

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
en association avec
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**SOCIALISATION ET CHEMINEMENT PROFESSIONNEL
D'ENSEIGNANTES ET DE DIRECTRICES DU PRIMAIRE.
HISTOIRES DE VIE ET TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES**

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
NICOLE TREMBLAY

MARS 1998



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

*À mes enfants
Alexandre,
Emmanuel
et Vanessa
pour leur amour
et leur patience.*

REMERCIEMENTS

Le parcours doctoral dont l'aboutissement se concrétise dans la réalisation de la thèse nécessite la contribution de nombreuses personnes. Qu'elles soient toutes remerciées pour leur compétence et leur disponibilité.

Je désire tout d'abord exprimer ma reconnaissance à Monsieur Samuel Amégan, Ph.D., professeur-chercheur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, qui a dirigé ma recherche. Son appui indéfectible, la justesse de ses conseils et de ses remarques, sa confiance et sa générosité m'ont été extrêmement précieux.

Je veux témoigner ma gratitude envers Madame Anita Caron, Ph.D., professeure émérite de l'Université du Québec à Montréal et co-directrice de ma recherche. Je tiens à souligner son attitude attentive et constructive, la qualité de ses conseils et de ses remarques ainsi que la générosité avec laquelle elle partage ses compétences.

Je remercie les enseignantes et les directrices d'école primaire qui ont participé à la recherche; en partageant leur expérience de vie, elles ont rendu possible cette étude.

Des remerciements s'adressent également aux organismes subventionnaires, en l'occurrence le Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) et le Programme d'aide institutionnelle à la recherche (PAIR) qui, par leur soutien financier, m'ont permis de rendre à terme cette recherche.

Qu'il me soit permis de souligner le support, l'aide et l'encouragement constants de ma famille et de mes amis.

Enfin, j'adresse un merci tout spécial à Madame Johanne Beaumont, qui m'a été d'une aide inestimable dans la mise en forme de cette thèse.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	viii
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE	
LA PHASE PRÉPARATOIRE À L'ENQUÊTE SUR LE TERRAIN	
DU RÉEL À LA THÉORIE	5
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	
LA SOUS-REPRÉSENTATION FÉMININE EN GESTION DE L'ÉDUCATION ET SES	
LIENS AVEC LA SOCIALISATION	7
1.1 Études statistiques	7
1.2 Revue critique des écrits	16
1.3 Objet de recherche	21
1.4 Objectifs de la recherche	22
1.5 Utilité de la recherche	23
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	
LA DIALECTIQUE INDIVIDU ET SOCIÉTÉ	25
2.1 Quelques définitions de la socialisation	25
2.2 Diverses approches de la socialisation	28
2.2.1 L'approche interactionniste de Mead	28
2.2.2 Les approches constructivistes de Piaget et de Kohlberg	30
2.2.3 L'approche psychanalytique: construction du Moi et du Surmoi par	
identifications	34

2.2.4	L'approche sociologique de Bourdieu	37
2.2.5	L'approche sociologique des rapports de sexe	40
2.2.6	L'approche égo-écologique de la construction identitaire	44
2.3	Socialisation et cheminement de carrière	47
2.3.1	De la mobilité sociale aux trajectoires individuelles et sociales	47
2.3.2	Histoire, professionnalisation et sexualisation des professions	51
2.4	Femmes et organisation	54
2.4.1	Situation des femmes dans l'organisation	54
2.4.2	Accès des femmes à des tâches de direction	61
 CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE		65
3.1	Choix d'une méthodologie qualitative	65
3.1.1	Définition de l'approche qualitative de la recherche	66
3.1.2	L'approche biographique	72
3.2	Opérationnalisation de la méthodologie	77
3.2.1	Mode de sélection des informatrices	78
3.2.1.1	Choix de la population visée par la recherche	78
3.2.1.2	Constitution de l'échantillon	79
3.2.2	Protocole d'entretien et arbre généalogique	81
3.2.3	Planification des entrevues	83
3.2.4	Planification de l'analyse des données	83
3.2.5	Pré-expérimentation	84
3.2.6	Enquête sur le terrain	85
3.2.7	Saturation des données	86
3.2.8	Traitement des données	87
3.2.9	Scientificité des données	89
 DEUXIÈME PARTIE LA DESCRIPTION DES SUJETS DE LA RECHERCHE ET DE LEUR MILIEU DE LA THÉORIE AU RÉEL		90
 CHAPITRE IV NOS INFORMATRICES ET LEUR MILIEU		92
4.1	Présentation des informatrices	93

TROISIÈME PARTIE LA CONSTRUCTION D'UN MODÈLE REPRÉSENTATIF DE LA RÉALITÉ DU RÉEL À LA THÉORIE	137
CHAPITRE V LES TRAJECTOIRES FAMILIALES	140
5.1 Étude généalogique	141
5.2 Le facteur socio-économique familial	153
5.3 Caractéristiques de la fratrie et orientation professionnelle	158
5.4 L'univers culturel familial	160
5.5 Les processus d'identification et de réparation des blessures narcissiques qui sont à l'œuvre dans la construction de l'identité de sexe et de travail	170
5.6 Les rapports sociaux de sexe dans la famille et la constitution de l'identité de sexe et de travail	182
CHAPITRE VI LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES	194
6.1 Le passage à l'école primaire et secondaire	194
6.2 La formation post-secondaire	203
CHAPITRE VII LES TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES	212
7.1 L'insertion professionnelle dans l'enseignement	213
7.2 La diversification des expériences enseignantes et connexes à l'enseigne- ment	220
7.3 L'accès à la fonction de direction d'école	227
7.4 Les femmes et le pouvoir dans les organisations	257
CONCLUSION	271
BIBLIOGRAPHIE	289
ANNEXE 1: Protocole d'entretien	301
ANNEXE 2: Arbre généalogique	307
ANNEXE 3: Liste des codes	309

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Femmes dans le système d'enseignement en 1981-82	8
1.2 Effectifs féminins en % pour 1985-86	8
1.3 Directrices d'école(s) primaire(s)	9
1.4 Directrices d'école(s) primaire(s) et secondaire(s)	9
1.5 Direction des écoles primaires selon le sexe	10
1.6 Direction-adjointe des écoles primaires selon le sexe	10
1.7 Effectifs au primaire en 1981-82	11
1.8 Direction d'école primaire et secondaire	11
1.9 Effectifs au primaire en 1993-94	12
1.10 Scolarité moyenne du personnel enseignant selon l'ordre d'enseignement et le sexe de 1976 à 1988	13
1.11 Expérience de travail moyenne du personnel des commissions scolaires se- lon la catégorie d'emploi et le sexe	14
3.1 Sommaire de l'expérience des directrices des commissions scolaires XYZ	80

3.2	Répartition des enseignants selon le critère d'échantillonnage	81
5.1	Mouvements migratoires de grands-parents d'informatrices	143
5.2	Mouvements migratoires de parents d'informatrices	143
5.3	Présence religieuse dans la généalogie	147
5.4	Présence d'enseignants/es dans la généalogie des informatrices	148
5.5	Évolution des métiers de la lignée paternelle de nos informatrices	151
5.6	Métiers des pères de nos informatrices	154
5.7	Répartition du nombre d'enfants dans les familles de nos informatrices et rang de celles-ci dans la fratrie	156
5.8	Formation académique des parents de nos informatrices et expérience de travail des mères avant leur mariage	164
5.9	Évolution du nombre d'enfants par famille pour trois générations reliées à nos informatrices et statut civil de celles-ci	188
6.1	Répartition des informatrices et cheminement de leur perfectionnement académique	209
7.1	Situation dans l'échelle d'expérience de changements importants survenus dans la carrière de nos informatrices	221
7.2	Situation des informatrices à l'égard de l'accession à la fonction de direction d'école	230
7.3	Perception de nos informatrices concernant la fonction de direction d'école ..	234

RÉSUMÉ

À partir de l'étude de statistiques sur le système d'éducation québécois, le problème de la faible représentation féminine à des postes de direction d'écoles primaires se révèle dans tout son paradoxe alors que la société québécoise semble manifester par ailleurs une volonté d'égalité entre hommes et femmes dans l'accès à la formation, au travail et au pouvoir.

Ce problème se présente avec d'autant plus d'acuité au niveau de l'enseignement primaire que les femmes constituent la très grande majorité du personnel enseignant (87%); on s'attendrait à une proportion équivalente de directrices d'écoles primaires, mais leur nombre n'atteint pas 38 %.

Des facteurs individuels certes peuvent expliquer cette situation mais ce sont surtout des facteurs d'ordre structurel qui semblent déterminants. La recherche étudie comment la socialisation vécue par des enseignantes et des directrices du primaire dans leur famille, à l'école et dans leur réseau social leur a inculqué une conception de leur identité qui marque leur cheminement de carrière. Le processus individuel de socialisation est étudié en va-et-vient avec l'aspect structurel de la société qui conduit à cette socialisation; on pense ici à l'origine sociale, aux rapports sociaux de sexe et au contexte historico-socio-économique.

Le cheminement de carrière des enseignantes et des directrices du primaire se vit pour une bonne part à l'intérieur des organisations sociales que sont l'école et la commission scolaire. La recherche identifie les mesures explicites et implicites mises en place par ces organisations pour intégrer ou non des candidates à des postes de direction d'école.

Que ce soit au niveau individuel comme au niveau structurel, la recherche décrit les pratiques par lesquelles se traduit l'interaction entre l'individu et la société mais aussi les représentations qui sous-tendent ces pratiques.

Donner la parole à des enseignantes et à des directrices afin de connaître leur propre socialisation et leur propre trajectoire professionnelle relève d'un choix méthodologique qui décèle la dialectique à l'œuvre dans la socialisation comme dans le cheminement de carrière conçus comme une suite ininterrompue d'interactions entre un individu et d'autres individus, des institutions et des organisations.

La méthode qualitative de recherche s'actualise dans la cueillette de récits de vie qui permettent de retracer les mécanismes complexes construisant une personne; ce sont les gens eux-mêmes qui établissent leur trajectoire de vie avec ses constances et ses ruptures; ce n'est que par eux que nous pouvons pénétrer dans l'univers de leurs représentations.

À la suite d'entrevues semi-dirigées, l'analyse ethnosociologique permet de dégager une typologie de nos informatrices, départageant deux catégories générationnelles. La première catégorie, constituée des enseignantes d'expérience et de toutes les directrices, est formée dans les Écoles normales; elle accède facilement à l'enseignement, ce qui lui permet de s'investir dans la profession; les femmes qui la composent sont des bâtisseuses en pédagogie, en syndicalisation et en affirmation des droits des femmes. La sélection de la moitié d'entre elles à l'intérieur d'une innovation pédagogique, SEMÉA, visant à promouvoir les méthodes de l'école active, confirme leur leadership pédagogique et les conduit à la direction d'école.

La seconde catégorie comprend les enseignantes formées dans les cégeps et les universités qui souffrent de conjonctures difficiles d'emploi; l'instabilité professionnelle marque leurs trajectoires. C'est une des raisons de leur manque d'intérêt pour la fonction de direction d'école; étant une catégorie de femmes compétentes, dans l'enseignement par choix, désireuses de se réaliser, elles recherchent des défis reliés à l'enseignement, à l'animation pédagogique et à la formation de la relève; le côté gestionnaire de la direction des écoles les rebute de même que l'inertie des personnes en place. Celles qui sont intéressées à la direction d'école souhaitent travailler à la transformation de cette profession vers le leadership pédagogique.

L'analyse des histoires de vie de nos répondantes démontre que le processus de socialisation vécu dans la famille d'origine joue un rôle fondamental dans la construction identitaire de ces personnes. Divers facteurs reliés à l'histoire de la famille, aux phénomènes d'identification qui s'y vivent, à la situation des rapports sociaux de sexe intra-familiaux entrent en interaction avec des éléments de la situation personnelle comme le sexe et le rang d'aînée d'une nombreuse fratrie composée généralement de filles et de garçons. De ce processus dialectique émane un projet professionnel.

La valorisation de la scolarisation par la famille, afin d'améliorer sa position sociale et celle de ses enfants, caractérise notre échantillon. Le succès scolaire, la participation active à des expériences culturelles variées, la rencontre d'enseignantes dé-

vouées, compréhensives et compétentes qui deviendront des modèles de référence, amènent nos informatrices à s'engager dans une formation menant à l'enseignement.

Bien que la socialisation primaire dans la famille et à l'école exerce une influence majeure sur le choix professionnel, ce sont surtout des circonstances reliées à l'activité de travail qui marquent les trajectoires professionnelles. Le processus de socialisation organisationnelle revêt diverses formes afin d'amener des enseignantes à occuper des postes de direction d'école.

INTRODUCTION

Entreprendre une recherche doctorale, c'est s'inscrire dans un processus d'apprentissage. La première étape consiste à se préparer sur le plan affectif autant que sur le plan cognitif à effectuer une démarche de connaissance du réel; ce réel est circonscrit en objet de recherche et traduit en objectifs de recherche. La motivation est grande de vouloir comprendre une situation qui interfère avec votre vie et vous questionne. D'autre part, la préparation théorique évolue sur trois paliers qui finissent par être si fortement reliés entre eux qu'ils deviennent une seule et même voie permettant de franchir le pas vers le terrain d'enquête; l'élaboration de la problématique, la construction du cadre théorique et la mise au point d'une méthodologie appropriée constituent la préparation théorique à la démarche de connaissance du réel.

Au départ, le fait que peu de femmes occupent des postes de directrice ou de directrice-adjointe d'école primaire au Québec, soit 37,8% en 1993-94, proportionnellement au taux de féminisation de l'enseignement primaire se situant à 87%, soulève des questions. Ce qui interroge davantage, c'est que, pour cette même période, une enseignante seulement sur trente-deux peut espérer accéder à la direction d'école alors que la proportion s'établit à un sur trois chez les enseignants.

Comment expliquer cette situation? Qu'est-ce qui peut empêcher plus de femmes à accéder à ces fonctions? Qui de l'individu, de l'organisation scolaire ou de la société dans son ensemble conduit un grand nombre de femmes vers l'enseignement et très peu d'entre elles à l'exercice du leadership à l'intérieur des écoles primaires?

Les recherches effectuées au sujet de la présence réduite de femmes dans les postes décisionnels en politique, en entreprise, en science, dans la fonction publique ou autre domaine de l'activité humaine en arrivent à ces constats: d'une part, les femmes ne vont pas souvent d'elles-mêmes vers ces postes; elles semblent craindre que la carrière de gestionnaire soit incompatible avec les exigences familiales qui demeurent largement sous leur responsabilité; d'autre part, le pouvoir est entre les mains des hommes qui se le transmettent grâce à leurs réseaux d'appartenance; les fonctions professionnelles sont généralement prioritaires pour eux.

Puisque le soin des enfants et leur éducation sont traditionnellement l'apanage des femmes dans les sociétés industrialisées, contrairement à des domaines historiquement masculins tels les affaires et la politique, pourquoi la gestion du domaine éducatif leur échappe-t-elle? Quels sont les facteurs qui conduisent une femme vers l'enseignement, l'y font demeurer alors qu'une autre femme va tenter sa chance du côté de la direction d'école?

Par l'étude des histoires de vie de onze enseignantes et de douze directrices exerçant leur profession dans les écoles primaires du Saguenay, nous voulons départager les facteurs individuels et les facteurs structurels à l'œuvre dans les trajectoires personnelles; quels éléments entrent en interaction lorsque nos informatrices construisent leur identité de sexe et de travail, depuis leur enfance dans la famille jusqu'à leur activité professionnelle en passant par leur scolarisation? Comment, autrement dit, le processus de socialisation agit-il sur le cheminement professionnel?

Une méthodologie de type qualitatif se révèle la plus apte à rejoindre le sujet de recherche en tant qu'acteur social et porteur du sens de sa pratique; par l'approche biographique, la parole est donnée aux enseignantes et aux directrices participantes afin qu'elles livrent leur vision de leur parcours personnel de femmes et de travailleuses; ainsi les interrelations complexes qui jalonnent une vie peuvent être décelées par l'analyse des thèmes abordés et leur éclairage à l'aide de la théorie.

