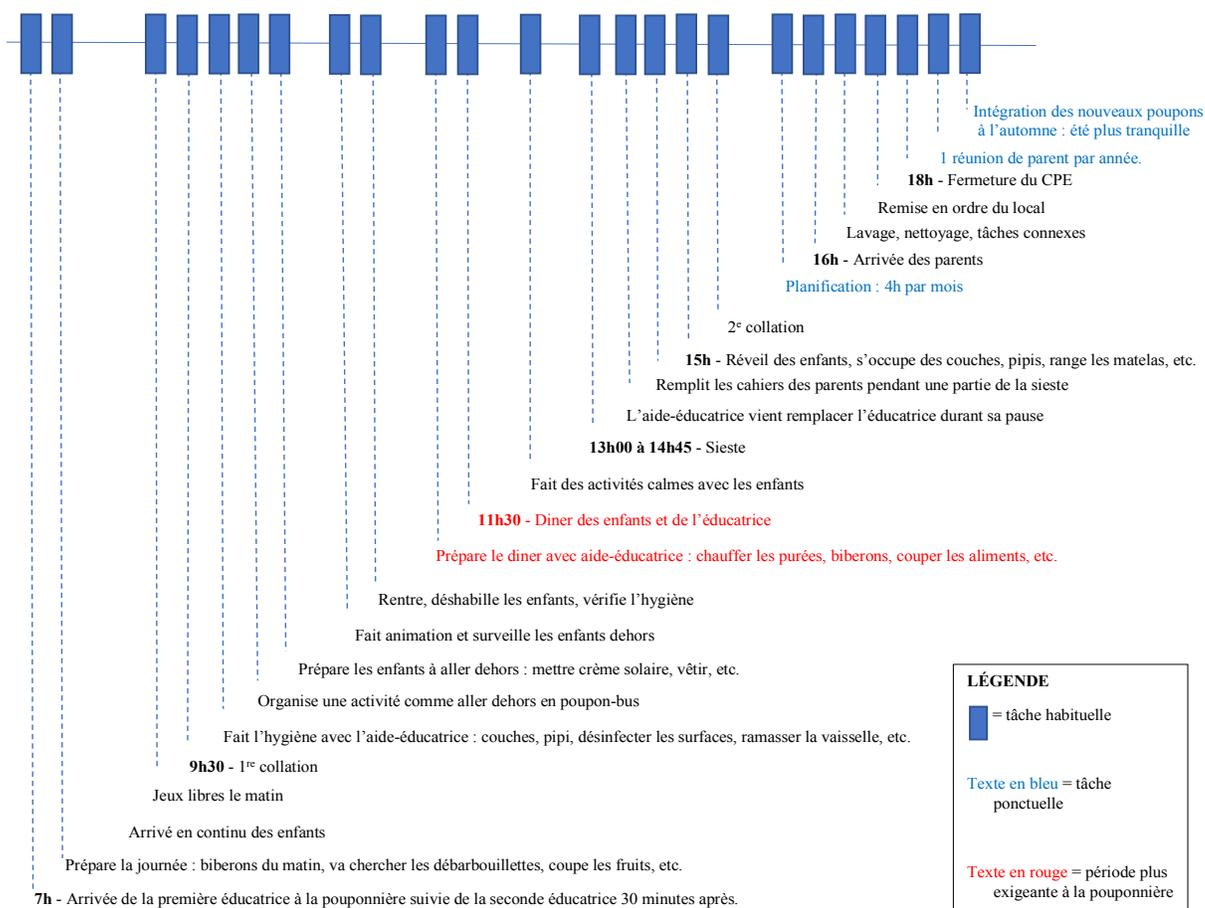


Figure 8 — Flux de travail des éducatrices à la petite enfance, il y a environ 10 ans

4.7.2 Une journée type de travail après l'austérité

Selon Geneviève, le travail en CPE a bien changé aujourd'hui. Alors qu'il y a dix ans les enfants étaient séparés par groupe d'âge, la mode actuelle consiste à avoir une pouponnière, des groupes multiâges de deux à quatre ans et des groupes de cinq ans. Ce faisant, la gestion des nouveaux enfants en CPE est plus facile pour les directions, car n'importe quel enfant de deux à quatre ans peut intégrer les groupes multiâges lorsqu'il y a une place de disponible. Les groupes sont donc la plupart du temps à pleine capacité et les ratios ont augmenté comme l'a souligné précédemment Geneviève : « dans les 18 mois, on était 5 ou 6. Maintenant, ils sont 8 » (F1, p.4). Un autre changement observé par Geneviève est la perte de l'aide-éducatrice. En effet, le personnel a été

réduit à sa plus simple expression : « avant il y avait des aides-éducatrices [...] Maintenant, on n'en a plus de ça, on appelle ça nos tâches connexes en plus d'être éducatrice. » (B3, p.2). Les tâches connexes consistent en des tâches ménagères et des soins administrés aux enfants.

Geneviève travaille toujours en pouponnière avec sa collègue Nadia. La pouponnière double est moins grande qu'auparavant, une partie d'un dortoir a été transformé en bureau. Selon Geneviève : « c'est sûr que la grandeur des locaux change beaucoup de CPE en CPE, mais ils essayent de mettre le plus d'enfants possible dans le plus petit local, des fois c'est vraiment minuscule » (G2, p.1). Ceci dit, le local est beau et lumineux. Geneviève arrive à 7 h à l'ouverture. Elle doit utiliser sa nouvelle puce électronique pour entrer matin et soir. Elle commence ensuite à préparer la journée. Par contre, cela prend plus de temps avant que Nadia arrive, 1 h à 1 h 30, comparativement à 30 minutes auparavant ce qui laisse Geneviève plus longtemps seule. Par conséquent, Geneviève atteint rapidement le ratio d'enfants qu'elle peut accueillir dans son local en étant seule. Elle doit alors demander de l'aide :

« Tu peux être 1 h 30 toute seule et les ratios débordent souvent, tu as besoin d'appeler d'autre monde en renfort pour qu'elles viennent t'aider. Avant, ça n'arrivait jamais, maintenant oui. Ça vient très difficile d'organiser le local, je veux dire, mettre en place tes jeux, de faire tes biberons, tes fruits, des affaires de même pour que ça fit. Des fois, tu en as 4 qui braillent et il y a un autre parent qui arrive. C'est moins facile parce que tu es toute seule plus longtemps » (G1, p.4)

Vers 9 h 30, tout le monde est arrivé et se trouve dans son local. Geneviève et Nadia donnent la première collation aux enfants. Après, elles s'occupent de l'hygiène : changements de couches, nettoyage des visages et des surfaces, rangement de la nourriture, les bols et ustensiles, etc. Une fois que cela est fait, Geneviève et Nadia organisent avec leurs collègues une sortie dans la cour. Elles ne vont plus faire de balade en poupon-bus comme autrefois, car cette sortie est devenue trop exigeante depuis la perte de l'aide-éducatrice : « avant, c'était tous les jours, maintenant je pourrais dire pour être généreuse 5 fois par année peut-être » (F2, p.3). L'accès à la cour n'est plus aussi facile : « avant je sortais de ma pouponnière et j'arrivais directement dans la cour. [...] Maintenant, tu tombes dans la grande cour qui n'est pas très fonctionnelle quand ils sont tout petits, donc tu dois faire un grand détour » (F2, p.3). La cour s'est néanmoins améliorée : une terrasse a été installée, des bancs, et un carré de sable. Par contre, les directions ont établi plus de restrictions : « on joue à la police quand on arrive dehors parce que : non, ne fait pas ci, ne fait pas ça. [...] moi-même je suis dans la cour, je trouve ça long et je suis une adulte. Imagine un enfant » (B2, p.5). Vers 11 h, Geneviève et Nadia retournent dans la pouponnière avec les enfants. Pendant

que les enfants jouent, elles préparent le dîner. Ensuite, elles font manger les enfants et mangent en vitesse le leur. Celui-ci n'est plus payé par le CPE comme autrefois. Mais ce qui est le plus difficile selon Geneviève : « c'est que tu n'as plus d'aide au dîner, ça fait une énorme différence » (G1, p.4). À la place, le CPE de Geneviève a acheté une clôture en plastique qu'elle installe après le dîner pour isoler les enfants de l'espace repas, ce qui leur permet de nettoyer et de ramasser le dîner :

« Quand on a terminé de dîner, avec les plus gloutons qui mangent plus rapidement, bien tu les mets déjà de côté pis tu nettoies et quand tu as fini, tu traverses. Je ne les laisse pas tout seuls, ils ne sont pas laissés à eux-mêmes. Ils vont avoir les vêtements plus propres plus longtemps. En même temps, ça ne remplacera jamais l'éducatrice, mais ça peut pallier un petit peu » (F2, p.2)

Après le dîner, Geneviève et Nadia font des activités calmes avec les poupons. Puis vers 13 h, c'est l'heure de la sieste. Comme il n'y a plus d'aide-éducatrice qui vient les remplacer pendant leur pause, les éducatrices font des autopauses consistant à surveiller 2 groupes pendant que l'autre éducatrice est en pause. Nadia prend d'abord sa pause. La salle de pause a été réduite de moitié lors des rénovations et Nadia trouve la salle moins conviviale : « c'est rare que je vais m'asseoir là, parce qu'on crève de chaleur, on est toutes assises l'une à côté de l'autre comme des sardines » (B2, p.4). Soulignons que ni Geneviève ni Nadia n'ont le temps de remplir les journaux des parents autrefois fait durant la sieste, car il y a de l'action durant celle-ci : « des fois, ils ne dorment pas. Pis, s'il y en a 3-4 qui se réveille en même temps et qui réveille toute la gang... Je ne peux pas les lever les 10. Comment je vais faire pour en gérer 10 qui vont se lever en même temps » (B2, p.9). Après les pauses, Geneviève et Nadia rangent les matelas et font l'hygiène des enfants. Là aussi, la perte de l'aide-éducatrice se fait sentir : « ce n'était jamais la même personne qui faisait le ménage par exemple, qui faisait les changements de couches. Maintenant, tu peux faire des changements de couches, tu peux changer 20 couches, on n'aurait jamais fait ça avant » (F1, p.4). Elles donnent ensuite la deuxième collation de la journée. Vers 16 h, les parents commencent à arriver et progressivement des éducatrices quittent puisqu'elles ont terminé leur journée. La gestion des ratios recommence : « ça s'appelle beaucoup : toi tu en as combien, peux-tu venir en chercher un, moi j'en ai trop, je n'arrive pas..., là toi tu en as combien..., c'est du niaisage » (G1, p.6). Lorsque Geneviève termine sa journée, elle n'a pas eu le temps de replacer son local et de le ranger comme avant : « là, il faut que je me dépêche à ranger mon local, à aller porter ma tablette, pleins d'affaires, porter ma vaisselle » (C1, p.5). La journée est un feu roulant de tâches qui se succèdent les unes des autres. Comme dit Geneviève : « à l'époque on arrivait à

la fin de la journée et on faisait : ah mon dieu c'est déjà fini. Maintenant, c'est : elle va-tu finir » (B1, p.7).

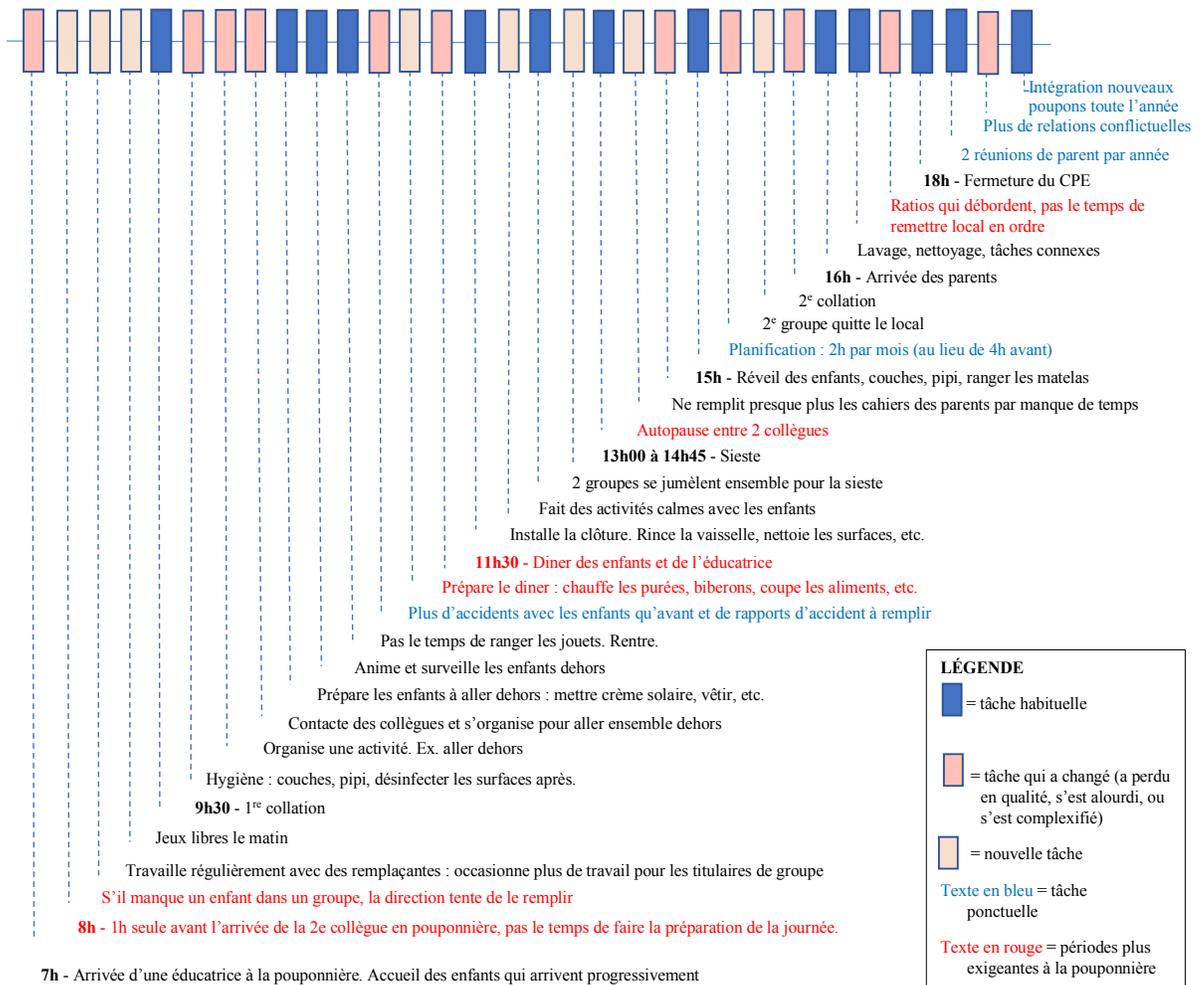


Figure 9 — Flux de travail des éducatrices à la petite enfance, aujourd'hui

4.8 Injonction néolibérale sur l'éducation à la petite enfance

En comparant la figure 8 avec la figure 9, on constate que le flux de travail s'est densifié. Comme celui des enseignantes au primaire, il est maintenant continu, sans espace-temps inoccupé pour laisser une chance aux éducatrices de récupérer, de se reposer, d'avoir le temps de faire face aux événements imprévus. Cette densification du flux n'est pas le propre des éducatrices à la petite enfance, mais touche l'ensemble des acteurs qui gravite autour d'elles. En effet, l'analyse des données a révélé, comme pour les enseignantes au primaire, la présence d'une injonction

néolibérale exerçant une forte pression sur l'ensemble des acteurs (ex. : gouvernement, directions, syndicat, parents, collègues de travail, remplaçant·e·s enfants et CPE). Rappelons que cette injonction est composée du mélange du flux tendu et du NPM, c'est-à-dire faire plus de tâches en moins de temps avec moins de ressources ; mettre l'accent sur le rendement, les chiffres, et les résultats. Et qu'un mouvement s'opère, qui part du haut vers le bas. En effet, ceux qui se trouvent en haut de l'écosystème tentent d'alléger leur propre flux tendu en déléguant à d'autres acteurs plus bas de l'écosystème des rôles et des tâches. La figure 10 montre comment agit l'injonction néolibérale sur les différents acteurs de l'écosystème de l'éducation à la petite enfance.

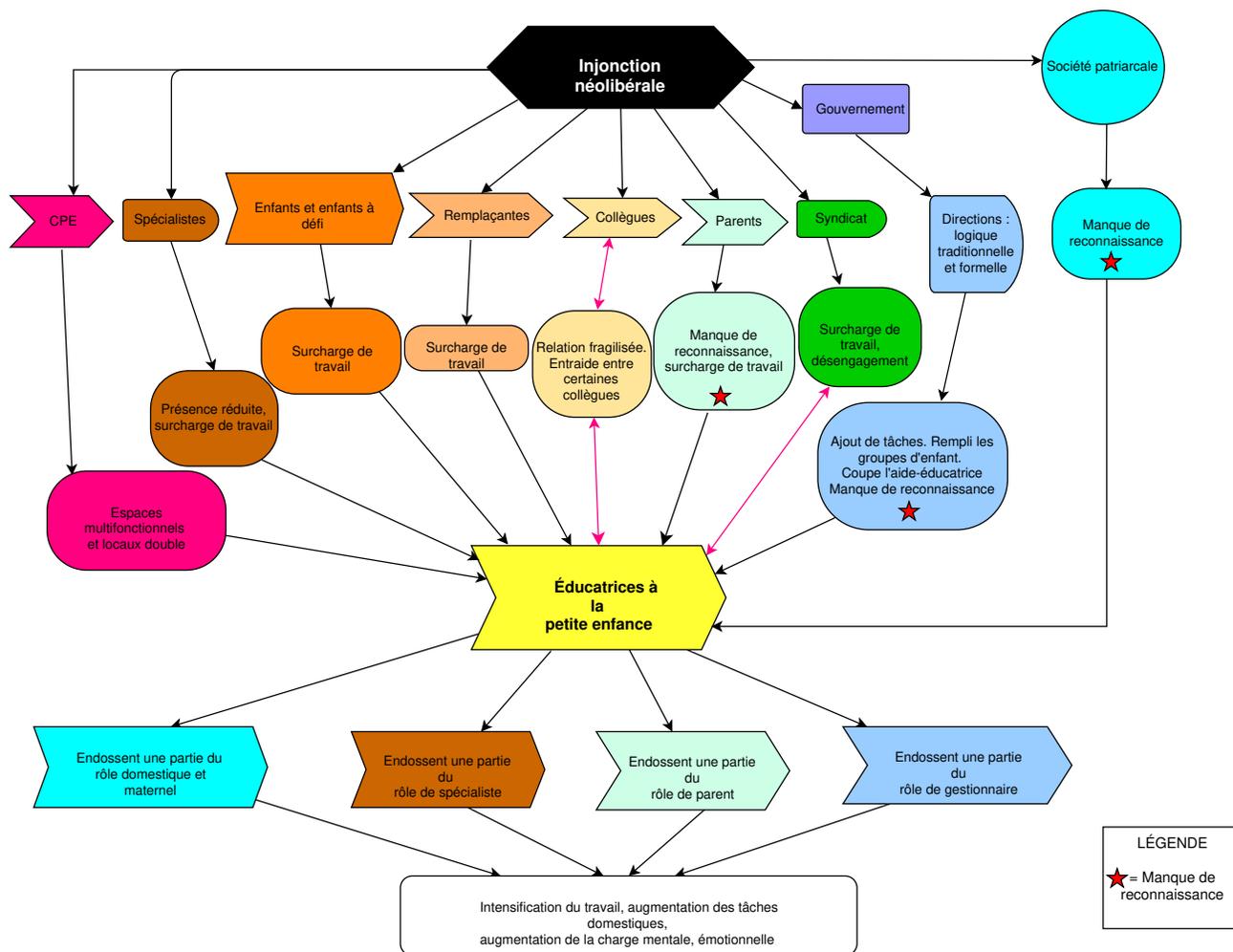


Figure 10 — Injonction néolibérale sur l'écosystème de l'éducation à la petite enfance.

