

REINE DE LA SALLE DE CLASSE : LES STRATÉGIES DES ENSEIGNANTES DE NIVEAU PRIMAIRE

Karen Messing
Ana Maria Seifert
Evelin Escalona

Les enseignantes québécoises, comme celles d'autres juridictions, vivent un niveau élevé de détresse psychologique. Une analyse de données provenant de l'enquête Santé Québec démontre que les enseignantes, qui se distinguent par leur bonne santé mentale lorsqu'elles sont jeunes, sont parmi les groupes d'emploi les plus atteints dans la catégorie d'âge entre 45 et 64 ans (Gervais, 1993). Blais et Lachance (1992) ont relevé un niveau de stress élevé chez le personnel enseignant d'une Commission scolaire québécoise. David et Payeur (1993) rapportent que 90 % des enseignants trouvent que leur tâche est lourde et 74 % qu'elle est stressante. Carpentier-Roy (1991) détaille la souffrance psychique des enseignants et des enseignantes et s'est attardée sur les enseignantes de niveau primaire. « La situation particulière des femmes enseignantes au primaire me semble être source d'une souffrance particulière (...) on ne parle pas de double emploi, on parle de journée de seize heures tant est grande la continuité avec ce qu'on fait à la maison; on a l'impression d'être mère tout le temps et partout » (p. 30-31).

Les problèmes de santé engendrés par cette souffrance commencent à coûter cher aux enseignantes et à l'État. Alors que pour la population en général, 12,1 % de l'invalidité est attribuable aux troubles mentaux, c'est le cas de 33,5 % de l'invalidité des enseignantes¹. Entre 1989 et 1993, 30 % de l'ensemble des médicaments remboursés par le régime collectif d'assurance y étaient liés. Plus de la moitié des invalidités ayant une durée de plus de deux ans était liée à des troubles mentaux (39 %) ou du système nerveux (11,5 %)². La centrale syndicale qui regroupe la vaste majorité des enseignants-es québécoises, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), cherche depuis plusieurs années des façons de pallier cette situation : programmes d'aide aux employés-es, comités syndicaux ayant un mandat d'examiner la santé et la sécurité ou l'organisation du travail, cours offerts aux enseignants-es.

-
1. Analyse faite par Jacqueline Dionne-Proulx de l'Université du Québec à Trois-Rivières de chiffres fournis par le Régime des rentes du Québec.
 2. Journal *Les Affaires*, le 6 avril 1996.

Conjointement avec deux autres centrales³, la CEQ participe à un programme de recherche du CINBIOSE visant l'amélioration de l'état de santé des travailleuses québécoises. Ce programme prend comme point de départ le constat que les risques pour la santé dans le travail des femmes sont rarement reconnus, étant donné que les concepts et les pratiques en santé et en sécurité du travail ont été développés à un moment où relativement peu de femmes participaient au travail rémunéré. Les enseignantes, par exemple, se retrouvent dans la dernière catégorie des groupes d'emploi quant à la priorité accordée à la prévention en santé au travail (CINBIOSE, 1996).

Les structures en condition des femmes des centrales se sont particulièrement intéressées à ce que nos recherches visent l'identification et éventuellement la diminution de la charge émotive, mentale et physique du travail des femmes. Comme projet de ce programme, la CEQ nous a demandé d'examiner la tâche des enseignantes, 9^e profession des Québécoises (Asselin *et al.*, 1994). Elle nous a dirigées vers une Commission scolaire où 87 % des enseignants de niveau primaire sont des femmes.

Comme outil méthodologique, nous avons choisi l'analyse ergonomique de l'activité de travail. Cette méthode, enseignée au Laboratoire d'Ergonomie et Physiologie du Travail du Conservatoire National des Arts et Métiers à Paris, se base sur l'analyse du travail réel et la mise à contribution des savoirs des travailleurs-euses⁴. On fait ressortir les composantes physiques et sociales de l'environnement qui déterminent l'activité de travail, afin d'identifier des éléments à transformer. On analyse l'activité en tant que stratégie de compromis entre les exigences de l'emploi, les conditions fournies par l'employeur et les capacités et l'état des travailleurs-euses. Des analyses de ce type ont servi à produire des recommandations pour améliorer les conditions de travail des femmes⁵. Cet outil nous semble particulièrement apte à faire ressortir les exigences méconnues et les risques sous-évalués du travail des femmes.

Méthodologie

Nos techniques de cueillette de données consistaient à faire des entretiens collectifs, des observations et à analyser des fiches remplies par les enseignantes. Nous avons effectué ces prises de données avec les enseignantes de deux écoles.

Le choix des écoles

En raison de la nature des problèmes posés, la CEQ nous a suggéré de faire l'étude de terrain avec le Syndicat de l'enseignement de Laval, syndicat qui regroupe environ 600 enseignantes et enseignants au niveau primaire de la Commission scolaire de Laval. Nous avons rencontré l'exécutif du syndicat et nous lui avons demandé dans un premier temps de nous fournir une liste de variables importantes dans le choix des écoles à étudier,

3. La Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec et la Confédération des syndicats nationaux.

4. Voir notamment Laville (1976), Teiger et Bernier (1992), Guérin *et al.* (1991) et Wendelen (1996).

5. En France, voir Wisner *et al.* (1967), Teiger et Plaisantin (1983), Dessors *et al.* (1978) et Doniol-Shaw (1983). Au Québec, voir Vézina *et al.* (1992), Messing *et al.* (1993) et Lamonde et Montreuil (1995).

afin d'étudier des conditions de travail représentatives. Après discussion, nous avons retenu comme critères : quartier relativement bien/mal nanti; quartier allophone/francophone, éventail d'âges et de statuts du personnel. Les sept enseignantes retenues ont reflété un éventail de conditions de ce type. Cependant, elles ne venaient que de deux écoles primaires (voir tableau 1), dont une, l'école A, est située dans un quartier « ordinaire » et l'autre, l'école B, dans un quartier mixte (« ordinaire » et moins aisé).

L'étude n'a pas touché plusieurs situations de travail qui existent dans des écoles primaires québécoises, comme les écoles rurales, les écoles des quartiers les mieux nantis, les classes à plusieurs années scolaires réunies, les classes pour enfants en difficultés, les classes spécialisées (musique, éducation physique, etc.), le système anglophone. Nous avons profité de l'accord de la Commission scolaire, qui nous a donné accès aux écoles.

Tableau 1 : DESCRIPTION DES DEUX ÉCOLES ÉTUDIÉES ET LEUR POPULATION

	École A	École B
Classement du quartier par le Ministère*	45	2
Élèves	497	288
Élèves allophones	14%	15-40% selon l'année scolaire
Titulaires de classe (% de femmes)	16 (88% femmes)	11 (82% femmes)
Professeur-e-s spécialisé-e-s	7**	8
Aide	-	L'épouse d'un enseignant l'aide (gratuitement) 2 jours/semaine
Horaire	8h08 - 14h30	9h00 - 15h30
Personnel de soutien	1 adjoint au directeur 2 secrétaires 1,5 concierge	1 secrétaire 1 concierge

* En 1987, le Ministère de l'éducation a classé les quartiers de 1 à 9 selon le niveau de revenu et de diplomation de leur population, 1 étant le niveau le plus faible. Notre information sur le classement des deux écoles vient des deux directeurs.