À la suite de la préparation théorique qui se concrétise entre autres dans les instruments de cueillette de données, la motivation est à son comble de pouvoir rencontrer les personnes susceptibles de faire connaître leur représentation du réel. Côté le milieu à travers les informatrices exige souplesse et ouverture car la construction théorique élaborée peut être bousculée. Une fois les données recueillies, il faut procéder à leur traitement. En utilisant une méthodologie de type qualitatif, l'analyse des données commence dès la première entrevue; des ajustements peuvent donc se faire à mesure qu'avance le travail sur le terrain. Une fois celui-ci terminé, les entrevues sont transcrites afin de procéder à l'identification d'unités de sens, à la constitution de catégories pour chaque entrevue; l'analyse identifie les éléments convergents de même que les particularités. Peu à peu se dégage un modèle explicatif du réel étudié.

C'est à ce moment que le processus de recherche atteint la dernière étape, celle de l'intégration; la chercheuse écrit sa recherche, ce qui constitue un moyen élaboré de procéder à l'objectivation des contenus acquis et de la démarche utilisée. Ainsi ce rapport se divise en trois parties; la première comprend les trois premiers chapitres et correspond à la préparation théorique précédant le contact avec le milieu d'investigation, soit la problématique de recherche, le cadre théorique et conceptuel ainsi que la méthodologie de recherche.

La deuxième partie décrit les données recueillies à l'aide de l'arbre généalogique et de l'entrevue; elle propose le portrait des vingt-trois informatrices ainsi que la reconstitution abrégée de leur trajectoire personnelle et de l'histoire de leur famille d'origine. Elle est constituée du quatrième chapitre.

La troisième partie regroupe les trois derniers chapitres; elle représente la phase d'analyse et d'interprétation des données qui ont été mises en relation, organisées, présentées en tableaux, dont on a tiré une représentation mentale de la réalité sociale à l'étude. Le cinquième chapitre traite des trajectoires familiales des informatrices, le sixième chapitre des trajectoires scolaires et le septième chapitre des trajectoires professionnelles. Le rapport se termine par une conclusion qui résume brièvement l'ensemble de la démarche de recherche et en souligne les principaux apports.

Cette étude de la socialisation et de ses relations avec le cheminement professionnel privilégie une approche globale et interdisciplinaire. Comment peut-il en être autrement puisque la construction de l'identité de sexe et de travail, fruit de la socialisation, implique l'interaction de l'individu avec son environnement social immédiat, interaction s'inscrivant dans un contexte socio-historique omniprésent? De plus, les interrelations entre les divers éléments constitutifs de la personne socialisée se révèlent comme actes porteurs de sens entraînant à leur tour des pratiques et des représentations; la socialisation comme identification à une place et à un rôle dans les rapports sociaux s'étend de l'enfance à l'activité professionnelle, ce qui ajoute à la complexité de la situation à l'étude. C'est pour ces considérations que nous faisons appel à la psychologie, à la psychanalyse, à la sociologie, à la psychologie sociale et à l'étude des organisations.

PREMIÈRE PARTIE

**La phase préparatoire à l'enquête
sur le terrain**

Du réel à la théorie

La première partie de la thèse présente le travail de préparation théorique effectué à partir d'une situation réelle jugée problématique.

Elle constitue la phase préparatoire à l'investigation dans le milieu. Elle comprend les trois premiers chapitres de la thèse. Le premier chapitre décrit la problématique de recherche; le second, à partir de la revue de la littérature reliée à ce problème, précise le cadre théorique et conceptuel retenu. Enfin, le troisième chapitre expose la méthodologie privilégiée pour effectuer l'enquête sur le terrain.

CHAPITRE I

Problématique de recherche

LA SOUS-REPRÉSENTATION FÉMININE EN GESTION DE L'ÉDUCATION ET SES LIENS AVEC LA SOCIALISATION

Ce chapitre aborde le problème de la sous-représentation féminine en gestion de l'éducation, en s'intéressant plus précisément à la direction de l'école primaire. Les résultats de diverses études statistiques sont présentés et analysés afin de tracer le portrait de la situation. La revue critique des écrits relatifs à la sous-représentation féminine dans plusieurs domaines d'activité, y compris celui de la gestion des écoles, amène à relier cette question aux facteurs de socialisation tant individuels que structurels. Par la suite sont précisés l'objet de recherche, les objectifs poursuivis par cette recherche ainsi que l'utilité de celle-ci.

1.1 ÉTUDES STATISTIQUES

En 1984, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) faisait paraître une étude intitulée *La situation des femmes dans le système d'enseignement: une double perspective*. Cette étude se voulait un bilan du travail effectué au sein des institutions d'enseignement et au ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) lui-même quant au partage équitable des responsabilités entre hommes et femmes et aux actions éducatives destinées à former les filles et à modifier leur situation dans le monde du travail. Six ans auparavant, le gouvernement du Québec décidait de se mettre au travail après la paru-

tion du rapport du Conseil du statut de la femme (CSF) *Pour les Québécoises: égalité et indépendance*.

En ce qui a trait au partage équitable du pouvoir entre les sexes, le CSE rapportait qu'au cours des dix dernières années, la proportion des femmes occupant des postes de direction à tous les ordres du système d'éducation était soit en stagnation, le plus souvent en décroissance.

TABLEAU 1.1
Femmes dans le système d'enseignement en 1981-82

Niveau	% du corps enseignant	% des postes de direction
Préscolaire	99,2	
Primaire	88,7	34,7
Secondaire	40,8	14,6
Collégial	35,1	7,5
Universitaire	16,1	11,4*

* Si l'on soustrait les directrices de département, qui sont syndiquées, on obtient 3%.

SOURCE: CSE, 1984

La situation ne s'est pas améliorée au cours des années suivantes comme en témoigne le tableau qui suit, relatif aux écoles primaires:

TABLEAU 1.2
Effectifs féminins en % pour 1985-86

Niveau	Enseignement	Direction
Préscolaire	99,4	32,6
Primaire	84,4	

SOURCE: MEQ, *Statistiques de l'éducation*, 1987, et MEQ (Percos), 1990.¹

En 1975-76, dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec, il y avait 8,6% de femmes hors-cadres et cadres; en 1981-82, elles représentent 6,5%. À la direction des écoles primaires et secondaires, on observe une décroissance, au cours des mêmes années, de la présence des femmes œuvrant à la direction des écoles: de 31,7% à 26,7%. (CSE, 1984, p. 15).

¹ Ces données nous ont été transmises par J.P. Dufort de la Direction des études économiques et démographiques du MEQ.

Une étude conjointe du Bureau de la condition féminine du MEQ et de la CEQ confirme cette décroissance en 1984-85 chez les directrices du primaire (MEQ-CEQ, 1987, p. 34).

TABLEAU 1.3
Directrices d'école(s) primaire(s)

Année	Pourcentage
1981-82	34,7
1984-85	31,1

Mais la décroissance touche l'ensemble des directrices d'écoles primaires et secondaires qui se retrouvent en 1985 à 24,8% (*Idem*, p. 34).

TABLEAU 1.4
Directrices d'école(s) primaire(s) et secondaire(s)

Année	Pourcentage
1975-76	31,7
1981-82	26,7
1984-85	24,8

Par ailleurs, entre 1980 et 1985, on constate une réduction globale du nombre de postes chez les cadres de services ou d'écoles due à l'intégration des commissions scolaires et à la diminution des clientèles; cette réduction touche 10,5% de femmes et seulement 5,7% d'hommes. En conséquence, le taux de féminité déjà faible est passé en cinq ans de 19,8% à 19% (*Idem*, p. 36).

L'analyse de l'évolution du nombre de personnes occupant des fonctions de direction dans les écoles primaires de 1981 à 1989 démontre que ce sont les femmes qui ont fait les frais de la réduction du nombre de cadres d'écoles.

TABLEAU 1.5
Direction des écoles primaires selon le sexe

Année	Femmes	Hommes	Total
1981-82	646	1271	1917
1982-83	621	1260	1881
1983-84	596	1280	1876
1984-85	587	1308	1895
1985-86	565	1309	1874
1986-87	564	1341	1905
1987-88	571	1341	1912
1988-89	564	1312	1876

TABLEAU 1.6
Direction-adjointe des écoles primaires selon le sexe

Année	Femmes	Hommes	Total
1981-82	159	166	325
1982-83	142	176	318
1983-84	128	178	306
1984-85	143	181	324
1985-86	155	178	333
1986-87	158	181	339
1987-88	180	166	346
1988-89	189	167	356

SOURCE: MEQ (Percos), 1990.²

En examinant ces tableaux, on se rend compte que la diminution des cadres des écoles s'est faite au détriment des femmes; en effet, le nombre de directrices au primaire n'a cessé de décroître pendant que le nombre de directeurs augmentait substantiellement; par ailleurs, le nombre de femmes adjointes à la direction a progressé de beaucoup tandis que les hommes ont maintenu leur présence à la direction-adjointe, après avoir effectué une forte poussée pendant cinq ans.

Le Conseil supérieur de l'éducation a aussi examiné dans quelle proportion les hommes et les femmes accédaient à la direction d'école compte tenu du bassin d'enseignants et d'enseignantes concernés.

² Les données des tableaux 1.5 et 1.6 nous ont été transmises par J.P. Dufort de la Direction des études économiques et démographiques du MEQ.

TABEAU 1.7
Effectifs au primaire en 1981-82

Fonctions	Hommes	Femmes
Enseignement	2 177	17 102
Direction d'école(s)	1 436	763

Il y a deux fois plus d'hommes à la direction des écoles primaires que de femmes, alors que parmi les enseignants, les femmes sont huit fois plus nombreuses que les hommes. Le nombre d'hommes qui enseignaient au primaire en 1981-82 (2 177) est à peine supérieur à celui des hommes œuvrant à la direction des mêmes écoles (1 436), alors que chez les femmes, on comptait 17 102 enseignantes pour 763 directrices et adjointes. On peut donc en conclure que la carrière «normale» d'un homme qui enseigne au primaire est de devenir directeur ou adjoint, tandis que pour les femmes, ce n'est que dans une proportion d'un sur 22, qu'une enseignante a des chances de devenir directrice ou adjointe. (CSE, 1984, p. 15).

À partir de 1987-88, la situation des femmes en gestion de l'éducation primaire et secondaire s'améliore comme en fait foi le tableau qui suit.

TABEAU 1.8
Direction d'école primaire et secondaire

	1987-88		1989-90		1991-92		1993-94	
	H	F	H	F	H	F	H	F
Nombre	2 702	913	2 716	1 034	2 651	1 120	2 521	1 191
%	74,7	25,3	72,5	27,5	70,3	29,7	68	32

SOURCE: MEQ, *Statistiques de l'éducation*, 1989 et 1995.

Le même mouvement se dessine au niveau des écoles primaires³ puisqu'en 1991-92, on atteint 35% de postes occupés par des directrices; on a mis dix ans à dépasser les 34,7% de 1981-82. Le cri d'alarme lancé par le Conseil supérieur de l'éducation en 1984 a certainement conduit à une prise de conscience collective de la situation non équitable qui prévalait pour les femmes à la direction éducative et à la mise en place d'actions correctives. En 1993-94, elles constituent 37,8% des cadres d'école primaire.

³ Les données concernant le primaire nous ont été transmises par J.P. Dufort de la Direction des études économiques et démographiques du MEQ.

Cependant, le problème reste entier si l'on examine la proportion d'enseignants du primaire qui deviennent directeurs par rapport à celles des enseignantes accédant à la direction d'école primaire.

TABLEAU 1.9
Effectifs au primaire en 1993-94

Fonctions	Hommes	Femmes
Enseignement	4 678	26 798
Direction d'école(s)	1 383	841

SOURCE: MEQ, *Statistiques de l'éducation*, 1995, p.172.

En 1993-94, on compte 841 directrices sur 26 798 enseignantes et 1 383 directeurs par rapport à 4 678 enseignants; tous ces postes sont permanents. C'est donc une enseignante sur 32 qui occupe un poste de direction alors qu'un enseignant sur trois peut espérer y accéder. On a comptabilisé les enseignantes et les enseignants du préscolaire puisqu'ils font partie du personnel des écoles primaires. De plus, la fonction de direction d'école primaire s'est probablement alourdie et peut-être modifiée puisque le personnel enseignant a augmenté du tiers de ce qu'il était en 1981-82, soit plus de 12 000 nouveaux enseignants et enseignantes, alors que 25 nouveaux postes de direction seulement ont été créés. Nous cherchons donc à expliquer cette situation endémique de la sous-représentation féminine aux commandes des écoles, quel que soit le contexte.

L'une des exigences requises pour poser sa candidature comme cadre d'école est de posséder 16 ans de scolarité. Ce critère de sélection, avantageant le personnel enseignant masculin, est sans doute tributaire du contexte social suivant lequel les hommes, pourvoyeurs officiels de la famille, se devaient d'étudier plus longtemps afin d'occuper un bon emploi permettant de subvenir aux besoins de la famille. Le choix de ce critère d'admissibilité a été davantage administratif que pédagogique puisqu'avant la réforme des années 60, des religieuses, même avec moins de 16 ans de scolarité, tenaient fort bien la direction des écoles dont elles avaient la charge. Ce critère en lui-même discrimine les femmes puisqu'elles ont une scolarité moyenne inférieure à celle des hommes à tous les ordres d'enseignement et qu'elles n'atteignent, au primaire, ce seuil de 16 ans de scolarité que depuis 1988.

TABLEAU 1.10
Scolarité moyenne du personnel enseignant
selon l'ordre d'enseignement et le sexe de 1976 à 1988

Hommes

	1976	1978	1981	1983	1986	1988
Préscol.	16,2	17,3	17,1	17,5	17,2	17,2
Primaire	16,1	16,5	16,9	17,1	17,3	17,3
Second.	16,2	16,5	16,8	17,0	17,2	17,2
Ensemble	16,1	16,5	16,8	17,0	17,2	17,3

Femmes

	1976	1978	1981	1983	1986	1988
Préscol.	15,2	15,5	15,8	15,9	16,1	16,2
Primaire	14,4	15,1	15,4	15,6	15,8	16,0
Second.	15,3	15,7	16,1	16,3	16,4	16,4
Ensemble	14,8	15,3	15,6	15,8	16,0	16,1

SOURCE: M.E.Q., *Statistiques de l'éducation*, 1987 et 1989, p. 74.

Cela signifie que le bassin d'enseignantes du primaire susceptibles de poser leur candidature à des postes de direction est peu nombreux⁴. Par ailleurs, comme «dans une période de décroissance, il existe la possibilité pour les directeurs adjoints du secondaire de postuler à des postes de directeurs d'écoles primaires, ce qui amène plusieurs hommes à remplacer des femmes à la direction des écoles primaires» (CSE, 1984, p. 20), là encore les enseignantes du secondaire ne répondent à l'exigence de 16 ans de scolarité en moyenne que depuis 1981, donc elles occupent peu de postes d'adjointes au secondaire.

Un regard sur l'expérience de travail moyenne des cadres des écoles primaires et secondaires de 1976 à 1988 ne peut que constater que les femmes totalisent toujours plus d'années d'expérience. Cela signifie qu'elles ont accédé à la direction en moyenne plus tard dans leur carrière que les hommes, si l'on se réfère à une exigence des demandes de candidature à la direction qui stipule que l'on doit posséder au moins cinq ans d'expérience dans l'enseignement. D'autre part, les enseignants possèdent

⁴ Baudoux (1988), se référant à une recherche de Goulet (1982), estime que le tiers seulement des enseignantes du primaire ont les qualifications requises, en termes de scolarité, pour poser leur candidature à un poste de direction.

moins d'expérience en moyenne dans l'enseignement, donc de façon systématique entreprennent une carrière de gestion plus rapidement que les enseignantes.