4.8.1 L'écosystème de l'éducation à la petite enfance

Le **gouvernement** est en haut de l'écosystème. Sous l'injonction néolibérale, il procède à plusieurs vagues de coupures dans les CPE (Couturier *et al.*, 2016). Il négocie à la baisse les conventions collectives des éducatrices, ce qui les fragilise. Il établit des normes, ratios et règles de sécurité. Il vérifie ponctuellement que l'ensemble de ces mesures soit respecté comme l'indique une participante :

« Le ministère va envoyer des gens “surprises” dans les CPE pour nous évaluer. Ok. Le ministère va avoir des attentes très élevées, les garderies vont être cotées presque comme les écoles. [...] Ils vont choisir une éducatrice au pif, ils vont rentrer et ils vont l'évaluer. Pis, ils ne disent pas un mot, ils s'assoient comme ça et ils t'évaluent. Et ils ont des critères hyper hyper hyper hyper tac tac tac » (B1, p.7)

Le gouvernement se préoccupe également des coûts occasionnés par les CPE en faisant de la pression sur les directions pour qu'ils équilibrent leur budget. Il demande alors aux CPE qui ont des surplus accumulés de les reverser au gouvernement (AQCPE, 2015). Puis, dans une optique d'efficacité, le gouvernement exige depuis 2016 qu'annuellement la moyenne de présence des enfants dans chaque CPE soit supérieure à 80 % (Leduc, 2016). Cette mesure s'appuie sur la Commission Robillard qui estime qu'en 2013-2014 : « l'État aurait versé, au cours de cette période, 280 millions de dollars en subventions pour des jours d'occupation sans présence d'enfants » (Québec, 2014 : 83). Le gouvernement se lance alors dans une chasse aux places « fantômes » (Couturier *et al.*, 2016), donnant des amendes aux CPE qui n'atteignent pas ces objectifs (Leduc, 2016). Cette exigence ministérielle amène les directions à mettre en place différentes mesures pour y parvenir. Selon cette participante :

« Si le CPE n'atteint pas son 80 % de rendement, si tu veux, il a des amendes. [...] Les parents se sont vu attribuer des banques de maladies pour leurs enfants. Les enfants ont genre 12 jours de maladies par année. Donc tu as souvent des enfants malades qui avant seraient restés à la maison, mais là, le parent l'a amené. » (G3, p.10)

Cette exigence ministérielle amène également les directions à faire de l'overbooking consistant à remplir le plus possible les groupes. Pour ce faire, les enfants ont des puces qui indiquent leur arrivée et leur sortie. À partir de ce recensement quotidien, les directions savent s'il y a une place de libre. Ils demandent alors aux parents qui utilisent le service de garde à temps partiel, s'ils souhaitent envoyer leur enfant ce jour-là. Soulignons qu'il n'y avait pas de service de garde à temps partiel avant, il n'y avait que du temps plein. Les enfants à temps partiel augmentent la charge de travail de l'éducatrice :

« Un enfant qui vient très peu à la garderie, c'est beaucoup plus long avant qu'il s'habitue au milieu. Quand tu viens une fois par semaine, ça se peut que tu ne t'habitues jamais. Ça fait des crises, ça fait des enfants pas intégrés. Il y en a qui s'en sort bien, mais ça te fait une dynamique de groupe différente parce qu'il y a un nouvel enfant qui est là. Ça fait des parents de plus à faire plaisir, à connaître. Ça fait de la gestion de plus tout le temps » (G3, p.6).

L'exigence ministérielle du 80 % amène également les CPE à adopter le multiâge, une mode en pleine croissance. Pour les directions, le multiâge les aide à remplir les groupes en faisant entrer de nouveaux enfants. En effet, les enfants qui ont entre deux et quatre ans peuvent intégrer un groupe multiâge lorsqu'il y a une place de libre. Auparavant, il devait attendre qu'une place se libère dans le groupe de son âge (les groupes étant auparavant séparé par âge), et les chances d'être appelé étaient moindres. Les éducatrices que nous avons rencontrées sont mitigées par rapport au multiâge. Selon une participante :

« Le multiâge c'est trop difficile. J'avais cinq 18 mois, un 3 ans, un 4 ans. Donc, ce qui arrive c'est que les grands sont pénalisés, tu sors un casse-tête les 18 mois embarque là-dedans, tu ne peux pas faire de la peinture parce que ce n'est pas gérable, tu pénalises les grands pour les petits. Ce n'est pas juste, pis là, tu dis à la grande : va dont me chercher un vêtement de rechange pour ton casier, dans le fond elle devient ton assistante » (C3, p.8)

Selon une autre participante :

« Quand tu as un multiâge de 2 à 4 ans, ça fait que les besoins des enfants ne sont pas les mêmes, ils sont variés, ils peuvent s'entraider entre eux, ils peuvent faire du mimétisme, donc parfois tu n'as pas besoin de le montrer comme adulte, l'enfant de 4 ans va le montrer au petit. Je trouve qu'au bout de la ligne c'est moins fatigant, mais c'est beaucoup d'adaptation. Au niveau de tes jeux, de tes aires d'espace, il faut que tu penses à ça. Moi je trouve qu'il y a moins de chicane parce qu'ils n'ont pas tous les mêmes besoins. Ça diversifie leurs besoins, ça diversifie leurs attentes envers toi » (G1, p.7-8).

Donc, le multiâge simplifie la gestion des places pour les directions, mais demande plus d'adaptation aux éducatrices. Un autre impact de l'exigence ministérielle du 80 % est l'intégration des enfants tout au long de l'année. Auparavant, il y avait une période définie durant laquelle un CPE accueillait de nouveaux enfants, par exemple à l'automne. Par la suite, les éducatrices restaient toute l'année avec le même groupe. Maintenant, les directions optent pour faire des intégrations à tout moment de l'année ce qui demande aux éducatrices de s'adapter davantage. Selon une participante :

« Tu ne passes plus ton été avec ton vieux groupe, tu es toujours en intégration pendant tout l'été, donc c'est rough. C'est vraiment rough. Le moment le plus chill pour une éducatrice c'est l'été, mais tu n'as même plus le droit à ce moment. [...] Et quand tu as un nouvel enfant, ça en prend un pour tout changer la dynamique. Tu ne peux pas vraiment faire une planification d'activités, tu ne connais pas l'enfant et il change la dynamique. Il peut pleurer pendant un mois, donc c'est ça » (G1, p.3)

Ces différentes mesures visant à atteindre le 80 % de présence font en sorte que les groupes sont souvent remplis au maximum. De plus, les ratios ne sont pas toujours respectés pendant une certaine période sous le principe du ratio plancher (appelé également ratio global), principe qui est nouvellement employé par les directions. Le ratio plancher consiste à compter tout le personnel se trouvant sur place dans le calcul du ratio. Par exemple, s'il y a sur place 22 enfants, dont 2 éducatrices et 1 cuisinier, les éducatrices vont devoir s'occuper de 11 enfants chacune dépassant le ratio de 10 enfants par adulte exigé par le ministère. Par contre, il n'y a pas d'infraction en tant que telle, car le cuisinier compte dans le ratio, le ratio est donc théoriquement respecté. Par contre, concrètement le cuisinier n'a pas le temps d'aider les éducatrices et cela peut compromettre la sécurité des enfants comme l'exprime cette participante :

« Là, c'est la nouvelle mode, le ratio plancher. Complètement ridicule. [...] Non on n'est pas correct, parce que moi, moi là, je travaille avec tant d'enfants pis, il peut arriver un accident. » (B1, p.5).

Donc, si nous récapitulons, les mesures pour atteindre le 80 % de présence : l'augmentation des ratios, l'overbooking, l'intégration des enfants durant toute l'année, le multiâge, le ratio plancher, etc., font que les groupes tendent à être remplis le plus possible. Par conséquent, ces participantes travaillent, la plupart du temps, « au maximum de ses capacités ratios » (G1, p.4) et parfois plus, contrairement à avant. Cela constitue le premier changement qui est ressorti de l'analyse des données. Il participe à la densification du flux tendu des éducatrices à la petite enfance que nous avons rencontrée et à l'intensification de leur travail.

Si nous poursuivons avec les **directions**, les participantes ont soulevé comme pour les enseignantes au primaire qu'elles étaient devenues des gestionnaires. Elles s'intéressent aux chiffres, au budget, aux normes, aux ratios et aux règles de sécurité ; alors que les éducatrices ont une logique « humaine » axée sur le développement des enfants. Selon cette participante :

« Des fois, on a de bonnes adjointes directrices qui regardent la convention pis qui répondent aux vraies affaires. Oui, tu as le droit de faire ça, c'est vrai, mais tu as la supérieure qui va arriver et qui va faire non. Elle c'est la gestion, les chiffres. Ce n'est plus traité vraiment comme pour le bien des enfants, je trouve, et nous aussi on écope de ça ». (B3, p.6)

Le gouvernement est également animé par cette logique. La logique gestionnaire de ces acteurs est le deuxième changement qui est ressorti de l'analyse des données. Cette logique mène les directions à couper du personnel pour réduire les coûts des CPE, notamment : les aides-éducatrices, les heures du cuisinier, parfois du personnel qui faisait de l'entretien ménager, certains spécialistes, etc. Cela a pour conséquence d'alourdir le travail des éducatrices comme l'exprime cette participante :

« Tu te retrouves avec des enfants à défis sans aucune aide professionnelle. [...] Enfant à défis, ça peut être autisme, problème de langage, déficience intellectuelle lourde, gestion de comportement, peu importe, il y en a pleins. Enfant à protocole qui provient de demande de CLSC. Des fois, tu as des enfants qui viennent de famille difficile. C'est tout ça en plus. C'est des grosses surcharges de travail quand tu n'as pas d'aide » (G3, p.9).

Mais c'est surtout les conséquences liées à la perte de l'aide-éducatrice qui ont été soulevées davantage par les participantes. Cette perte a des impacts considérables sur l'ensemble de leurs tâches et plus particulièrement sur les tâches ménagères, les autopauses, et la planification. Il s'agit du troisième changement qui est ressorti de l'analyse des données. D'abord, elles doivent faire beaucoup plus de tâches ménagères qu'avant, appelées aussi tâches connexes. Selon une participante :

« On frotte autant qu'on s'occupe des enfants, je trouve. [...] Notre travail c'est de nous occuper des enfants, on n'est pas des femmes de ménage. Tsé, déjà que le dîner, il faut tout laver, tout nettoyer, rincer notre vaisselle. La cuisine, ça prend une demi-heure de plus pendant que les enfants sont laissés à eux-mêmes. Tu essaies de les occuper, mais ça dégénère vite souvent avec les quatre ans. Ça t'apporte un sentiment de ouach ouach » (C3, p.6)

Ces tâches ménagères qui se sont ajoutées épuisent les éducatrices que nous avons rencontrées et leur enlèvent du temps pour s'occuper des enfants. L'une d'elles nous a dit :

« Si je suis toujours en train de faire des tâches connexes, bien à la fin de la journée j'ai perdu beaucoup de temps à ne pas être avec les enfants. Je vais aller faire le lavage ça prend 5 minutes et c'est là qu'il arrive des conflits. Ça revient toujours un peu la faute de l'éducatrice, mais on ne prend pas en compte que les tâches connexes ça vient que

les filles on est fatiguées. Est-ce que je vais avoir la patience à 100 % je ne suis pas sûre » (B3, p.3)

Mentionnons que d'un point de vue gestionnaire, les directions sont gagnantes, puisque les éducatrices font ces tâches pendant leurs heures de travail sans avoir à payer du personnel d'appoint. Néanmoins, il n'y a pas que la question économique qui semble opérer ici. Nous croyons également que l'une des répercussions des mesures d'austérité est d'agir sur les rapports d'exploitation présents au sein de la division sexuelle du travail en intensifiant le rôle domestique des travailleuses. Rappelons que selon la division sexuelle du travail, les femmes sont amenées à adopter un rôle domestique et/ou maternel. Elles sont assignées aux postes qui mobilisent des compétences apprises à travers la socialisation de genre comme les emplois en éducation à la petite enfance. Puisque l'une des conséquences des mesures d'austérité est d'augmenter leurs tâches domestiques, tâches qui de tout temps ont été dévolues aux femmes, il semble que le néolibéralisme augmente les rapports d'exploitation au sein de la division sexuelle du travail. Pour sa part, Wendy Brown postule que sous le néolibéralisme la subordination genrée est « intensifié et fondamentalement transformée » (Brown, 2018 : 112). Selon elle :

« L'intensification vient de la réduction, de la privatisation et/ou du démantèlement des infrastructures publiques qui soutiennent les familles, les enfants et les retraités. Ces infrastructures incluent, entre autres, les structures d'accueil accessible et de qualité dévolues à la petite enfance et à l'encadrement après l'école, les colonies de vacances, les centres de santé physique et mentale, les transports en commun, les jardins publics et les centres de loisirs, les retraites publiques, les établissements pour personnes âgées et la protection sociale. Quand ces services publics sont éliminés ou privatisés, le travail et/ou le coût de leur fourniture reviennent aux individus, tout particulièrement aux femmes » (Brown, 2018 : 112).

Dans le cas qui nous occupe, les mesures d'austérité viennent démanteler l'infrastructure publique des CPE et affectent, notamment, les travailleuses. Par conséquent, la subordination genrée des travailleuses que nous avons rencontrées s'en trouve intensifiée.

Un autre impact de la perte de l'aide-éducatrice concerne les autopauses. Nous l'avons vu avec Geneviève et Nadia, depuis quelques années les éducatrices jumèlent deux groupes d'enfants ensemble lorsqu'elles doivent prendre leur pause. Pendant que l'une surveille les deux groupes, l'autre va en pause et vice versa. Ici aussi, elles se retrouvent dans une situation où la charge de travail s'est alourdie :

« Quand tu es à 16 enfants, c'est beaucoup plus difficile d'endormir. Je vois mes collègues vraiment amochées. Tu veux faire de belles interventions auprès des enfants, mais tu es tellement dans l'action tu finis par abdiquer en fait. Regarde, il ne dort pas, il ne dort pas c'est tout. [...] C'est beaucoup plus difficile, tu n'as pas de place, tu n'as pas d'espace. Tu es cordée » (F3, p.5).

Comme nous venons de le voir avec cette participante, les autopauses ont également une incidence sur la qualité des soins prodiguée aux enfants. Ajoutons que les besoins des enfants ne sont plus nécessairement respectés :

« Là, on va te demander subtilement d'abréger ou de ne plus faire faire des dodos aux enfants le matin pour qu'ils puissent dormir tous en même temps l'après-midi. Sauf qu'un enfant de 10 mois, versus un enfant de 15 mois, il n'a pas le même besoin de sommeil. Et même il y en a à 15 mois qui aurait besoin des siestes le matin. Ça fait que tu ne respectes pas le besoin de l'enfant et tu te retrouves avec des enfants qui braillent à partir de midi parce qu'ils sont fatigués » (G3, p.1).

Le dernier impact de la perte de l'aide-éducatrice concerne les planifications. Chaque éducatrice a quelques heures par mois pour faire la planification de ses activités, mais ces dernières années le temps alloué à la planification a diminué :

« Les planifications c'est 1 h par deux semaines, avant on avait 4 h par mois. Ça paraît ça. Tsé, tu planifies, là c'est le printemps, bon on va faire des semis. Ok, je vais lire telle histoire, mon thème, ça va être ça. C'est sûr que tu ne peux pas faire ça au jour le jour parce que des fois il y en a un qui n'est pas de bonne humeur, des fois il y en a 2 de malades. Mais, tu peux faire des recherches. Ok, j'en ai un d'hyperactif, bien je vais faire une recherche. Qu'est-ce que je pourrais faire ? Avant tu avais le temps de tout faire ça, mais là maintenant tu as une heure, une heure ! » (C1, p.6)

Ces changements fragilisent l'organisation de leur travail. Cela a également des répercussions sur les enfants qui ne bénéficieront pas de la même qualité d'activités qu'auparavant.

Nous venons de voir que le travail des participantes s'est alourdi à plusieurs égards : elles travaillent au maximum de leurs capacités ratios et elles ont perdu le support de l'aide-éducatrice. Cependant, le rendement demandé aux éducatrices n'a pas diminué :

« Le rendement, il faut qu'il soit le même qu'avant, mais ce n'est juste pas possible. Et même quasiment plus, parce qu'on te demande toujours de travailler en équipe, d'être motivée, de starter des projets d'équipe, avant on n'avait pas ça. Ça te demande de la planification et de l'organisation supplémentaire » (G3, p.9).

Du côté des **syndicats**, ils sont surchargés comme les syndicats des enseignantes :

« On a tellement de belles directrices qui aiment interpréter les conventions à leur façon qu'on est pris maintenant à faire énormément de griefs. Les syndicats sont débordés, ils n'arrivent plus à répondre à toutes ces demandes. Ça prend 2 à 3 ans avant qu'un grief soit amené devant le tribunal. Oui, tu vas l'écrire, tu vas le faire, tu as tant de temps pour le faire et tu le fais, mais tu vas avoir une réponse dans..., et si tu vas avoir une réponse » (B3, p.5)

Ajoutons que les éducatrices ne sont pas toujours disposées et reposées lorsqu'il y a des décisions syndicales à prendre à cause de l'alourdissement de leur travail :

« Dans la convention on a des choses, mais en même temps on les a votés. Et des fois tu vois, des fois, tu n'es pas toujours conscient de ce qui est écrit, on n'a pas toujours le temps de réfléchir à ce qu'on fait, alors c'est dans ce sens-là. Si on avait la tête plus reposée à l'occasion, je pense qu'il a des choses qu'on n'accepterait pas » (F3, p.8).

Puis comme pour les enseignantes, certaines éducatrices ne croient plus au syndicat :

« Le syndicat, ils veulent, ils font des réunions, puis ils nous motivent de toujours, de ne pas garder ça en dedans de nous, de le dire, mais ils ont perdu des filles. Il y en a qui ne croit plus au syndicat » (B3, p.6).

Les **parents**, eux aussi, subissent l'injonction néolibérale dans leur propre vie et leur flux s'est densifié. Étant surchargés et parfois épuisés, certains sont moins collaboratifs avec les éducatrices : « ils ne regardent même plus, ils ne te parlent plus, ils t'évitent parce qu'ils ne veulent pas se faire dire qu'aujourd'hui ça n'a pas bien été. C'est triste hein ? » (B2, p.9). Par contre, contrairement aux enseignantes au primaire, la relation client semble moins présente entre les parents, les éducatrices à la petite enfance et les directions. Cela est peut-être dû au fait que les parents sont plus souvent en contact avec les éducatrices à la petite enfance qu'avec les enseignantes au primaire. En effet, en allant porter et chercher leur enfant, matin et soir, les parents ont des contacts quotidiens avec les éducatrices. Cela étant dit, le flux tendu de part et d'autre a des impacts sur la communication :

« Vu que les éducatrices finissent plus tôt, le parent a moins souvent accès à l'éducatrice de son enfant, elle est souvent partie avant que lui arrive. Les messages ne sont pas faits, les parents savent à peu près ce qui s'est passé. Les enfants passent d'une éducatrice à une éducatrice, ils cherchent leur enfant souvent. [...] Avant tu demandais à ton éducatrice, comment ça été avec x donne-moi sa puce et bye-bye. Maintenant, le parent cherche son enfant et la puce qui s'est passée d'éducatrice en éducatrice. Le rapport

avec le parent est très changé, soit tu n'es pas là, ou soit tu n'es pas là mentalement » (G3, p.15)

La qualité des relations humaines et professionnelles entre les éducatrices et ses **collègues de travail** est également ébranlée. Des dynamiques similaires aux enseignantes au primaire ressortent du récit des éducatrices à la petite enfance que nous avons rencontrées. D'abord, une éducatrice évoque la famille pour expliquer comment cela était avant (comme l'a fait une enseignante, voir p.93) : « avant c'était comme un cocon, comme une famille, tout le monde était de bonne humeur » (B3, p.6). Elle poursuit : « maintenant, on se crée des amitiés pareilles entre éducatrices, mais c'est moins spontané qu'avant. On est plus individualiste. On travaille plus en silo » (B3, p.6). Malgré ce contact distancé, les éducatrices ont besoin de travailler ensemble pour arriver à faire leur travail, notamment, lors des autopauses. L'entraide est alors moins naturelle, elle devient plus une nécessité comme l'exprime cette participante :

« Sans tes collègues, tu n'es rien dans ce milieu-là, tu ne survis pas. Tantôt, j'ai dit que tu es obligé de collaborer, ce n'est pas ça que je veux dire, c'est l'fun collaborer, c'est essentiel, tu ne peux pas survivre sans collaboration. Mais là, c'est de la collaboration dans la pauvreté. [...] Si tu n'as pas une bonne entente, si tu n'as pas de bonnes relations, tu es foutue » (G3, p.13)

De plus, le flux tendu des éducatrices peut mener à la formation de clans comme l'explique cette participante : « ça fait des clans dans les équipes. Ça fait des gens qui se comprennent moins, qui s'entraident moins, qui sont désengagés envers les autres, qui ne remettent pas ton local en ordre » (G3, p.13)

Quant aux **remplaçantes**, comme pour les enseignantes aux primaires, elles sont beaucoup plus nombreuses qu'avant et certaines n'ont pas les qualifications requises. Il en découle une surcharge de travail pour les éducatrices qui doivent composer avec elles. Comme l'exprime une participante :

« C'est difficile parce que c'est toi qui as toute la charge mentale, parce que tu n'es pas pour lui expliquer comment faire les biberons. Tu vas la voir juste une fois-là. Donc, tu te tapes les biberons, tu te tapes les couches. Parce que le bébé n'est pas habitué avec la remplaçante, il pleure, c'est toi qui as tout l'horaire dans la tête. Lui se couche à telle heure, lui il ne mange pas ça, lui il a des allergies, tu te ramasses avec toute la charge mentale. C'est ça qui est difficile » (C3, p.4).