** y compris orthopédagogue, prof. de musique etc.

Les directeurs des deux écoles nous ont permis un accès illimité aux salles de classe et aux réunions et nous ont accordé des rendez-vous pour nous fournir des informations complémentaires.

Les entretiens collectifs

Le but des entretiens collectifs était de nous familiariser avec les conditions de travail des enseignantes et d'établir les lieux et les moments d'observation. Pour les entretiens, le syndicat local a réuni un groupe de 7 enseignantes venant des 2 écoles. Le groupe comprenait 2 enseignantes à statut précaire, dont une combinait l'enseignement en classe régulière et l'orthopédagogie et l'autre remplaçait une enseignante à plein temps, 1 enseignante affectée à une classe spécialisée pour les enfants ayant des troubles de comportement, 2 enseignantes régulières à temps partiel et 2 régulières à plein temps. Cinq des 7 étaient des mères de famille.

Chaque enseignante a décrit les aspects aimés et non aimés de son travail. Nous avons ensuite demandé à une enseignante de chaque école de décrire son horaire de travail, du début de la journée jusqu'à la fin. Nous avons remis un schéma corporel aux participantes, leur demandant d'y indiquer les endroits de fatigue et de douleur associés à la journée de travail pour la dernière semaine de travail. Nous avons établi avec ces enseignantes les priorités pour l'observation de l'activité.

Les observations

Le choix des méthodes d'observation était conditionné par deux contraintes. D'abord, les enseignantes n'ont pas de temps « mort » à l'école. Même les heures libres sont pleines d'activités de préparation, d'appels téléphoniques à la psychologue ou à la travailleuse sociale. Comme le temps passé à l'emploi n'est pas déterminé, toute entrevue, discussion, s'ajoute à leur tâche professionnelle. Le syndicat pouvait les libérer mais, en raison des éléments de la tâche décrits ci-dessous, cette « libération » les contraignait à passer beaucoup de temps de préparation supplémentaire pour que la suppléante puisse contrôler la classe. Donc les verbalisations rapportées proviennent, soit des entretiens collectifs, soit des conversations entre enseignantes entendues dans la salle de café pendant les 10 minutes avant le début de l'école, soit de quelques entrevues très courtes avec les enseignantes suivant immédiatement nos observations, soit de 2 périodes de restitution des résultats préliminaires avec des enseignantes d'autres écoles et d'autres commissions scolaires qui n'avaient pas participé à l'étude (60 personnes pendant 2 jours, 30 autres pendant une journée).

Deuxièmement, nous nous sommes engagées à ne pas déranger les enfants. Nous nous sommes limitées à des observations avec papier et crayon et certaines prises de données avec un enregistreur d'événements Psion programmé avec le logiciel Kronos que nous avons utilisé pour enregistrer les actions, les flexions du tronc et les directions du regard des enseignantes.

Toutes les observations ont été faites assises en arrière de la classe. Parce que nous ne voulions pas déranger la classe, nous n'avons pas suivi l'enseignante lorsqu'elle quittait la classe momentanément ou qu'elle n'était pas visible pour d'autres raisons. L'enseignante a toujours expliqué notre présence à la classe. Quand c'était fait en notre présence elle a dit qu'on était là pour voir comment elle travaillait. Sauf dans une classe où l'enregistreur

d'événements n'avait pas été expliqué avant (6^e année, école A), la classe semblait ignorer notre présence⁶.

Les périodes d'enregistrement des données étaient variables, puisque nous voulions garder une certaine uniformité de type d'activités à l'intérieur des périodes. Nous avons visé des collectes de données d'environ 10 minutes, mais nous avons arrêté quand l'activité finissait ou, sachant que l'activité n'allait pas durer beaucoup plus longtemps, nous avons étendu la période d'observation jusqu'à plus de 10 minutes.

Les observations préliminaires étaient effectuées par quatre observatrices sur 38 heures pendant 7 journées différentes d'école. Immédiatement après les périodes d'observation, nous avons posé des questions aux enseignantes afin de clarifier des aspects de leur travail. Nous avons également observé deux journées pédagogiques. Cette étape a permis de dégager des variables importantes pour les observations systématiques.

Ces observations systématiques ont été effectuées par deux observatrices pendant 7 journées différentes, 6 mois après les observations préliminaires. Nous avons privilégié les cours de mathématiques et de français parce qu'ils sont les plus nombreux et permettent plus facilement des comparaisons entre niveaux scolaires et écoles.

Nous avons codé les actions des enseignantes dans 7 classes pendant 12 périodes d'enseignement d'environ 8 minutes chacune, dans les catégories suivantes : donne une explication à la classe, pose une question à la classe, donne un *feed-back* négatif à une action (comportement, réponse) de la classe, donne un *feed-back* positif à une action (comportement, réponse) de la classe, lit devant la classe, attend une réponse de la classe, donne une explication à un enfant, pose une question à un enfant, donne un *feed-back* négatif à une action (comportement, réponse) d'un enfant, donne un *feed-back* positif à une action (comportement, réponse) d'un enfant, donne un *feed-back* neutre à une action d'un enfant, fait un geste d'affection à un enfant, répond à un enfant, s'occupe de l'environnement physique (rideaux, fenêtres, propreté), écrit dans un cahier, écrit sur le tableau, surveille (pendant examen, exercice), se promène entre les pupitres des élèves, donne une instruction à la classe.

Les directions du regard ont été enregistrées pendant 8 périodes d'environ 14 minutes chacune, dans 7 classes. Elles ont été classées dans les catégories suivantes : regarde un enfant, regarde le cahier d'un enfant, regarde les notes de l'enseignante, le regard ne semble viser aucun objet en particulier, regarde le tableau noir, regarde un autre objet, regarde à l'extérieur de la salle de classe, l'observatrice ne peut pas voir ou ne peut pas distinguer le sens du regard de l'enseignante.

Les postures de travail ont été enregistrées pendant 9 périodes d'environ 10 minutes chacune dans 7 classes, dans deux ensembles de catégories : (1) angle du tronc avec le vertical = 0°, < 45°, > 45°, accroupie ou autre posture très pliée; (2) marche, s'assoit, se tient debout avec appui, se tient debout sans appui.

6. En effet, les classes reçoivent souvent la visite de stagiaires ou d'étudiantes en éducation.

Les fiches

Les enseignantes des deux écoles ont rempli des fiches avec des informations complémentaires : les variations de température et d'humidité dans leur salle de classe pendant 1 semaine, prises à l'aide d'instruments de mesure 4 fois par jour, pendant 5 mois; l'ouverture et la fermeture de fenêtres dans les classes, aux mêmes moments. Une autre fiche rapporte les démarches de consultation et de suivi pour un enfant-problème (3 enseignantes, école B); une autre fiche rapporte les heures travaillées à l'extérieur de l'école (3 enseignantes).