TABLEAU 1.11

**Expérience de travail moyenne du personnel des commissions scolaires
selon la catégorie d'emploi et le sexe**

Hommes

Enseignants	1976	1978	1981	1983	1986	1988
Préscolaire	8,8	5,2	7,6	9,8	14,5	13,6
Primaire	9,3	10,2	12,3	13,7	16,7	17,4
Secondaire	13,1	14,7	17,4	19,1	21,8	22,5
Cadres au prim. et sec.	18,7	19,3	21,0	21,9	23,1	23,9

Femmes

Enseignantes	1976	1978	1981	1983	1986	1988
Préscolaire	10,2	11,5	13,4	15,0	17,8	19,0
Primaire	14,0	15,3	17,4	18,5	20,8	20,6
Secondaire	13,5	15,1	17,5	19,0	21,5	21,4
Cadres au prim. et sec.	23,8	24,2	25,6	25,4	25,0	24,1

SOURCE: MEQ, *Statistiques de l'éducation*, 1987 et 1989, p. 71.

En 1960, les institutrices laïques constituent 55,9% du personnel enseignant du Québec, alors que les religieuses en représentent 23,9%. Par ailleurs, les directrices laïques des écoles primaires et secondaires du Québec forment 10% du personnel de direction tandis que les directrices religieuses en constituent 48% (Dumont et Fahmy-Eid, 1986).

La diminution constante du nombre de directrices religieuses peut expliquer la baisse subite du nombre de femmes directrices dans les années '60; la Révolution tranquille apporte de grands bouleversements: laïcisation, écoles mixtes, bureaucratisation, etc.

La bureaucratisation propulse des hommes aux échelons supérieurs pendant que des femmes remplissent les tâches subalternes [...] Des femmes avaient fait fonctionner pendant des décennies des bibliothèques, des écoles, des hôpitaux, mais ne réussissent pas à se maintenir dans les postes de cadres. (Collectif Clio, 1982, p. 434).

Cependant, cette éviction des directrices religieuses ne peut expliquer la décroissance des années '70 et '80. Celle-ci apparaît paradoxale à plusieurs égards: le secteur de l'éducation a été et est toujours majoritairement féminin, principalement au primaire; notons cependant que le pourcentage de directrices (incluant les religieuses) n'a jamais dépassé 58% et ce, en 1960. D'autre part, cette diminution des postes de direction pour les femmes se produit concurremment à la manifestation d'une volonté de la société québécoise d'une place plus équitable pour les femmes. Mentionnons que dans l'ensemble des postes classifiés «emplois supérieurs» dans la fonction publique québécoise, il y a eu une augmentation de 1,15% du nombre de femmes de 1982 à 1983 et sensiblement la même augmentation chez les «administrateurs» (Pâquerot, 1983, p. 16-17).

Le cri d'alarme du CSE de 1984 coïncide avec la dépression économique qui a touché durement les femmes, avec la révolution technologique qui bouleverse bien des métiers occupés par les femmes, avec le fait que les filles continuent de s'orienter vers des emplois sans avenir et qu'elles persistent à penser que le mariage et la maternité les aideront à assurer leur subsistance, bien qu'il soit prouvé que «88% d'entre elles devront subvenir seules à leurs besoins à un moment ou l'autre de leur vie» (CSE, 1984, p. 2) et que le taux de divorce se situe à 49,6% en 1991 (CSF, 1995, p.19). Il faut donc offrir d'autres modèles aux jeunes et le partage équitable du pouvoir est une des clés majeures.

Ces statistiques nous enseignent que:

d'une part, les femmes ne sont pas proportionnellement représentées à des fonctions de direction d'école primaire eu égard à leur nombre majoritaire en enseignement préscolaire et primaire;

d'autre part, les structures scolaires semblent plus accueillantes aux enseignants pour diriger les écoles primaires, si l'on en croit l'évolution de leur présence à la direction ainsi que les aspects de scolarité et d'expérience.

Le déséquilibre entre le nombre d'hommes et le nombre de femmes exerçant des fonctions de direction à l'intérieur des institutions scolaires a fait l'objet d'un grand

nombre d'études, notamment aux États-Unis. Des recherches françaises et québécoises ont exploré d'autres domaines d'activité tels l'entreprise, le syndicat, l'Église ou le monde municipal, marqués eux aussi par la faible présence de femmes aux postes décisionnels. La consultation de cette littérature scientifique propose divers éclairages afin de comprendre ce phénomène.

1.2 REVUE CRITIQUE DES ÉCRITS

En 1981, Adkison, faisant le bilan des recherches consacrées à la faible présence des femmes aux échelons supérieurs de la gestion éducative américaine, distingue deux tendances de la recherche: celle qui se concentre sur les facteurs inhérents à la personne et celle qui étudie les facteurs externes agissant sur la personne. Fauth en 1984 dégage les mêmes tendances. Pour sa part, Marshall, en 1984, identifie dans son état de la question cinq principales avenues empruntées par la recherche, afin de comprendre ce vaste problème touchant tous les ordres d'enseignement et d'y apporter des solutions.

Premièrement: On a posé le problème en termes de **discrimination**. On a recherché comment les femmes étaient discriminées, ce qui a mis en lumière la présence de réseaux masculins se reconnaissant et se promouvant entre eux; on a montré que les femmes recevaient des salaires inférieurs en raison de leur scolarité, de leur expérience et de leur ancienneté moindres. Ce type de recherche a conduit à des législations pour éliminer les pratiques injustes dans les procédures de sélection; cela a conduit également à des politiques d'action positive. Malgré cela, le nombre de femmes à des postes de gestion a continué de diminuer.

Deuxièmement: Bon nombre de recherches interrogent les différences entre hommes et femmes au niveau du **style de gestion, du leadership**. Si certaines recherches montrent que les instances supérieures et les enseignants préfèrent des administrateurs mâles, beaucoup d'autres démontrent les qualités de leadership des administratrices, le haut taux de satisfaction des enseignants et des parents dans une école dirigée par une femme, le développement plus global, plus complet des élèves dirigés par une femme. Tous ces points positifs amènent à souhaiter l'augmentation du nombre de femmes directrices, et pourtant, leur nombre n'a cessé de décroître.

Troisièmement: L'étude des différences entre hommes et femmes sur les **profils de carrière** souligne des divergences très importantes. Les femmes entrent en administration plus tard et moins fréquemment que les hommes et se déplacent plus lentement à l'intérieur des échelons, les femmes atteignant très rarement les postes les plus élevés. Elles développent leur expertise en pédagogie, en technique de l'enseignement, en développement de programmes.

Quatrièmement: Une autre avenue de recherche relevée par Marshall vise à comprendre comment la **socialisation des femmes** affecte leur entrée en gestion. En se demandant pourquoi les femmes n'aspirent pas à une carrière de gestion, qu'on questionne leur manque d'intérêt ou leur peur du pouvoir, l'étude de leur socialisation et des valeurs culturelles liées au sexe est une voie éclairante. De même, l'étude des conflits de rôle entre la carrière gestionnaire et la famille est liée à l'étude de la socialisation.

Cinquièmement: L'étude de la socialisation des filles doit être complétée par une autre avenue de recherche sur les mesures de socialisation mises en place par l'organisation scolaire pour aider les femmes qui aspirent à des postes de gestion. C'est la **socialisation organisationnelle**, voire informelle, qui permet à une aspirante d'accéder au nouveau milieu par l'entremise d'un sponsor (protectrice, protecteur) qui lui fournit l'information, l'aide à quitter son ancien statut, à s'insérer dans son nouveau rôle en évitant les erreurs. Selon Marshall, cette socialisation à la carrière de gestionnaire semble constituer une barrière quasi infranchissable pour les femmes qui en sont exclues.

Au Québec, les années 80 ont été beaucoup marquées par l'apport des historiennes (Collectif Clio, 1982; Dumont et Fahmy-Eid, 1986; Danylewycz, 1983, 1988; Hamel, 1986). Leurs recherches sur l'histoire des femmes, l'histoire de l'éducation des filles, l'histoire des femmes en éducation, sur les religieuses, sur le syndicalisme et l'enseignement etc. nourrissent des interrogations sur le vécu des femmes, sur leur socialisation, sur l'idéologie véhiculée quant à leurs rôles sociaux, sur le travail familial, éducatif, culturel et social qu'elles ont effectué et sur la discrimination structurelle dont elles ont fait l'objet. Les travaux de Lemieux et Mercier (1989) vont dans le même sens.

Ces études font ressortir la préparation des filles à leur rôle familial bien que certaines congrégations religieuses veulent en faire des femmes «cultivées». La création des «écoles ménagères» apporte aux filles une préparation à leur rôle de «maîtresse de maison», mais leur permet aussi d'enseigner, tout comme l'École normale. La préparation des filles à un rôle de service à autrui est très efficace puisque l'on retrouve encore maintenant les femmes en majorité dans des filières de formation en santé, éducation et secrétariat et qu'elles occupent largement, de ce fait, le secteur tertiaire en emploi.

Pour Descarries (1980), l'éducation et la socialisation que reçoivent les filles s'expliquent par la division sexuelle du travail et les mécanismes mis en place pour sa reproduction; pour celle-ci, l'«école rose» prépare les filles à occuper des emplois subalternes, exigeant moins de scolarité pour moins de salaire, formant ainsi des ghettos de «cols roses». Dunnigan (1975) avait déjà dénoncé les stéréotypes sexistes véhiculés par les manuels scolaires. Pour Descarries, le modèle de l'absence de femmes à mesure que l'on s'achemine vers une formation supérieure s'offre aux jeunes de façon constante et contribue à les orienter professionnellement.

De nombreuses études québécoises traitent de la très faible représentation féminine au pouvoir, en politique (Tardy, 1982), dans les syndicats (Sarrazin et Tardy, 1988), dans la fonction publique (Pâquerot, 1983), dans le monde des affaires (Harel-Giasson et Marchis-Mouren, 1986; Symons, 1982), dans l'Église (Caron, 1991), dans l'institution scientifique (Lasvergnes, 1981, 1988). Les facteurs liés à la socialisation des femmes expliquent en grande partie leur sous-représentation dans les instances décisionnelles. Les responsabilités familiales et les rôles intériorisés par les femmes, où elles se définissent moins compétentes que les hommes pour diriger, sont toujours évoqués, démontrant par là le déterminisme important des rôles sociaux de sexe sur les femmes et leur perception d'elles-mêmes (Sarrazin et Tardy, 1988, p. 14-15).

D'autres recherches et études alimentent la réflexion sur la place des femmes dans notre société (Cohen, 1981; Vandelac, 1981; Simard, 1983; Icref, 1984; Marcil-Lacoste, 1986). La division sexuelle du travail, les images et les modèles véhiculés,

l'homogénéité masculine de certains milieux constituent des obstacles à la promotion des femmes.

Les recherches de Lasvergnas (1988) aboutissent à la constatation d'une double segmentation verticale et horizontale selon le sexe dans l'institution scientifique, les femmes occupant le bas de l'échelle et se retrouvant dans des disciplines et spécialisations reproduisant les stéréotypes sociaux sur le rôle féminin.

Dans ses recherches, Lasvergnas constate que l'identification à la figure paternelle est de première importance pour le choix professionnel scientifique des filles. Cependant, leurs difficultés commencent avec l'école secondaire et continuent dans la profession, car elles ne parviennent pas à trouver un substitut à leur modèle identificatoire paternel, vu l'homogénéité masculine de ces domaines.

Cette question des modèles d'identification se présente autrement chez les femmes entrepreneures étudiées par Grisé et Lee-Gosselin (1987); c'est leur mère qui leur a servi de modèle. On peut penser que, puisqu'elles originent de familles nombreuses, leur mère devait posséder des capacités de gestion importantes afin de prendre soin et d'éduquer leur famille; il peut s'agir aussi d'une identification négative: ma mère n'avait pas de métier, ne gagnait pas d'argent, je ne veux pas ça pour moi.

Une prépondérance à la socialisation comme explication de la situation des femmes dans la famille, à l'école et au travail se dégage de l'ensemble de ces études. La socialisation sert essentiellement à reproduire la division sexuelle du travail en influençant les pratiques et les représentations des individus.

La famille, l'école et le milieu de travail sont le plus souvent identifiés comme agents socialisateurs majeurs; le réseau social est un autre pôle de transmission des valeurs culturelles liées aux rôles de sexe et au travail, selon une autre avenue de recherche.

Par **réseau social**, on entend «les personnes en dehors de la famille immédiate qui engagent de façon récurrente des activités et des échanges d'ordre affectif

et/ou matériel avec l'enfant et les membres de sa famille.» (Cochran et Brassard, 1979, p. 601-602).

Il faut le distinguer du groupe social car il n'a pas nécessairement de bases sociales communes. Il se distingue également des principales institutions, des services gouvernementaux et du monde du travail. Le réseau social comprend habituellement la parenté, les voisins, les amis, les camarades de classe et les collègues de travail; quand il s'agit d'un enfant, on considère aussi les amis et les collègues de ses parents.

Cochran et Brassard (1979) relient les comportements des parents abusifs à leur isolement alors qu'ils deviennent eux-mêmes parents. Ils reproduisent ce qu'ils ont observé de leurs propres parents n'ayant pas eu de contact avec des façons plus positives de prendre soin des enfants.

Ces auteurs mentionnent l'influence indirecte que peut avoir un réseau social sur des mères seules avec leur/s enfant/s, qui peuvent, de ce fait, recevoir du support matériel et/ou émotionnel, support directement relié à de bonnes relations avec leur/s enfant/s et à une conception positive d'elles-mêmes. L'influence indirecte du réseau social sur l'enfant consiste donc à influencer les parents dans leur rôle de parent (support, modèle) et à leur offrir d'autres liens avec l'extérieur (travail, finances, possibilités, ...).

Le réseau social exerce aussi une influence directe sur l'enfant car il est source d'expériences et d'interactions nouvelles qui deviennent des stimulations cognitives et sociales pour lui. Ces relations de l'enfant avec d'autres adultes, sans les contraintes liées au rôle parental, peuvent être moins empreintes d'affectivité et par là présenter des façons d'enseigner et de jouer qui ne sont pas possibles aux parents.

D'ailleurs, le réseau social est plus ou moins restreint selon les époques. À l'époque actuelle où les familles comptent très peu d'enfants, ceux-ci sont pratiquement prisonniers de leurs parents; en effet, les parents investissent temps, énergie et argent pour développer au maximum le potentiel de leurs enfants et leur ouvrir d'autres horizons. À l'époque des familles nombreuses comme l'a connue le Québec jusqu'à ces

derniers vingt ans, les parents étaient beaucoup occupés et laissaient par le fait même plus d'autonomie à leur progéniture; des solidarités se créaient entre des éléments de la fratrie, des réseaux se formaient entre cousins et cousines, amis et amies, voisins et voisines, qui échappaient à la surveillance des parents. Des réseaux d'entraide s'établissaient à l'intérieur de la grande famille, parmi lesquels les enfants étaient élevés, afin d'accomplir des corvées de bois, de boucherie, de construction ou autre. Le réseau social s'ajoute donc à la famille, à l'école et au milieu de travail comme agent de socialisation.

1.3 OBJET DE RECHERCHE

C'est en tenant compte de l'étude des statistiques et de la revue critique des écrits concernant la sous-représentation féminine en éducation que nous allons tenter de cerner la situation d'enseignantes et de directrices d'écoles primaires de la région du Saguenay. Notre étude porte sur la socialisation vécue par ces personnes afin de comprendre comment la famille, l'école et le réseau social contribuent à leur inculquer une conception de leur identité de sexe et de travail qui marque leur cheminement professionnel.

Le processus individuel de socialisation est étudié en va-et-vient avec l'aspect structurel de la société qui conduit à cette socialisation. Notre recherche s'effectue également sur la socialisation organisationnelle, autre dimension de l'aspect structurel de la socialisation; nous nous demandons comment l'école et la commission scolaire, en tant qu'organisations, mettent en place des mesures explicites et implicites afin d'intégrer ou non des candidates aux postes de direction d'école.