En somme, il y a un mouvement qui part d'en haut vers le bas : du gouvernement aux éducatrices. Le gouvernement influe sur les directions, notamment avec l'exigence ministérielle du 80 % et les mesures d'austérité. Les directions coupent du personnel et font en sorte que les groupes sont remplis le plus possible au maximum, tout en ne diminuant pas le rendement demandé aux éducatrices. Le syndicat ne peut plus soutenir autant les éducatrices qu'avant parce qu'il est lui-même surchargé. La relation de confiance avec certains parents et collègues s'est amoindrie ce qui ajoute aussi une charge. L'entraide devient plus une nécessité entre collègues pour essayer de faire tout ce qu'il y a à faire. Les remplaçantes génèrent également une charge de travail de plus pour les éducatrices qui doivent les accompagner et les aider.

4.8.2 Espace multifonctionnel

Les espaces de travail subissent eux aussi l'injonction néolibérale. Grâce au travail de *photo elicitation interview* et la description que les participantes en ont faite durant les entrevues, il nous est apparu que certains espaces des CPE sont devenus multifonctionnels comme pour les écoles que nous avons étudiées, alors que d'autres espaces ont été réaménagés différemment.

En effet, les **locaux** sont de plus en plus transformés en locaux doubles. Au lieu d'avoir 2 locaux séparés par un mur complet, les CPE font installer une porte vitrée au milieu du mur qui sépare les deux locaux (voir figure 11). Cela permet de voir ce qui se passe d'un local à l'autre et de communiquer plus facilement.

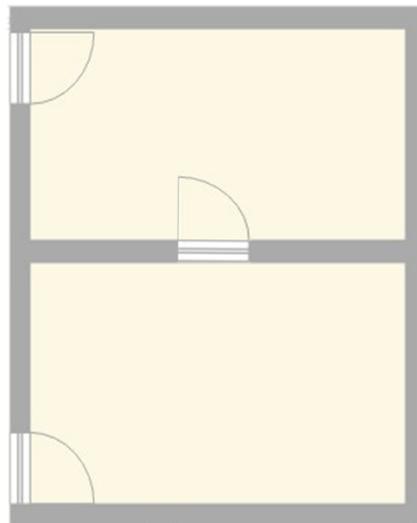


Figure 11 — Exemple de locaux doubles en CPE

De plus, certains CPE font installer une toilette sur l'un des côtés des locaux doubles, ce qui fait que la circulation est plus importante d'un local à l'autre. Il y a également moins d'intimité pour les éducatrices et les enfants et c'est plus bruyant qu'auparavant, comme l'explique une participante :

« On reste chacun de notre bord. Mais avec la porte on entend plus, il y a moins d'intimité. Si tu veux faire de la musique et que l'autre conte une histoire là, ça ne marche pas. Il faut plus négocier, il faut plus s'entendre. [...] Souvent, les autres demandent : qu'est-ce que vous faites, qu'est-ce que vous faites ? Ils sont là tous dans la fenêtre » (C2, p.5).

Cela étant dit, les locaux doubles facilitent les autopauses, l'entraide entre les éducatrices et les remplaçantes et sont multifonctionnels.

La **salle des employées** est également un espace multifonctionnel où l'on prend sa pause et où l'on fait sa planification. Elles ont toutes été relocalisées dans un espace plus petit ou elles ont été rapetissées lors de rénovation. Certaines participantes nous ont dit qu'elles ou leurs collègues n'utilisaient pas la salle des employées, car elles avaient besoin de plus de calme : « j'ai besoin de ne plus entendre les enfants, de ne plus entendre... je les adore mes collègues, je suis hyper sociable dans la vie, mais j'ai besoin au moins d'un 10 minutes toute seule » (B2, p.4). D'autres l'utilisent comme l'explique cette participante : « c'est nous autres qui l'embellis la salle de pause avec nos commentaires, on a tout de sortes de sujets très très drôles. Il y a de l'animation dans la salle de pause, on rit, il faut. On ventile » (C2, p.6).

En ce qui concerne la **cour** des CPE, elles ne sont pas multifonctionnelles, mais elles sont trop petites pour accueillir tous les enfants en même temps demandant plus de coordination aux éducatrices : « on ne peut pas être tout le CPE dans la cour, il faut se diviser en 2-3, je pense que c'est 30 ou 27 à la fois, quelque chose de même » (C2, p.4). Chez les quatre participantes, la cour a été mal rénovée ou aménagée avec du mobilier qui ne convient pas aux besoins des enfants comme l'exprime cette participante :

« Ils ont mis une immense terrasse en bois, mais c'est un grand espace perdu de la cour parce que tu ne peux pas rien faire sur une terrasse. Il y a des bancs, mais quand on fait des jeux d'eau c'est super glissant, c'est du bois, donc on ne peut pas y aller. Finalement, on n'y va jamais, donc on perd un gros espace. Et il y a juste un petit espace pour avoir accès à la cour. Il y a deux escaliers là et ici c'est tout clôturé et il y a des bancs. Il y a

tout le temps un motton d'enfants qui veulent rentrer et sortir, donc c'est vraiment chiant, je ne sais pas pourquoi ils ont fait ça » (G2, p.2).

Les rénovations et aménagements inadéquats n'ont pas seulement été observés dans les cours, mais dans plusieurs espaces des CPE des participantes. L'une d'elles déplore que les directions ne les consultent pas à cet égard : « les enfants étaient capables de sortir du CPE comme ils voulaient, ils avaient juste à pousser la porte pis sortir. X s'est choquée et elle a dit : peux-tu mettre une double barrure, donc là elle a mis un piton, mais il n'est pas assez haut, j'en ai un des miens qui se sauve. C'est des irritants » (C3, p.14).

En somme, les éducatrices à la petite enfance que nous avons rencontrées ont vu leur travail s'alourdir ces dernières années. De plus, elles évoluent dans des environnements multifonctionnels qui sont utilisés au maximum et qui ne répondent pas toujours à leurs besoins. Ces espaces ont un impact sur la charge mentale des éducatrices que nous verrons subséquemment.

4.8.3 Manque de reconnaissance de certains acteurs

Comme pour les enseignantes au primaire que nous avons rencontrées, les éducatrices à la petite enfance évoluent aussi dans une société patriarcale où circulent des préjugés liés au genre. Selon les participantes, certains acteurs dans la société civile démontrent un manque de reconnaissance à leur égard :

« Dans la vie quand tu es dans des soupers, tu fais du social, et on te demande qu'est-ce que tu fais dans la vie et tu dis : je suis éducatrice. Bien, c'est rare entendre des eille c'est cool ce que tu fais. C'est plutôt, ah, tu fais ça... ou tu fais juste ça ? Tu veux que je sois quoi ? Médecin ? Ça, c'est correct dans la société, moi ce n'est pas correct. C'était encore ce regard-là. Ça ne fait pas longtemps qu'on a arrêté de dire qu'on était des gardiennes » (B2, p.9).

L'usage du mot gardienne plutôt qu'éducatrice à la petite enfance est, par ailleurs, révélateur de la méconnaissance qu'il peut y avoir sur cette profession. Ajoutons que les participantes ont observé un manque de reconnaissance venant presque de tous les mêmes acteurs que les enseignantes. Ceux-ci ont un positionnement plus élevé dans l'écosystème des CPE. Il s'agit du gouvernement, des directions, et des parents. D'abord, le gouvernement montre un manque de reconnaissance, selon les participantes, en effectuant de nombreuses coupures dans les services publics depuis 2005 (Couturier *et al.*, 2016). Selon une participante :

« Non, non, non, non, on n'est pas reconnu par le gouvernement, des fois c'est plus difficile. [...] Je ne sais pas, on avait fait des acquis beaucoup, beaucoup, mais depuis dix ans, on les a reperdus, alors on a perdu des sous » (F3, p.2)

De plus, le gouvernement octroi aux éducatrices des salaires plutôt bas. Selon les données de 2016, le salaire moyen en début de carrière était de : « 17,59 \$/heure (32 ou 36 h./sem.) en tant qu'éducateur(trice) qualifié(e) dans les CPE » (https://www.metiers-quebec.org/enseignement/educateur_garderie.htm). À cet égard, une participante nous a dit :

« C'est frustrant de voir que chez Costco, ils vont peut-être être payés le double de nous. Je suis quand même en train de travailler avec des enfants, je ne peux pas le concevoir. Je ne te dis pas que je n'ai pas de formation, j'en ai une formation. Elle peut-tu être reconnue et payée » (B2, p.9).

En ce qui concerne les directions, les résultats indiquent qu'elles sont traversées par les deux mêmes logiques que les enseignantes au primaire soient traditionnelles et formelles. Lorsque les agissements et décisions sont fait en fonction des chiffres, rendements, objectifs ; la logique formelle prime. Lorsque les agissements et décisions sont faits avec une attitude condescendante et/ou autoritaire envers les éducatrices ; c'est la logique traditionnelle qui prime. Cette dernière logique se reflète par certains comportements des directions comme l'exprime cette participante :

« Souvent, elle va être obligée de rebrousser chemin et s'excuser. Elle ne s'excuse pas, elle s'excuse du bout des lèvres, mais ce n'est même pas ça. Elle n'est pas capable d'avouer ses torts, ce n'est pas un respect de ses éducatrices. Elle ne va jamais nous appuyer quand il y a quelque chose. Quand il y a des conflits, elle prend ça à la légère, elle regarde à côté, pourtant elle a une maîtrise en gestion industrielle, elle est capable » (G3, p.17).

De plus, certaines directions ne tolèrent pas celles qui expriment du mécontentement : « si tu parles un peu plus fort que les autres et que tu donnes un peu plus ton opinion, tu risques d'être mis de côté, balayé, même mis à la porte » (B3, p.1). Trois des participantes sur quatre ont été traitées de leader négative par leurs directions comme pour celle-ci : « on est une coupe qui se fait traiter de contaminante » (C3, p.6). D'autres nous ont dit que leurs directions les infantilisaient :

« Moi j'ai une bonne entente avec la direction, mais en même temps, c'est quand même une direction. Souvent dans les CPE c'est très infantilisant, des fois ils ne font pas la différence entre un enfant et un adulte. Tu comprends ce que je veux dire, des fois c'est : ah ! tu me poses cette question-là... je pensais que tu parlais à un bébé en fait » (F3, p.1).

Du côté des parents, les participantes sont mitigées. Certaines trouvent qu'en général les parents reconnaissent leur travail : « je pense qu'on a des parents qui nous apprécient beaucoup, ils sont reconnaissants, ils nous disent merci, mais pas tous, on en a tout le temps 2-3 qui retroussent là » (C3, p.13). D'autres ont de la difficulté à se prononcer sur cette question : « c'est dur à dire parce que ce n'est jamais les mêmes parents. Il peut y avoir de la compassion, une certaine compréhension du problème. Peut-être plus d'empathie, une reconnaissance de ton travail, je pense. À cause des manifs, à cause de... » (G3, p.15). Puis d'autres ne trouvent pas que les parents reconnaissent leur travail :

« Les autopauses quand il y a eu la discussion, il y a un parent qui a dit ce serait quoi la solution : que les éducatrices aient pu de pause. Pardon ! Donc, on voit les parents, la reconnaissance qu'ils ont envers nous. Il y en a qui en ont, mais la majorité, ce n'est pas grave, moi je viens porter mon enfant, j'ai l'esprit tranquille, que tu aies une pause ou pas de pause, moi je viens juste le porter et le chercher. Pis je te dirais que c'est la grosse majorité des parents. Il y en a que non. Tsé tu as toujours 1 ou 2 parents qui est reconnaissants, une chance qu'on les a, une chance » (B2, p.9)

En sommes, les participantes doivent composer avec un regard sur leur profession qui est parfois favorable, d'autres fois non. Nous pensons que la méconnaissance de leur profession additionnée à des préjugés liés au genre féminin n'aide pas la situation.

4.8.4 Charge mentale et émotionnelle des éducatrices à la petite enfance

Tout comme pour les enseignantes, l'injonction néolibérale qui densifie le flux tendu combiné au manque de reconnaissance a des impacts majeurs sur la charge mentale que portent les éducatrices à la petite enfance. Alors que pour les enseignantes au primaire, la charge mentale et émotionnelle est alourdie par le sentiment que les élèves n'ont pas l'aide et les ressources adéquates pour bien se développer faisant en sorte qu'elles portent sur leurs épaules leurs sorts ; pour les éducatrices à la petite enfance, ce qui ressort d'après les données que nous avons récoltées est que leur charge mentale et émotionnelle est alourdie par le sentiment de ne pas être en mesure de faire son travail aussi bien qu'auparavant. Selon une participante :

« Tu as une charge mentale parce que tu sais que tu n'as pas fait ta job au complet, tu n'as pas eu le temps. Tu n'as pas été avec l'enfant comme tu aurais dû être parce que tu avais ça à faire, ça à faire, et tu es brûlée. Mais au parent, tu veux garder une face. Tu le sais que ce que tu lui dis c'est de la bullshit. Tu ne te souviens plus de ce que l'enfant a

fait, tu ne l'as pas trop regardé, tu l'as oublié un peu dans un coin. Ça, il y en a beaucoup d'enfants qui sont oubliés dans un coin parce que tu es une poule pas de tête, donc tu sais qu'en fin de compte la qualité de ton travail est pas mal amoindrie. Tu as cette pression-là, du travail pas accompli en fait, comme il devrait être, la culpabilité et tout ça. Ça s'accumule. » (G3, p.10)

De plus, les éducatrices doivent voir à la sécurité des enfants dans un contexte où leur travail s'est alourdi ce qui a des impacts sur leurs charges mentale et émotionnelle. Conséquemment, les éducatrices que nous avons rencontrées se disent épuisées. Selon une participante :

« Je peux garder chaque jour toujours le sourire et me dire : ce n'est pas vrai que je vais me faire anéantir par la gestionnaire. Non, je garde le sourire, j'essaie que 90 % de ma journée soit vraiment, vraiment, positive, pis je *crashe* quand j'arrive chez nous. Et là, je suis fatiguée, là je n'ai plus le goût de parler, je suis vraiment amorphe, tu comprends ? Je te dirais qu'après... mon but est encore de travailler avec les enfants » (B3, p.7).

Une autre participante nous a confié :

« Comme moi, aller au cinéma après une journée, moi je ne suis pas capable. Je vais faire un effort pour marcher, m'asseoir ou lire, mais honnêtement, le vendredi, OMG je suis claquée, claquée, vraiment, vraiment, vraiment » (F3, p.6).

L'épuisement ressenti par les participantes, comme pour les enseignantes au primaire, amène certaines éducatrices à se questionner sur leur avenir professionnel. Chez les plus jeunes éducatrices, certaines changent de professions ou retournent à l'école, selon les participantes. Chez les moins jeunes éducatrices, certaines renoncent à leur poste de titulaire, leur groupe, pour ne faire que des remplacements, toujours selon elles. Il s'agit d'une solution qui rend ces éducatrices plus précaires, mais qui en même temps les soulage de la charge d'être titulaire d'un groupe. Ce faisant, elles n'ont pas à composer avec les parents, les réunions, les comités, les rendements, les journaux de parents, etc. D'autres s'absentent du travail : « il y a beaucoup de gens qui call malade, ils sont brûlés, ça ne leur tente plus. Il y a un absentéisme aigu au courant des dernières années » (G3, p.3).

4.8.5 Rôles délégués par la densification du flux tendu

L'injonction néolibérale et la densification du flux tendu mènent certains acteurs plus élevés dans la hiérarchie à déléguer une partie de leurs rôles et de leurs tâches aux éducatrices, c'est-à-dire le « sale boulot ». Ces personnes les délèguent soit parce que leur flux tendu déborde ou parce

qu'elles se trouvent dans une posture où il est légitime de déléguer des tâches à autrui. Ajoutons que le manque de reconnaissance de certains acteurs participe également à ce mouvement de délégation. Selon les récits des participantes, nous avons relevé que :

1. Les directions délèguent une partie de son rôle de **gestionnaire** : gérer les parents
2. Les parents délèguent une partie de son rôle de **parent** : gérer les enfants
3. Les spécialistes délèguent une partie de son rôle de **spécialiste** : gérer les enfants à défi
4. Des choix des directions et les rapports sociaux de sexe font qu'une partie du rôle **domestique** est délégué aux éducatrices. Il consiste à faire le ménage et à aménager les espaces
5. Des choix des directions et les rapports sociaux de sexe font qu'une partie du rôle **maternel** est délégué aux éducatrices. Il consiste à porter la charge mentale et la charge émotionnelle.

Par conséquent, les enseignantes se retrouvent avec de nouveaux rôles, de nouvelles tâches à pourvoir en plus de leurs tâches habituelles. En voici quelques exemples :

« Avant, il y avait beaucoup d'enfants qui sortaient de la pouponnière propre. Maintenant, ils sont rendus à 2 ans, 3 ans, ils ont encore des couches. Pourquoi ? Bien, le parent est paresseux, il n'a pas le temps, c'est des professionnels. Pas le temps de faire ça, moi. Alors on voudrait que ce soit l'éducatrice » (B2, p.7).

« Avant aussi c'était rushant, mais tu avais plus de monde pour t'aider. On s'entend que tu avais moins de nettoyage à faire. Tu avais du monde qui était engagé pour nettoyer. Tu pouvais aider en collaboration. Maintenant, tu joues tous les rôles à 150 % » (G3, p.10).

« Moi quand j'ai commencé à être éducatrice, je voyais que c'était plus le rôle d'une éducatrice spécialisée. Il y en avait plus aussi. C'était plus eux qui prenaient le lead de ça, qui venaient dans ton local, qui s'assoiaient et qui voyaient. [...] Maintenant, c'est rare une éducatrice spécialisée. Elle ne vient pas s'asseoir dans le local, c'est nous qui devons faire ça. Donc, nous on considère qu'on devrait avoir plus d'un titre de profession » (B3, p.4).

Ce faisant, les travailleuses développent des stratégies pour faire face à ces nouveaux rôles et ces nouvelles tâches.

4.9 Stratégies des éducatrices à la petite enfance

Nous avons relevé les situations où les éducatrices étaient amenées à adopter une partie du rôle d'un autre acteur de l'écosystème des CPE ainsi que les tâches reliées. Nous avons également identifié le type de stratégie que les éducatrices « choisissent » et pourquoi, selon nous, elles font

ces « choix ». Pour consulter l'ensemble des situations récoltées, veuillez consulter l'annexe 5. En analysant ces situations nous avons identifié que ces travailleuses avaient, comme pour les enseignantes au primaire, trois types de stratégies : 1) abdiquer, subir, compenser 2) s'adapter 3) refuser. Nous avons également identifié que ces stratégies avaient le même modus operandi (voir figure 12).

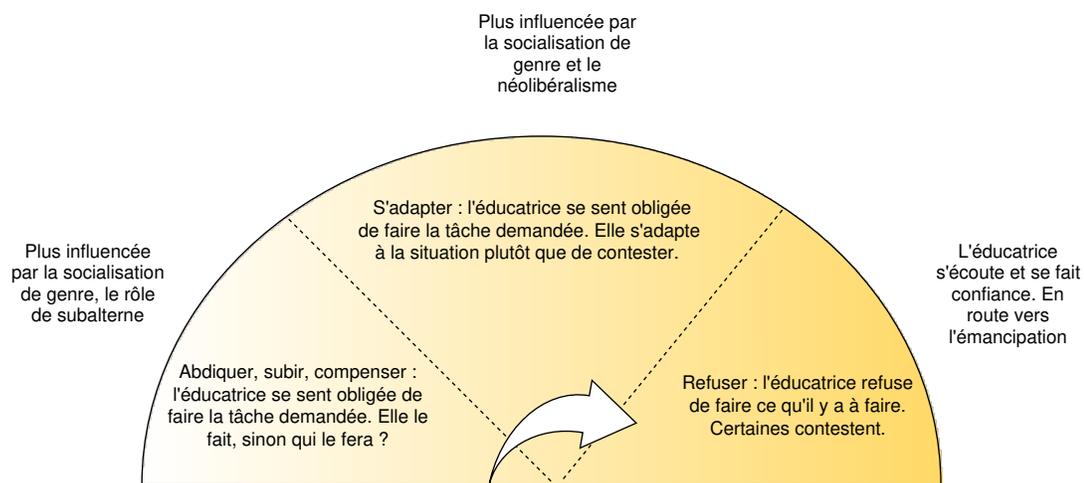


Figure 12 — Spectre des stratégies des éducatrices à la petite enfance et leur modus operandi

4.9.1 Abdiquer, subir, compenser

Rappelons que la première stratégie : **Abdiquer, subir, compenser** est adoptée lors de situations que les participantes décrivent comme étant déplaisantes, mais qu'elles font par dépit. Il y a ici une sorte de fatalisme. Ces stratégies sont, selon nous, plus influencées par la socialisation de genre issue des rapports sociaux de sexe ; en particulier par le rôle de subalterne qui est inculqué aux femmes et intériorisé par elles. Dans ce cas de figure, les éducatrices se sentent « obligée » de faire la tâche. Elles se disent que même si la tâche est parfois désagréable et qu'elles n'en voient pas toujours l'utilité, si elle ne le fait pas, qui le fera ? Par exemple :

« Depuis environ 2 ans, ça, on a comme une clôture de type CPE, toute en gros plastique, pour nous aider un petit peu, pour pallier un manque d'éducatrices. Quand on déploie cette fichue, pour moi c'est une fichue clôture, elle est aidante, mais quand même au début j'étais réfractaire, ça me tapait sur les nerfs, parce que je trouvais que je mettais les enfants en enclos. Mais, on n'a pas vraiment le choix, à l'occasion, quand c'est le temps de nettoyer » (F2, p.2).