La validation

Nous avons procédé à la validation de nos résultats dans plusieurs situations. Nous avons présenté un certain nombre de rapports au groupe d'enseignantes qui avait participé aux entretiens collectifs ainsi qu'à leur exécutif syndical. Nous avons présenté les résultats préliminaires de la recherche à un groupe de 60 enseignant-e-s provenant des comités de condition des femmes et des comités de santé-sécurité de toutes les régions du Québec. Ils ont commenté nos résultats et suggéré d'autres pistes de recherche. Nous avons également présenté les résultats à un autre groupe de 30 enseignant-e-s des comités de santé-sécurité de plusieurs régions. Enfin, nous avons présenté une version préliminaire de ce rapport (sous une forme résumée) à 13 enseignantes venant des deux écoles concernées. Après discussion, les commentaires pertinents ont été intégrés dans le rapport final (Messing *et al.*, 1996).

Les résultats

Les exigences de la tâche

Pour ce qui est des exigences formelles, le Ministère de l'Éducation émet des directives pour chaque matière qui comprennent : les notions à enseigner, le type de matériel pédagogique qui peut être utilisé, le temps consacré à chaque matière. La « marge de manœuvre du titulaire », c'est-à-dire le temps d'enseignement non spécifiquement alloué à une matière en particulier, se chiffre, selon le Ministère, à 68 minutes sur 1 468 minutes d'apprentissage par 6 jours, soit de 4,6 %. On recommande que l'enseignante utilise 56 minutes de cette marge pour l'enseignement de l'une des matières.

La Commission scolaire transmet et interprète ces directives et peut produire du matériel supplémentaire. Elle décide du contenu du bulletin des élèves, ce qui détermine à son tour le contenu de l'enseignement. Elle a introduit, pour la période qui nous concerne, un bulletin descriptif extrêmement détaillé. Par exemple, l'enseignante de 2^e année accorde une note par élève, quatre fois par année, en réponse à la question suivante : « En utilisant les nombres naturels, votre enfant résout des problèmes. Pour démontrer son habileté, il ou elle établit des relations entre le nombre, le système de numération et un ensemble d'éléments ». Une autre note est accordée pour « il ou elle lit, écrit et ordonne les nombres », d'autres pour « il ou elle comprend le sens des opérations, effectue mentalement et par écrit des additions et des soustractions, réalise des activités comportant la notion de

symétrie ». Les performances en mathématiques et en français sont évaluées sur 9 paramètres de ce type en 2^e année. Il y a 37 ou 39 évaluations de ce type par élève par session⁷. Pour faire ces évaluations, les enseignantes ont été obligées de concevoir une forme d'enseignement et des évaluations pour chaque item. « Ce serait injuste de les évaluer juste sur une épreuve par item, donc on doit avoir 3 ou 4 évaluations par session par item ».

L'enseignante est rémunérée pour 27 heures de travail, dont 23 (au niveau préscolaire) ou 20,3 h/semaine (au niveau primaire) de présence-élèves (comparé à 17,7 heures/semaine au niveau secondaire). En principe, elle dispose d'une heure pour dîner et de 20 minutes pendant la matinée, à moins d'être assignée à surveiller la récréation. Les autres activités comprennent les rencontres de parents, les périodes de préparation, de correction et d'évaluation, la participation aux journées pédagogiques. Même si elle est rémunérée sur une base temporelle, elle est évaluée sur la performance globale, qui peut comprendre une activité supplémentaire mal définie.

La direction des écoles évalue les enseignantes sur l'acte pédagogique et la gestion de classe. « Je suis responsable du comportement de ma classe. Si je suis absente et qu'il y a un problème, je me le fais reprocher ». Un directeur d'école nous a expliqué sa façon d'évaluer les enseignantes : « Je le [sic] fais venir au moment de la remise des bulletins. À partir de ses explications de ses notes, je peux voir sa planification, sa gestion de classe, tout ».

En effet, plusieurs éléments s'ajoutent à l'activité prescrite par la convention collective. La présence dans des comités est facultative, mais « c'est très difficile de refuser au directeur ». Une orthopédagogue explique que sa directrice lui a demandé d'assister à un comité qui se rencontre les vendredis pour uniformiser les enseignements en 2^e année dans un secteur de la ville, pour pallier le nombre de déménagements dus aux divorces et séparations (école B). Normalement, elle ne travaille pas le vendredi, pour pouvoir être avec sa fille d'âge préscolaire, mais la directrice a quand même insisté sur sa participation. D'autres travaux bénévoles peuvent être exigés ou sollicités. Par exemple, deux enseignantes partagent l'enseignement d'une classe dans chacune des écoles. Lors d'une journée pédagogique, un directeur a demandé aux deux enseignantes de venir, même si l'une d'elles n'était pas rémunérée pour cette journée.

L'école peut participer à des activités communautaires (concours, programmes). Un directeur a reçu, pendant le mois de septembre, 29 demandes de cette nature. Durant les 10 jours précédant l'entrevue, en mars, il en avait reçu sept. « Les policiers veulent venir exposer les programmes de prévention, les compagnies veulent vendre leur lait, Santé Canada veut prévenir l'asthme : c'est le seul lieu où on peut rejoindre la société ».

En plus des exigences formelles et informelles de la part de l'employeur, l'enseignante confronte quotidiennement, pendant 6 heures par jour, les besoins émotifs et physiques de 23 à 27 petits enfants. Si elle veut pouvoir enseigner, elle doit d'abord s'assurer que les

7. Cela dépend si l'enfant suit les cours en enseignement moral ou religieux.

enfants soient dans un état calme et serein, propice à l'apprentissage. Il s'agit de régler des problèmes au niveau du comportement, de la langue et des carences de formation antérieure ainsi que des bouleversements émotifs. « Quand des parents divorcent, c'est toute la classe qui divorce ». De plus, dans certains cas de plus en plus fréquents, il faut s'occuper de nourrir et même d'habiller des élèves. En fait, les exigences de la tâche sont en quelque sorte illimitées et se chiffrent plutôt à la hauteur des besoins des élèves.

L'activité de travail engendrée par l'ensemble de ces besoins dépasse la simple prestation de cours et l'explication des notions de base. Le tableau 2 représente les opérations effectuées pendant une leçon de français dans l'école la mieux nantie.

Tableau 2 : OPÉRATIONS EFFECTUÉES PENDANT UNE LEÇON DE FRANÇAIS, 2^e ANNÉE, ÉCOLE A.

Enseignement d'une matière	<ul style="list-style-type: none"> ● expliquer ● retourner sur l'explication ● expliquer un concept associé apporté par l'élève
Enseignement d'un comportement	<ul style="list-style-type: none"> ● expliquer des règles de comportement ● récompenser ● corriger
Maintien de l'état de stimulation à un niveau optimal	<ul style="list-style-type: none"> ● faire de l'humour ● lever le ton ● appeler l'enfant par son nom
Entretien et gestion physique des lieux	<ul style="list-style-type: none"> ● ouvrir, fermer fenêtres ● voir à la propreté ● maintenir l'ordre
Soutien affectif	<ul style="list-style-type: none"> ● câlins ● mots d'encouragement

Chaque opération consiste en une multiplicité de sous-opérations. La même action peut faire partie de plusieurs opérations ou sous-opérations. Par exemple, une enseignante a donné les raisons suivantes pour avoir accordé la parole à un enfant en particulier :

- je ne l'ai pas donnée à l'autre qui criait parce qu'il faut qu'il apprenne à attendre – enseignement du comportement;
- je l'ai donnée à elle parce que je pensais qu'elle ne savait pas la réponse, mais qu'il fallait qu'elle parle, ça faisait longtemps – soutien affectif et enseignement d'une matière;
- en donnant la parole à une fille qui ne savait pas la réponse, je donnais le temps à l'enfant qui avait écrit au tableau de prendre sa place – gestion physique des lieux, maintien de la stimulation à un niveau optimal;
- et le petit gars à côté d'elle gigotait, il fallait qu'il arrête – maintien de la stimulation à un niveau optimal.