Il faut tenir compte des conditions mêmes qui prévalent dans le milieu de l'enseignement, afin de mesurer si elles ont un impact sur le cheminement de carrière. Enseigner en 1997, même au niveau primaire, c'est se voir imposer une programmation lourde, sujette à changement. Diriger une école primaire, c'était il y a quelques années faire œuvre de pédagogie; maintenant, les tâches administratives sont accaparantes, et la direction est souvent presque exclusivement la courroie de transmission

entre les autorités ministérielles et de la commission scolaire, les enseignantes et les enseignants.

Depuis 1968, la parité salariale est acquise dans l'enseignement, de sorte que c'est aussi payant d'enseigner au primaire qu'au secondaire; on y voit d'ailleurs de plus en plus arriver les hommes. D'autre part, le remaniement des effectifs a amené plusieurs enseignants du secondaire à exercer leur tâche au primaire.

La conjoncture actuelle restreint les libertés de mobilité; on n'engage pas de nouveaux professeurs; les gens qui prennent leur retraite ne sont pas remplacés vu la diminution de la clientèle; si l'on postule un poste de direction, on n'est pas assuré de retrouver son même poste d'enseignant, d'enseignante, si on le désire. Tous ces éléments conjoncturels dans l'enseignement primaire atténuent-ils l'effet de la socialisation sur le choix de carrière et la pratique professionnelle?

1.4 . OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Afin d'étudier les relations entre la socialisation et le cheminement professionnel dans le contexte de l'enseignement et de la direction à l'école primaire, les objectifs poursuivis par notre recherche peuvent donc s'énoncer ainsi:

Objectif général:

Étudier les liens entre la socialisation et le cheminement de carrière autant d'un point de vue individuel que d'un point de vue structurel, macro-sociologique, c'est-à-dire comme interaction entre une trajectoire individuelle et un processus social.

Objectifs spécifiques:

1. Cerner l'influence de la famille d'origine, du vécu scolaire et du réseau social sur la conception de l'identité de sexe et de travail.

2. Vérifier si des femmes qui accèdent à des postes de direction ont eu une socialisation différente de celles qui n'aspirent pas à ces fonctions.
3. Identifier les éléments de socialisation organisationnelle qui influencent l'insertion ou l'exclusion des femmes dans une carrière de gestion.
4. Dégager les conditions sociostructurelles qui produisent les diverses trajectoires professionnelles.
5. Tenter d'expliquer la faible représentation féminine en gestion de l'éducation au primaire en relation avec le vécu de socialisée d'enseignantes et de directrices du primaire.

1.5 UTILITÉ DE LA RECHERCHE

Cette recherche veut dégager les éléments socialisateurs qui ont marqué le cheminement d'enseignantes et de directrices dans leur choix de carrière. Les conditions sociostructurelles à l'intérieur desquelles se bâtissent ces choix sont mises en évidence. Toutes ces données permettent d'identifier là où il faut engager des démarches de changement afin de tendre vers l'équilibre entre hommes et femmes, au niveau des postes de direction, entre autres.

Le modèle hiérarchique présent constamment tout au long de la scolarisation des enfants, où les femmes d'abord très nombreuses comme enseignantes se font de plus en plus rares à mesure que l'on se dirige vers des études supérieures, où les fonctions de direction sont confiées traditionnellement aux hommes même quand les femmes sont majoritaires comme au primaire, ce modèle donc indique aux garçons et aux filles les places et les fonctions qui leur sont destinées, la reproduction des rapports inégalitaires étant assurée. D'ailleurs, l'importance de modifier cette situation est réitérée en 1986 par le CSE à l'effet que, bien que dans le système d'éducation, les femmes se font rares aux échelons supérieurs, ce en quoi il ne diffère pas tellement des autres institutions de notre société, «sa valeur d'exemplarité exercée quotidiennement auprès des élèves et des étudiants lui confère un poids stratégique dont il faut tenir le

plus grand compte» (CSE, 1986, p. 40). C'est sur les bases de la division sexuelle du travail qu'il faut agir, sur ses mécanismes de reproduction, et ce, tant au niveau des pratiques que des représentations. Tous sont concernés, étudiantes et étudiants, parents, enseignantes et enseignants, directions d'école, directions des ressources humaines des commissions scolaires, collèges et universités.

Comme le rappellent Shériff et Campbell (1982), il est difficile de changer la place des femmes dans les organisations, donc le niveau micro-social, tant que le macro-social est ce qu'il est, c'est-à-dire que les rapports de sexes continuent d'assigner aux femmes une place secondaire au niveau du travail et des instances décisionnelles.

Nous ne prétendons pas étudier le phénomène de socialisation dans son ensemble, mais cerner plus particulièrement les effets de la socialisation par la famille et l'école; nous nous attachons aussi aux influences du réseau social.

Les effets de la socialisation primaire nous semblent insuffisants pour expliquer le peu de représentation féminine dans les postes de direction en éducation. C'est pourquoi il nous apparaît nécessaire d'étudier aussi les effets de la socialisation organisationnelle sur les aspirations des femmes puisque nous ne pouvons considérer la personne adulte comme le simple reflet de l'enfant qu'elle a été.

Les définitions de la socialisation que les auteurs apportent sont très certainement reliées aux conceptions de l'être humain véhiculées pendant des siècles à travers philosophies et religions, sciences et mythes.

Un certain manichéisme s'est installé qui empêche de considérer l'être humain comme lieu de contradictions, comme source de conflits; de même, le processus de socialisation a fait l'objet d'études en psychologie et en sociologie, mais en réalité une approche interdisciplinaire nous semble plus pertinente pour aborder ce processus d'interaction individu-société.

CHAPITRE II

Cadre théorique et conceptuel

LA DIALECTIQUE INDIVIDU ET SOCIÉTÉ

Ce chapitre présente le cadre théorique et conceptuel de la recherche. La socialisation y est désignée comme un processus dialectique entre l'individu et la société. Quelques définitions en sont d'abord proposées; par la suite, des théories d'horizons disciplinaires différents analysent les interactions entre les facteurs individuels et les facteurs sociaux à l'œuvre dans la construction identitaire. Le chapitre se concentre par après sur les rapports entre la socialisation et le cheminement de carrière; finalement, il étudie la place des femmes dans les organisations.

2.1 QUELQUES DÉFINITIONS DE LA SOCIALISATION

La définition que l'on donne de la socialisation n'est pas sans lien avec les conceptions de l'être humain que l'on véhicule. Tout un pan de l'histoire de l'humanité est traversé par une conception négative d'un être humain habité de mauvais instincts qu'il faut contraindre; le christianisme contribue à cette vision d'un humain faible, marqué de la tache originelle. Freud S. (1962) parle tout d'abord de la libido qu'il faut sublimer pour bâtir la civilisation. Cette conception négative de l'être humain dominé par sa nature le condamne à la passivité, il ne peut être le moteur de son action; il ne peut que réagir; il va en découler une approche déterministe de la socialisation.

Rousseau (1762) offre une toute autre vision de l'humain, celle du noble sauvage qui s'épanouit harmonieusement dans la nature et qui doit se préserver de l'influence de la société. Freud (1905) démontre comment la pulsion sexuelle de l'enfant est le moteur de la découverte de soi et de l'objet. Rogers (1966) et Maslow (1972) décrivent l'humain mû par le désir de se réaliser pleinement. Cette conception positive de l'humain comme être hautement actif va conduire à une nouvelle conception de la socialisation.

Traditionnellement, la socialisation est définie comme l'action de la société sur l'individu afin de le transformer en un membre du groupe social auquel il appartient ou de transformer le jeune en un adulte à l'intérieur du système social. Dans cette acception du mot, on réfère aux efforts de l'environnement de l'enfant pour assurer sa croissance et son développement et le rendre capable de prendre ses responsabilités ainsi que de travailler. Pour reprendre les termes de Røsen (1976), la socialisation est un «processus d'endoctrinement». Cette dimension est aussi relevée par Zimmer et Whitnov (1985), à l'intérieur de leur article sur la socialisation dans *The International Encyclopedia of Education*; «la socialisation est le processus par lequel les êtres humains intègrent les valeurs, coutumes et perspectives de la culture ou des sous-cultures environnantes.» Les forces culturelles qui façonnent l'enfant sont autant les pratiques économiques et politiques que les diverses idéologies constitutives d'une société.

Comme tout système social tend à se reproduire, il met en place des mécanismes afin que ses valeurs, ses normes, ses savoirs et ses institutions soient assimilés par les individus qui le composent puis transmis entre les générations; la socialisation est un des moyens utilisés par les structures sociales pour rendre l'individu capable de jouer un rôle dans la société. Que ce soit dans sa forme institutionnalisée (par inculcation) ou dans des formes moins visibles (par acquisition de valeurs implicites), la société assure sa stabilité et sa continuité. Ce qui est demandé à l'individu, c'est, comme le décrit Inkeles (1973), «qu'il s'adapte au monde physique et socioculturel dans lequel il vit grâce à l'acquisition de son système personnel de références que ce soit des connaissances, habiletés, valeurs, des besoins et des motivations, des schèmes cognitifs, affectifs ou d'action.» (p.615).

Cette tendance déterministe de la socialisation se retrouve entre autres dans la psychologie béhavioriste alors que le comportement est une réponse au stimulus émis par l'environnement, réponse répétée, renforcée et reproduite par la suite lorsque les mêmes conditions prévalent. Du côté de la sociologie, le courant marxiste définit la reproduction sociale comme le processus par lequel les classes dominantes mettent en place les institutions (famille, école, média, ...) nécessaires à la conservation de leur suprématie. Les rapports de production (capital/travail) déterminent les rapports sociaux (dominants/dominés) et la sphère de la production engendre celle de la reproduction (reproduction des individus, de la force du travail et des rapports sociaux).

Comme le remarque Inkeles (1973), par la socialisation, quelques individus, des segments entiers de la population parfois, deviennent des catalyseurs de changement. La socialisation étant un terme polysémique, elle désigne tout autant l'action de la société sur la personne que l'expérience individuelle de ce processus. Effectivement, les individus soumis à la socialisation sont différents dès le départ, que ce soit en raison de leur potentiel génétique, des conditions physiques dans lesquelles ils vivent et même du réseau de relations personnelles et sociales avec qui ils entrent en contact. Les processus individuels de socialisation ainsi que les résultats vont revêtir des formes très différentes. C'est pourquoi les récents développements de la théorie et des recherches sur la socialisation mettent l'accent sur l'interaction entre l'individu et la société. Cela signifie que le principe de causalité linéaire caractérisant le point de vue déterministe cède progressivement la place à une approche holistique caractérisée par l'interaction, la complexité et l'organisation (Rosen, 1976; Morin, 1977; Zimmer et Whitnov, 1985).

Les recherches et les théories de la socialisation portent sur un grand nombre de variables possibles. Zimmer et Whitnov (1985) regroupent celles-ci sous quatre catégories: les variations individuelles des personnes en processus de socialisation, les agents de socialisation, les modes de transmission ainsi que les effets de la socialisation. Les variations individuelles comprennent l'âge, le sexe, la géographie, le développement, l'intelligence, etc. La culture, la famille, l'école, les médias et l'organisation sont quelques-uns des agents de socialisation. Les méthodes de transmission des pratiques et des représentations socialisatrices incluent le langage, les classes sociales, les processus d'identification, les mécanismes de contrôle, les rituels, la discipline, les

pratiques de soins des enfants, les lois, etc. Finalement, les effets de la socialisation se traduisent dans l'acquisition de valeurs et de façons de faire telles le rôle de sexe, la moralité, l'initiative, l'attachement, l'éthique professionnelle, les convictions politiques, etc. En considérant la socialisation comme un processus interactif, l'extension des variations est poussée encore plus loin.

Considérant les études sur la socialisation des femmes dont nous avons présenté les résultats au chapitre précédent, nous privilégions des variables susceptibles d'éclairer le choix de l'enseignement comme activité professionnelle d'un grand nombre de femmes et l'accession à la direction d'école par un nombre beaucoup plus restreint. Du côté des caractéristiques individuelles, nous retenons le sexe, la situation dans la fratrie, la formation académique et l'expérience de travail. Les interactions de nos informatrices avec le milieu se font dans la famille d'origine, à l'école, avec le réseau social et dans le milieu de travail. Les agents agissent à travers les pratiques de soins et d'éducation des enfants, les classes sociales, la culture et les processus d'identification. Nous nous concentrons sur la formation de l'identité de sexe et l'identité professionnelle comme effets de la socialisation.

Notre recherche sur les facteurs individuels et structurels conduisant les femmes à choisir l'enseignement puis la direction d'école, pour un certain nombre, comme cheminement professionnel s'inscrit à l'intérieur d'une conception interactionniste de la socialisation. À l'aide de théories psychologiques, psychanalytiques, sociologiques et psychosociologiques, nous précisons ce en quoi consistent les facteurs individuels, les facteurs sociaux et les interactions entre ces éléments.

2.2 DIVERSES APPROCHES DE LA SOCIALISATION

2.2.1 L'approche interactionniste de Mead

G.H. Mead (1934), philosophe social, a établi les bases de l'interactionnisme symbolique. Il a fondé sa réflexion à propos de l'émergence de la pensée sur l'étude du processus de socialité, sur l'interaction sociale. Mead pose d'abord et avant tout la nature sociale du comportement humain: les processus physiologiques fondamentaux

sont foncièrement sociaux, tels l'impulsion sexuelle et reproductive, l'instinct paternel ou maternel et l'instinct grégaire. Pour lui, l'interaction sociale est nécessaire au développement de formes conceptuelles afin d'imposer une structure aux événements du monde.

Nous référant aux travaux de Røsen (1976), l'hypothèse de Mead est que l'humain, par le développement de sa pensée, est capable de partager la perspective d'une autre personne dans une interaction interpersonnelle; il est capable d'appartenir à deux systèmes, Soi et Autrui (Røsen, 1976).

Cependant, bien avant que l'enfant puisse partager la vision d'un autre par le langage, il interagit avec l'environnement continuellement, ce qui change les façons de vivre les expériences ou de donner du sens aux événements. L'apparition de la capacité de se représenter soi-même en prenant la place d'autrui, outre le développement d'un système nerveux central humain, nécessite pour Mead (1963) un processus de communication d'abord par gestes (par le corps), ensuite comme «conversation par gestes intériorisée» que constitue la pensée.

Pour que l'individu devienne Soi, il doit d'abord être un objet pour lui-même, de la même manière que les autres sont des objets pour lui; cela n'est possible qu'en prenant les attitudes d'autrui envers lui à l'intérieur d'un milieu social. Afin de réaliser cela, il a besoin du langage. «Quand un individu réagit à ce qu'il dit à autrui, et que cette réaction devient une partie de sa conduite, quand il parle et se réplique comme un autre lui réplique, alors nous avons un comportement où l'individu devient un objet pour lui-même.» (Mead, 1963, p.118).

Røsen (1976) décrit les deux étapes du processus de socialisation selon Mead (1934); d'abord, l'individu est capable de prendre le rôle de l'autre, de percevoir une situation à travers les yeux de l'autre. Dans un deuxième stade, l'individu est capable de partager les attitudes et les dispositions à agir de son groupe ou de la société (Røsen, 1976).

L'importance d'une manipulation active des objets de l'environnement est donc primordiale pour Mead (1963) dans le développement de la capacité de «se mettre

à la place de» et pour le développement du langage. Comme le dit Røsen (1976), un individu, dans une situation interactive, acquiert les symboles pour partager les significations des événements du monde. «Ces significations sont des dispositions de nature conceptuelle émergeant de transactions avec les autres à partir de l'enfance et formant la partie socialisée de Soi.» (Røsen, 1976, p.13).