« Le ménage, ça prend beaucoup plus de place qu'avant. Ce n'est pas dans tes tâches, tu n'es pas supposé torcher de même à grandeur de journée. Et c'est ça que tu fais pareil. Avant, ils engageaient une personne pour faire la désinfection, une personne attirée, excuse le terme normal, normal avec toutes ses aptitudes mentales. Maintenant, ils font affaire avec des programmes spéciaux. Ils ont des subventions spéciales, donc c'est des gens avec un retard mental, avec toute sorte de défi de même. Finalement, tu travailles en double parce que l'autre ne travaille pas à la juste mesure » (G3, p.11).

4.9.2 S'adapter

Rappelons que la seconde stratégie : **s'adapter** est adoptée lors de situations décrites parfois comme étant déplaisantes, d'autres fois non, mais dans tous les cas, les éducatrices font ce qui est demandé. Les éducatrices se demandent alors comment elles vont composer avec la tâche demandée. Qu'est-ce qu'elle pourrait faire qui l'aiderait ou améliorerait la situation ? Les stratégies d'adaptation sont, selon nous, influencées à la fois par les rapports sociaux de sexe et par le néolibéralisme. L'éducatrice « choisie » alors de s'adapter aux situations qui adviennent. En voici quelques exemples :

« Avant on travaillait toutes pareilles ou à peu près. Ça rend individuel, car maintenant tu donnes de l'eau juste à tes enfants, tu surveilles les couches justes de tes enfants, tu proposes des jeux juste à tes enfants, avant c'était beaucoup plus collectif » (G3, p.14).

« L'hiver, c'est quelque chose habiller 10 enfants. En même temps, tu fais ce que tu as à faire, ça te prend 40 minutes même si tu es super rapide pour aller 10 minutes dehors. Soit que tu te roules en petite boule ou tu acceptes avec le sourire. En même temps, tu montres le schéma corporel aux enfants, avec les chapeaux, ils deviennent très très autonomes. Ça paraît quand il passe de la pouponnière et qu'ils ont été super stimulés. Le chapeau ce n'est pas trop compliqué, le cache-cou, mettre leur manteau même s'ils ont 15 mois, ils sont assez débrouillards. Ils n'attacheront pas leur fermeture éclair, mais c'est ça » (F1, p.4).

« C'est comme une balle qu'on se lance. Nous on va dire oui oui oui on va commencer la propreté si tu l'as commencé à la maison. Avant on n'en avait pas de ça, on avait des parents participatifs qui avaient le goût. Tu leur disais : eille je pense que ta petite est prête, ton petit est prêt. Oui, ok, qu'est-ce que je fais ? Ben là, met-le en bobette chez toi nananana. Ou il te disait : moi j'ai commencé en fin de semaine. Ben parfait ! Amène-moi des petites culottes et on va commencer. Là, c'est pullup, pis ci, pis ça, pis ça ne finit plus. Ils ne comprennent pu l'enfant » (B2, p.7)

4.9.3 Refuser

Rappelons que la troisième stratégie : **refuser** est adoptée lors de situation décrite comme étant déplaisante où ce qui est demandé dépasse la limite de ce que les éducatrices trouvent acceptable de faire. Elles se disent : « ça n'a pas d'allure ». Elles refusent donc de faire la tâche demandée et dans certaines situations, elles vont même jusqu'à contester la demande jugée inappropriée. Les stratégies de refus et parfois de contestation sont l'espace où la conscience subalterne peut être recouverte. Par conséquent, il s'agit d'un espace où l'éducatrice peut faire entendre sa voix comme sujet. En voici quelques exemples :

« J'ai senti quand on a commencé ça, qu'eux, ils avaient déjà leur façon la direction, c'était écrit dans leur.... Il a fallu qu'on s'élève un petit peu plus haut pour dire non, c'est nous qui travaillons avec les enfants. Oui, il y a 4 sphères de développement, mais nos valeurs on aimerait miser sur ça, plus ça, plus ça, plus ça. Ils n'ont pas eu le choix. Alors là, je te dirais que la vapeur a un petit peu tourné » (B3, p.9).

« Je me suis sentie exploitée, donc j'ai fait de la résistance. J'ai aussi intégré les comités de relations au travail, comme une forme de manifestation, pour contester les choses » (G3, p.8).

4.10 Conclusion des résultats sur les éducatrices à la petite enfance

Pour conclure cette deuxième partie portant sur les éducatrices à la petite enfance, revenons sur les principales étapes de la présentation des résultats. D'abord, nous avons fait un portrait des éducatrices à la petite enfance que nous avons rencontré. Ensuite, nous avons présenté un récit composite d'une journée de travail pour Geneviève avant les mesures d'austérité et après. Il en découle le même constat : le travail s'est densifié et il a subi une injonction néolibérale. Nous avons ensuite présenté l'écosystème des participantes et comment l'injonction néolibérale agit sur chacun des acteurs. Puis, nous avons relevé les principaux changements qui ont été décrits par les participantes :

1. Les directions établissent de nouvelles pratiques : overbooking, groupe multiâge, intégration d'enfants durant toute l'année, ratio plancher, etc. pour atteindre la mesure de 80 % de présence des enfants en CPE fixé par le gouvernement. Par conséquent, les éducatrices doivent travailler, la plupart du temps, au maximum de ses capacités ratios et même parfois plus.
2. Les directions et le gouvernement ont une logique gestionnaire alors que les éducatrices ont une logique « humaine »

3. La perte de l'aide-éducatrice a transformé le travail des éducatrices, principalement au niveau des tâches ménagères, des autopauses, et de la planification
4. Les espaces des CPE sont désormais multifonctionnels. De plus, la mise en place de locaux doubles gagne en popularité.

Ajoutons que le manque de reconnaissance de la part de certains acteurs dans la société, du gouvernement, des directions, et des parents envers les éducatrices a également été constaté par ces participantes. De plus, la qualité des relations entre les éducatrices et ses collègues de travail a été ébranlée et elles doivent composer avec des remplaçantes. Tout cela a des impacts sur la charge mentale et émotionnelle des éducatrices à la petite enfance. Ainsi, elles ont le sentiment que leur travail n'est plus aussi bien fait qu'auparavant ce qui alourdit leur charge mentale et émotionnelle. Par conséquent, elles se disent plus épuisées qu'auparavant. Soulignons que des rôles leur sont délégués : gestionnaire, parent, spécialiste, domestique et maternel. Pour y faire face, les éducatrices rencontrées ont développé trois types de stratégies :

1. Abdiquer, subir, compenser
2. S'adapter
3. Refuser

Chaque stratégie a son modus operandi : influencé par le genre, influencé par le genre et le néolibéralisme, ou il s'agit de stratégies où l'on s'écoute et qui sont émancipatrices.

4.11 Similitudes entre les résultats des enseignantes et des éducatrices

Rappelons que les deux questions de cette recherche sont : comment le travail des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance s'est-il transformé ces dix dernières années sous l'ère néolibérale au Québec ? Et quelles stratégies les travailleuses développent-elles pour faire face à ces changements ? Les transformations et les stratégies adoptées par les enseignantes aux primaires et les éducatrices à la petite enfance viennent d'être exposées dans la section sur les résultats. Ceux-ci comportaient plusieurs similitudes. Nous les avons soulignées sommairement en décrivant les résultats des éducatrices à la petite enfance, et nous souhaitons les expliciter davantage dans cette section. Rappelons que lors de l'analyse des données, nous avons observé qu'autant les mesures d'austérité que la néolibéralisation du travail traversaient l'ensemble des données. Il en découle une **injonction néolibérale** exerçant une forte pression sur l'ensemble des acteurs des deux écosystèmes étudiés. Cette injonction néolibérale est composée du mélange du flux tendu (faire plus de tâches en moins de temps avec moins de ressources) et du NPM (mettre

l'accent sur le rendement, les chiffres, et les résultats). Sous cette injonction, les directions et le gouvernement ont adopté une logique gestionnaire alors que les enseignantes et les éducatrices ont conservé une logique « humaine ». Elle conduit également les directions à réduire ses dépenses, notamment en coupant du personnel (spécialistes, personnels ménagers, aide-éducatrice, etc.).

Il importe de souligner que les écoles primaires et les CPE évoluent dans un contexte de pénurie de la main d'œuvre marqué par le vieillissement de la population. Cela pose des défis en matière de ressources humaines et d'organisation du travail. À cet égard, les résultats montrent qu'autant les enseignantes que les éducatrices doivent composer avec des remplaçantes qui n'ont pas toujours la formation requise représentant une charge plus importante de travail pour les titulaires de groupe. Les écoles et les CPE sont également dans un contexte où les bâtisses ne sont plus adaptées aux besoins d'aujourd'hui (il y a plus d'élèves/enfants, de nouveaux services se sont ajoutés, etc.) tout en subissant l'injonction néolibérale. Il en découle la nécessité de réaménager les locaux en espace multifonctionnel afin d'utiliser au maximum les espaces disponibles.

Nous avons vu également que sous l'injonction néolibérale, les syndicats sont de part et d'autre débordés et que certaines travailleuses ne croient plus en cet organe. Une autre similitude émane du côté des parents et des collègues de travail. La relation de confiance est de plus en plus fragilisée par la densification du flux tendu porté par tout un chacun. Ajoutons que le contact avec les collègues est aujourd'hui moins collectif qu'avant, plus individualisé. Puis, l'entraide est moins naturelle, on s'entraide pour arriver à faire tout ce qu'il y a à faire. Une autre similitude que nous avons observée est le manque de reconnaissance de certains acteurs qui ont un positionnement plus élevé, notamment des membres de la société, du gouvernement, des directions, et des parents. Ils sont, selon nous, influencés par les préjugés qui circulent dans la société sur les professions à prédominance féminine. Ces préjugés conduisent à considérer les femmes, les travailleuses, comme étant des subalternes. Nos résultats nous mènent également à dire que les directions ont une attitude condescendante envers les enseignantes au primaire et les éducatrices à la petite enfance. Le manque de reconnaissance additionné à l'injonction néolibérale a des impacts majeurs sur la charge mentale et émotionnelle que portent les travailleuses. Toutes les participantes que nous avons rencontrées nous ont dit s'être senties, ou se disent épuisées. Elles ont également mentionné qu'elles ou certaines collègues avaient renoncé à un poste de titulaire pour ne faire que des remplacements et ainsi avoir moins de responsabilités. Le taux d'absentéisme élevé a également été soulevé par l'ensemble des participantes. Ajoutons que sous

l'injonction néolibérale, certains acteurs plus élevés dans la hiérarchie délèguent une partie de leur rôle et tâche aux enseignantes et aux éducatrices, c'est-à-dire le « sale boulot ». Les rôles en commun qu'elles héritent sont : gestionnaire, spécialiste, domestique, maternel. Finalement, les types de stratégies employées pour faire face à ces nouveaux rôles et ces nouvelles tâches sont similaires chez les deux professions. Il s'agit d'abdiquer, subir, compenser (influencé par le genre) ; s'adapter (influencé par le genre et le néolibéralisme) ; refuser (influencé par sa propre voix et/ou par un désir d'émancipation).

En sommes, les similitudes entre les enseignantes au primaire et les éducatrices à la petite enfance que nous avons rencontrées sont multiples. L'injonction néolibérale exerce diverses pressions qui partent du haut vers le bas, au sein duquel les acteurs prennent des décisions, mettent en place des mécanismes, font des actions, qui sont à certains égards semblables. Est-ce en raison de leurs milieux qui ont des caractéristiques comparables (travail avec des élèves/enfants, métiers à prédominance féminine, services publics régis par l'État) ? Est-ce qu'une autre profession aux caractéristiques comparables présenterait des résultats de cet ordre ? Notre recherche actuelle étant limitée par des contraintes liées au format du mémoire, elle ne nous permet pas de répondre à ces questions explicitement. De plus, nous l'avons mentionné au chapitre 3.4.2, il est difficile de savoir irréfutablement si les changements et les stratégies occasionnés sont tributaires au facteur déclenchant (austérité) ou à un autre facteur (Gauthier *et al.*, 2016). La théorie peut toutefois apporter des réponses à cet égard et venir solidifier la preuve, ce que nous avons tenté de faire dans la présentation des résultats. Voyons maintenant les différences que nous avons relevées entre les résultats des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance. Sans doute, celles-ci nous permettront de mieux comprendre ce qui est propre à chaque profession dans ce contexte de transformation du travail.

4.12 Différences entre les résultats des enseignantes et des éducatrices

Nous venons de voir les similitudes des principaux changements des résultats des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance. Voyons maintenant les principales différences relevées dans cette recherche (regroupé dans le tableau 6 ci-bas).

Tableau 6 — Changements différents pour les enseignantes au primaire et les éducatrices à la petite enfance

Profession	Changements différents	NPM	Flux tendu	Division sexuelle
Enseignante au primaire	Les élèves à défi sont intégrés dans les classes régulières	x		
	La bureaucratie a augmenté	x		
	Une relation client s'est développée entre les directions, les parents et les enseignantes	x		
	Les enseignantes sont en disponibilité permanente envers leurs élèves			x
	Rôle délégué : administration	x		
Éducatrice à la petite enfance	La mesure du 80 % de présence, fait que les éducatrices travaillent, la plupart du temps, au maximum de ses capacités ratios	x	x	
	La perte de l'aide-éducatrice augmente les tâches ménagères		x	x
	Les locaux sont transformés en locaux doubles		x	

Lorsque nous observons les principales différences de chacune des professions étudiées, il semble que les changements subits par les enseignantes au primaire seraient plus influencés par le NPM, alors que les changements subits par les éducatrices à la petite enfance seraient plus influencés par le flux tendu et la division sexuelle du travail. Voyons d'abord les principales différences des enseignantes au primaire et ensuite celles des éducatrices à la petite enfance.

4.12.1 Différences plus marquées chez les enseignantes au primaire

Pour les enseignantes au primaire, un des changements importants survient lors de l'adoption de la politique de l'adaptation scolaire. Les élèves à défi sont alors déplacés dans les classes régulières et les enseignantes manquent de ressources pour les accompagner adéquatement. L'intérêt principal de ce changement est d'augmenter la réussite scolaire soit un objectif de rendement, de résultats, propre au NPM. Bien que les éducatrices composent également avec des enfants à défi dans leur groupe, cette dimension n'a pas été relevée par les éducatrices aussi fortement que par les enseignantes. Il s'agit de la première différence notable entre ces deux professions. Nous mentionnions précédemment que trois enseignantes au primaire interviewées sur quatre ont vécu un épisode professionnel qui a nécessité un arrêt de travail. Précisons que deux de ces participantes ont mentionné que l'arrêt de travail était lié à un élève difficile qu'elles avaient eu en classe. Les élèves à défi semblent avoir des impacts importants sur la charge mentale des enseignantes. Il faut dire que les enseignantes doivent composer avec un nombre plus important d'élèves que les éducatrices et par conséquent avec plus d'élèves à défi. Elles doivent également

faire face aux : « conduites agressives, comportements d'opposition et provocation de certains élèves qui présentent des troubles importants de comportement » (Gaudreau, 2011 : 124) lesquels sont probablement plus intense chez les élèves qu'à la petite enfance en raison de l'âge. Selon Nancy Gaudreau, professeure en adaptation scolaire : « la grande majorité des enseignants se retrouvent démunis face à ces comportements » (Gaudreau, 2011 : 124). C'est pourquoi nous pensons que ce changement a des conséquences plus importantes sur les enseignantes au primaire.

Un second changement important pour les enseignantes au primaire et qui est plus marqué pour cette profession est l'augmentation de la bureaucratie. Les écoles primaires sont des institutions qui évoluent depuis une plus longue période dans la société québécoise. Elles se sont donc institutionnalisées davantage que les CPE. Par conséquent, leur mode de fonctionnement s'est plus bureaucratisé. Rappelons que le NPM souhaite réduire la bureaucratie alors qu'en réalité, sous son joug, elle accroît (Hibou, 2019). La profusion de paperasses à remplir : bulletins, plans d'intervention, plan d'opération, correction d'examen, etc., mènent les enseignantes à faire plusieurs heures de travail non payées à la maison. Ce phénomène se retrouve aussi chez certaines éducatrices, selon les informations que nous avons recueillies, mais dans une moindre mesure. Encore ici, le nombre d'enfants/élèves joue dans la quantité de paperasse à remplir. Par exemple, les éducatrices préparent environ 10 rencontres de parents en début d'année comparativement à 20 rencontres pour les enseignantes. La paperasse est par conséquent plus importante pour les enseignantes au primaire.

Un troisième changement important pour les enseignantes au primaire et qui est plus marqué pour cette profession est la relation client qui s'est développée entre les directions, les parents et les enseignantes au primaire. Nous avons vu que les parents sont plus présents dans les écoles et qu'ils sont plus exigeants envers les enseignantes qu'auparavant. La relation client est issue de pratiques venant du privé qui ont été implantées dans le secteur public par le gouvernement adhérant aux principes du NPM (Demazière *et al.*, 2013). Tel que nous le mentionnions précédemment, la relation client est moins présente chez les éducatrices à la petite enfance. Nous émettions alors l'hypothèse que cela est peut-être dû au fait que les parents sont plus souvent en contact avec les éducatrices à la petite enfance qu'avec les enseignantes au primaire en allant porter et chercher leur enfant chaque jour. Ce faisant, des relations de réciprocités semblent se développer davantage entre certains parents et éducatrices. Cela étant dit, nous avons observé des relations de réciprocités entre des parents et une enseignante qui enseigne « dans un petit village où on avait à peine une centaine d'élèves, c'était très familial » (E3, p.3). Le format « familial » présent dans

les CPE et qui est moins présent dans les écoles est peut-être ce qui crée une différence dans le type de relation qui s'établit entre les parents et les enseignantes/éducatrices. Ces hypothèses mériteraient d'être approfondies et explorées dans le cadre de recherches ultérieures afin de mieux comprendre comment agit la relation client.

Un quatrième changement important pour les enseignantes au primaire et qui est plus marqué pour cette profession concerne la charge mentale. Nous soulignons que les enseignantes étaient en « disponibilité permanente » (Chabaud-Rychter *et al.*, 1985) pour leurs élèves et que certaines avaient de la difficulté à faire une coupure une fois la journée de travail terminée. Cela n'a pas été constaté à la même hauteur chez les éducatrices à la petite enfance que nous avons rencontrées. Considérant qu'elles ne rapportent pas autant de travail à la maison que les enseignantes nous nous demandons si cela a un impact sur la charge mentale des éducatrices. Peut-être est-ce dû également à ce qu'appelle Béatrice Appay la « corvéabilité » :

« Une mise à disposition permanente et aléatoire de la force de travail qui est caractéristique d'une forme de domination au travail très présente dans de nombreux métiers fortement féminisés. C'est une forme de domination et d'exploitation qui tend à rendre invisible le travail effectué et donc à le dévaloriser, à la sous-estimer ou à ne pas le rémunérer comme dans le cas du travail domestique » (Côté, 2013 : 60).

Cette mise à disposition permanente du travail fait en sorte que les enseignantes ont peu d'espace à soi, pour récupérer et faire une coupure du travail. Les éducatrices semblent avoir un peu plus cette possibilité en ramenant moins de travail à la maison. Nous nous demandons également si cela peut être dû au fait que les élèves sont plus âgés. Peut-être que les enseignantes se disent que si ce n'est pas elles qui interviennent, il sera trop tard pour les aider dans leur développement ? Soulignons que ce changement est influencé par la division sexuelle du travail.

Le dernier changement important pour les enseignantes au primaire qui est plus marqué chez elles est le rôle d'administration qui leur est délégué et qui est lié à la bureaucratisation de leur profession. Les enseignantes au primaire ont plus de paperasses à remplir que les éducatrices à la petite enfance. Ce rôle est délégué par les directions. Ce changement est, selon nous, inspiré par le NPM.