Le suivi simultané de l'état des élèves, combiné aux responsabilités de gestion, de relations avec les parents et les ressources extérieures et de soutien aux enfants en difficultés exige une disponibilité qui dépasse les heures prévues. Peu d'enseignantes prennent leur pause et leur heure de dîner⁸ pour se reposer, remplissant plutôt ces intervalles de récupération ou de téléphones en rapport avec l'emploi. À l'extérieur de l'école, plusieurs contribuent des heures au-delà de ce qui est prévu, comme en témoignent les fiches remplies par les enseignantes et compilées dans le Tableau 3. Notons que les enseignantes n'y ont rapporté que les activités « concrètes » directement liées à l'enseignement pédagogique. Plusieurs nous ont fait remarquer qu'il s'agit donc d'estimés minimaux, puisque le travail prend d'autres formes et se poursuit aussi « dans la tête » de l'enseignante.

Mon époux me dit, tu n'as rien qu'à dire non. Mais ce sont des êtres humains, des enfants. (...) J'ai eu un parent qui m'a parlé à un pouce du bout du nez l'autre soir. Mon mari m'a dit, « pourquoi tu restes là avec lui, tu peux claquer la porte. » Mais c'est pour la petite. Et pas juste elle, elle est la plus vieille de trois enfants. Si je peux faire comprendre au père, c'est trois enfants qui vont en profiter.

Tableau 3: HORAIRE DE TRAVAIL D'UNE SEMAINE DES TITULAIRES, EN DEHORS DES HEURES DE COURS, ÉCOLE A

Niveau	Nombre d'élèves	Durée	Période(s) occupée(s)	Activités effectuées*
1	23	18h55	M, AE et S	P
2	21	16h40	M et AE	P
2	22	16h25	A, AE et S	P
3	25	12h30	A, M, AE et S	P
3	26	09h30	A, AE et S	P
6	29	21h40	A, M et AE	P et C
6	28	16h55	A, AE et S	P et C
Durée moyenne :		16h05		

* Les activités et les périodes indiquées ont été rapportées plus de deux fois.

Périodes : A=avant l'école, M=midi, AE=après l'école, S=soir

Activités : P=préparation ou planification, R=récupération, C=correction

8. Le dîner au Québec correspond au déjeuner en France.

Contraintes et stratégies

Le manque de matériel

Le matériel pédagogique mis à la disposition des enseignantes ne suffit pas à la tâche, selon les enseignantes. Toutes préparent un matériel supplémentaire en fonction des besoins particuliers de leur classe. Par exemple, une enseignante a acheté un livre en complément au livre de lecture officiel. « La directrice aimait l'autre, donc on l'a acheté. Elle m'a dit que je l'aimerais mieux. Mais je le trouve moins bon que celui que je voulais acheter. Donc, je l'ai acheté [avec son argent] et j'ai fait des acétates que je montre aux enfants pour le cours de français ». À l'école B, les enseignantes déplorent l'absence de moyens adaptés à leur clientèle allophone. Elles disent que c'est à elles de faire face aux difficultés particulières des enfants, sans matériel pédagogique adapté à une clientèle en difficulté. Elles en préparent davantage.

Le manque de soutien

Nous avons demandé aux enseignantes de l'école B de remplir une fiche pour décrire les démarches entreprises dans le cas d'un enfant « problème » en particulier, choisi d'avance. Les enseignantes ont décrit les démarches suivantes, s'étalant sur un mois :

- Enfant 1 (4^e année) : 7 démarches, dont 3 rencontres avec l'orthopédagogue, 3 avec le directeur d'école.
- Enfant 2 (4^e année) : 7 démarches, dont 3 rencontres avec l'orthopédagogue, 4 avec le directeur d'école.
- Enfant 3 (6^e année) : 26 démarches, dont 23 avec l'enfant. Les démarches auprès des parents n'ont pas réussi.

Notons que dans cette école, il y avait entre 5 et 8 enfants-problème par classe, selon les enseignantes interrogées vers la fin de l'année scolaire. Les problèmes couvraient la gamme entre de graves difficultés d'apprentissage, d'hyperactivité, à une expression de désir de suicide.

Le support pour ces problèmes provient surtout du directeur, qui peut être appelé à intervenir auprès des parents, auprès des ressources externes ou tout simplement pour encourager, appuyer et orienter l'enseignante lorsqu'elle confronte un élève en difficultés ou un parent agressif. Les directeurs varient dans leur style de gestion et les enseignantes peuvent avoir plus ou moins de facilité à travailler avec certains directeurs⁹. « Cela prend des mois et des mois pour former un directeur », me disait une enseignante.

9. Sur l'importance du style de la direction, voir notamment Goupil *et al.* (1985).

Comparées à celles de l'école A, les enseignantes dans l'école B jouissent d'un moins bon support de leur direction¹⁰. Elles ont peu d'accès aux services de soutien (orthopédagogie, travail social, psychologie). Surtout après les coupures dans les postes de soutien des dernières années, elles se sentent seules face aux très grands besoins socioaffectifs des élèves. Une enseignante a découvert une victime d'inceste dans sa classe de première année et « tout mon automne y a passé ». À la fin, elle était épuisée et elle a pris un congé de maladie.

Une autre source potentielle de support est la Commission scolaire. Elle choisit le matériel, prépare le contenu de plusieurs journées pédagogiques et fournit des conseillers pédagogiques. Mais les enseignantes de la présente étude ne semblent pas percevoir leur Commission scolaire comme une source d'appui. Dans les entrevues, elles ont parlé d'un manque de consultation réelle. Certaines décisions unilatérales les forcent à faire des prouesses d'adaptation. Elles ont décrit avec amertume une consultation factice qui a introduit un nouveau bulletin descriptif pour les élèves, ce qui a accru leur tâche d'évaluation et conditionné certains aspects de leur tâche. « Ils nous ont demandé notre opinion, on était presque 100 % contre, ils l'ont fait pareil ».

Les directeurs interviewés ne semblaient pas comprendre tout à fait les réticences des enseignantes, bien que l'un d'entre eux a supporté ses enseignantes dans la contestation. Un directeur qui ne les avait pas appuyées a soutenu que le nouveau bulletin constitue un pas en avant : « Enfin, le parent peut comprendre le résultat de l'enfant ». J'ai demandé, est-ce lourd pour les enseignantes? « Non, ils [sic] ont été supportés, bien outillés, ils ont eu la description des indicateurs (...). Les enseignants sont mal formés, ils ne veulent pas enseigner par objectifs ». La lourdeur de l'évaluation impliquée, le langage très abstrait du nouveau bulletin et l'ambiguïté de certains objectifs (selon les enseignantes) ne lui semblaient pas des objections sérieuses. L'écart de perception entre ce directeur et les enseignantes de son école paraît très grand.