C'est ce qui distingue l'agir humain du comportement animal. «La guêpe qui met en réserve l'araignée n'agit que par une prévoyance consciente», dit Mead; «l'individu qui remplit un entrepôt se représente une situation à venir, et il détermine les méthodes de conservation des aliments en se référant à leur usage futur.» (Mead, 1963, p.87). Ceci démontre l'importance de l'interaction sociale dans l'élaboration de la conscience de soi, dans le partage des significations du monde environnant par l'acquisition des symboles du groupe social. Par conséquent, l'influence de l'action du milieu revêt toute son importance pour stimuler l'enfant à organiser ce qu'il vit. «En caressant la joue du nouveau-né qui vient de sourire spontanément, la mère peut aider l'enfant à faire une première inférence de ce qui se passe, de l'existence de soi et de l'autre», écrit Røsen (1976, p.15).

Cette théorisation de la socialisation comme capacité de saisir l'autre comme quelqu'un comme soi et de pouvoir jouer le rôle de l'autre sert de fondement à notre recherche; ainsi la construction de l'identité personnelle doit être reliée à la présence d'innombrables interactions sociales qui se produisent dans l'environnement de la personne depuis sa naissance.

2.2.2 Les approches constructivistes de Piaget et de Kohlberg

Considérer simultanément les facteurs individuels et les influences culturelles en interaction dans la socialisation signifie qu'ils constituent un système. Morin (1977, p.101) nous rappelle la définition de von Bertalanffy (1956) d'un système: «ensemble d'unités en interrelations mutuelles»; le système est donc composé d'éléments interactifs ne pouvant être définis que les uns par rapport aux autres.

L'approche systémique de Bertalanffy a inspiré Piaget dans l'élaboration de sa psychologie du développement cognitif; contrairement au modèle béhavioriste où l'enfant réagit à la stimulation de l'environnement de façon mécanique, l'approche constructiviste de Piaget introduit l'activité mentale du sujet qui crée sa propre représentation de ce que l'environnement lui présente. Il fait appel à la notion d'équilibration progressive; parler d'équilibration progressive signifie qu'il y a passage d'un équilibre à un autre; certaines structures restent relativement constantes tandis que d'autres varient; ce qui est constant, c'est qu'on agit pour répondre à un besoin, de quelque ordre qu'il soit (intellectuel, affectif, physiologique). Ce qui varie, c'est comment on répond à son besoin compte tenu des «formes d'organisation de l'activité mentale» dont on dispose. L'activité mentale se bâtit donc par différenciation d'avec ce qu'elle était auparavant mais en conservant ce qui avait été acquis comme structures cognitives. Pour utiliser les termes piagétien (1964, p.117), toute équilibration se fait en deux mouvements : l'assimilation d'une nouveauté, d'un objet externe à l'activité propre du sujet, et l'accommodation des structures déjà établies du sujet à cette nouveauté.

On peut voir combien l'enfant participe activement à l'élaboration de sa fonction symbolique, de sa pensée et du langage. D'autres facteurs peuvent également intervenir tels l'hérédité et la maturation. Mais les facteurs liés au milieu comme l'affectivité, l'expérience et l'influence sociale sont très significatifs dans l'acquisition des conduites.

Le constructivisme piagétien dans la mesure où il conceptualise le développement de la personne comme une interaction continue entre elle et son milieu, leur influence réciproque étant indissociable, nous amène à considérer les représentations que les personnes construisent dans leurs innombrables interactions avec différents milieux en ce qui concerne leur projet professionnel.

À la suite de Mead et Piaget, l'approche cognitivo-développementale de Kohlberg fonde la socialisation sur la tendance qu'a l'humain de réagir à l'autre comme quelqu'un comme soi et à prendre le rôle de l'autre face à son propre comportement. C'est ainsi que se construit le concept de Soi, par des jugements sur les ressemblances qui existent entre Soi et Autrui, donc par des identifications à composantes cognitives.

«Cela n'implique pas un simple transfert, l'incorporation des normes extérieures dans son propre système; l'assimilation de la norme extérieure à soi dépend de la réorganisation structurelle de la forme extérieure et de la réorganisation structurelle de soi assimilant la norme.» (Kohlberg, 1973, p.423).

Kohlberg reprend l'approche piagétienne pour l'étude expérimentale du développement moral puis du développement psychosexuel de l'enfant. Décrire l'organisation des réactions sociales de l'enfant oblige à décrire la façon dont il perçoit ou conçoit son environnement social et comment il se conçoit lui-même. Pour Kohlberg, «les paramètres de l'apprentissage associatif (contiguïté, répétition, renforcement) ne peuvent définir les transformations de base de la structure cognitive qui doivent être expliquées par les paramètres de systèmes de relations internes.» (1973, p.348).

Une forte composante cognitive intervient dans les séquences de changement du comportement social. Six stades du développement moral représentent autant de séquences de différenciation et d'intégration des concepts précédents; ce sont d'abord les sanctions qui guident le respect des normes puis la fierté ou le blâme et finalement, les principes internes. Ainsi, le développement des capacités morales n'est pas qu'une assimilation directe des normes culturelles, il s'agit plutôt d'une réorientation de ses propres normes internes. Kohlberg se démarque ainsi d'une reproduction à l'identique des comportements moraux par imitation ou intériorisation; il faut que les structures cognitives rendent possibles un travail de représentation et de codage entre le stimulus et la réponse.

En ce qui concerne le développement de l'identité de sexe, Kohlberg y voit quatre étapes; l'enfant perçoit d'abord les caractéristiques physiques de sexe; vers 3-4 ans, l'enfant se définit comme mâle ou femelle et s'identifie aux rôles de sexe. Il s'identifie ensuite aux valeurs liées au féminin ou au masculin; il veut faire des choses de garçon ou de fille, selon le cas, et recherche la présence de modèles de même sexe. «Le fait que les concepts de rôle de sexe aient des bases physiques est dans une large mesure l'acceptation de la réalité physique plutôt qu'un processus de renforcement social ou d'identification à des modèles. L'identité de rôle de sexe est largement le résultat de sa propre catégorisation comme mâle ou femelle effectuée plus tôt.» (Kohlberg,

2.2.3 L'approche psychanalytique: construction du Moi et du Surmoi par identifications

«L'identification est un processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci.» (Laplanche et Pontalis, 1967, p.187). Les auteurs soulignent la valeur centrale de ce concept dans la théorie freudienne. Nous nous servons de l'analyse de ce concept élaborée par Laplanche et Pontalis (1967) puisque l'identification est un concept majeur dans notre recherche. Les auteurs rappellent que Freud (1905) a exposé sa conception du complexe d'Oedipe dans *Les Trois essais sur la théorie de la sexualité* (1905, 1962) où l'enfant est amené à s'identifier au parent du même sexe et à renoncer au parent de sexe opposé. Cette soumission aux interdits parentaux est à l'origine du Surmoi, cette instance de la personnalité qui se constitue par l'identification aux interdits parentaux et aux exigences sociales. En 1923, Freud modifie sa première théorie de l'appareil psychique constitué du conscient, de l'inconscient et du préconscient, théorie qu'il avait présentée en 1900 dans *L'interprétation des rêves* au chapitre VII. Dans *Le Moi et le Ça* (1923), il présente les trois instances de l'appareil psychique: le Moi est chargé des intérêts de la totalité de la personne. Il est médiateur entre le Ça, pôle pulsionnel, et le Surmoi, système d'interdits. Dans cette seconde théorie, il y a de l'inconscient tant au niveau du Moi que du Surmoi; quant au Ça, réservoir de l'énergie psychique, il est inconscient et c'est progressivement que s'en dégagent le Moi et le Surmoi. Par identifications successives, le Moi se construit, orientant son énergie vers des buts non sexuels. Le Moi est donc le lieu de la sublimation des pulsions du Ça, sous l'influence du Surmoi. La sublimation marque aussi le narcissisme, selon Laplanche et Pontalis (1967); la première définition donnée par Freud (1914, 1969) assimilait le narcissisme à un processus d'investissement de la libido sur le Moi. Le narcissisme, départi de son caractère sexualisé, constitue un autre pôle d'investissement, simultané à l'investissement d'objet.

Dans l'élaboration de son identité de sexe et de travail, de l'enfance à l'âge adulte, les identifications successives sont liées à l'affectivité et conservent parfois un caractère plus ou moins conscient. Cette dimension doit être présente dans notre recherche. Quant à la sublimation qui consiste au déplacement de la libido vers des buts

non sexuels tout en gardant l'intensité de la pulsion, elle s'oriente vers les activités artistiques et intellectuelles et vers les activités socialement valorisées. Il est possible qu'un tel déplacement se produise dans les trajectoires de nos informatrices. Quant au narcissisme, qui consiste à investir dans la réalisation d'un idéal du Moi, influencé par les identifications parentales et sociales, il fait partie de tout processus de constitution de la personne.

Erikson (*Enfance et société*, 1982), reprenant l'essentiel des thèses freudiennes des *Trois essais sur la théorie de la sexualité* de 1905 (1962), décrit les divers stades du développement de la libido ou psychosexuel. Ces modes d'organisation du rapport du sujet avec son monde trouvent leur assise dans l'organisme; c'est ainsi que le premier stade libidinal est le stade de l'oralité lié de façon prédominante à l'activité de nutrition du nourrisson; l'appréhension du monde se fera sous le mode de l'incorporation (bébé porte tout à la bouche), jusque y compris la relation affective avec la mère. Puis se déplacera la façon de se représenter le monde suivant le déplacement de la libido aux zones anale puis génitale; le Moi, centre de l'individu, se constitue à travers ce processus de conservation et de transformation de l'organisme.

Le Moi, à la suite du stade oral, va se développer selon un registre allant de la confiance en soi à l'anxiété; lors du stade anal, le registre s'étend de l'autonomie à la honte et au doute; avec le stade ambulateur et génital infantile, une troisième modalité sociale s'ajoute: celle de l'activité, de l'initiative; l'enfant connaît le plaisir de la compétition, l'exigence du résultat, la joie de la conquête; cependant, cette volonté se heurte à un obstacle de taille, il doit déplacer ce qu'il y a de sexuel dans son initiative.

Erikson attache une importance aussi grande aux trois composantes qui, selon lui, agissent de façon dialectique pour constituer la personne, soit l'organisme, le Moi et la Société. «Les tendances avec lesquelles l'homme est né ne sont pas des instincts [...] [mais] des fragments de tendances qui doivent être assemblés, interprétés et organisés au cours d'une enfance prolongée, par des méthodes d'éducation enfantine et une scolarité qui varient de culture à culture et sont déterminées par la tradition» (Erikson, 1982, p. 66).

Le rapport de la famille, par exemple, avec l'environnement social va entrer en conflit ou va amplifier un mode de relation privilégié avec le monde. Erikson donne l'exemple de la famille juive qui vit repliée sur elle-même par peur d'être rejetée par ses voisins; l'enfant devra réprimer sa pulsion de s'ouvrir aux autres et son initiative fera place à la honte ou au doute. Lorsqu'au niveau thérapeutique, «une crise psychosomatique est une crise émotionnelle, [...] le malade répond spécifiquement à des problèmes latents de son entourage.» (Erikson, 1982, p.19). Cela démontre combien chaque élément constitutif de la personne est dépendant des autres et entre en interaction avec les autres éléments.

Les diverses théories que nous avons évoquées précédemment éclairent notre objet de recherche en le situant dans un paradigme interactionniste et constructiviste. La socialisation y est définie comme la construction de son identité comme être sexué et comme être social par l'élaboration de ses propres représentations sur soi et les autres, en étant capables de s'identifier aux autres et de reconnaître les autres comme soi. Construire son identité, c'est aussi se découvrir à travers l'établissement d'une relation affective avec l'autre; c'est s'adapter à la réalité, se soumettre à des exigences sociales et se transformer par des identifications successives: c'est donc construire son Moi et son Surmoi en sublimant une partie des pulsions du Ça, c'est aussi tendre à se conformer à l'idéalisation du Moi sous l'influence du Surmoi. Dans notre recherche, nous parlons de construire l'identité de sexe; selon Hurtig (1982), les études psychologiques la présentent comme «la conviction intime d'être fille ou garçon» ou comme «l'élaboration de sa propre congruence avec les normes» (p.289). Ces définitions sont à dominance affective ou à dominance cognitive. «Dans les travaux actuels», dit Hurtig, «l'identité de sexe apparaît comme un *organisateur* et un *intégrateur* de la personne, dans ses aspects biologiques, cognitifs, affectifs et sociaux [...] Son rôle unifiant est à la fois intra et inter-individuel.» (1982, p.295). Nous adhérons à ce dernier sens, comme le démontre le choix de notre cadre théorique sur la socialisation.

Nous avons présenté des fondements théoriques et conceptuels concernant plus spécifiquement les facteurs individuels à l'œuvre dans la socialisation. Nous avons besoin de circonscrire la signification des facteurs sociaux structurels en interaction avec l'individu, à l'aide de théories sociologiques et psychosociologiques.

2.2.4 L'approche sociologique de Bourdieu

Étudier la socialisation d'un point de vue sociologique nous amène à rechercher comment la société assure sa propre reproduction. Nous avons déjà indiqué que le terme reproduction est polysémique. Il renvoie tout autant au processus de reproduction d'individus pour assurer la survivance de l'espèce humaine qu'au processus par lequel les travailleurs se reposent, se nourrissent, assurent leur hygiène et ont à leur disposition vêtements, marchandises, outils, meubles, etc. afin d'être prêts au travail, ce que les marxistes ont appelé la reproduction de la force de travail.

La reproduction sociale en tant que perpétuation d'un système social désigne la reproduction des rapports sociaux c'est-à-dire des divisions entre les classes sociales; à l'origine, soit à la naissance du capitalisme industriel, le marxisme identifiait les rapports capitalistes/salariés comme fondement du social puis, étendant l'analyse aux autres modes de production tels que le féodalisme, la société primitive ou la mondialisation du marché, on parle davantage de rapports dominants/dominés.

Les classes dominantes se servent de relais pour légitimer leur pouvoir et leurs privilèges; hormis les structures économiques et politiques qu'elles occupent, la sphère de la reproduction, référant tout autant aux institutions familiales, scolaires, religieuses, que médiatiques et culturelles, travaille à créer les conditions reproductrices de la division sociale.

Bourdieu et Passeron (1970) analysent le système d'enseignement français. Ils le définissent comme instance de reproduction sociale: «Toute instance (agent ou institution) exerçant une action pédagogique ne dispose de l'autorité pédagogique qu'au titre de mandataire des groupes et classes dont elle impose l'arbitraire culturel selon un mode d'imposition défini par cet arbitraire.» (p.39).

Leur recherche (1964) sur les rapports entre l'origine sociale des étudiants, la réussite scolaire et le discours de l'institution scolaire (cours, travaux, examens...) conclut que les élèves d'origine sociale ouvrière ne peuvent réussir puisqu'ils ne possèdent

pas le code véhiculé par l'enseignement qui est celui des classes possédant le langage, le capital culturel.

«Les étudiants les plus favorisés ne doivent pas seulement à leur milieu d'origine des habitudes, des entraînements et des attitudes qui les servent directement dans leurs tâches scolaires; ils en héritent aussi des savoirs et un savoir-faire, des goûts et un "bon goût" dont la rentabilité scolaire, pour être indirecte, n'en est pas moins certaine». (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 30). Le déterminisme social découle de cette analyse de la reproduction qui ne laisse aucune place à la détermination de l'individu ou de son groupe social.

Bourdieu (1972) propose une connaissance praxéologique qui nuance la conception déterministe de la reproduction sociale; elle tient compte de l'existence d'une dialectique entre les structures sociales, les individus et les classes d'individus; elle a pour objet «les relations *dialectiques* entre les structures objectives et les *dispositions* structurées dans lesquelles elles s'actualisent et qui tendent à les reproduire» (p. 163).

Pour saisir la dialectique de l'intériorisation de l'extériorité et de l'extériorisation de l'intériorité, selon ses propres termes (Bourdieu, 1972, p. 175), il introduit la notion

d'habitus : systèmes de *dispositions* durables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe de génération et de structuration de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement «réglées» et «régulières» sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre. (*Idem*, p. 175).