4.12.2 Différences plus marquées chez les éducatrices à la petite enfance

Un premier changement important pour les éducatrices à la petite enfance et qui est plus marqué pour cette profession survient avec l'exigence ministérielle voulant que la moyenne de la présence des enfants dans chaque CPE soit supérieure à 80 %. La mission de ce changement est d'augmenter l'efficacité des CPE. Il s'agit d'un objectif qui découle du NPM et du flux tendu. Bien que les écoles primaires composent également avec des exigences de ce type, nous pensons que sa mise en œuvre dans les CPE a des impacts plus considérables sur les éducatrices à la petite enfance et leur travail. Ces nouvelles pratiques sont : l'overbooking, l'intégration des enfants durant toute l'année, le multiâge, le ratio plancher, etc. Celles-ci font en sorte que les groupes des éducatrices sont, la plupart du temps, remplis au maximum. Le multiâge fait également en sorte que les éducatrices doivent s'adapter à un groupe d'enfants aux âges variés plutôt qu'à des enfants qui ont le même âge, ce qui a des impacts sur les activités, le développement des enfants, leurs interactions, leurs dynamiques, etc. Ces nouvelles pratiques intensifient le travail des éducatrices à la petite enfance.

Un second changement important pour les éducatrices à la petite enfance et qui est plus marqué pour cette profession est la perte d'une aide-éducatrice. Cette perte a transformé le travail des éducatrices, principalement au niveau : des tâches ménagères, des autopauses et de la planification. Il n'y a pas de changement équivalent chez les enseignantes au primaire, car les écoles n'ont pas besoin de ce type de ressource humaine. Les élèves sont plus âgés et ils n'ont plus besoin des soins de base. L'augmentation des tâches domestiques est alors considérable pour les éducatrices à la petite enfance qui disent autant frotter que de s'occuper des enfants. Le travail est également plus physique. Changer une vingtaine de couches par jours plutôt qu'une dizaine fait une grande différence à la fin d'une semaine de travail. Au niveau des autopauses, où deux groupes se jumèlent pendant leur pause, la charge de travail est également plus grande et plus exigeante physiquement. Selon Annie Dussuet, le travail du care fait face à :

« [...] une dégradation des conditions de travail, à travers son intensification, et des conditions d'emploi, par la faiblesse de la rémunération qui en résulte. Surtout, dans une période de restriction budgétaire, où tendent à s'imposer les méthodes de la nouvelle gestion publique (new public management) dans les organisations publiques ou associatives, ces salariées sont placées devant une injonction paradoxale : effectuer correctement une tâche de care, mais dans un temps de plus en plus limitée et contrôlée » (Dussuet, 2017 : 112)

Ce changement est selon nous inspiré par le flux tendu : faire plus avec moins de ressources, ainsi que par la division sexuelle du travail.

Un troisième changement important pour les éducatrices à la petite enfance et qui est plus marqué pour cette profession est la transformation des locaux en locaux double. Ce changement a lui aussi des impacts sur le physique des éducatrices, car les locaux doubles sont plus bruyants et il y a moins d'intimité. Cette transformation de l'espace est une solution concrète aux coupures de personnel. Ce changement est selon nous inspiré par le flux tendu.

En sommes, les différences des résultats des enseignantes au primaire (les élèves à défi en classe régulière, l'augmentation de la bureaucratie, la relation client, la « disponibilité permanente », et le rôle administratif qui leur est délégué) semblent être plus influencées par le NPM. Du côté des différences des éducatrices à la petite enfance (travailler au maximum de ses capacités ratios, l'augmentation des tâches domestiques, les autopauses, et les locaux doubles) semblent être plus influencées par le flux tendu et les rapports sociaux de sexe. Ce faisant, on constate que les transformations du travail n'ont pas été influencées par les mêmes forces. Nous sommes demandés pourquoi. Voici quelques pistes de réponse. En retournant dans l'histoire respective de ces professions (présenté à la section 3.2.1 et 3.2.2), on voit que l'enseignement au primaire bénéficie d'une conjoncture lors de la Révolution tranquille : les Québécois réalisent que l'éducation permet une mobilité sociale, l'État devient un État providence, la commission Parent recommande la laïcisation de l'école et son entrée dans la fonction publique. Ce faisant, l'école s'institutionnalise davantage. Puis dès 1999, elle subit de nombreuses compressions budgétaires jusqu'à aujourd'hui. Elle a toutefois bénéficié, de 1960 à 1999, de presque 40 ans d'essor. En ce qui concerne l'éducation à la petite enfance, elle bénéficie également d'une conjoncture en 1997 : l'économie va mal, le premier ministre Lucien Bouchard prône une meilleure conciliation travail-famille pour permettre aux femmes d'aller sur le marché du travail et relancer l'économie, la ministre de la famille Pauline Marois, appuyées par les garderies à but non lucratives, fait pression pour la mise en place des CPE. Les CPE voient alors le jour, mais ils ne répondront jamais entièrement aux besoins de la population. En effet, les sommes injectées seront insuffisantes et il manquera toujours des places. Puis en 2005, les CPE subissent des compressions budgétaires jusqu'en 2014. Les CPE n'ont jamais eu la reconnaissance institutionnelle qu'eurent les écoles. Est-ce parce qu'ils sont nés après la Révolution tranquille et lors du déclin de l'État providence, donc au mauvais moment ? Est-ce parce que l'existence des CPE est trop récente et qu'il a le défi de se développer dans une ère néolibérale ? Est-ce parce qu'ils évoluent dans une société patriarcale ? Il faut dire que l'idée de faire participer les femmes pour relancer l'économie et reconnaître leur apport dans la société est vite contrecarrée par une vision néolibérale qui effectue des coupures

qui affectent particulièrement les femmes. Tout en bénéficiant de leur travail sans reconnaître entièrement leur apport comme cela fut le cas dans le passé (Brown, 2018). Ces reculs pour les femmes ont des impacts autant sur les enseignantes au primaire que sur les éducatrices à la petite enfance. Mais revenons aux résultats plus influencés par le NPM, le flux tendu et la division sexuelle du travail sous cet éclairage historique. Considérant que les enseignantes au primaire font des études plus élevées et évoluent dans une institution, est-ce cela qui générerait une intensification du travail plus bureaucratique ? Alors que les éducatrices à la petite enfance faisant des études moins élevées et évoluant dans une organisation à plus petite échelle, cela générerait une intensification du travail plus domestique ? Par conséquent, les enseignantes au primaire seraient amenées à se transformer sous la néolibéralisation du travail davantage en des secrétaires et les éducatrices à la petite enfance davantage en des ménagères, des stéréotypes de genres, qui suivent les femmes depuis longtemps. Cela étant dit, nous avons vu que ces rôles ne sont pas immuables, puisque grâce aux stratégies de refus utilisées par les travailleuses, elles peuvent refuser certains rôles qu'on leur attribue et ainsi recouvrer leur voix.

4.13 Conclusion globale des résultats

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats des entrevues que nous avons conduits auprès des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance. Ainsi nous avons présenté les divers changements que les travailleuses rencontrées ont observés. Nous avons également présenté les stratégies qu'elles adoptent. Nous avons ensuite présenté les similitudes et les différences qui sont ressorties de l'analyse des données sur ces deux groupes professionnels. Dans le chapitre qui suit, nous entamons une discussion sur les résultats en revenant sur les quatre tendances du monde du travail. Nous présentons également les apports et les limites de notre projet de recherche.

CHAPITRE V — DISCUSSION

Dans le chapitre quatre, nous avons vu les résultats des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance. Nous avons vu également les similitudes et les différences des résultats. Dans ce chapitre, nous exposons les apports et les limites de notre recherche en revenant d'abord sur la revue de la littérature, plus particulièrement sur les quatre tendances que nous avons définies pour les faire dialoguer avec les résultats de recherche. Cela nous permettra de voir quelles tendances sont les plus actives et les formes qu'elles prennent au sein de ces deux professions. Ensuite, nous revenons sur apports et les limites de notre cadre théorique, des outils méthodologiques, et de notre terrain de recherche.

5.1 Retour sur les quatre tendances

Les quatre tendances du monde du travail actuel que nous avons défini dans la revue de la littérature sont : le changement perpétuel, l'affaiblissement des collectifs, l'instrumentalisation du savoir-être des travailleur·euse·s, et l'approche *Lean*. Ces quatre tendances sont bien présentes au sein des professions à prédominance féminine du secteur public. Il faut dire que ces professions font également face à des enjeux liés à la division sexuelle du travail. Ce faisant, les professions à prédominance féminine sont traversées par : l'emploi atypique, la pénurie de personnels, etc. (les pratiques de changement perpétuel), l'anti-syndicalisation, la mise en concurrence, la satisfaction client, etc. (l'affaiblissement des collectifs), le savoir-être vs savoir-faire (l'instrumentalisation du savoir-être), l'augmentation de la charge de travail, la charge mentale et émotionnelle, et le travail domestique (l'approche *Lean*). Voyons maintenant comment cela résonne avec les résultats de cette recherche.

La première tendance, les pratiques de changement perpétuel consistent à adopter des pratiques de changement où la réorganisation du travail et l'instabilité des emplois sont constantes (De Gaulejac, 2011). L'idée derrière ces pratiques est de déstabiliser les travailleur·euse·s, d'affecter la constance de son identité et ainsi annihiler toute forme de résistance potentielle (Linhart, 2017). Cependant, dans le contexte du Québec et des professions à prédominance féminine du secteur

public, le changement perpétuel ne semble pas être aussi délibéré que ce que l'on peut observer avec les entreprises privées qui vont, par exemple, faire :

« des restructurations incessantes, des réorganisations systématiques de services, des recompositions continues de métiers, de fusion de départements, d'externalisations suivies de réinternalisations, de redéfinition de missions, de mobilités systématiques imposées, de changements accélérés de logiciels, de déménagements, un flot constant de bouleversement [...] qui visent à s'adapter à un environnement de plus en plus fluctuant et concurrentiel, mais également à déstabiliser les salariés pour qu'ils perdent une partie de leurs repères » (Linhart, 2017 : 128).

Bien que l'État et les directions effectuent des changements en faisant des coupures, des réformes, des restructurations, etc., ces changements sont, selon nous, plutôt mus par des raisons économiques et néolibérales qui visent à « s'adapter à un environnement de plus en plus fluctuant et concurrentiel », mais nous ne pouvons dire s'il vise délibérément « à déstabiliser les salarié·e·s pour qu'ils perdent une partie de leurs repères ». L'État a le devoir d'offrir des services à la population et cette dernière affirmation ne semble pas être en adéquation avec cette mission. Une recherche documentaire sur le gouvernement permettrait, il nous semble, de creuser davantage cette question. Cela étant dit, les changements perpétuels sont également circonstanciels, car le Québec est présentement dans un contexte de rareté de ressources humaines marqué par le vieillissement de la population et les départs à la retraite (Saba *et al.*, 2004). Par conséquent, les enseignantes au primaire et les éducatrices à la petite enfance doivent composer avec une pénurie de main d'œuvre, et plus particulièrement avec des remplaçantes qui sont en poste pour des périodes de temps variables. Elles doivent également évoluer dans des bâtisses qui ne sont plus adaptées aux besoins d'aujourd'hui, les parcs immobiliers ont pris de l'âge et les locaux sont réaménagés en espace multifonctionnel. Le changement perpétuel de type circonstanciel demande une adaptation constante pour les travailleuses. Les acteur·trice·s changent presque chaque jour (ex. remplaçantes) et la fonction des locaux change selon l'heure de la journée (ex. le jour, la classe est occupée par les élèves et le professeur ; le soir, elle est occupée par le service de garde). Cette tendance, le changement perpétuel, occasionne une intensification du travail pour les travailleuses que nous avons rencontré ainsi que des défis en matière de cohésion sociale, de rétention du personnel et d'épuisement professionnel.

La seconde tendance, l'affaiblissement des collectifs, vise à contrer les possibles soulèvements des travailleur·euse·s. Les dirigeant·e·s n'ont pas oublié les grèves orchestrées par les mouvements sociaux des années 1960 et lors de Mai 1968 et ne souhaitent pas que cela se produise

à nouveau (Linhart, 2017). Cela s'orchestre en mettant en concurrence des employé·e·s, en organisant des comités qui seront régis par l'employeur·euse, en hétérogénéisant les horaires de travail, en affaiblissant les syndicats, etc. En ce qui concerne les enseignantes au primaire et les éducatrices à la petite enfance que nous avons rencontrées, l'affaiblissement des collectifs s'observe par la diminution de la protection qu'offre les syndicats. Ceux-ci sont surchargés, des travailleuses ne croient plus en cet organe ou ne se sentent plus bien accompagnées. Les gouvernements tentent lors des négociations des conventions collectives de sabrer dans les acquis des travailleuses. L'affaiblissement des collectifs s'observe également par l'émergence d'une relation client entre les directions, les parents et les travailleuses. La relation client affecte la relation de confiance. On observe ainsi que certains parents sont moins collaboratifs avec les travailleuses. La relation de confiance est aussi plus ténue entre les travailleuses et leurs collègues, car elles sont débordées. De plus, dans le cas des éducatrices, les horaires de travail font en sorte qu'elles sont moins longtemps ensemble le matin et le soir contribuant à fragiliser la cohésion sociale. Cette tendance, l'affaiblissement des collectifs, semble donc être bien installée chez ces deux professions. Cela se reflète, notamment, par les stratégies de refus mentionnées par les participantes qui sont pour la plupart de nature individuelle, par exemple se plaindre de sa situation personnelle au syndicat, refuser de faire une tâche, etc. Ceci dit, des stratégies de nature collectives ont également été mentionnées et la majorité des participantes croit et s'implique dans différentes causes syndicales à leur travail et à l'extérieur de leur travail. Par contre, elles ne représentent pas la majorité des travailleuses selon leur dire. En somme, l'affaiblissement des collectifs concourt à individualiser davantage les travailleuses.

La troisième tendance, l'instrumentalisation du savoir-être des travailleur·euse·s, consiste à s'adresser à l'employé·e en tant qu'être humain tout en nourrissant son besoin de reconnaissance. Ainsi, les entreprises et l'État adoptent des stratégies pour transformer le « savoir-faire » en « savoir-être » en s'attaquant à la question du métier comme l'avait fait Taylor au début du vingtième siècle, afin de mieux adapter les travailleurs aux activités de production (Linhart, 2017). Les professions à prédominance féminine qui travaillent avec des êtres humains sont des endroits tout indiqués pour implanter ce genre de pratique. Chez les enseignantes au primaire et les éducatrices à la petite enfance que nous avons rencontrées, la logique gestionnaire ne valorise pas le savoir-faire des travailleuses, elle valorise les chiffres plutôt que le développement des enfants. De plus, le manque de reconnaissance de certains acteurs (gouvernement, directions, parents, civils) a des impacts sur la confiance que les travailleuses ont en leur savoir-faire. La faible rémunération des éducatrices à la petite enfance est l'un des facteurs principaux qui contribuent

au sentiment que leur savoir-faire n'est pas reconnu à sa juste valeur. Néanmoins, cette tendance n'est pas celle qui est ressortie le plus dans les résultats. En effet, nous n'avons pas observé de pratiques où l'employeur tentait de nourrir le besoin de reconnaissance des travailleuses. Nous croyons que ce type de pratique est plus présent dans les grandes entreprises où il y a des possibilités d'avancement ce qui n'est pas le cas chez ces deux professions. Le besoin de reconnaissance des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance même s'il est présent est en partie compensé, selon nous, par le sentiment d'être utile dans la société.

La quatrième tendance, l'approche *Lean*, se manifeste par le flux tendu et continu, les 5 S, ainsi que par une intensification du travail. Du côté des professions à prédominance féminine, on demande aux travailleur-euse-s de s'adapter au rythme de travail défini par de nouveaux outils ou par des indicateurs afin de faire des gains en productivité (Boivin, 2012). Tout en réduisant le nombre de personnes en poste ce qui fait augmenter la cadence devenant plus soutenue, sans répit. Chez les enseignantes au primaire et les éducatrices à la petite enfance que nous avons rencontrées, l'approche *Lean* se reflète par l'adoption de la politique de l'adaptation scolaire pour les enseignantes et l'exigence ministérielle voulant que la moyenne de la présence des enfants dans chaque CPE soit supérieure à 80 % pour les éducatrices ainsi que par les coupures de personnels (spécialistes, entretiens ménagers, aides-éducatrices, etc.). La politique et l'exigence ministérielle font en sorte que les enfants à défi sont intégrés dans les classes régulières dans les écoles et que les groupes sont remplis au maximum de sa capacité dans les CPE. Ce faisant, il n'y a plus d'espace tampon et le flux de travail, s'est densifié. À cela s'ajoute un surcroit de bureaucratie chez les enseignantes et un surcroit de tâches ménagères chez les éducatrices. La pénurie de personnel contribue également à intensifier le travail, car les travailleuses doivent pallier pour le manque de ressources humaines. Cette intensification du travail aux ramifications multiples a des impacts sur la charge mentale et émotionnelle des travailleuses, et par conséquent sur leur santé physique, mentale et émotionnelle. Cette tendance est celle qui a été le plus mise en exergue par les résultats.

Finalement, ces quatre tendances, constituées à partir des observations de trois sociologues du travail : Danielle Linhart, Vincent de Gaulejac, et Jean-Pierre Durand (De Gaulejac, 2011; Durand, 2019; Linhart, 2017), nous ont permis d'avoir une vision plus macroscopique des changements observés par les travailleuses. Nous aurions pu choisir qu'une seule tendance et aller plus en profondeur dans chacune de ses dimensions respectives. Or, nous souhaitons, pour une première recherche, explorer le monde du travail plus largement et tenter de mieux comprendre

comment les observations relevées par les auteurs cités plus haut résonnaient avec notre sujet de recherche. Il va sans dire que cette approche macroscopique a suscité des défis lors de l'analyse des données. En effet, nous nous sommes retrouvées avec des informations touchant autant le manque de personnel que la protection syndicale, ou les relations sociales et le manque de reconnaissance de certains acteurs, par exemple. Afin d'avoir un portrait macroscopique le plus cohérent possible, il nous a semblé pertinent de séparer les informations par acteurs sociaux (enseignante, parent, direction, syndicat, enfant, remplaçante, etc.). Puis nous avons tenté d'établir comment s'articulait l'écosystème des enseignantes et des éducatrices. C'est ainsi que l'injonction néolibérale nous est apparue ainsi que les rôles qui sont délégués par certains acteurs constituant une découverte centrale qui nous a permis ensuite d'analyser les stratégies sous cet angle. Notons que les quatre tendances ont été un véhicule exploratoire parfois imparfait (certains éléments s'inscrivaient à l'occasion dans deux catégories à la fois et nous avons dû trancher), mais également fort stimulant pour une première incursion dans l'univers de la recherche.

5.2 Apports de la recherche

Le premier apport de la recherche que nous souhaitons expliciter concerne notre cadre théorique. Il apparaît que la division sexuelle du travail fut une théorie très féconde pour l'analyse des données. En effet, elle nous a permis d'aborder plusieurs concepts tels que le travail de reproduction, le rôle de subalterne, la charge mentale et émotionnelle, etc. qui sont présents dans les professions à prédominance féminine. Rappelons que le travail de reproduction peut être regroupé en quatre catégories de tâches : ménagères, parentales, administratives et familiales (Avril *et al.*, 2010). Ces différentes catégories de tâches ont traversé l'ensemble de nos résultats, plus spécifiquement les trois premières. La charge mentale et émotionnelle a également traversé l'ensemble de nos résultats. Par ailleurs, le rôle de subalterne a été utile pour tenter de comprendre la première catégorie de stratégies adoptées par les travailleuses : abdiquer, subir, compenser. Concernant la division morale du travail, elle nous a permis de réfléchir au concept de « sale boulot », et ainsi tenter de mieux comprendre les raisons qui font que certains rôles sont délégués aux travailleuses.