Un autre exemple de rapports entre la Commission scolaire et les enseignantes nous a été conté par les enseignantes d'une école. Certaines enseignantes de l'école ont décidé, au début de l'année, qu'un membre du personnel de soutien n'était pas en mesure d'accomplir ses fonctions. D'autres enseignantes n'étaient pas d'accord. Il y a eu beaucoup de discussions, ce qui a confronté des enseignantes respectées de part et d'autre. Enfin, une majorité a décidé d'envoyer une lettre à la Commission scolaire, fruit de beaucoup de débats. Après 6 mois, les enseignantes n'ont jamais eu de réponse à la lettre. Elles ont été blessées par ce manque d'écoute des résultats d'une démarche qui avait pourtant fait l'objet de beaucoup de réflexions de leur part.

Nous avons pu observer directement des rapports entre les enseignantes et la Commission lors d'une journée pédagogique où les enseignantes ont reçu des explications sur le nouveau programme de français envoyé par le Ministère. Elles avaient déjà reçu un certain nombre de documents ainsi que du matériel pédagogique et le but de la journée

10. Il y a eu 4 directions en 4 ans, chacune avec des philosophies différentes.

était d'expliquer le programme et de répondre aux questions. La journée était animée par une conseillère pédagogique.

Le tout se déroulait dans une salle de classe. La conseillère a distribué des documents en expliquant qu'il n'y en avait pas assez pour les suppléantes et les stagiaires. « Ils sont comptés à la goutte ». La conseillère a présenté l'ordre du jour sans discussion. Les explications données étaient énoncées comme pour une classe du primaire, comme si les enseignantes ne possédaient pas une longue expérience pertinente et sans tenir compte du fardeau d'adaptation exigé par les changements de programme. Le calendrier d'application était présenté avec les matériaux disponibles, sur le ton : « Vous aurez ceci. Vous n'aurez pas cela ». Aucune explication n'était offerte ni demandée.

Ensuite, le programme a été présenté sur le même ton. Des changements qui affectent la tâche sont annoncés sur le même ton que ceux qui affectent le vocabulaire. « On ne parle plus d'objectification. On parle d'habiletés ». « Les homophones sont éliminés mais la Commission a décidé de les fournir ». « Ne cherchez pas les 'référants', maintenant ce sont les 'mots de substitution' ». « Il y a des années qui perdent des plumes. Il y a des notions qui changent d'année ». Encore, aucune explication n'est offerte ni demandée. Les enseignantes m'ont expliqué qu'elles n'ont jamais été consultées durant le processus d'élaboration du programme et elles ne se sont pas attendues à l'être à ce stade final. « Ils annoncent cela depuis 7 ans, mais c'est la première fois qu'on voit ce que c'est ».

La conseillère a expliqué certains changements au niveau de l'évaluation. « Avant, on donnait plus d'emphase à l'oral qu'à la lecture et l'écriture. Là on a complètement basculé ». Elle a expliqué les normes pour les textes que les enseignantes peuvent utiliser. « Si vous cherchez un texte à l'extérieur de la liste, vous vous demandez, "est-ce que je suis correcte?" Vous pouvez regarder (à tel endroit) pour la longueur (etc.) permise ».

Sans qu'il y ait eu d'échanges avec le groupe en plénière, on a prévu une période de discussion en regroupant les enseignantes d'une même année. Au début, les enseignantes ont utilisé cette période pour clarifier certaines notions. « On a-tu le droit de dire "compétences" ? » « Elle ne nous a pas dit de pas le faire, développer les compétences. Elle a juste dit de ne pas le dire ».

La conseillère passe d'un groupe à l'autre (comme dans les classes du primaire) pour répondre aux questions. Elle ajoute certaines consignes spécifiques à une année scolaire. « Vous n'aurez plus la liste de mots (utilisée en 2^e année) ». Certaines enseignantes protestent : « Les élèves en ont besoin ». La conseillère sympathise avec les enseignantes qui ont perdu un outil qu'elles trouvent important, sans pouvoir fournir de raisons pour ce choix de la part du Ministère. La conversation sur la liste de mots se poursuit après le départ de la conseillère pour parler à une autre équipe. Les enseignantes discutent sur les façons alternatives d'enseigner certaines notions aux élèves. Après quelques minutes elles ne parlent plus du nouveau programme, mais plutôt de leur expérience comme pédagogues. « En 2^e année les enfants font (...). En première année ils ne peuvent pas... »

La séance continue, avec une alternance entre périodes d'explication et travail en équipes. Plus la matinée avance, moins les enseignantes parlent du contenu du nouveau

programme et plus elles profitent de la possibilité d'échanger entre elles sur des « trucs » de pédagogie, sur des problèmes de conciliation travail-famille : « C'est difficile quand les enfants sont petits. Ma fille me demande de jouer à l'école, mais j'ai pas le goût à la fin de la journée ». J'ai demandé à un groupe si elles ont appris ce qu'elles voulaient sur le programme. « Ouais, de toute façon c'est à l'usage. Les notions sont difficiles à séparer au début ».

Le Ministère et la Commission scolaire paraissent très loin des enseignantes et n'offrent pas beaucoup de support dans le quotidien. Selon la perception de plusieurs, ils peuvent même nuire à l'enseignement en imposant de nouvelles contraintes sans consultation. Dans quelques écoles il y a parfois de la contestation des actions de la Commission, mais elle se limite en général à des expressions isolées, rarement coordonnées avec des actions syndicales.

Au niveau local, les enseignantes peuvent chercher l'appui de leur directeur ou de leurs collègues, avec un succès variable dépendamment de l'enseignante, du directeur et de l'école.

Les contraintes physiques

Les enseignantes ont rapporté plusieurs problèmes au niveau du contrôle de la température et de l'humidité et les enseignantes de l'école A ont accepté de collaborer à une étude. Pendant les mois de mars, mai et juin 1994 et de janvier et février 1995, elles ont enregistré le niveau de température et d'humidité dans leur local, 4 fois par jour (Tableau 4).

Tableau 4: VARIATIONS DE TEMPÉRATURE DANS LA SALLE DE CLASSE SELON LE MOIS, ÉCOLE A

Local	Minimum-maximum enregistrés	Amplitude maximale de variations de la température (°C) pendant une journée.				
		janvier	février	mars	mai	juin
1	17-27	4	-	6	5	4
2	17-27	6	3	4	3	2
3	16-26	4	2	5	2	5
4	19-26	3	3	5	4	1
5	20-28	2	4	3	5	-
6	19-26	-	-	3	3	3

La température dans la plupart des locaux varie de 10°C. La zone de confort pour la température se situe entre 20° C et 22° C. Aucun local n'est demeuré à l'intérieur de ces

limites, malgré l'effort considérable déployé par les enseignantes, qui ouvrent et qui ferment souvent les fenêtres et les stores.

La zone de confort pour l'humidité s'étend entre 35 % et 50 %. Aucun local de l'école n'est resté à l'intérieur de ces limites pendant les périodes échantillonnées. Certains locaux ont un problème de sécheresse de l'air, surtout en février-mars. Le local 5 est demeuré entre 13 et 28 % d'humidité pendant la semaine du 13 février 1995 (20 mesures). En juin, plusieurs locaux deviennent humides : le local 2 a eu des niveaux d'humidité entre 68 et 70 % pendant la semaine.