L'*habitus* fonctionne comme une «*matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions*», et rend possible l'accomplissement des tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme et grâce aux corrections incessantes des résultats obtenus, dialectiquement produites par ces résultats» (*Idem*, p. 178). Selon cette perspective, la reproduction à

l'identique ne devient qu'un «cas particulier du possible» là où les conditions de production de l'habitus et les conditions de son fonctionnement sont identiques. Bourdieu propose, par conséquent, une conception dynamique de la socialisation dont il est possible d'observer la conformité avec la réalité sociale.

Les pratiques qu'engendre l'habitus ne seront guère comprises par d'autres générations dont l'habitus porte à considérer comme naturelles leurs propres pratiques. La notion d'habitus, comme structure génératrice de comportements et de représentations, ne permet pas toute liberté malgré son ouverture.

On peut parler d'habitus de classe ou de groupe car bien que la trajectoire sociale d'un individu soit irréductible à celle d'un autre, il y a homologie entre les habitus des membres d'un même groupe ou d'une même classe «en tant qu'ils sont le produit de l'intériorisation des mêmes structures fondamentales» (Bourdieu, 1972, p. 188).

En 1974, Bourdieu parle de «causalité du probable» comme résultat de la dialectique entre l'habitus créé par l'expérience antérieure et les significations probables quant à l'avenir (p. 28).

La tendance à persévérer dans leur être que les groupes doivent, entre autres raisons, au fait que les agents qui les composent sont dotés de dispositions durables, capables de survivre aux conditions économiques et sociales de leur propre production, peut être au principe de l'inadaptation aussi bien que de l'adaptation, de la révolte aussi bien que de la résignation. (Bourdieu, 1974, p. 5).

L'habitus acquis dans la famille va présider à la structuration de l'expérience scolaire; l'habitus transformé par l'action scolaire va structurer à son tour toutes les expériences ultérieures, qu'elles soient culturelles ou professionnelles.

L'incorporation des structures se fait tout d'abord par la simple familiarisation, tout le groupe transmettant de façon diffuse dans la pratique les pratiques du groupe, sans passer par l'explicitation et la conscience; mais ça n'empêche pas l'enfant de saisir, en raison de leur redondance, les concepts, raisons et principes qui organisent ces

pratiques. L'apprentissage se fait aussi par des exercices structuraux qui ont l'apparence de la spontanéité mais transmettent de façon explicite l'habitus du groupe : jeux, rites, échanges, observation de rencontres, de réunions, relations avec le père et la mère, etc. Il y a finalement la transmission explicite, par prescription et préceptes, de l'art de vivre.

Bourdieu fait donc place à l'acteur social avec cette notion d'habitus. Il introduit aussi la notion de stratégie de reproduction sociale (1974) comme action consciente mais non planifiée rationnellement selon laquelle les classes sociales travaillent à maintenir ou améliorer leur place dans la hiérarchie sociale. Ces stratégies peuvent être de fécondité, de mariage, d'éducation ou successorales.

Bourdieu a étudié des cas d'étudiants d'origine modeste qui parviennent aux grandes écoles ou passent les grands concours, montrant comment ces personnes avaient vécu comme en marge de leur catégorie sociale tout en rencontrant des personnes dans leur famille ou à l'école qui avaient pu leur servir de référence.

Nous avons accordé beaucoup d'importance à la sociologie de la reproduction car un grand nombre de recherches et de courants de pensée se réfèrent à ces notions. La sociologie de Bourdieu en particulier sert de toile de fond à un nombre important de recherches féministes.

2.2.5 L'approche sociologique des rapports de sexe

Kandel (1974) personnifie la critique de la cécité des sociologues de l'éducation et des sciences de l'«homme». En effet, leur discours sur la reproduction des classes sociales est devenu l'«obstacle épistémologique» qui les empêche de voir une autre réalité très criante, celle des inégalités entre les sexes; il y a «de fortes inégalités entre sexes dans l'accès aux différents niveaux de l'enseignement, [...] [dans] le destin scolaire, et surtout post-scolaire, des uns et des autres» (p. 1783).

Elle analyse le discours de quelques sociologues de l'éducation, notamment celui des *Héritiers* (1964); ils observent, dit-elle, que les femmes ont un éventail de choix universitaires beaucoup plus restreint que celui des hommes, et qu'elles sont majoritairement reléguées aux études de lettres, ce qui ne les empêche pas de conclure que «c'est dans l'enseignement littéraire que l'influence de l'origine *sociale* se fait sentir le plus efficacement» alors que «les "chances" (ou malchances?) d'accès aux études de lettres sont systématiquement et *dans toutes les classes sociales*, deux fois plus élevées pour les filles que pour les garçons» (Kandel, 1974, p. 1795).

L'analyse des inégalités d'accès à la formation selon l'origine sociale a été très poussée car elle se manifeste par la ségrégation; les cadres supérieurs et les ouvriers ne vivent pas dans les mêmes lieux, ne s'habillent pas de la même façon, ne consomment pas de la même façon, n'éduquent pas leurs enfants de la même façon. Mais les hommes et les femmes vivent ensemble; leur intégration et leur familiarité entraînent des mécanismes de reproduction des inégalités moins visibles mais effectifs. De plus, les inégalités entre les sexes ne concernent pas seulement l'accès et l'utilisation du système d'enseignement mais se poursuivent dans le monde du travail.

Référant à une vaste étude sur les aspirations des adolescents des deux sexes quant à leur formation et à leur emploi, Kandel (1974) constate que «les filles préfèrent majoritairement travailler dans l'enseignement, l'administration ou les carrières "sociales" (F. 71%, G. 33%) plutôt que dans l'industrie (F. 5%, G. 38%) [...] Quatre ans plus tard, [...] celles qui travaillent déjà occupent massivement les emplois auxquels leurs professeurs, leurs conseillers, leurs parents et [...] leurs "désirs" semblaient les destiner : 70% sont "employées" (35% des garçons) et 13% ouvrières (mais non qualifiées : 75% des ouvrières, 25% des ouvriers).» (p. 1791).

La situation est semblable au Québec. En 1987-88, les filles ont été plus nombreuses à recevoir un diplôme d'études secondaires, soit au total 33 482 filles pour 29 935 garçons. Cependant, si l'on regarde en formation professionnelle les secteurs qu'elles ont choisis, elles sont majoritairement en service de la santé, en soins esthétiques et en commerce et secrétariat (MEQ, 1989, p. 55-59-60).

Au collégial, en 1993, plus de filles que de garçons ont obtenu un DEC en formation préuniversitaire en sciences humaines, en arts et en lettres; quant au DEC en formation technique, les filles s'étaient nettement concentrées en techniques biologiques, humaines et administratives. En ce qui concerne l'université, au niveau du baccalauréat, elles sont majoritaires partout sauf en sciences pures et en sciences appliquées (MEQ, 1995, p.94-95 et 108).

Il faut déplacer la perspective dans l'étude de la reproduction, des classes sociales vers les classes de sexe; la reproduction de la division du travail entre les sexes qui s'élabore dans la famille se poursuit à l'école et dans les groupes, et les médias participent à la transmission des images féminines et masculines. Il faut voir les mécanismes de reproduction à l'œuvre alors qu'hommes et femmes coexistent de façon permanente au travail et dans la famille.

Guillaumin (1978) extensionne la notion de rapports sociaux aux rapports entre les sexes en montrant qu'ils traversent les sphères de la production et de la reproduction. Deux concepts majeurs sont introduits pour l'étude des rapports de sexe: d'une part, l'aspect matériel qu'est l'appropriation du travail des femmes; dans le mariage, nulle limite de temps, nul salaire, nulle description des tâches, ne sont inscrits dans le contrat; sur le marché de l'emploi, les femmes gagnent en moyenne la moitié du salaire des hommes; d'autre part, l'aspect représentationnel qu'est l'idée de nature qui assigne aux femmes la fonction maternelle et familiale.

Mathieu (1985), à la suite de Guillaumin, parle d'arraisonnement des femmes référant à un terme de marine qui signifie interrompre un navire pour le contrôler.

«Les contraintes matérielles les plus répandues qui pèsent sur les femmes, à la différence et au profit des hommes : sur-fatigue et accaparement continu du corps (et de l'esprit) par le travail et les enfants, non-loisir, sous-reconstitution énergétique, [...] les violences physiques et morales, l'exclusion des moyens de défense, [...] les "gratifications" si elles restent à leur place, concourent aux atteintes au fonctionnement de l'esprit, [...] à l'anesthésie de la conscience.» (p. 8-9).

L'arraisonnement des femmes signifie aussi les persuader, argumenter pour leur faire entendre raison. L'idée de nature féminine est incorporée par les femmes elles-mêmes, ce qui les empêche de «librement consentir» à ce qu'elles vivent puisqu'elles ne sont pas libres. La femme victime de viol, de violence, cède car elle n'a pas les moyens de faire autrement mais elle ne consent pas, ne possédant pas la liberté physique et celle de la conscience qu'implique l'idée de consentement.

Un très grand nombre de travaux se succéderont en lien avec ceux de Guillaumin. L'articulation de la production et de la reproduction, du public et du privé est une constante des recherches féministes. Le travail domestique est bel et bien un travail qui rapporte à la société mais qui est gratuit; il y a donc production dans la famille, y compris la production d'enfants (Vandelac, 1981; Daune-Richard et Devreux, 1986). Les recherches sur la division sexuelle du travail montrent l'assignation des femmes à des domaines étendant leur rôle maternel (éducation, santé, travail social) (Dumont et Fahmy-Eid, 1983, 1986; Descarries, 1980; CSE, 1984); il y a donc reproduction des rapports de sexe dans le travail.

Les interrelations entre le monde du travail et la famille font l'objet de la publication *Le sexe du travail* (1984) par un collectif de chercheuses : les projets familiaux de reproduction sociale se traduisent en stratégie de formation et d'insertion professionnelle; le milieu du travail s'accommode bien des contraintes familiales des femmes en étendant le travail à temps partiel; le rapport des femmes au travail est transmis entre les mères et les filles et vice-versa. Les travaux de l'APRE (1985) se focalisent sur la division sociale du travail entre les sexes et sur les mécanismes de socialisation mis en place pour assurer sa reproduction. Les contradictions entre les pratiques et les représentations font également partie des préoccupations de ces chercheuses. Le travail des femmes, par exemple, continue d'être perçu comme travail d'appoint alors que la majorité des femmes travaillent pour assurer leur subsistance et celle de leur famille.

Le champ d'étude des rapports sociaux de sexe en se fondant sur l'articulation entre la sphère de la production et celle de la reproduction et en étudiant à la fois les pratiques et les représentations relatives à un objet de recherche permet d'aborder notre

questionnement avec de nouveaux outils conceptuels qui conviennent à nos préoccupations de chercheur.

2.2.6 L'approche égo-écologique de la construction identitaire

Afin de rendre compte du processus de construction de l'identité personnelle, en ce qui a trait à l'identité de sexe et à l'identité professionnelle, nous avons focalisé notre attention sur l'interaction entre l'individu et la société. Nous avons aussi insisté sur la dualité de toute pratique socialisante volitive à savoir qu'un acte comprend également le sens qui lui est donné.

Quels sont les mécanismes psychiques à l'œuvre dans le passage des valeurs culturelles en valeurs subjectives? Quel est le travail de la dialectique entre les représentations sociales et les représentations individuelles dans le processus de socialisation?

Zavalloni (1986) a étudié comment on passe d'identités objectives comme le sexe, le nationalité, etc. à des croyances et jugements privés sur Soi, sur l'Autre, sur la Société; ces croyances et jugements, dès qu'ils sont exprimés, deviennent à leur tour des savoirs collectifs.

Notre identité se forme sur trois axes : Soi, l'Autre et la Société, selon les théories interactionniste et cognitivo-développementale. C'est ainsi, dit Zavalloni, que si un Juif parle des Juifs, il dira : ils sont bons et profonds, se renvoyant du même coup cette identité à lui-même : je suis bon et profond, et vice-versa. L'identité objective [ici, je suis juif] produit une pensée manifeste [je suis bon et profond], qui renvoie à une pensée de fond [les Juifs sont bons et profonds], qui a la même structure cognitive et affective. «Cette interdépendance entre Soi et Alter est établie concrètement par la découverte du rôle de la pensée de fond (subliminale) dans la formation et la production des représentations.» (Zavalloni, 1986, p.362).

Ainsi, lorsque nous formons une représentation (pensée manifeste), nous renvoyons à une structure subconsciente que nous n'exprimons pas d'emblée (pensée de

fond, référent implicite); un second questionnement s'impose. Les héros, les modèles, le langage et les images forment la pensée de fond qui forme la pensée manifeste.

Toute information retenue dans la mémoire sur les acquis culturels, les performances des membres d'un groupe d'identité, est activée à un niveau sub-conscient lorsque l'attention se porte sur le soi. Le Soi hérite ainsi au niveau de sa constitution psychique de certains éléments de l'identité des membres mémorables de son groupe d'appartenance, les héros culturels. Par ailleurs, ces éléments psychiques qui représentent nos idéaux, nos projets de vie et qui expriment notre motivation existentielle, possèdent une forte résonance affective qui sera transférée au groupe. (Zavalloni, 1986, p. 364).

On voit que *je* et *nous* sont réversibles car pensée manifeste et pensée de fond, représentations individuelles et représentations sociales sont également réversibles.

L'intérêt méthodologique de l'identification de cette structure commune au Soi et au groupe est évident. Ainsi on a pu voir que si l'on focalise l'attention des groupes d'identité (nationalité, sexe, etc.), des représentations du Soi surgiront et vice-versa. Ce qui rend possible un tel principe est la construction égomorphique des représentations du groupe et celle sociomorphique des représentations de Soi qui s'interpénètrent étroitement dans la conscience individuelle. (Zavalloni, 1986, p. 362).

L'interaction est continue entre la personne et la culture. «C'est tout le long d'une vie que la culture va fournir une *amplification* et une *résonance* aux éléments constitutifs du système d'identité individuel.» (Zavalloni, 1986, p. 366). Les filles et les femmes, de par ce modèle, lorsqu'elles construisent leur identité de sexe, ne vont pouvoir retrouver que difficilement des référents positifs quant à leur valeur et leur rôle sociaux. D'une identité objective (le sexe féminin), on va passer à un ensemble de représentations sociales sur la femme comme autre, comme non-existante, comme manque. Ces représentations vont fonder la perception de soi comme autre, non-existante, manque, de par le processus de réversibilité entre Soi et les Autres, entre la pensée manifeste et la pensée de fond.

L'analyse égo-écologique conduit à l'hypothèse que l'utilisation du mot *homme* ou les *hommes* pour signifier l'humanité en général, a été introduite par des écrivains, des philosophes ou des théologiens masculins comme recodage du concept d'humanité. [...] Tout jeune enfant de sexe féminin va ap-

prendre son exclusion *objective* de l'humanité tout en pouvant difficilement activer des prototypes identitatels, à partir de modèles valorisés. (Zavalloni, 1986, p. 368).

La fille et la femme ne pourront ressentir l'émotion identitelle qui fait que ce qu'on retrouve dans la culture correspond à ce qui est inscrit dans l'environnement intérieur. Elles ne pourront correspondre à l'identité que leur réserve le patriarcat, sinon en acceptant une identité négative. «Les acteurs historiques, les héros nationaux, religieux, ethniques et même Dieu se présentent avant toute autre spécification comme des prototypes, des variantes, de la masculinité» (Zavalloni, 1986, p. 367).

Cette théorisation égo-écologique de la construction de l'identité sociale se situe à la croisée de la psychologie cognitive et de l'interactionnisme symbolique; dans la constitution de l'identité de sexe et de l'identité professionnelle, Zavalloni démontre l'importance pour les filles de se représenter des modèles féminins auxquels s'identifier au cours de leur vie d'enfant; des modèles auxquels elles s'attachent, qui leur renvoient une image positive et dynamique d'elles-mêmes.

Ce processus identitell a certainement une incidence sur le choix professionnel. À l'intérieur du monde du travail, la présence de personnes marquantes ayant réussi à se bâtir une place dans des postes de pouvoir risque de déclencher un désir d'étendre ses responsabilités professionnelles.