Le second apport de la recherche que nous souhaitons expliciter concerne la stratégie méthodologique que nous avons employée : les entrevues semi-dirigées et la *photo elicitation interview*. Cette double méthode s'est avérée fructueuse, car elle nous a permis de relever les transformations du travail et les stratégies des enseignantes et des éducatrices que nous avons

rencontrées. Les questions où nous demandions de décrire une journée de travail habituel avant l'austérité et une journée de travail habituel après l'austérité ont été particulièrement utiles pour créer les récits composites et faire les schémas sur les flux de travail. En ce qui concerne la *photo elicitation interview*, elle a rempli son rôle et même au-delà de ce à quoi nous nous attendions. Il consistait à nous montrer les espaces de travail, car nous ne pouvions pas aller sur les lieux de travail des travailleuses. Rappelons que les participantes ont accepté de parler librement de la transformation de leur travail à la condition que les entrevues soient anonymes et que leurs employeurs ne soient pas au courant de leur participation à cette recherche. Les descriptions que les participantes ont faites des photographies allaient souvent plus loin que les trois espaces que nous leur avons demandé de photographier (classe/local, cours, salle de pause). Certaines participantes nous ont parlé de l'ambiance qu'il y avait dans l'école ou dans le CPE, de ce qui se passait dans les corridors, de la présence d'autres locaux dont nous ne soupçonnions pas l'existence comme une salle de motricité, etc. Ces informations supplémentaires nous ont permis d'imaginer leur environnement de travail, mais surtout de remarquer que les locaux étaient multifonctionnels. Si nous avions été dans les écoles et les CPE pour faire les entrevues, il n'est pas dit que nous aurions constaté tout le caractère multifonctionnel des espaces. En effet, il aurait fallu passer une longue période sur ces lieux pour se rendre compte que la classe est, par exemple, occupée le matin et l'après-midi par le professeur et ses élèves et qu'elle est occupée le midi et le soir par le service de garde. Ajoutons que l'usage de la *photo elicitation interview* a contribué à montrer que les espaces de travail étaient réorganisés de façon à rendre effective la néolibéralisation du travail. Que ce soit en rapetissant la salle des profs/salle des employées, en installant des maisons-roulottes à titre de classe dans la cour d'école, en transformant les locaux simples en locaux doubles dans les CPE, entre autres exemples, ces modifications concourent au changement perpétuel, à l'affaiblissement des collectifs, à l'instrumentalisation du savoir être et à rendre opérationnelle l'approche Lean. Ce faisant, la néolibéralisation du travail est à la fois intégrée au sein même des espaces de travail et mise en œuvre par ces espaces. Ce constat s'inscrit dans les études sur le *Workplace Management* et plus spécifiquement sur le *Facility Management* défini comme « a developing field of study into the design and management of workplaces and their impact » (Price, 2007 : 104). Bien que la littérature sur le *Facility Management* porte principalement sur les open-spaces, certaines de ces recherches sont en adéquation avec notre recherche. En effet, nos résultats résonnent dans une certaine mesure avec les résultats obtenus par Price (2007) sur l'intégration de l'approche Lean dans les espaces de travail afin d'améliorer l'efficacité des espaces et réduire les coûts. Ils résonnent également avec les résultats de West et Wind (2007) sur les stratégies d'aménagement des employeur·euse·s pour favoriser la flexibilité

des travailleur·euse·s et maximiser l'organisation du travail (West *et al.*, 2007). Cela étant dit, notre mémoire a la particularité de révéler plusieurs dimensions de la néolibéralisation du travail (4 tendances) présent dans les espaces de travail alors que Price et West et Wind ne se concentre que sur une dimension (l'approche Lean ; le changement perpétuel). Par conséquent, notre mémoire constitue un apport à cet égard.

5.3 Limites de la recherche

La première limite que nous souhaitons expliciter concerne un aspect de la division morale du travail qui fait partie de notre cadre théorique. En effet, nous l'avons mentionné dans les apports, cette théorie a été utile pour réfléchir au concept de « sale boulot ». Par contre, dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas mobilisé les concepts de bons rôles et de mauvais rôles qui découlent de la division morale du travail, c'est-à-dire la valeur morale que les travailleuses attribuent aux rôles. Il nous a semblé lors de l'analyse que notre approche s'y prêtait difficilement, car les questions des entrevues semi-dirigées portaient peu sur les coutumes, valeurs, croyances et normes des participantes ; des éléments qui nous auraient permis de mieux comprendre leurs jugements moraux. Par exemple, une participante peut trouver que nettoyer les planchers de sa classe est un bon rôle alors qu'une autre participante peut trouver qu'il s'agit d'un mauvais rôle. Il serait toutefois difficile d'y trouver une explication connaissant peu ou pas leurs coutumes, valeurs, croyances, et normes. Nous pensons que les concepts de bons rôles et de mauvais rôles seraient plus pertinents pour des recherches qui vont plus en profondeur, comme celles qui utilisent les récits de vie, par exemple. La division morale du travail a donc été utile à certains égards, mais pas autant que la division sexuelle du travail l'a été.

Une deuxième limite que nous avons déjà relevée au point : 3.4.2 Structure de la preuve et validité, est l'absence de personne racisée, et/ou immigrante parmi notre échantillon. Notre échantillon n'est donc pas représentatif à cet égard. Par contre, il est diversifié en termes d'âge, d'années d'expérience, de lieu de travail, et de milieux socio-économiques (voir tableau 3 et 4) ce qui renforce la validité externe. Concernant la taille de l'échantillon (8 participantes), soulignons que la recherche qualitative met davantage l'accent sur la profondeur de la recherche que sur son étendue, ce qui valide ce choix.

Une troisième limite concerne la *photo elicitation interview*. Lorsque nous avons entrepris notre terrain de recherche, nous étions au début de la première vague de la Covid-19 et nous avons dû

nous confiner. Puisque nous demandions aux participantes d'apporter à la première entrevue des photographies sur leur lieu de travail, et que la plupart des participantes n'avaient plus accès à leur lieu de travail, cela a compliqué cette étape. Ceci dit, certaines avaient déjà en main des photos de leurs lieux de travail qu'elles nous ont transmises. Les autres nous ont fourni les photos plus tard quand elles sont retournées au travail. Lorsqu'elles n'avaient pas de photographies au moment de l'entrevue, nous leur avons demandé de décrire de mémoire les espaces. Ce qui semblait être de prime abord une limite s'est transformé en un apport. Effectivement, nous avons découvert que la description, à partir de la mémoire des participantes, les amenait à se remémorer des souvenirs liés à ces espaces beaucoup plus qu'avec les photographies, selon nos observations. En effet, la description à partir d'un support visuel n'est pas le même exercice que celui de recréer des espaces dans sa tête. La photographie implique un cadrage, un point de vue sur l'objet photographié qui oriente par la suite sa lecture plus ancrée dans la matérialité de l'image photographique. En contrepartie, la création mentale des espaces est ancrée dans l'immatérialité, s'appuyant sur les représentations mentales de ces espaces emmagasinés dans la mémoire. Cela a amené les participantes à évoquer des souvenirs qui sont venus enrichir leur récit sur la transformation de leur travail, ce que nous n'avions pas anticipé. Ce travail réflexif et imaginaire est un outil méthodologique que nous gardons en tête pour des recherches futures.

Finalement, nous avons fait un retour sur les quatre tendances du monde du travail. L'approche *Lean* est la tendance la plus en phase avec les résultats. Nous avons ensuite exposé deux apports à cette recherche soit la richesse de la division sexuelle du travail issue de notre cadre théorique pour l'analyse des données et l'usage fructueux d'une double stratégie méthodologique. Nous avons également exposé trois limites à cette recherche : la pertinence partielle de la division morale du travail pour analyser les données, l'absence de personnes racisées dans notre échantillon, les difficultés amenées par la pandémie pour mener à bien le travail de *photo elicitation interview* qui s'est finalement transformé en un apport.

CONCLUSION

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes intéressées aux transformations du travail de deux professions à prédominance féminine du Québec : les enseignantes au primaire et les éducatrices à la petite enfance. Nous avons cherché à comprendre comment leur travail s'est transformé ces dix dernières années à la suite des diverses mesures d'austérité déployées par le gouvernement québécois, se traduisant par plusieurs vagues de réformes et de compressions budgétaires (Couturier *et al.*, 2015). Notre projet de recherche avait pour objet de répondre à deux questions : comment le travail des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance s'est-il transformé ces dix dernières années sous l'ère néolibérale au Québec ; et quelles stratégies les travailleuses développent-elles pour faire face à ces changements ? Pour ce faire, nous avons exposé à travers cinq chapitres les processus de cette recherche sur lesquels nous souhaitons revenir sommairement.

6.1 Retour sur les chapitres formant le mémoire

Dans le premier chapitre, nous avons présenté la revue de la littérature grâce à une incursion historique partielle et sélective de deux thèmes : la néolibéralisation de l'État et du travail ; le travail des femmes au Québec. D'une part, il a été possible, en revenant sur certains événements historiques de 1900 à aujourd'hui, de mieux comprendre comment le monde du travail s'est peu à peu néolibéralisé. Nous avons également mis en lumière quatre tendances qui permettent au monde du travail d'aujourd'hui de gagner en agilité. Il s'agit de : 1) l'adoption de pratiques de changement perpétuel, 2) l'affaiblissement des collectifs, 3) l'instrumentalisation du savoir-être des employé·e·s, 4) l'implantation de l'approche *Lean*. D'autre part, nous avons vu que les professions à prédominance féminine du secteur public sont traversées par ces quatre tendances, et font face à des enjeux qui sont liés autant à la néolibéralisation du travail, qu'à la division sexuelle du travail : emploi atypique, pénurie de main d'œuvre, anti-syndicalisation, intensification du travail, augmentation de la charge mentale, émotionnelle et du travail domestique, etc. Ces thèmes ont par la suite été explorés lors des entrevues semi-dirigées.

Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté notre approche critique et le cadre théorique qui a accompagné nos démarches. À partir d'une approche féministe matérialiste radicale, nous avons mobilisé deux principales théories : la division sexuelle du travail et la division morale du travail. La division sexuelle du travail fut une théorie particulièrement féconde pour l'analyse de la transformation du travail des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance. Elle nous a permis d'aborder plusieurs concepts tels que le travail de reproduction, le rôle de subalterne, le travail domestique, la charge mentale et émotionnelle, etc. Cette théorie nous a également permis de réfléchir au modus operandi des stratégies déployées par les travailleuses. Par ailleurs, la division morale du travail fut une théorie pertinente pour réfléchir au concept de « sale boulot », et ainsi tenter de mieux comprendre les raisons qui font que certains rôles sont délégués aux travailleuses.

Dans le troisième chapitre, nous avons présenté notre démarche méthodologique. À partir d'une approche qualitative, nous avons mené 16 entrevues semi-dirigées auprès de 4 enseignantes au primaire et de 4 éducatrices à la petite enfance de Montréal et ses alentours. Chaque participante a été interviewée deux fois. La première entrevue porta sur le parcours professionnel, le travail actuel, les changements observés, et les espaces de travail. Pour aborder les espaces de travail, nous avons utilisé la méthode de la *photo elicitation interview* en demandant aux participantes d'apporter trois photographies : la classe ou le local, la cour extérieure, et la salle des employé·e·s. et de décrire ces espaces. La seconde entrevue porta sur des transformations plus spécifiques de leur travail à travers quatre thèmes : le changement, la charge de travail, le collectif, la profession. Nous nous sommes basés sur les quatre grandes tendances du monde du travail actuel que nous avons relevé précédemment pour définir ces thèmes. Concernant l'analyse des données, nous avons procédé en cinq étapes : remplir des fiches-synthèses d'entrevues pendant la transcription des verbatims, coder les verbatims, identifier les stratégies que les travailleuses ont adoptées, analyser les photographies à partir d'une méthode dialogique, et créer deux récits composites en combinant le récit de chacune des participantes. Cette recherche a été présentée et approuvée par le comité en éthique de la recherche (CER) de HEC Montréal.

Dans le quatrième chapitre, nous avons présenté dans un premier temps les résultats portant sur les enseignantes au primaire et dans un second temps les résultats portant sur les éducatrices à la petite enfance. La présentation commence par un portrait général de la profession, poursuivie par un récit composite qui décrit le travail avant les mesures d'austérité et après. S'ensuivent les divers changements que les enseignantes au primaire et les éducatrices à la petite enfance ont énoncés

sous ce que nous avons nommé l'injonction néolibérale. Il en découle que certains acteurs délèguent des rôles (gestionnaire, administrateur, parent, spécialiste, domestique, maternel) et le « sale boulot » aux travailleuses. Puis, nous avons poursuivi la présentation des résultats avec les trois types stratégiques que les travailleuses développent pour faire face à ces changements : 1) abdiquer, subir, compenser, 2) s'adapter, 3) refuser. Finalement, nous avons présenté les similitudes et les différences que nous avons relevées entre les deux échantillons étudiés. Ceux-ci sont résumés, ci-après, au point 6.2.

Dans le cinquième chapitre, nous avons présenté la discussion. Elle nous a permis de revenir sur les quatre tendances du monde du travail que nous avons définies et les faire dialoguer avec les résultats de cette recherche. Cela nous a permis de voir quelles tendances sont plus actives et les formes qu'elles prennent au sein des deux professions étudiées. Nous avons également soulevé différents apports : la fécondité de la théorie de la division sexuelle du travail (le travail de reproduction, le rôle de subalterne, travail domestique, la charge mentale et émotionnelle, etc.), la pertinence de la division morale du travail pour réfléchir au concept de « sale boulot ». La double stratégie méthodologique, les entretiens semi-dirigés et la *photo elicitation interview* fut également fructueuse, car elle nous a permis de relever les transformations du travail et les stratégies que les enseignantes et les éducatrices ont soulevées. En ce qui concerne les limites, nous n'avons pas mobilisé les concepts de bons rôles et mauvais rôles qui découlent de la division morale du travail n'étant pas appropriés pour répondre aux questions de cette recherche. De plus, il n'y a pas de personne racisée, et/ou immigrante parmi notre échantillon. Notre échantillon n'est donc pas représentatif à cet égard, mais il l'est en termes d'âge, d'années d'expérience, de lieu de travail, et de milieux socio-économiques. Ensuite, la Covid-19 a fait en sorte que les participantes n'ont pas tout le temps pu apporter les photographies de leur lieu de travail comme demandé lors de l'entrevue. Nous avons dû revoir ce processus en demandant aux participantes de décrire de mémoire les espaces. Cette limite s'est transformée en un apport, car les descriptions ont enrichi leur récit.

6.2 Retour sur les similitudes et les différences

Au niveau des similitudes, nous avons observé qu'une injonction néolibérale exerçait une forte pression sur l'ensemble des acteurs des deux écosystèmes étudiés de sorte que :

- Les directions et le gouvernement ont adopté une logique gestionnaire et les travailleuses ont conservé une logique « humaine ».

- Du personnel a été coupé en contexte de pénurie de la main d'œuvre. Les travailleuses composent avec des remplaçantes.
- Les écoles et les CPE évoluent dans des bâtisses qui ne sont plus adaptées aux besoins d'aujourd'hui. Les locaux sont réaménagés en espace multifonctionnel.
- Les syndicats sont débordés et certaines travailleuses ne croient plus en cet organe.
- La relation de confiance avec les parents et les collègues de travail est fragilisée.
- Certains membres de la société, le gouvernement, les directions, les parents, manquent de reconnaissance. Certaines directions ont une attitude condescendante.
- Certains acteurs plus élevés dans la hiérarchie délèguent une partie de leur rôle et tâches, c'est-à-dire le « sale boulot » : gestionnaire, administration, spécialiste, domestique, maternel.
- Le manque de reconnaissance additionné à l'injonction néolibérale a des impacts majeurs sur la charge mentale et émotionnelle portée par les travailleuses.
- Toutes les participantes ont dit se sentir épuisées ou l'avoir déjà été. Elles ont soulevé le taux d'absentéisme élevé.
- Les types de stratégies employées sont : 1) abdiquer, subir, compenser, 2) s'adapter, 3) refuser.
- Le travail s'est intensifié

Au niveau des différences des enseignantes au primaire, nous avons observé que :

- Les élèves à défi sont déplacés dans les classes régulières. Les enseignantes manquent de ressources pour les accompagner adéquatement.
- Les enseignantes sont plus marquées par l'augmentation de la bureaucratie.
- Une relation client s'est développée entre les directions, les parents et les enseignantes.
- Les enseignantes sont en « disponibilité permanente » envers leurs élèves.
- Un rôle d'administration leur est délégué en plus des autres rôles.

Au niveau des différences des éducatrices à la petite enfance, nous avons observé que :

- L'exigence ministérielle voulant que la moyenne de la présence des enfants dans chaque CPE soit supérieure à 80 % mène à l'overbooking, l'intégration des enfants durant toute l'année, le multiâge, le ratio plancher, etc.
- La perte de l'aide-éducatrice augmente les tâches ménagères, et change certaines pratiques (autopauses, planification, etc.).
- Les locaux sont graduellement transformés en locaux doubles.

6.3 Recherches futures

Nous aimerions souligner que grâce à la réalisation de ce mémoire, nous avons fait une première incursion dans le monde de la recherche qui nous incite à poursuivre dans cette voie. C'est pourquoi nous avons amorcé cet automne un doctorat à l'Institut National de la Recherche Scientifique (INRS) en études des populations où nous continuerons à explorer les enjeux entourant les professions à prédominance féminine du Québec. Nous élargirons notre terrain d'études en intégrant d'autres professions à prédominance féminine : enseignantes au primaire,

éducatrices à la petite enfance, infirmières et préposées aux bénéficiaires. En effet, le contexte actuel met en lumière des enjeux qui touchent autant les secteurs publics de l'éducation que de la santé. La crise sanitaire liée à la Covid-19 a montré l'apport essentiel des travailleur·euse·s de la santé et de l'éducation dans la société québécoise, tout en révélant le manque de travailleur·euse·s dans ces secteurs (Soleil, 2020). Cette crise a également révélé que l'État québécois a d'énormes défis à relever pour revaloriser ces professions et ainsi voir à l'attractivité, l'insertion et la rétention du personnel. Bien que des actions aient été posées pour augmenter le salaire des préposées aux bénéficiaires et former une nouvelle cohorte qui va prêter main-forte aux travailleuses actuelles, l'avenir nous dira si ces actions seront bénéfiques à long terme pour cette profession (Bordeleau, 2020). Nous verrons également si des actions similaires seront posées envers les autres professions de la santé et de l'éducation. Ces changements qui se déroulent en temps réel montrent de nouvelles voies à explorer en termes de recherches futures.

Notre thèse portera plus spécifiquement sur la relève de ces professions. Comme nous nous sommes intéressés dans le cadre de ce mémoire à des travailleuses qui avaient au moins dix ans d'expérience, la relève professionnelle représente une population inexplorée. Par ailleurs, des participantes nous ont fait part du haut taux de décrochage professionnel chez les nouvelles travailleuses qui arrivaient en emploi. Nous souhaitons donc pour des recherches futures étudier les défis que rencontre la relève professionnelle dans les services publics de l'éducation et de la santé.

INDEX ANALYTIQUE

Annexe 1	Guide d’entrevue 1.....	151
Annexe 2	Guide d’entrevue 2.....	152
Annexe 3	Formulaire de consentement.....	154
Annexe 4	Tableau rôles et stratégies des enseignantes au primaire.....	156
Annexe 5	Tableau rôles et stratégies éducatrices à la petite enfance	159

GUIDE D'ENTREVUE 1

Premier thème : parcours professionnel

1. Depuis combien de temps êtes-vous enseignante au primaire/éducatrice à la petite enfance ?
2. Pouvez-vous me décrire votre parcours professionnel ?
3. Qu'est-ce qui vous a amené à faire ce choix de carrière ?

Deuxième thème : travail actuel

4. Pouvez-vous me raconter à quoi ressemble une journée de travail habituel ?
5. Quand vous avez commencé votre métier d'enseignante au primaire/éducatrice à la petite enfance, à quoi ressemblait une journée de travail habituel ?
6. Quels changements avez-vous observés entre vos débuts dans le métier et aujourd'hui ?

Troisième thème : analyse des lieux de travail

7. Pouvez-vous me décrire ce qu'on voit sur la photographie de votre classe/local ?
8. Qu'est-ce qui a changé entre votre classe/local actuel et celui que vous aviez à vos débuts ?
9. Pouvez-vous me décrire ce que l'on voit sur la photographie de la cour extérieure ?
10. Qu'est-ce qui a changé entre la cour extérieure actuelle et la cour que vous aviez à vos débuts ?
11. Pouvez-vous me décrire la salle de pause ?
12. Qu'est-ce qui a changé entre la salle de pause actuelle et la salle de pause que vous aviez à vos débuts ?
13. Est-ce qu'en regardant de ces trois photos cela vous a fait penser à des changements que vous avez vus et que nous n'avons pas encore discutés ?

GUIDE D'ENTREVUE 2

Premier thème : Changement

1. Est-ce que votre employeur vous a déjà demandé de changer certaines façons de faire votre travail ? Si oui, lesquelles ?
 - ⇒ Comment réagissez-vous face à ces changements ?
 - ⇒ Est-ce que cela affecte la qualité de votre travail ?
 - ⇒ Est-ce que cela affecte la sécurité des enfants ?
2. Est-ce que la sécurité d'emploi est la même qu'auparavant. Avez-vous observé de la précarité chez les enseignantes/éducatrices ?
 - ⇒ Quels sentiments cela génère chez vous ?
 - ⇒ De quelle façon y faites-vous face ?
3. On parle beaucoup de pénurie des enseignantes/éducatrices dans les médias. Est-ce que c'est quelque chose que vous avez observé ?
 - ⇒ Comment est-ce de travailler avec des remplaçantes ?