La concentration des élèves diminue dans un environnement physique inconfortable, ce qui augmente les exigences de la tâche des enseignantes. Elles nous parlent de protestations répétées auprès de la direction, mais qui n'ont pas d'effet. Le comité syndical de santé et de sécurité du travail s'est penché sur l'amélioration des conditions physiques.

La surveillance continue

Les enseignantes ne sont pas surveillées que par l'employeur. Les parents se présentent souvent à l'école pour commenter le travail des enseignantes. Même les journalistes suivent leur activité avec attention¹¹.

Dans la presse, les commentaires ne sont pas toujours positifs. Seulement 4 % nous informe des réalisations sur le plan pédagogique. La représentation la plus négative du travail des enseignants-es est à travers un débat entourant une proposition de la Commission des écoles catholiques de Montréal à l'effet de réduire le nombre de journées pédagogiques. Les principales éditorialistes, pendant les deux mois qui ont suivi, ont présenté les enseignantes de façon négative :

- Elles sont présentées comme des professionnelles du secteur public qui travaillent peu.

Les chroniques mettent l'accent sur le fait que les enseignantes « ne travaillent que 200 jours par année » et « seulement 27 heures par semaine ». On compare à plusieurs reprises les heures travaillées dans l'enseignement public au Québec, aux heures travaillées dans le secteur de l'éducation dans d'autres provinces canadiennes et d'autres pays industrialisés. On compare même la situation des enseignantes à celle des médecins, toujours pour affirmer leur situation privilégiée pour ce qui est du temps de travail. Lysiane Gagnon affirme à ce sujet : « Mais où sont donc ces heures et ces heures de préparation et de correction auxquelles les enseignants se disent astreints? »¹²

11. Pour examiner l'image publique du travail dans l'enseignement, nous avons fait une recherche par informatique dans une base de données contenant les articles publiés dans les journaux *La Presse*, *Le Devoir* et *Le Soleil*, pendant l'année scolaire 1993-1994. Nous constatons un grand intérêt pour le travail dans l'enseignement : il y avait 149 textes concernant le travail et la représentation de l'enseignement primaire et secondaire.

12. *La Presse*, le 9 juin 1994.

- On ne semble pas penser que le ressourcement soit nécessaire.

Bien que l'on reconnaisse généralement que les conditions dans lesquelles s'effectue l'enseignement public sont difficiles, toutes les chroniques mettent en doute la valeur des journées pédagogiques, qu'on désigne souvent comme des « congés pédagogiques ». « L'Alliance réclame vingt journées pédagogiques pour 200 journées de travail. C'est un jour sur dix. Y a-t-il une seule autre profession qui comporte un tel ratio de ressourcement? Une seule profession qui permette de passer dix pour cent de son temps à parler de ce que l'on fait plutôt que de le faire? »¹³

- Leur demande serait le produit d'un manque d'intérêt pour les élèves.

Cette bataille contre la réduction du nombre de journées pédagogiques donne l'image « d'un groupe d'enseignants montant aux barricades pour éviter de passer trois jours de plus avec leurs élèves »¹⁴. C'est également l'avis de Lysiane Gagnon qui ne signera pas moins de 4 chroniques sur le sujet. On met ici en doute la motivation des enseignantes : « Pas le goût de travailler » est, par exemple, le titre d'une de ses chroniques¹⁵.

Face à ces attitudes critiques, beaucoup d'enseignantes se sentent appelées à faire toujours plus. Elles redoublent les efforts pour rechercher du matériel pédagogique et ne comptent pas les heures de récupération. Elles se replient sur les satisfactions du travail avec les élèves dans leur salle de classe.

Pour attirer et garder l'attention des élèves

Seules avec les enfants pendant la majorité de leur temps de travail, les enseignantes nous disent que la stratégie pédagogique la plus importante est celle de la création d'un rapport avec l'élève. L'enseignante est confrontée au début de l'année à des élèves qui s'ennuient de leur enseignante de l'année précédente. Elles-mêmes s'ennuient de leurs anciens élèves. Elles commencent tout de suite à créer des liens d'amitié et d'amour qui inciteront les élèves à vouloir apprendre et à vouloir se comporter de façon à permettre l'apprentissage des autres. « Je l'ai eu » dira l'enseignante qui a enfin réussi à induire une relation propice à l'apprentissage. « Je me sens aimée par 27 personnes », dit fièrement une autre.

La confection d'un matériel pédagogique susceptible d'intéresser les élèves prend une grande importance. Pendant les entrevues collectives : « les enfants regardent la télévision tout le temps. Là, tout est préparé, animé. Il y a beaucoup d'événements par minute. C'est avec ça qu'il faut qu'on *compétitionne* ». « Faut faire un show. » Effectivement, des 20 enfants présents dans une classe où nous avons fait des observations, neuf avaient regardé la télévision le matin avant de venir à l'école.

13. Gruda, A., *La Presse*, le 9 avril 1994, p. B2.

14. Gruda, A., *La Presse*, le 9 avril 1994.

15. *La Presse*, le 7 mai 1994.

Beaucoup de temps passe sur le matériel : les enseignantes font des adaptations constantes pour rendre la matière plus intéressante, pour approfondir certaines notions qui ne passent pas dans une classe donnée. Des enseignantes ont suivi ou souhaitent suivre des cours d'arts plastiques afin de créer un matériel plus intéressant.

L'enseignante déploie une activité très rapide et rythmée, afin de garder l'attention des élèves. La durée moyenne d'une action est très courte (Tableau 5). Cet exemple illustre bien le rythme rapide du travail et les différentes stratégies qui sont prises pour l'enseignement.

On voit une différence, que nous trouvons assez typique, entre les deux années. Bien sûr, les stratégies varient selon l'enseignante, selon la matière et selon les difficultés rencontrées par les élèves. Mais en général, les techniques utilisées varient selon l'âge du groupe. En 4^e année, on peut se permettre des explications plus longues, avec de brèves interruptions pour une explication à un enfant en particulier. En 1^{re} année, on donne des explications plus courtes à la classe, avec plus d'interactions individuelles avec les enfants.

Tableau 5 : OPÉRATIONS DES ENSEIGNANTES PENDANT UNE LEÇON DE MATHÉMATIQUE, 1^{ÈRE} ET 4^È ANNÉES – ÉCOLE B.

Actions de l'enseignante	1 ^{re} année (% du temps total)	4 ^e année (% du temps total)
Explications, etc. dirigées à la classe	57%	72%
Explications, etc., dirigées à un enfant en particulier	27%	28%
Autres (écrire sur le tableau, ramasser papiers, etc.)	16%	-
Temps d'observation	13min 1s	10min 7s
Durée moyenne des explications à la classe	8,7s	14,4s
Nombre de regards analysés	22	25

Pour gérer l'activité en classe

Différentes techniques sont utilisées pour renforcer les comportements acceptables. Les stratégies varient selon les exigences de la tâche. Dans une classe difficile de l'école B¹⁶,

16. Dans cette classe, il y avait 6 enfants avec des problèmes graves de comportement, dont un à tendance suicidaire et un autre pour lequel on a prescrit le Ritalin pour hyperactivité.

au cours d'une période d'observation de 109 minutes le mardi matin, il y a eu 4 échanges vifs avec un seul enfant et 5 autres remarques de discipline envers cet enfant. Ce sont toujours des remarques sur la bougeotte, le manque d'attention. Dans une autre période de 2 heures dans la même classe, l'enseignante éteint la lumière 6 fois pour avoir l'attention.