Chacune de ces théories constitue un jalon indispensable de notre recherche concernant la socialisation comme processus dialectique entre un individu et son environnement social. Mead fonde l'élaboration de l'identité de Soi sur les interactions avec Autrui. Piaget puis Kohlberg conçoivent la connaissance comme une recherche constante d'équilibre où les représentations du sujet se confrontent à la réalité dont il fait partie, que ce soit au niveau intellectuel, moral ou psychosexuel. La théorie psychanalytique introduit l'existence du Moi, du Surmoi et du Ça, éléments constitutifs de l'identité personnelle en perpétuelle interaction; les processus d'identification, de sublimation des pulsions et de narcissisme contribuent à ce développement.

Quant à l'action de la société, elle se traduit dans des notions comme l'habitus et les stratégies familiales de reproduction sociale, définies par Bourdieu. Si la société est traversée par des rapports de classe, Guillaumin avance que l'existence des rapports de sexe se traduit par des places et des rôles dans le monde du travail et l'univers familial; ces rapports sociaux, pour Zavalloni, marquent toutes les sphères de la société parce qu'ils sont soutenus par des représentations de l'identité de sexe et de travail influencées par celles que la société véhicule. L'apport de chacune de ces théories va permettre de saisir les multiples facettes du processus de socialisation.

2.3 SOCIALISATION ET CHEMINEMENT DE CARRIÈRE

Afin de détecter comment le processus de construction de l'identité de sexe et de travail se traduit dans le cheminement de carrière, la notion de «trajectoire» est utilisée en raison de son caractère dynamique. Puisqu'il s'agit de trajectoire professionnelle, le contexte socio-historique entourant la sexualisation des professions revêt toute son importance.

2.3.1 De la mobilité sociale aux trajectoires individuelles et sociales

Étudier la socialisation des femmes œuvrant dans le milieu de l'éducation conduit à tenir compte de l'origine sociale de ces personnes. Nous entendons par là situer la famille d'origine de la personne à l'intérieur d'une classe sociale. Mais comment faire cela?

La sociologie de la mobilité sociale a identifié le statut professionnel du chef de famille afin de définir son statut social et par là, la classe sociale dans laquelle s'insère cette famille. Le statut professionnel renvoie 1) au revenu, 2) au prestige, 3) au pouvoir dont jouit la personne qui le détient. C'est ainsi qu'une échelle sociale s'établit, une pyramide sociale dont le sommet est occupé par le plus petit nombre et correspond aux plus grands revenus, prestige et pouvoir. Cette science pose des problèmes énormes. Elle ne tient compte que du statut du mari, peu importe la situation professionnelle de l'épouse.

Pour les femmes non mariées, c'est le statut du père qui est déterminant. Les statistiques établies de cette façon servent de point de comparaison entre les pères et les fils afin de voir s'il y a eu mobilité, ascension sociale.

Le concept même de mobilité pose des problèmes de comparaison. Si l'on accepte la définition de la mobilité sociale comme la possibilité pour tout individu d'une société d'accéder à n'importe lequel échelon social, ou, dans un sens plus restreint, la possibilité de promotion pour un membre d'une classe sociale, d'une génération à l'autre, comment comparer par exemple le statut d'une enseignante du primaire actuellement avec celui d'une institutrice du début du siècle?

D'autre part, la profession de cadre n'existait pas il y a 50 ans; comme le mentionnait Pitrou lors d'un séminaire du Laboratoire d'études en sociologie du travail (LEST) de l'Université de Provence en 1988, «on ne peut interpréter l'ascension sociale sans regarder l'évolution de la situation économique et sociale» car, par exemple, les cadres ont été pris dans toutes les catégories sociales puisqu'il y a eu beaucoup de demandes et pas assez de personnes, et c'est ainsi que s'est constituée en grande partie ce qu'on appelle «la classe moyenne».

Nous rejetons donc l'approche de la mobilité sociale par les statistiques et recherchons d'autres avenues intégrant l'apport des femmes dans le devenir social d'une famille. Pitrou (1972) étudie le rôle moteur des femmes dans la socialisation des familles. Bourdieu (1972) avait parlé déjà du capital culturel s'ajoutant aux capitaux économiques d'une famille. Il a également traité des stratégies de reproduction que les familles mettent en place pour conserver et/ou améliorer la situation sociale de leurs enfants. Pitrou (1972) fait prendre conscience qu'un enfant s'élève dans l'échelle sociale non seulement à cause du statut professionnel du père mais aussi à cause de l'apport de la mère.

Dans un couple où la femme a un peu plus d'instruction par exemple, celle-ci s'occupe de l'éducation scolaire des enfants et exerce une influence déterminante sur leur avenir. De même on remarque qu'une femme employée, par exemple, dont le mari est ouvrier, qui côtoie d'autres catégories sociales, aménage différemment son foyer

(meubles, décoration...) que dans les autres familles d'ouvriers. *A fortiori* lorsque les femmes exercent une profession et ont un revenu, on ne peut faire abstraction de ces éléments dans l'origine sociale de leur famille, autant comme capital économique que culturel.

Pour capter ces influences très fines, il faut s'attacher aux trajectoires individuelles. Parler de trajectoire individuelle, d'itinéraire, de cheminement se situe donc dans un courant théorique qui tient compte de tout ce qui construit une personne, depuis sa famille d'origine jusqu'à son profil social ultérieur. C'est une façon de relier travail et famille.

À l'instar de Bertaux (1977), nous pensons que la façon dont les gens se distribuent dans les différents niveaux sociaux n'est pas qu'un mouvement individuel mais un «système de flux collectifs». C'est donc dire que la trajectoire sociale de quelqu'un s'intègre généralement dans l'histoire d'une catégorie sociale. Bertaux parle de «familles de classe», «il n'y a pas une famille mais un univers de familles». Il est fort probable que des trajectoires individuelles se ressemblent en tant que trajectoires sociales, c'est-à-dire en tant que rapports sociaux de classe.

De nombreuses études investissent la catégorie de sexe afin de démontrer que les trajectoires individuelles et sociales sont également sexuées. Chaudron (1984) démontre que les membres d'une famille sont destinés à remplir des rôles différents dans les stratégies familiales de continuation de la lignée selon qu'ils soient filles ou garçons, aînés ou cadets. Tandis que les garçons reçoivent souvent le capital scolaire, social et économique pour consolider la situation familiale par la profession, le mariage et la procréation, les filles doivent préserver l'avenir démographique de la famille par le mariage.

Cependant, chez Battagliola (1985) qui s'intéresse aux modes d'organisation de la famille et aux pratiques éducatives qui s'y mettent en œuvre, il y a deux types d'itinéraires professionnels et familiaux des jeunes filles. D'une part, celles qui se marient jeunes et veulent des enfants rapidement ont été fortement assignées au travail domestique chez leurs parents, leurs études ne constituaient pas un enjeu important et elles ont

été élevées pour leur place future dans la famille; leur mère s'est mariée jeune et n'a pas ou peu été salariée; la domination paternelle structure le groupe familial et il y a une stricte division sexuelle en tout. D'autre part, celles dont la mère a exercé une activité professionnelle après le mariage et la naissance du premier enfant repoussent l'éventualité du mariage et la venue précoce d'un enfant; les deux parents ont poussé leurs études, les mères refusaient de voir l'avenir de leur fille dans la maternité et le mariage; dans ces familles, les clivages liés au sexe sont moins rigides et il n'y a pas, ou peu, d'assignation au travail domestique.

Daune-Richard et ses collaboratrices (1987) caractérisent les filles qui suivent une formation de technicienne supérieure en nouvelles technologies liées à l'industrie, comme investies d'un projet familial de mobilité sociale; à la suite souvent de la faiblesse ou de l'échec des fils, la fille doit poursuivre ce que le père n'a pu réussir, la mère veillant à ce que sa fille ne vive pas comme elle, sans profession, sans revenu.

Les femmes scientifiques qu'a rencontrées Lasvergnas (1988) étaient aînées ou filles uniques dans beaucoup de cas. L'absence de garçons ou leur petit nombre (moins de deux) dans leur fratrie a semblé accentuer les chances statistiques de plusieurs de ces femmes de poursuivre des études jusqu'au doctorat. Leur mère avait habituellement un haut degré d'instruction et leur père exerçait souvent une profession scientifique.

Toutes ces études témoignent de l'importance de dégager, à travers les cheminement personnels de carrière, les rapports de classe et de sexe qui sont à l'œuvre et qui organisent finalement des trajectoires sociales sexuées. Il faut tenir compte du statut professionnel des deux parents, de leur expérience professionnelle antérieure, notamment dans le cas des mères qui ne sont pas actives sur le marché du travail. Le bagage culturel des parents exerce une influence sur le caractère social et sexué des trajectoires.

2.3.2 Histoire, professionnalisation et sexualisation des professions

La féminisation de l'enseignement s'est amorcée en 1840 au Québec, vers 1880 aux États-Unis et plus tard encore en France.

Dans une conférence au Cefup (1988), Dumont explique qu'en France, de 1650 à 1850, si un certain nombre de filles sont au couvent ou au pensionnat pour leur instruction, la majorité des filles françaises reçoivent l'éducation dans leur famille; les garçons reçoivent l'instruction dans les écoles mais en raison de la non-mixité, les filles sont exclues; il faudrait deux écoles et les difficultés financières liées aux influences du droit romain et de la philosophie grecque empêchent que s'instaurent deux écoles, l'une pour les filles, l'autre pour les garçons.

Après 1880, Jules Ferry crée les premiers lycées pour filles et la première École normale pour filles à Sèvres en 1887. C'est que la France est devenue athée et comme les femmes ont été formées par les religieuses, l'État doit prendre en charge l'éducation des filles aux idées révolutionnaires.

Au Québec, «jusqu'au milieu du 19^e siècle, l'instruction des enfants québécois a été principalement confiée à des hommes, mais par la suite le nombre de femmes a augmenté sans discontinuer» (Thivierge, 1983, p. 171). «C'est que l'enseignement demeure sans contredit le principal débouché pour les femmes instruites». (Collectif Clio, 1982, p. 211). Danylewycz souligne que «les inspecteurs d'écoles sont très étonnés de voir que les filles restent plus longtemps à l'école que les garçons qui doivent aider à la ferme ou à la coupe du bois». (1983, p. 101). Ces femmes instruites, qui sont-elles? Danylewycz révèle qu'«à Montréal, plus de la moitié des enseignantes sont d'origine ouvrière ou sans profession. Il est possible que les femmes des classes moyenne et supérieure entrent au couvent pour réaliser leurs hautes aspirations» (1983, p. 114 et 117). Ces femmes instruites qui deviennent enseignantes, où sont-elles formées? Si l'École normale produit deux fois plus de femmes diplômées que d'hommes, elle décerne surtout le diplôme élémentaire aux femmes, nous apprend le Collectif Clio (1982). Les femmes sont majoritaires dans la profession : «dès 1856, elles forment 68% du réseau public. Cette féminisation du personnel enseignant ne fait que s'accen-

tuer au cours du siècle : en 1878, la proportion des femmes passe à 78%» (p. 211-212).

Danylewycz (1983) rapporte qu'«en 1881, seulement 16,7% des enseignants du Québec sont des hommes, ce qui marque un très fort déclin par rapport aux 37,5% qui s'y trouvaient trente ans plus tôt». Cherchant les explications de cette division sexuelle dans l'enseignement, l'auteure mentionne la valorisation du travail des hommes sur la terre ou dans le bois, dans les communautés rurales. «En même temps, la pauvreté qui caractérise de nombreux villages au 19^e siècle et l'incapacité des commissaires d'écoles de payer aux enseignants "un salaire d'homme" viennent renforcer la longue tradition de féminisation de l'enseignement» (p. 101).

On ne peut passer sous silence l'essor considérable des communautés religieuses au Québec dans la deuxième moitié du 19^e siècle; la majorité d'entre elles se consacrent à l'enseignement. «De 650 qu'il était en 1850, le nombre de religieuses grimpe à 6 600 au seuil du 20^e siècle pour atteindre le chiffre phénoménal de 35 000 au début des années 1960» (Fahmy-Eid, 1986, p. 36).

Le Collectif Clio mentionne que si en 1853, une institutrice sur dix est religieuse, en 1883, la moitié le sont; c'est ainsi que «chaque village, chaque commission scolaire tente d'avoir ses enseignantes religieuses qui ont fait vœu de pauvreté et coûtent aussi moins cher à la collectivité» (1982, p. 216). Cette présence religieuse à bon marché augmente le nombre de femmes enseignantes.

Cependant, la féminisation croissante du système scolaire va de pair avec une hiérarchisation du système scolaire où on retrouve les femmes concentrées dans les classes primaires et s'occupant des plus jeunes, et les hommes dans les classes plus élevées et les postes d'inspecteurs d'écoles. À cette position subordonnée correspond un important écart salarial entre hommes et femmes» (Collectif Clio, 1982, p.212-213).

Thivierge (1983) rappelle que ce sont les institutrices laïques rurales qui gagnent le moins cher, et les religieuses, encore moins. En 1940, le salaire annuel moyen d'une institutrice laïque rurale est de 300\$ alors qu'il atteint 550\$ en ville; les institu-

teurs catholiques touchaient en moyenne près de 1 200\$. Rappelons que ce n'est qu'en 1968 que le principe de l'égalité salariale est établi dans tout le Québec, lors de la signature de la première convention collective provinciale entre l'État et les enseignantes et enseignants.

Au départ, l'enseignement étant considéré comme une vocation, les institutrices majoritaires ont été considérées comme des travailleuses de niveau social et économique inférieur. Il a fallu des années et des années de luttes pour parvenir à des conditions de travail décentes et des salaires équitables; des heures et des heures ont été consacrées à l'éducation permanente pour acquérir un niveau de scolarité plus élevé et le statut de professionnelle de l'enseignement. Cette vocation se traduisait aussi par l'attente d'un comportement presque de religieuse de la part des institutrices qui vivaient seules dans leur école ou pensionnaient chez des parents d'élèves. On s'attend à un dévouement sans limites dans la classe.

Du côté de la direction d'école, on parlait, avant les années 1960, de responsable de l'enseignement. Peu à peu, la fonction a évolué dans le sens d'une professionnalisation. Vers 1970, on parle d'administration pédagogique. De nos jours, la gestion des ressources humaines, matérielles et financières fait de la direction d'école avant tout une personne exerçant des tâches administratives au service de l'éducation.

Dès qu'un domaine acquiert du prestige, relié aux conditions salariales, les hommes y affluent, ce qui est le cas pour l'enseignement depuis 1968, et pour les postes de direction depuis les années 1850. Cela n'a cessé de se produire, comme en témoignent les statistiques présentées dans la première partie.

Parallèlement, quand les femmes parviennent à une profession, celle-ci se dévalorise; sinon, elles en occupent les échelons les plus bas (réf. segmentation verticale et horizontale, première partie). Perrot (1986) a étudié la pénétration des femmes dans le secteur tertiaire, surtout le travail de bureau au 19^e siècle : cela a été vécu comme une intrusion. Depuis toujours, les hommes étaient copistes; c'était une tâche noble, nécessairement masculine. Vers 1860-1880, les femmes rencontrent des résistances à entrer dans les ministères pour le travail de bureau. Leur pénétration correspond à l'arrivée de

la machine à écrire; elles deviennent dactylos. La machine, c'est moins noble, les hommes n'en veulent pas; le caractère répétitif et soigneux de ce travail convient particulièrement aux femmes; les hommes gardent les fonctions d'encadrement.

Ce processus de déqualification souvent associé à la féminisation d'un secteur a des racines économiques et symboliques de très longue durée, qui nous ramènent à l'histoire des rapports de sexe. Irigary (1974), Millet (1971), Kofman (1986), Boulad-Ayoub (1986), Knibiehler (1988), Perrot (1986) et O'Brien (1987) ont tour à tour dénoncé les racines philosophiques, littéraires, anthropologiques de l'infériorité «naturelle» des femmes, de leur cantonnement dans le domaine privé et leur exclusion du public.