Deuxième thème : Charge de travail

4. Est-ce que votre employeur vous demande d'améliorer constamment la qualité de votre travail ? Par exemple + rangement, + ordre, + propreté ?
 - ⇒ Qu'est-ce que ces demandes provoquent chez vous ?
5. Avez-vous remarqué si la quantité de travail qu'on vous demande de faire a augmenté au fil du temps ?
 - ⇒ Pouvez-vous me donner des exemples ?
 - ⇒ Quelles stratégies développez-vous pour faire face à cette augmentation de travail ?
6. Avez-vous plus de documents, de paperasses à remplir qu'avant ?
 - ⇒ Comment réagissez-vous face à ces demandes ?

Troisième thème : Collectif

7. Comment se passe le travail avec vos collègues de travail, comment est votre relation ?
 - ⇒ Quels changements avez-vous observés depuis vos débuts ?
 - ⇒ Avez-vous développé certains comportements ?
8. Concernant les parents, avez-vous remarqué des changements dans votre relation avec eux ? Sur une période de dix ans, comment votre relation a-t-elle changé ?
 - ⇒ Quel comportement cela vous amène-t-il à adopter ?
9. Trouvez-vous que votre syndicat protège aussi bien vos droits qu'à vos débuts dans la profession ?
 - ⇒ Quelle attitude adoptez-vous ?

Quatrième thème : la profession

10. Selon vous, est-ce que votre employeur respecte votre profession ?
 - ⇒ Pouvez-vous me donner des exemples de non-respect de votre profession ?
 - ⇒ Comment réagissez-vous lorsque cela se produit ?

11. Dans le cadre de ton travail, vous demande-t-on d'adopter les valeurs de la direction ?
 - ⇒ Y adhérez-vous ?
 - ⇒ Est-ce que ces valeurs sont différentes des vôtres ?
 - ⇒ Comment composez-vous avec ces demandes ?

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

1. Renseignements sur le projet de recherche

Vous avez été approché pour participer au projet de recherche suivant : La transformation du travail des éducatrices à la petite enfance et des enseignantes au primaire ces dix dernières années au Québec. Ce projet de recherche s'inscrit dans le cadre de notre projet de mémoire, et de la maîtrise en gestion.

Ce projet est réalisé par :

Chercheuse responsable

Martine Lauzier
Étudiante à la maîtrise en gestion, profil mémoire,
département management, HEC Montréal
Courriel : martine.lauzier@hec.ca

Directrice de recherche

Linda Rouleau
Professeur titulaire, département
management, HEC Montréal
Courriel : linda.rouleau@hec.ca

Résumé : Le secteur public du Québec, notamment l'éducation, a subi de nombreuses transformations ces dix dernières années. Dans le cadre de cette recherche, nous nous demandons : comment le travail des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance s'est transformé ces dix dernières années. Et quels comportements les travailleuses développent-elles pour faire face aux transformations de leur travail ?

2. Nature de la participation

Votre participation à ce projet sera requise pour deux entrevues d'environ 1 heure chacune. Les deux entrevues auront lieu soit en présentiel, soit à distance (par visioconférence ou téléphone). Lorsque l'entrevue se fera à distance, le participant pourra signer le formulaire de consentement de façon verbal. Le consentement verbal sera consigné par le chercheur dans ses notes. Pour les entrevues en présentiel, le consentement écrit se fera au point 7 de ce formulaire.

Lors de la première entrevue, vous devrez apporter trois photos montrant les lieux de votre travail : une photo de votre local, une photo de la cour extérieure et une photo de la salle de pause. Elles ne serviront qu'à montrer à la chercheuse votre environnement de travail, elles ne seront pas diffusées. Les deux entrevues feront l'objet d'un enregistrement audio (et non vidéo et nous conserverons les photographies que vous aurez fournies.

3. Avantage pouvant découler de la participation

Votre participation à ce projet de recherche vous apportera l'avantage de contribuer à l'avancement des connaissances entourant les professions des éducatrices à la petite enfance et des enseignantes au primaire. Votre participation aidera à mieux comprendre les changements auxquels ces deux professions font face.

4. Inconvénients et risques pouvant découler de la participation

Votre participation à la recherche ne devrait pas comporter d'inconvénient significatif, si ce n'est le fait de donner de votre temps et de vous déplacer. Toutefois, si le fait de parler de

vosre expérience professionnelle suscite des questions ou des préoccupations, n'hésitez pas à en parler avec la personne responsable du projet de recherche ou à la directrice de recherche dont les coordonnées apparaissent sur ce formulaire.

5. Aspect d'éthique de la recherche

Votre participation à ce projet de recherche doit être totalement volontaire. Vous pouvez refuser de répondre à l'une ou l'autre des questions. Il est aussi entendu que vous pouvez demander de mettre un terme à la rencontre, ce qui interdira à la chercheuse d'utiliser l'information recueillie.

Le comité d'éthique de la recherche de HEC Montréal a statué que la collecte des données liée à la présente étude satisfait aux normes d'éthiques en recherche auprès des êtres humains. Pour toute question en matière d'éthique, vous pouvez communiquer avec le secrétariat de ce comité au (514) 340-7182 ou par courriel à cer@hec.ca. N'hésitez pas à poser à la chercheuse toutes les questions que vous jugerez pertinentes.

6. Confidentialité et protection des renseignements personnels obtenus

Les renseignements que vous confierez seront utilisés pour la préparation d'un mémoire qui sera rendu public. Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels. Vous serez identifié par un pseudonyme et toutes informations pouvant vous identifier sera enlevées ou modifiées. Les données recueillies seront conservées dans un lieu sécuritaire, sous clé USB cryptée et munie d'un mot de passe, pendant au moins 7 ans par la chercheuse aux fins exclusives du présent projet de recherche puis détruites.

De plus les chercheurs s'engagent à ne pas utiliser les données recueillies dans le cadre de ce projet à d'autres fins que celles prévues, à moins qu'elles ne soient approuvées par le Comité d'éthique de la recherche de HEC Montréal. Notez que votre approbation à participer à ce projet de recherche équivaut à votre approbation pour l'utilisation de ses données pour des projets futurs qui devront toutefois être approuvés par le Comité d'éthique de recherche de HEC Montréal.

7. Signature de la personne participante

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement, il m'a été expliqué et on a répondu à mes questions. Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées.

Prénom et nom : _____

Signature : _____ Date (jj/mm/aaaa) _____

8. Signature de la chercheuse responsable du projet de recherche

Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée et datée à la personne participante.

Prénom et nom : _____

Signature : _____ Date (jj/mm/aaaa) _____

Annexe 4 : Tableau des rôles et stratégies des enseignantes au primaire

Type de rôle	Situation	Stratégie de l'enseignante	Type de stratégie	Pourquoi utiliser cette stratégie ?
Rôle soutien administratif : faire de la paperasse	La directrice propose un outil de travail à l'enseignante	L'enseignante l'adopte malgré qu'elle est mécontente. Avant l'enseignante utilisait son propre outil de travail	Stratégie abdiquer, subir, compenser	Attitude apprise avec le rapport social de sexe
	Correction et paperasse à remplir (plan d'intervention, plans de réussite, plan de lutte à l'intimidation, projet éducatif, prépare ses cours, correction, etc.)	L'enseignante fait des heures supplémentaires à la maison et demande à ses enfants de dessiner à côté d'elle		
	L'enseignante doit préparer une planification à l'avance pour les remplaçantes	L'enseignante en prépare une lorsqu'elle s'absente, mais refuse d'en faire longtemps à l'avance	Stratégie refuser	L'enseignante se fie à son propre jugement, s'écoute
	La direction demande des quotas de réussite à respecter, sinon il y a des réprimandes	L'enseignante ne respecte pas les quotas, car elle se soucie du réel développement des élèves		
	Correction et paperasse à remplir (plan d'intervention, plans de réussite, plan de lutte à l'intimidation, projet éducatif, prépare ses cours, correction, etc.)	Rempli des longs rapports en faisant copier-coller. Elle trouve des trucs	Stratégie s'adapter	Attitude apprise avec le rapport social de sexe et le néolibéralisme
	La direction demande de faire plusieurs rencontres. Les parents envoient plusieurs courriels	L'enseignante fait les rencontres demandées et répond aux courriels des parents avec plaisir		
	Classement au secondaire fastidieux à faire	L'enseignante a une stagiaire. Pendant que la stagiaire enseigne, l'enseignante remplit les classements		
Rôle femme — domestique : ménage et aménagement des locaux	Ménage de la classe à faire. (Le concierge n'a pas le temps de tout faire)	L'enseignante fait le ménage de sa classe sans se plaindre	Stratégie abdiquer, subir, compenser	Attitude apprise avec le rapport social de sexe
	Aménagement de la classe ou d'un local de l'école inadéquat	La salle des profs est surchargée, l'enseignante s'équipe d'une cuisinette dans sa classe à ses frais		
		L'enseignante repeinture elle-même des sections de sa classe avec l'aide du concierge		
		L'enseignante organise la cuisine et achète les produits manquants		
	Ménage de la classe à faire. (Le concierge n'a pas le temps de tout faire)	L'enseignante fait le ménage de sa classe et demande à ses élèves de participer aux tâches ménagères	Stratégie s'adapter	Attitude apprise avec le rapport social de sexe et le néolibéralisme
	Aménagement de la classe ou d'un local de l'école inadéquat	Compétition informelle de la plus belle classe. L'enseignante aménage sa classe sous la pression du groupe.		
		L'enseignante achète le matériel d'art pour toute l'école et en fait la gestion		
	L'enseignante veut aménager sa classe avec du mobilier flexible. La direction accepte, mais ne finance pas le projet. L'enseignante l'aménage à ses frais			

	L'enseignante est plus démocratique avec les élèves. Avant c'était sa classe, maintenant c'est la classe de tous	L'enseignante accepte que la classe soit moins en ordre	Stratégie refuser	L'enseignante se fie à son propre jugement, s'écoute
Rôle femme — maternel : charge mentale et émotionnelle, bénévolat	L'enseignante vit plusieurs situations difficiles dans sa journée à l'école	Elle continue à penser à ce qui s'est passé après le travail. Elle porte la charge mentale et émotionnelle	Stratégie abdiquer, subir, compenser	Attitude apprise avec le rapport social de sexe
	L'enseignante soupçonne qu'un élève subit des abus ou a des doutes sur la correction qu'elle a faits	Elle en parle à ses collègues pour avoir leur avis et savoir quoi faire		
	L'enseignante réalise que la direction est prise en sandwich entre les profs et la commission scolaire	L'enseignante se recentre sur l'élève et arrête de chialer		
	Surcharge de travail	L'enseignante et sa collègue s'entraident et échangent du matériel pédagogique pendant l'heure du dîner. Elles font des heures supplémentaires non payées		
	L'enseignante se sent incomprise, elle s'entoure d'autres enseignantes qui deviennent ses amies. Elle développe une relation fusionnelle avec une collègue	Les enseignantes s'entraident, mais il n'y a jamais de coupure. Il n'y a plus de frontière entre le travail et le hors travail		
	La direction donne des ordres aux enseignantes et ne les consulte pas	L'enseignante remet en question ce qui est demandé sans succès	Stratégie refuser	L'enseignante se fie à son propre jugement, s'écoute
	Les enseignantes de l'école ont mis en place un système de clé d'autonomie aux élèves	En favorisant l'autonomie des élèves, l'enseignante se décharge un peu de sa charge mentale	Stratégie s'adapter	Attitude apprise avec le rapport social de sexe et le néolibéralisme
Surcharge de travail	L'enseignante favorise l'autonomie de ses élèves. Son slogan est : « gère ta fougère »			
Rôle gestionnaire : gérer les parents	Le parent critique l'enseignante devant son enfant. L'enfant est moins collaborant en classe	L'enseignante compose avec le parent qui la critique et avec l'enfant non collaborant	Stratégie abdiquer, subir, compenser	Attitude apprise avec le rapport social de sexe
	Le parent « scrute » le travail de l'enseignante et remet en question la correction d'un numéro	L'enseignante écrit sur la copie : vu et met ses initiales		
	Les parents demandent à l'enseignante de leur fournir du travail pendant leur absence	L'enseignante tente d'éviter la situation		
	Un parent n'apprécie pas l'enseignante	L'enseignante fait attention avec l'élève pour ne pas envenimer la situation		
	Les parents sont plus impliqués dans l'école qu'avant	L'enseignante a de la difficulté à l'accepter et à composer avec la situation		
	Un parent remet en question le travail de l'enseignante	L'enseignante demande à la direction de mettre ses initiales sous ses commentaires	Stratégie s'adapter	Attitude apprise avec le rapport

	L'enseignante se sent jugée et observée par les parents	L'enseignante leur dit en début d'année qu'ils doivent faire une équipe		social de sexe et le néolibéralisme
Rôle parent : gérer les élèves	La direction demande à l'enseignante d'apprendre aux élèves à gérer leur colère	L'enseignante modélise les comportements sans y croire	Stratégie abdiquer, subir, compenser	Attitude apprise avec le rapport social de sexe
	L'enseignante doit faire l'éducation à la sexualité, la gestion du groupe, la gestion des comportements, etc.	L'enseignante le fait, mais trouve cela lourd		
	Les enseignantes devront montrer aux élèves à se laver les mains à cause de la covid	L'enseignante le fera, même si elle estime qu'ils devraient déjà savoir ça		
	Les parents donnent des conseils à l'enseignante sur comment agir avec son enfant	Parfois l'enseignante écoute le parent, d'autres fois non	Stratégie refuser	L'enseignante se fie à son propre jugement, s'écoute
Rôle spécialiste : gérer les élèves à défi	L'enseignante doit appliquer les actions prévues dans les plans pour les élèves à défi, mais l'enseignante manque de ressources et est surchargée	L'enseignante essaie de mettre en œuvre les actions, mais ce n'est pas toujours possible, ou faisable	Stratégie abdiquer, subir, compenser	Attitude apprise avec le genre
	Un élève à défi est devenu incontrôlable et dérange la classe	L'enseignante demande de l'aide sans succès, elle partira finalement épuisée en congé maladie		
	L'enseignante dit au parent que son enfant est problématique, mais le parent ne veut rien comprendre.	Après plusieurs essais, l'enseignante laisse tomber. « on tourne la page, et bonne chance au suivant »		
	La direction suggère une approche pour traiter avec un élève à défi. L'approche ne fait pas partie du projet éducatif	L'enseignante n'applique pas cette approche	Stratégie refuser	L'enseignante se fie à son propre jugement, s'écoute
	L'enseignante fait les démarches pour demander du support pour un élève à défi sans succès. L'enfant change de niveau l'année suivante	L'enseignante avise la nouvelle professeure de l'élève de la situation. Cette enseignante fait des démarches et obtient du soutien		
	L'enseignante a de la difficulté avec les élèves à défi	L'enseignante fait des démarches pour se changer elle-même et être en mesure de travailler avec les élèves à défi	Stratégie s'adapter	Attitude apprise avec le rapport social de sexe et le néolibéralisme

Annexe 5 : Tableau rôles et stratégies éducatrices à la petite enfance

Type de rôle	Situation	Stratégie de l'éducatrice	Type de stratégie	Pourquoi utiliser cette stratégie ?	
Rôle femme — domestique : ménage et aménagement des locaux	La direction demande à l'éducatrice de plus faire les dodos des enfants le matin pour qu'ils dorment tous l'après-midi	L'éducatrice ne fait pas faire le dodo, les enfants pleurent plus l'après-midi, car ils sont fatigués	Stratégie abdiquer, subir, compenser	Attitude apprise avec le rapport social de sexe	
	Le CPE a remplacé le service d'entretien ménager par un service composé de personnes qui ont un retard intellectuel	L'éducatrice fait deux plus de ménage, car le nouveau service n'est pas adéquat			
	Perte de l'aide-éducatrice durant le dîner, le CPE achète une clôture pour séparer les enfants de l'espace repas et aider les éducatrices à ramasser et nettoyer cet espace.	L'éducatrice est réfractaire à utiliser la clôture, mais finit par s'en servir.			
		Perte de l'aide-éducatrice, les éducatrices doivent faire des tâches connexes	L'éducatrice arrive 30 minutes plus tôt au travail sans être payée pour faire des tâches connexes	Stratégie s'adapter	Attitude apprise avec le rapport social de sexe et le néolibéralisme
			L'éducatrice emmène deux enfants avec elle pour l'aider à transporter du matériel		
		Le cuisinier se fait couper des heures de travail. Les éducatrices doivent laver la vaisselle des enfants	L'éducatrice lave rapidement la vaisselle, le cuisinier doit la relaver		
	Perte de l'aide-éducatrice, augmentation des tâches, autopause, période du dîner éreintante, etc.	L'éducatrice refuse ces pertes, elle quitte son poste et retourne à l'école dans un autre domaine	Stratégie refuser	L'enseignante se fie à son propre jugement, s'écoute	
Rôle femme — maternel : charge mentale et émotionnelle, bénévolat	L'éducatrice se force à sourire toute la journée	Lorsqu'elle arrive chez elle le soir, elle est fatiguée et amorphe	Stratégie abdiquer, subir, compenser	Attitude apprise avec le rapport social de sexe	
	L'éducatrice travaille avec une remplaçante à la pouponnière	C'est elle qui porte la charge mentale de la pouponnière : elle s'occupe des biberons, des couches, etc. Elle a l'horaire des enfants en tête			
	L'éducatrice sait qu'elle n'a pas pu donner les soins comme elle a appris à le faire par manque de temps	Elle ne dit pas la vérité au parent, mais elle se sent coupable			
		Des éducatrices travaillent sur un comité pour revoir la plateforme pédagogique. La direction a son idée sur les valeurs qui devraient faire partie de la plateforme.	Les éducatrices disent à la direction qu'elles ne partagent pas ces valeurs et gagnent leur point. Les valeurs choisies par les éducatrices sont intégrées dans la plateforme pédagogique.	Stratégie refuser	L'enseignante se fie à son propre jugement, s'écoute
		L'éducatrice constate que ses conditions de travail se sont dégradées	Elle rejoint un comité de relations au travail pour contester		
		L'éducatrice manque de temps pour faire son travail	Elle décide de s'occuper que des enfants de son groupe, alors qu'avant, elle aidait les enfants des autres groupes	Stratégie s'adapter	Attitude apprise avec le rapport social de sexe et le néolibéralisme
		Perte de l'aide-éducatrice pour aider à habiller les enfants lorsqu'ils sortent dehors	L'éducatrice montre aux enfants le schéma corporel pour faciliter l'habillage		

Rôle gestionnaire : gérer les parents/les remplaçantes	Une éducatrice est malade un matin	L'éducatrice appelle de chez elle l'agence de placement pour trouver une remplaçante qui la remplacera	Stratégie abdiquer, subir, compenser	Attitude apprise avec le rapport social de sexe
		Elle ne trouve personne pour la remplacer, elle rentre travailler en étant malade		
	Une remplaçante fait du ménage dans un local éloigné	Les éducatrices oublient de l'avertir que la journée est terminée, elle travaille une heure de plus		
	Une nouvelle remplaçante arrive au CPE, la direction n'a pas le temps de s'en occuper	Une éducatrice lui fait faire le tour du CPE, lui montre le fonctionnement et lui présente les enfants		
	Les parents se plaignent à l'éducatrice qu'elle fait moins d'activités	L'éducatrice a moins le temps de planifier des activités, mais suite à la plainte, elle décide de faire sa planification bénévolement à la maison.		
	L'éducatrice mentionne à la direction qu'il y a un problème avec un parent	La direction ne fait rien, l'éducatrice règle elle-même le conflit	Stratégie s'adapter	Attitude apprise avec le rapport social de sexe et le néolibéralisme
Rôle parent : gérer les enfants	L'éducatrice doit remplir un journal à chaque jour qui dit ce que l'enfant a fait, les selles, les boires, etc., mais elle n'a pas le temps de le faire	L'éducatrice remplit le journal durant sa pause	Stratégie abdiquer, subir, compenser	Attitude apprise avec le rapport social de sexe
	Les parents n'ont pas le temps de commencer la propreté et souhaitent que ce soit l'éducatrice qui s'en occupe	L'éducatrice dit au parent qu'elle va commencer la propreté si le parent l'a commencé à la maison.	Stratégie s'adapter	L'enseignante se fie à son propre jugement, s'écoute
	L'éducatrice doit remplir un journal à chaque jour qui dit ce que l'enfant a fait, les selles, les boires, etc., mais elle n'a pas le temps de le faire	Elle et ses collègues ont créé un tableau et elles cochent au fur et à mesure ce que l'enfant fait plutôt que de remplir le journal		
Rôle spécialiste : gérer les enfants à défi	Avant, il y avait des éducatrices spécialisées qui venaient observer les enfants à défi et qui remplissaient la documentation	L'éducatrice observe elle-même les enfants à défi et remplit la documentation	Stratégie abdiquer, subir, compenser	Attitude apprise avec le genre

BIBLIOGRAPHIE

- AQCPE (2015). *Mémoire de l'Association québécoise des centres de la petite enfance à propos du projet de loi no 28. Loi concernant principalement la mise en œuvre de certaines dispositions du discours sur le budget du 4 juin 2014 et visant le retour à l'équilibre budgétaire en 2015-2016*, 31 p.
- AQCPE (2019). *Historique*, Association québécoise des CPE. Récupéré le 5 décembre 2019 de <https://www.aqcpe.com/historique/>
- Avril, Christelle, *et al.* (2010). *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*, La découverte, coll. Guides, 283 p.
- Avril, Christelle et Ramos Vacca, Irene (2020). « Se salir les mains pour les autres. Métiers de femme et division morale du travail », *La Découverte. Travail, genre et sociétés*, vol. 43, p. 85-102.
- Baillargeon, Denyse (2012). *Brève histoire des femmes au Québec*, Québec, Boréal, 281 p.
- Beaulieu, Martin, *et al.* (2011). *L'implantation de l'approche Lean: le cas de la pharmacie de l'Hôpital Fleurimont au Centre hospitalier universitaire de Sherbrooke*, vol. 44, Pharmactuel.
- Beck, James L. (2017). « The weight of a heavy hour: understanding teacher experience of work intensification », *Journal of Education*, vol. 52, no 3, p. 617-636.
- Beeman, Jennifer et Rose, Ruth (2011). *La mixité au travail un défi d'égalité*, Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail.
- Bellemare, Guy, *et al.* (2007). *Les centres de la petite enfance*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 176 p.
- Bigando, Eva (2013). « De l'usage de la photo elicitation interview pour appréhender les paysages du quotidien : retour sur une méthode productrice d'une réflexivité habitante », *Cybergeo : European Journal of Geography*. Récupéré de <http://journals.openedition.org/cybergeo/25919>
- Bilger, François (2003). « La pensée néolibérale française et l'ordo-libéralisme allemand », dans Patricia Commun (dir.), *L'ordo-libéralisme allemand*, Cergy-Pontoise, CIRACC/CICC.
- Boivin, Louise (2012). « Entre précarité et flexibilité : réflexion sur la situation des femmes en emploi », *Regards sur le travail*, vol. 8, no 1, p. 14.
- Bordeleau, Stéphane (2020). « Secteur public : Québec propose 5% d'augmentation sur trois ans », *Radio-Canada*.