Dans l'école A, dans une classe de même niveau, l'enseignante ne faisait pas plus d'une remarque à caractère disciplinaire par élève et très peu de ce type de remarque. Il y a eu cependant beaucoup d'explications sur le comportement : pour faire les devoirs, pour un enfant qui laisse traîner sa boîte à lunch, pour ne pas avoir mis son nom sur la feuille, pour un enfant qui doit mettre son doigt pour garder la place quand il lit à haute voix, pour un enfant qui ne doit pas lire une bande dessinée pendant la classe, pour un travail pas assez propre, pour un enfant qui participe insuffisamment au travail du groupe. Mais la correction du comportement avait plus le caractère d'une leçon que d'une réaction.

Le regard sert aussi à suivre le progrès des élèves et à leur signaler qu'ils sont sous surveillance. Nous avons observé que les enseignantes regardent souvent aux mêmes endroits. Parfois, nous aurions presque pu prédire le nombre d'enfants qui posaient des problèmes de discipline ou d'apprentissage par la concentration du regard de l'enseignante. Malheureusement, nous ne pouvions pas être suffisamment sûres du sens exact du regard de l'enseignante pour systématiser cette source d'information, mais nous avons la nette impression que les enseignantes fixent certains enfants parce qu'elles anticipent des problèmes ou comme mesure pour maintenir un comportement approprié.

Dans une classe de mathématiques de 4^e année à l'école B, nous avons observé l'enseignante qui fixait une petite fille en arrière de la classe. Nous ne comprenions pas pourquoi, parce que la fille ne bougeait pas et ne semblait pas déranger. À la fin de la période, l'enfant a commencé à pleurer silencieusement. Pendant la récréation, l'enseignante nous a expliqué que « Lucie » avait beaucoup de misère avec les chiffres et qu'elle n'était pas surprise qu'elle pleure. Le regard témoignait du suivi de Lucie par l'enseignante.

Tableau 6 : REGARDS DE L'ENSEIGNANTE DE 2^E ANNÉE,
PENDANT L'ENTRÉE EN CLASSE ET PENDANT
UN EXAMEN – ÉCOLE B.

Direction du regard de l'enseignante vers	Entrée en classe (% du temps total)	Examen (% du temps total)
Un enfant	41%	59%
Un autre objet (un livre, ses notes, le tableau...)	32%	20%
Survole la classe	20%	5%
Le cahier d'un enfant	6%	17%
Ailleurs (distraite, extérieur)	1%	-
Temps d'observation	12min 12s	8min 42s
Durée moyenne du regard	5,4s	3,3s
Nombre de regards analysés	136	158

Pendant l'analyse des regards, nous avons remarqué que le regard passe rapidement d'un élève à un autre (Tableau 6). Notons que les enfants sont plus actifs pendant l'entrée en classe, mais le regard de l'enseignante est plus actif pendant l'examen.

Quand nous avons présenté ce résultat dans une rencontre avec des enseignantes et des enseignants, ils ont offert une explication pour la durée du regard de l'enseignante pendant l'entrée en classe. Ils ont suggéré que la méthode ne permet pas de tenir compte du fait que l'enseignante garde son regard rivé sur un élève pendant l'entrée en classe, parce qu'elle ne veut pas encourager les autres enfants qui lui parlent en même temps. Fixer un enfant est une façon de signifier aux autres que l'enseignante n'est pas encore disponible.

La suppression de comportements distrayants fait partie des stratégies. On essaie de faire en sorte que les enfants en difficulté ne dérangent pas les autres. On fait et refait le placement des élèves en classe. On essaie des mesures disciplinaires, des systèmes de récompense et de punition. Nous avons remarqué que les enseignantes sont presque toujours debout et qu'elles cherchent souvent des appuis : des coins de bureau, des pupitres d'élève ou des meubles d'appoint. Nous en avons conclu qu'elles étaient fatiguées par la posture debout. Lorsque nous leur avons présenté ces résultats, nous avons proposé de faire une carte du temps passé dans chacun des endroits de la classe, pour trouver le meilleur endroit où mettre un tabouret. La réponse était quasi-unanime et négative. Parmi les 60 personnes présentes, une seule voulait un tabouret. Les autres ont affirmé que la

marche et l'animation physique étaient des outils importants pour garder l'attention des élèves et pour assurer la discipline.

Pour se sentir bien dans leur peau

Carpentier-Roy (1991) fait état d'un sentiment, parmi les enseignantes, qu'elles sont traitées comme des exécutantes, c'est-à-dire qu'elles suivent simplement les directives du Ministère, de la Commission scolaire, de la direction des écoles, sans avoir un apport dans la détermination de ces directives. Plusieurs incidents que nous avons observés semblent confirmer que les enseignantes peuvent souffrir d'un manque de respect de leur autonomie professionnelle. Mais quand nous leur avons posé la question directement pendant les entrevues collectives, les enseignantes ont répondu par un « non » très ferme. Elles ne se sentent pas exécutantes, bien au contraire. Elles se disent convaincues de l'importance de leur apport professionnel à l'enseignement. Elles nous ont expliqué que c'est à elles d'adapter le programme aux élèves, que personne d'autre n'entre dans leur salle de classe, que ce ne sont qu'elles qui connaissent leurs élèves. Donc, qu'elles sont loin d'être de simples exécutantes.

Quand nous avons rapporté cette réponse dans une réunion des représentantes et des représentants des comités de santé-sécurité et de condition des femmes, une intervenante a dit : « Oui, cela me fait penser qu'on est comme les reines du foyer. Tant qu'on reste à l'intérieur des quatre murs, on a tout le pouvoir qu'on veut ». Les autres enseignantes présentes ont trouvé que c'était une bonne façon d'exprimer la situation. Effectivement, parmi la liste des aspects les plus aimés de leur travail, les enseignantes ont donné une priorité à : « pouvoir fermer la porte de ma classe ». Cette expression, que nous avons entendue souvent de la part d'enseignantes de différents niveaux, est un peu étonnante parce que beaucoup de stagiaires et d'observateurs peuvent en fait rentrer dans les salles de classe. Mais les enseignantes tiennent à leur rapport privilégié avec leurs élèves. Elles décident de tout ce qui se passe dans la salle de classe. En ce sens, la stratégie qui consiste à être « reine de la salle de classe » leur permet de garder un certain contrôle sur leur environnement.

Conclusion

Les stratégies adoptées par les enseignantes permettent à la majorité de survivre aux exigences de leur emploi, même en présence de contraintes énormes et de pressions décourageantes de la part du public. Ces stratégies font appel à leurs connaissances techniques en pédagogie, à leur acharnement au travail, mais également à des qualités « personnelles » qui peuvent aussi être considérées comme des techniques de travail (cf. Soares, 1996), telles que le charme, la sollicitude et la considération. Elles font de l'amour un outil important de leur travail.