- Boutin, Gérald (2018). *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 196 p.
- Brown, Michele (2012). « Responses to Work Intensification: Does Generation Matter ? », *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 23 (17), p. 3578-3595.
- Brown, Wendy (2018). *Défaire le dèmos. Le néolibéralisme, une révolution furtive. Traduit de l'anglais par Jérôme Vidal.*, Paris, Éditions Amsterdam.
- CCJ (2013). *La relève des jeunes dans les organisations*, Comité consultatif Jeunes. Rapport adopté par les membres le 22 novembre 2013.
- Chabaud-Rychter, Danielle, et al. (1985). *Espace et temps du travail domestique*, Klincksieck.
- Cloutier, Lise (2016). *Le féminisme*, coll. Lettres en main, 40 p.
- Coase H, Ronald (1987). « La nature de la firme », *Revue Française d'Économie*, vol. 2, no 1, p. 133-163.
- Côté, Nancy (2013). « Rencontre entre l'idéaltype du travailleur et l'idéal de travail. Le cas des jeunes infirmières en début de vie professionnelle », dans *Vers une nouvelle conception de l'idéaltype du travailleur*, Québec, Presse de l'Université du Québec, p. 49-71.
- Couturier, Eve-Lyne et Hurteau, Philippe (2016). *Les services de garde au Québec: champ libre au privé*, Montréal, coll. Rapport de recherche.
- Couturier, Eve-Lyne et Hurteau, Philippe (2018). « Portrait de la situation dans les écoles du Québec. Conditions de travail et compressions budgétaires », *IRIS, Rapport de recherche*.
- Couturier, Eve-Lyne et Tremblay-Pépin, Simon (2015). *Les mesures d'austérité et les femmes : analyse des documents budgétaires depuis novembre 2008*, IRIS.
- Crenshaw, Kimberley et Bonis, Oristelle (2005). « Cartographie des marges: intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », *Cahiers du genre*, vol. 39, no 51.
- Cresson, Geneviève et Gadrey, Nicole (2004). « Entre famille et métier : le travail du care », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 23, no 3, p. 26-41.
- Crozier, Michel (2019). *Bureaucratie*. Récupéré le 19 septembre 2019 de <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/bureaucratie/>
- CSN (2013). « Les services publics: une vision pour le Québec », *Secteur public*.
- Danylewycz, Marta (1983). « Sexes et classes sociales dans l'enseignement: le cas de Montréal à la fin du 19e siècle », dans *Maîtresses de maison, maîtresses d'école. Femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec*, Québec, Boréal Express, p. 92-118.
- Dard, Olivier (2001). « L'État et l'économie en France au XXe siècle », *Revue Projet*.
- Dardot, Pierre et Christian, Laval (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, Paris, La Découverte, 504 p.

- De Beauvoir, Simone (1949). *Le deuxième sexe, tome 2: l'expérience vécue*, Paris, Gallimard, coll. Collection Folio, essais no 38, 656 p.
- De Gaulejac, Vincent (2011). *Travail, les raisons de la colère*, Paris, Éditions du Seuil, coll. Points, Economie, 427 p.
- Demazière, Didier , *et al.* (2013). « Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences », *Éducation et sociétés*, vol. 32, no 2, p. 5-20.
- Denord, François (2001). « Aux origines du néo-libéralisme en France. Louis Rougier et le Colloque Walter Lippmann de 1938 », *Le Mouvement Social*, vol. 195, no 2, p. 9-34.
- Déry, Richard, *et al.* (2015). *Le management*, Montréal, Les Éditions JFD inc., 468 p.
- Deschamps, Étienne (2016). *Les conséquences économiques et sociales*.
- Desrochers, François et Couturier, Eve-Lyne (2019). *Inégalités et rémunération entre les hommes et les femmes au Québec: L'impact de la ségrégation professionnelle du secteur public*, Québec, IRIS, 68 p.
- Dixon, Keith (1998). « Les Évangélistes du Marché », *Raisons d'Agir*.
- Dorlin, Elsa (2009). *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination. Sous la direction d'Elsa Dorlin*, Presses universitaires de France.
- Dumont, Micheline (1980). « Des garderies au 19e siècle: les salles d'asile des sœurs Grises à Montréal », dans Micheline; Fahmy Eid Dumont, Nadia (dir.), *Maîtresse de maison, maîtresses d'école. Femme, famille et éducation dans l'histoire du Québec*, Québec, Boréal Express, p. 261-285.
- Dumont, Micheline (2010). *Le féminisme québécois raconté à Camille*, les éditions du remue-ménage, 245 p.
- Durand, Jean-Pierre (2004). *La chaîne invisible. Travailler aujourd'hui: flux tendu et servitude volontaire*, Paris, Éditions du seuil, coll. Économie Humaine, 277 p.
- Durand, Jean-Pierre (2019). « Contrôle et organisation du travail. Le contrôle du travail: de la prescription à l'implication contrainte », dans Daniel Mercure et Mircea Vultur (dir.), *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail*, Québec, Presse de l'Université Laval, p. 97-118.
- Dussuet, Annie (2017). « Le « travail domestique » : une construction théorique féministe interrompue », *Recherches féministes*, vol. 30, no 2, p. 101-117.
- Emma (2018). *La charge émotionnelle et autres trucs invisibles*, Florent Massot, coll. Un autre regard, 112 p.
- famille, Ministère de la (2019). *Programme éducatif*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/programme-educatif/Pages/index.aspx>

- Forget, Pascal, *et al.* (2014). « Démarche d'implantation de l'approche Lean dans la gestion de l'éducation: vers de meilleurs services à moindres coûts? », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*.
- Foucault, Michel (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France. 1978-1979*, Paris, EHESS, Gallimard, Seuil, coll. Hautes Études.
- Fraser, Nancy (2012). *Le féminisme en mouvements. Des années 1960 à l'ère néolibérale (traduit par Estelle Ferrarese)*, Paris, Éditions La Découverte.
- FSSS (2019). *Sondage auprès des CPE et milieux familiaux régis et subventionnés*. <https://www.fsss.qc.ca/sondage-cpe-rsg-penurie/>
- Gauthier, Benoit et Bourgeois, Isabelle (2016). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presse de l'Université du Québec, 670 p.
- Gavard-Perret, Marie-Laure, *et al.* (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion. Réussir son mémoire ou sa thèse*, France, Pearson.
- Gobeil, Mathieu (2019). « Travailler et rester pauvre, l'autre face du plein-emploi », *Radio-Canada*. Récupéré de https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1415958/pauvrete-travail-precaire-chomage-emploi-immigration-femme-quebec?fbclid=IwAR0HrO9D_YPywhlMSr6xLTWXJxcunuKa_fkAmsYeqhO8ntP5Ixo_L_um4-A
- Gossage, Peter et Little, Jack (2015). *Une histoire du Québec: entre tradition et modernité*, Québec, Hurtubise, coll. Histoire et politique. Cahier du Québec, 482 p.
- Hallée, Yves et Garneau, Julie (2019). « L'abduction comme mode d'inférence et méthode de recherche : de l'origine à aujourd'hui », *Recherches qualitatives*, vol. 38, no 1, p. 124-140.
- Hamelin, Jean et Provencher, Jean (1997). *Brève histoire du Québec. Nouvelle édition*, Québec, Boréal, 131 p.
- Hauviller, Léa (2016). *Le tournant libéral des années 80*.
- Hibou, Béatrice (2019). « Lire la bureaucratie néolibérale avec Weber. », dans *En finir avec le new public management. Nouvelle édition*, Matyjasik, Nicolas (dir.) ; Guenoun, Marcel (dir.). Institut de la gestion publique et du développement économique, p. 97-125.
- HIRES, Public (2011). « The Health Impact of Restructuring on Public Sector Employees and the Role of Social Dialogue », *Rapport final*.
- Hoang Ngoc, Liêm (2019). *Néo-libéralisme ou Néolibéralisme*, Encyclopaedia Universalis (en ligne). Récupéré le 14 mai 2019 <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/neo-liberalisme-ou-neoliberalisme/>
- Holmes, Brian (1994). « Le darwinisme social », *Perspectives ; revue trimestrielle d'éducation comparée, UNESCO ; Bureau international d'éducation, Paris*, vol. XXIV, no 3/4, p. 553-575.

- Hooks, Bell (2017). *De la marge au centre. Théorie féministe. Traduit de l'anglais par Noomi B. Grüsigg*, Cambourakis.
- Houffort, Nathalie et Sauvé, Frédéric (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*, École nationale d'administration publique. Récupéré de <https://depot.erudit.org/id/003212dd>
- Huault, Isabelle et Perret, Véronique (2011). « L'enseignement critique du management comme espace d'émancipation : Une réflexion autour de la pensée de Jacques Rancière », *M@n@gement*, vol. 14, no 5, p. 282-309.
- Huberman, A. Michael et Miles, B. Matthew (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck Université.
- ISQ (2009a). *Le marché du travail et les parents*, Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec.
- ISQ (2009b). *Vers l'égalité entre les femmes et les hommes ? Comparaison Europe - Amérique du Nord*, Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec.
- ISQ (2015). « Les principales professions féminines et masculines au Québec en 2010. Travail et rémunération », *Flash-Info*, vol. 16, no 3.
- Kergoat, Danièle (2001a). « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe », dans Bisilliat Jeanne et Christine Verschuur (dir.), *Genre et économie : un premier éclairage*, Genève, Graduate Institute Publications, p. 78-88.
- Kergoat, Danièle (2001b). « Le rapport social de sexe. De la reproduction des rapports sociaux à leur subversion », dans Collectifs (dir.), *Les rapports sociaux de sexe*, vol 30, Paris, PUF, p. 85-100.
- Kergoat, Danièle (2009). « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », dans *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination. Sous la direction d'Elsa Dorlin*, Paris, Presses universitaires de France, p. 111-125.
- Kergoat, Danièle (2018). « Le travail, un concept central pour les études de genre ? », dans Margaret Maruani (dir.), *Je travaille, donc je suis*, Paris, La Découverte, coll. Perspectives féministes, p. 248-253.
- Lalonde-Graton, Micheline (2002). *Des salles d'asile aux centres de la petite enfance. La petite histoire des services de garde au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 386 p.
- Lamoureux, Diane (2016). *Les possibles du féminisme. Agir sans « nous »*. Québec, les éditions du remue-ménage.
- Lanctôt, Aurélie (2015). *Les libéraux n'aiment pas les femmes. Essai sur l'austérité*, Québec, Lux Éditeur, coll. Lettres libres, 121 p.
- Leduc, Louise (2016). « Taux de présence dans les CPE: place aux nouvelles règles », *La Presse*.

- Lemonnier, Bertrand (2019). *Thatcher Margaret - (1925-2013)*. Récupéré le 19 septembre 2019 de <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/margaret-thatcher/>
- Linhart, Danièle (2011). *Une précarisation subjective du travail?*, Paris, Annales des Mines, coll. Réalités industrielles.
- Linhart, Danièle (2013). « Idéologies et pratiques managériales: du taylorisme à la précarisation subjective des salariés », *Revista Sociedade e Estado*, vol. 28, no 3.
- Linhart, Danièle (2017). *La comédie humaine du travail*, Toulouse, érès, coll. Sociologie clinique, 158 p.
- March G, James et Simon A, Herbert (1958). *Organizations*, New York, Wiley.
- MEES (2015). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Gouvernement du Québec, 126 p.
- MEES (2019). *Rapport annuel 2018-2019. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur*, Gouvernement du Québec, 230 p.
- Melandri, Pierre (2019). *Reagan Ronald - (1911-2004)*, Encyclopædia Universalis [en ligne]. Récupéré le 19 septembre 2019 de <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/ronald-reagan/>
- Molinier, Pascale (2013). *Le travail du care*, Paris, La Dispute, 222 p.
- Moscovitch, Allan (2006). « État providence », *L'Encyclopédie Canadienne*. Récupéré de <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/etat-providence>
- Mukamurera, Joséphine, *et al.* (2006). « Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques », p. 110-138.
- Mukamurera, Joséphine, *et al.* (2019). « L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec », *Activités*, vol. 16-1 2019.
- Niskanen A, William (1988). *Reaganomics*, The Concise Encyclopedia of Economics. Récupéré le 19 septembre 2019 de
- Noiseux, Yanick (2011). « Travail atypique au Québec: les femmes au cœur de la dynamique de centrifugation de l'emploi, 1976-2007 », *Labour/Le Travail*, vol. 67, p. 95-120.
- OIIQ (2007). *Une nouvelle approche de planification des effectifs infirmiers : des choix à faire de toute urgence !*, Mémoire déposé à la Table de concertation visant à répondre à la situation de pénurie de main-d'œuvre en soins infirmiers.
- Oris, Michel (2020). *Les défis de l'État-Providence*, Baripedia. https://baripedia.org/wiki/Les_d%C3%A9fis_de_l'Etat-Providence#:~:text=Pour%20les%20n%C3%A9olib%C3%A9ralistes%2C%20c'est,ne%20motive%20pas%20%C3%A0%20travailler.&text=Du%20d%C3%A9mant%C3%A8lement%20de%20l'Etat,dans%20la%20distribution%20des%20revenus.

- Paquet, Renaud (2005). « Vers une explication de la faible implication syndicale des jeunes », *Revue internationale sur le travail et la société*, p. 29-60.
- Price, Ilfryn (2007). « Lean Assets : New Language for New Worplaces », *California Management Review*, vol. 49, no 2, p. 102-118.
- Québec, Gouvernement du (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès*, Ministère de l'éducation, coll. Politique de l'adaptation scolaire, 56 p.
- Québec, Gouvernement du (2014). *Rapport de la Commission de révision permanente des programmes*, 174 p.
- Québec, Institut du (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants: L'État doit prioriser l'essentiel*.
- Rancière, Jacques (2011). « Critique de la critique du spectacle », dans Collectif (dir.), *Penser à gauche*, Paris, Amsterdam, p. 486-499.
- Robert, Camille (2018). « Du « travail d'amour » au travail exploité », dans Camille Robert, Louise, Toupin (dir.), *Le travail invisible. Portraits d'une lutte féministe inachevée*, Québec, les éditions remue-ménage, p. 31-45.
- Rose, Ruth (2016). *Les femmes et le marché du travail au Québec : portrait statistique*, Comité consultatif femmes en développement de la main d'oeuvre.
- Rouleau, Linda (2011). *Théories des organisations. Approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 270 p.
- Roy, Serge (2012). *Fonction publique menacée! Le néolibéralisme à l'assaut des services publics, 1981-2011*, Québec, M éditeur, coll. Collection Mobilisations, 205 p.
- Royer, Nicole, et al. (2017). « La qualité de vie au travail des éducatrices de la petite enfance », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 40:3 (2017), p. 61-91.
- RQAP (2020). *Régime Québécois d'assurance parentale*, Emploi et Solidarité sociale. Récupéré de http://www.cgap.gouv.qc.ca/publications/pdf/CGAP_depliantRQAP.pdf
- Russell Hochschild, Arlie (1979). « Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure », *American Journal of Sociology*, vol. 85, no 3, p. 551-575.
- Russell Hochschild, Arlie (1983). *The Managed Heart*, Berkeley, University of California Press, 307 p.
- Russell Hochschild, Arlie (2003). *Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale*, vol. 9, Cairn, Travailler.
- Saba, Tania et Guérin, Gilles (2004). « Planifier la relève dans un contexte de vieillissement de la main-d'œuvre », *Gestion*, vol. 2004/3, no 29, p. 54-63.
- Salmon, Anne (2000). *L'offre éthique des entreprises: une production de l'ordre économique?*, Paris, Éditions du CNRS.

- Shortt L, Harriett L et Warren K, Samantha (2019). « Grounded Visual Pattern Analysis : Photographs in Organizational Field Studies », *Sage. Organizational Research Methods*, vol. 22, no 2, p. 539-563.
- Silva, Ana Claudia et Carle, Martine (2019). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2016. Analyse des rapports d'activités 2015-2016 soumis par les divisions des entreprises de services de garde éducatifs à l'enfance*, Québec, Ministère de la Famille.
- Soleil, Le (2020). « Rebâtir maintenant le secteur public », *Le soleil. Les négociations dans le secteur public*.
- Stanford, Jim (2016). *Petit cours d'autodéfense en économie. L'abc du capitalisme*, Québec, Lux Éditeur, 662 p.
- Stiegler, Barbara (2019). « Il faut s'adapter ». *Sur un nouvel impératif politique*, Paris, Gallimard, coll. nrf essais, 333 p.
- Syndicales, Centrales (2020). *Argumentaire des centrales syndicales dans le cadre des consultations prébudgétaires 2020-2021 du ministre des Finances du Québec*, FTQ, CSN, CSQ, CSD.
- Tardif, Maurice (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*, Québec, Qc: Les Presses de l'Université Laval.
- Thirot, Myriam (2013). « La précarisation du travail: des parcours professionnels à géométrie variable », *Relations industrielles/Industrial Relations*, vol. 68 (1), p. 142-163.
- Thivierge, Maryse (1981). « La syndicalisation des institutrices catholiques, 1900-1959 », dans Micheline; Fahmy Eid Dumont, Nadia (dir.), *Maîtresses de maison, maîtresses d'école. Femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec*, Québec, Boréal Express, p. 171-189.
- Toupin, Louise (1998). *Les courants de pensée féministe*, CDEAF. <http://bv.cdeacf.ca/bvdoc.php?no=84258&col=CF&format=htm&ver=old#haut>
- Touraine, Alain (2019). *Contre-culture*, Encyclopaedia Universalis. Récupéré le 11 août 2019 <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/contre-culture/>
- Tremblay, Guillaume (2017). *L'expérience subalterne : conscience et violence épistémologique dans l'écriture des l'histoire*. Récupéré le 10 février 2017 de <http://histoireengagee.ca/l'experience-subalterne-conscience-et-violence-epistemologique-dans-lecriture-de-l'histoire/>
- Van Haepere, Béatrice (2012). « Que sont les principes du New Public Management devenus ? Reflets et perspectives de la vie économique », *Cairn*, vol. tome li, no 2, p. 83-99.
- Venne, Jean-François (2007). *Le travail atypique au Québec*, Comité Aviseur-Jeunes D'Emploi-Québec.

Vigna, Xavier (2007). « L'insubordination ouvrière dans les années 68. Essai d'histoire politique des usines », *Presses Universitaire de Rennes*, p. 378.

Weber, Max (1971). *Économie et société*, vol. 1 et 2, Paris, Plon.

West, P. Alfred et Wind, J. Yoram (2007). « Putting the organization on wheels: workplace design at SEI », *Harvard business review. California Management Review*, vol. 49, no 2, p. 138-153.