Il s'agit pour la vaste majorité de stratégies individuelles. Il y a relativement peu de collaboration entre enseignantes, puisqu'il y a peu de temps prévu pour de tels échanges. Nous avons observé comment les enseignantes arrachaient quelques moments pour échanger sur leur métier dans une journée pédagogique dont le contenu ne prévoyait aucune

discussion. Aussi, les enseignantes sont très sensibles aux critiques, étant donné qu'elles en reçoivent de la direction, de parents et des médias. Plusieurs nous ont dit craindre les remarques de leurs collègues sur leurs façons de faire. On nous a parlé d'un climat de compétition dans quelques écoles, qui empêche les enseignantes de travailler ensemble.

Enfin, la plupart des enseignantes semble assez réticentes à apporter leurs problèmes à des instances syndicales qui peuvent leur paraître assez loin de leurs préoccupations quotidiennes. Aussi, plusieurs ne sont pas à l'aise avec l'affrontement patronal-syndical. Elles ne voient pas dans leurs défis quotidiens des problèmes assez frappants pour être apportés devant des instances de contestation. Par exemple, dans une session de formation, nous avons rapporté que des enseignantes devaient faire leur travail d'enseignement, de discipline, d'éducation dans une atmosphère où la température était constamment de 25° C à 28° C, ce qui posait un problème pour la concentration des élèves et donc pour l'exercice du métier. Le responsable en santé-sécurité nous a dit, « je vais faire rire de moi avec ces températures-là, je ne peux rien faire ». Une enseignante d'une classe de 27 enfants dont la moitié présente des problèmes de comportement ou d'apprentissage à une température au-dessous de la limite pour le travail léger, n'a rien à dire à l'inspecteur du travail. Il n'est pas non plus prévu de limite légale au nombre d'enfants allophones dans une classe, au nombre de divorces parmi les parents dans une année, au nombre d'acétates supplémentaires qu'elle doit faire, ni au nombre de fois qu'un parent agressif confronte l'enseignante. Elle est censée pouvoir gérer sa classe, calmer les parents et amener l'ensemble des élèves à passer leur année.

Confrontant des problèmes difficiles à documenter, ignorées par une autorité lointaine et peu disposée à écouter, elles se replient sur leur salle de classe, où elles ont un assez grand pouvoir discrétionnaire. Même si les besoins qu'elles y confrontent n'ont pas de limites et qu'elles y sont appelées à travailler sans répit, elles ont le contrôle de leur tâche et elles n'ont qu'elles-mêmes à blâmer en cas d'échec. Elles jouissent d'un certain respect des parents et dans la société comparé à d'autres travailleuses. Des quinze premiers emplois des Québécoises, l'enseignement primaire et préscolaire jouit de la meilleure cote socio-économique (Asselin *et al.*, 1994, p. 166).

La stratégie de repli sur la classe, qui offrait des avantages quand les moyens disponibles suffisaient à la tâche, achoppe dans le contexte actuel de transformation de la clientèle et de diminution du support de l'employeur. Les individus ne peuvent pas, seules, pallier les problèmes sociaux retrouvés quotidiennement dans leur salle de classe. Même dans les écoles les mieux nanties, le déclin de la famille et les tensions sociales confrontent les enseignantes beaucoup plus qu'autrefois. Si elles seules restent au combat sans pouvoir s'attaquer aux causes de leur détresse, elles s'épuisent de plus en plus.

Pendant une des sessions de validation, une jeune a parlé de son espoir que la titulaire qu'elle remplaçait, en congé pour « épuisement professionnel », ne revienne pas dans sa classe. D'après la jeune, la titulaire était devenue incompétente, les enfants ne l'aimaient plus et allaient protester à son retour. Une responsable locale écoutait, la larme à l'œil. « La vieille en question, elle n'est pas si vieille que cela. Il y a quelques années seulement, elle nous inspirait tous (...). C'était toujours elle qui avait les bonnes idées pédagogiques, elle

était "pépée" comme c'est pas possible ». L'épuisement avait miné ses capacités d'enseignement et d'animation de vie à l'école.

Les enseignantes semblent être prises devant des choix impossibles. La solution individualiste, soit de s'en tenir à améliorer sa performance dans la salle de classe, ne semble plus suffire à protéger la santé mentale, si l'on se fie aux statistiques des régimes d'assurance. Les demandes actuelles sur le temps et le travail des enseignantes sont trop élevées. Mais sortir de la salle de classe pour demander un dialogue avec l'employeur, pour suggérer des transformations de la tâche ou des améliorations des conditions, semble exiger une ténacité et une énergie peu communes dans une profession épuisée. Comme les plus jeunes enseignantes sont, pour la plupart, à statut précaire¹⁷, cette source d'énergie nouvelle et de critique sociale est moins active qu'autrefois, étant occupées à assurer leur emploi et, dans beaucoup de cas, à ne surtout pas déplaire aux autorités en place qui décident des embauches. Si les voies de la consultation sont fermées, si les programmes sont confectionnés sans l'apport des enseignantes et que leurs lettres polies ne reçoivent pas de réponses, seul un nombre décroissant des plus combatives continue à essayer de se faire entendre, avec peu de succès.

Notre recherche ne nous a pas permis d'apporter des solutions magiques à cette impasse. Nous avons soumis un rapport qui décrit l'importance de la consultation et qui suggère quelques moyens concrets pour améliorer la tâche des enseignantes. En même temps, avec l'accord des syndicats locaux et des structures en condition des femmes et de santé et de sécurité du travail, nous avons proposé de nous joindre à des tentatives de mettre sur pied des groupes de travail syndicaux sur l'amélioration de l'organisation du travail. Ces démarches sont actuellement en cours et nous espérons pouvoir camper le pouvoir des enseignantes sur leur tâche sur des bases un peu plus réelles que leur « trône » chancelant actuel.

Remerciements

La recherche a été subventionnée par le Conseil québécois de recherche sociale. Nous remercions les enseignantes qui ont participé aux rencontres collectives, celles qui nous ont permis d'observer leur travail et les enseignants qui ont participé aux sessions de discussion sur le rapport. Nous n'aurions pas pu effectuer cette étude sans la permission de la Commission scolaire de Laval et nous avons pu profiter aussi de l'ouverture de plusieurs directions des écoles concernées. La collaboration du Syndicat de l'enseignement de Laval et les orientations données par Gisèle Bourret, Ghislaine Fleury, Lynn Gravel et Nicole Lepage de la CEQ nous ont été d'une grande importance.

Nous remercions Lucie Dumais de sa collaboration pendant la collecte des données et Georges Toulouse de son aide dans la formulation de certaines idées. Nous remercions

17. Selon des chiffres fournis par la CEQ sur l'année 1993-94, le statut précaire est le sort de 85 % des enseignants-es âgés de 20 à 24 ans, de 69 % de ceux et celles de 25 à 29 ans et de 54 % de ceux et celles de 30 à 34 ans. Trente-deux pour cent des femmes et 25 % des hommes sont précaires.

Johane Prévost, Lucie Dumais, Julie Courville et Nicole Vézina pour des commentaires sur le rapport. Irène Demczuk a fait la recherche d'articles de journaux portant sur l'enseignement. Une description complète de la recherche se trouve dans Messing *et al.* (1996).