2.4 FEMMES ET ORGANISATION

Nous avons identifié des concepts et des théories susceptibles d'éclairer notre questionnement sur le choix professionnel de l'enseignement par un nombre important de femmes. À présent, des éléments théoriques sur la situation des femmes dans divers types d'organisations de même que sur leur accession à des tâches de direction tentent d'expliquer le processus de socialisation organisationnelle que vivent les enseignantes à l'intérieur de leur activité professionnelle.

2.4.1 Situation des femmes dans l'organisation

L'organisation est l'ensemble des activités visant à identifier et allouer les ressources qui doivent être consacrées à la poursuite des objectifs à l'intérieur d'une structure opérationnelle. Les résultats généraux attendus sont : une structure d'opération, des procédures de production, une attribution de rôles, responsabilités et tâches, une distribution des ressources (Legendre, 1988).

Cette définition renvoie tout autant à l'entreprise qu'à l'école ou au syndicat. Si nous nous situons d'emblée dans la production de biens et services, nous pourrions caractériser l'époque actuelle de capitalisme financier. Vers 1960, le passage s'est effectué du capitalisme industriel qui caractérisait nos sociétés depuis la fin du 19^e siècle.

Pour Gaulejac (1986), à chaque mode de production capitaliste correspond un type d'organisation. L'auteur approfondit la *structure patronale*, caractéristique du capitalisme industriel. Le pouvoir appartient au Patron qui représente l'autorité qu'on respecte, auquel on se soumet, mais qu'on veut remplacer. Une structure hiérarchique de type pyramidal transmet les ordres; un système de récompenses et de sanctions en assure l'exécution. L'ensemble de la société industrielle se définit selon Gole (1986) par l'emprise sur la nature et est essentiellement masculine dans la mesure où l'homme doit dominer la nature et, par conséquent, la femme et le privé, associés à cette nature.

Vers 1960, la mondialisation des marchés, l'apport de la cybernétique et de la communication, etc. transforment l'appareil productif : «l'intellectualisation des tâches, le rôle accru des sciences et techniques à tous les échelons de la production, [...] l'interdépendance des tâches [...] exigent des travailleurs instruits, capables [...] non seulement d'accomplir des tâches routinières, capables d'initiative, non seulement acceptant mais désirant le changement» (Pagès *et al.*, 1979, p. 35).

Un deuxième type d'organisation se met en place progressivement. Selon Gaulejac (1986), on y retrouve le modèle cybernétique et moléculaire d'unités plus ou moins autonomes en interactions constantes les unes avec les autres. Ce n'est plus le règne des ordres mais celui des règles; les rapports sont de négociation et de coopération, et non plus de type hiérarchique. L'information et la communication sont les éléments essentiels de la *structure managériale*. C'est l'organisation hyper-moderne de Pagès (1986). «Au niveau du système de gouvernement de l'organisation, se met en place un système de "violence douce", dans lequel l'ordre est remplacé par la règle, [...] un système qui se contente d'énoncer des règles que chacun doit ensuite intérioriser et interpréter. On passe [...] à un système d'autonomie contrôlée qui [...] fonctionne un peu comme une idéologie : on parle d'ailleurs de plus en plus de philosophies d'entreprise» (Gaulejac, 1986, p. 294).

Ce type d'organisation exige la performance à tout prix, ce qui développe angoisse et insécurité en même temps que narcissisme et individualisme. L'organisation est haïe mais, en même temps, on s'y identifie et elle prend toute la place. Le modèle

managérial tend à devenir dominant même si au départ, c'est surtout la bourgeoisie et les classes moyennes qui en adoptent l'esprit.

L'articulation production-reproduction se manifeste dans les rapports de couples qui en sont transformés; chaque partenaire participe au même titre à l'édification de la famille; les tâches et les rôles sont interchangeable; le travail domestique est réparti; chacun doit trouver son compte dans la cellule conjugale; chacun vise la réussite et sait s'organiser.

Il existe une réelle polémique entre les tenants de l'autonomie relative entre la sphère de la production et celle de la reproduction, ceux et celles qui articulent l'une et l'autre sphères et ceux et celles enfin qui croient au déterminisme de la sphère reproductive par la sphère productive. Parler des rapports sociaux de sexe qui traversent la production et la reproduction permet donc de rendre compte à la fois des pratiques et des représentations qu'on y rencontre. Il est difficile de parler de cause à effet, plusieurs facteurs convergeant vers un nouveau rapport entre sexes autant dans la famille qu'au travail.

Les femmes étaient tout d'abord exclues de l'organisation de type patronal puis admises dans des places de subordonnées. La structure managériale leur fera-t-elle plus de place dans l'exercice du pouvoir? Pour Aubert (1986), la place des femmes diffère selon le secteur technologique dans lequel est située l'entreprise.

Ainsi, le secteur industriel métallurgique (technologie lourde), mécanique, automobile a été conçu, élaboré, structuré selon l'ordre patronal (masculin, public/privé). On y retrouve peu de femmes à des postes de responsabilité et de pouvoir. Le secteur des services et de la publicité, secteur plus récent, et les secteurs «culturellement» féminins (esthétique, mode) comptent plus de femmes aux postes de pouvoir. Quant aux entreprises récentes, culturellement féminines, masculin et féminin sont beaucoup plus indifférenciés; ce sont bien plus les comportements et les attitudes qui sont qualifiés de masculins ou de féminins, indépendamment des hommes ou des femmes qui les produisent.

Par contre, les secteurs de technologie de pointe comptent très peu de femmes à des postes de responsabilité et de pouvoir. Le discours des managers des entreprises de technologie de pointe recèle un côté militaire et religieux. L'entreprise est associée, au niveau inconscient, à une image maternelle; elle est vécue comme une mère toute-puissante dont il faut s'efforcer de mériter l'amour. «On peut faire un rapprochement entre ce type d'organisation et l'église ou l'armée qui sont aussi deux organisations [...] qui excluent les femmes de leur hiérarchie. Par contre, dans les deux cas, on y rencontre une entité féminine imaginaire fortement investie : la "Mère-Patrie", pour laquelle on se bat, notre "Mère l'Église"» (Aubert, 1986, p. 305).

Dans les entreprises industrielles traditionnelles, si les femmes exercent un pouvoir périphérique, c'est à la condition que leur pouvoir soit maternel ou qu'elles représentent l'héroïne exemplaire qui se bat pour l'entreprise. Les femmes doivent donc «neutraliser leur féminité» (Aubert, 1982, p.307). Dans les entreprises de technologie de pointe, les femmes ne peuvent que mettre en œuvre ce qui a été pensé par les hommes. Ce contrôle des outils a été mis en relation avec le contrôle des armes dans les sociétés primitives. Tabet (1979) démontre, en référant à un large éventail de recherches ethnographiques, que la division sexuelle du travail a comme fondement l'inégale répartition des outils et des armes, entre hommes et femmes.

Dans les sociétés de chasseurs-cueilleurs, les femmes s'occupent presque totalement de la cueillette, ce qui fournit l'essentiel de la subsistance du groupe; pour ce faire, elles ne disposent que d'un bâton à fouir, très pénible à manœuvrer, et d'un *pit-chi*, récipient pour recueillir et transporter le fruit de la cueillette; pour la recherche de racines, la femme peut travailler 10 à 15 minutes afin de creuser et de tenter d'arracher les racines; elle peut être contrainte d'abandonner, ne disposant pas de couteau ou de hache pour couper. Ce n'est certes pas en raison d'une différence de force physique qu'elles n'ont pas accès aux outils complexes, puisque ces femmes peuvent parcourir six kilomètres et autant pour revenir, porter 50 livres de fruits, baies, racines et très souvent un jeune enfant sur le dos en plus; elles transportent aussi l'eau et le bois. Les hommes, pour chasser, «disposent d'un tout autre équipement : couteaux de pierre, haches, boucliers, lances, boomerangs et propulseurs» (Tabet, 1979, p. 16). Ils possèdent plus de savoir technique. Les outils des femmes sont fabriqués par les hommes

pour leurs épouses, car eux seuls ont les outils nécessaires pour le faire. Les femmes !Kung «ne doivent en aucun cas toucher arcs et flèches ni participer à la chasse sous peine de compromettre les capacités du chasseur et son succès» (Tabet, 1979, p. 17).

La chasse est une activité masculine, même si femmes et enfants peuvent participer à des battues. Il arrive cependant que des femmes chassent et utilisent de véritables armes; les ethnologues ont relevé des exemples chez les Esquimaux et chez des Indiens de l'Amérique du Nord.

De nombreuses femmes ojibwa étaient habiles aux travaux masculins «of setting complicated traps and of handling a gun» [...] Mais, [...] cette activité n'est pratiquée par les femmes que lorsqu'elles ne vivent pas en couple. [...] La levée de la division sexuelle du travail, de l'interdiction pour les femmes d'accomplir les travaux masculins avec un équipement qui ne le cède en rien à celui des hommes, apparaît incompatible avec la vie conjugale, comme le montrent dans les mythes le thème des amazones ou celui des vierges chasseuses et guerrières» (Tabet, 1979, p. 23-24).

Tabet, qui a étudié les sociétés de pêcheurs, les artisans de la poterie, du tissage, retrouve la même domination des hommes avec les outils et machines plus complexes. Dans l'agriculture, la division sexuelle du travail recoupe la division technique;

On a constaté une double relation : entre agriculture féminine et utilisation de la houe, entre agriculture masculine et utilisation de la charrue [...]. La plupart des auteurs expliquent cette répartition en soutenant que les travaux pénibles, qui demandent un plus grand effort physique [...] ont été attribués aux hommes. Ma thèse est au contraire que les outils, employés pour les seules opérations effectuées presque exclusivement par les hommes, présentent deux caractéristiques : 1) ils sont «à la fois armes et outils»; 2) leur rôle est stratégique pour la production agricole, car ils conditionnent la culture du terrain et permettent de fabriquer les autres outils. (Tabet, 1979, p. 34 et 38).

L'imposant travail d'étude de Tabet confirme son hypothèse de départ à savoir que la division du travail entre les sexes n'est pas «naturelle» mais élaborée socialement; elle exprime la domination masculine par le contrôle des armes et des outils et ce dès les sociétés de chasse et de cueillette jusqu'à nos sociétés industrialisées; le travail

des femmes est subordonné à celui des hommes qui contrôlent techniques et instruments fondamentaux.

a) Divers types de femmes cadres

Laufer (1984), étudiant les femmes cadres dans l'organisation, propose que si l'industrialisation a nécessité le travail salarié des femmes, «l'enjeu était que soit maintenu, en dépit de l'activité des femmes hors de la sphère domestique, le rapport de domination qui caractérisait les rapports sociaux de sexe dans la sphère familiale» (p. 71).

Les ouvrières puis les employées de bureau, dans leurs tâches parcellaires, répétitives et minutieuses personnifient «les qualités naturelles des femmes : ponctualité, sens de l'organisation, du classement, goût pour les travaux simples et routiniers mais aussi patience, gentillesse, dévouement. » (Laufer, 1984, p. 73).

Les femmes cadres n'échappent pas aux caractéristiques les plus évidentes du travail féminin : subordination, tâches subalternes, sous-qualification et moindre salaire. Laufer distingue plusieurs types de femmes cadres. Dans les organisations traditionnelles, elles s'occupent de finance, de personnel, d'achat dans les grands magasins; elles sont assistantes. Ce sont des autodidactes qui s'estiment bien chanceuses vu leur faible formation. Ou elles font carrière dans des services d'études économiques ou juridiques, dans les secteurs informatiques des banques. Elles veulent une carrière qui allie facilement vie professionnelle et vie privée, elles ne s'identifient pas au schéma traditionnel des carrières masculines recherchant des responsabilités croissantes.

Dans des secteurs tels les produits de beauté, le marketing, la publicité et les grands magasins, les femmes cadres sont recherchées pour leur spécificité féminine, pour leur «manière de considérer les problèmes et de les résoudre». Elles sont très souvent seules, sans enfant.

Il y a les femmes bien diplômées qui recherchent une carrière dans des secteurs qu'elles choisissent justement pour leurs possibilités; par exemple, elles occupent des fonctions de marketing dans les multinationales de la lessive ou de l'alimentation,

elles s'occupent de commerce dans les multinationales de l'informatique ou le secteur pétrolier. Cependant, ces femmes jeunes n'identifient pas la totalité de leur vie à leur carrière; elles veulent être tout autant femme que cadre; elles «considèrent que les *femmes-hommes*, celles qui ont sacrifié leur féminité et souvent leur vie privée pour se consacrer entièrement à l'entreprise, font partie d'un monde qui devrait être révolu. *On ne demande pas aux hommes de choisir entre carrière et vie personnelle, pourquoi est-ce que nous devrions choisir?*» (Laufer, 1984, p. 81).

b) Ce que signifie être cadre

Cette fonction d'encadrement, qu'est-elle réellement? Volkoff (1987) en fait deux lectures. En France, 10% des salariés ont comme tâche principale d'encadrer, d'organiser le travail; là-dessus 6,3% seulement ne font que ça. Cependant 21,7% des salariés sont en situation d'autorité, c'est-à-dire qu'ils ont d'autres personnes sous leurs ordres; parmi eux, 6,2% seulement influencent la promotion et la rémunération.

Les femmes cadres ont moins souvent que les cadres masculins comme tâche principale l'encadrement, ou des responsabilités liées à l'encadrement comme des salariés sous leur autorité, quelle que soit la catégorie de cadres (Fonction publique, administration et commerce d'entreprise, ingénierie et technique d'entreprise) (Volkoff, 1987, p. 32).

Mais comme la fonction de cadre évolue vers l'animation, la coordination et l'intervention technique, la situation des femmes, précise Volkoff, peut aussi changer face à l'encadrement.

L'analyse de Laufer (1984) est corroborée par celle de nombreux chercheurs tels Pagès, Gaulejac, Aubert et Gole qui, en 1986, soutiennent l'existence de deux modèles d'organisation entre lesquels se situent à des degrés différents les nombreuses organisations (firmes, entreprises, sociétés, syndicats, institutions d'enseignement, etc.) et qui engendrent plusieurs types de femmes et d'hommes cadres.

2.4.2 Accès des femmes à des tâches de direction

Le modèle managérial représente une possibilité réelle pour les femmes de participer au pouvoir. Dans la mesure où ce modèle est basé sur la négociation et la discussion, il fait appel à des capacités d'accueil et d'empathie qu'on considère volontiers féminines. Les femmes cadres se révèlent très fortes, nous dit Laufer, dans la vente, même de produits lourds comme l'équipement ou le pétrole. L'importance de la rencontre, du regard et de la persuasion développe le registre de la séduction autant chez les hommes que chez les femmes.

Quant aux femmes de l'organisation rencontrées par Gole (1986), elles sont qualifiées de super-femmes ou de nouvelles femmes. Les super-femmes sont celles qui veulent tout réussir et qui s'épuisent, ou sont moins compétitives. Les nouvelles femmes sont celles qui «ont compris» et qui choisissent leur vie professionnelle, salaire, mobilité, prestige, etc. Cependant, ce sont celles-là même que Friedan (1982) retrouve, au sommet de leur carrière, insatisfaites et recherchant l'affection masculine en regrettant de ne pas avoir d'enfant.

Il est donc beaucoup plus difficile pour une femme de prendre des responsabilités dans une organisation. Tant que subsiste, explique Friedan, le modèle traditionnel de l'homme qui se consacre au travail avec une femme à la maison pour s'occuper de la vie familiale et domestique, les collègues femmes ne pourront compétitionner d'égale à égal avec la double tâche qui les attend. Les femmes ne peuvent non plus se conformer aux critères de performance comme mères, critères établis pour des femmes qui y consacraient la totalité de leur temps.

La socialisation organisationnelle définie comme le processus d'interaction entre les personnes qui occupent un emploi dans cette organisation et celles qui y aspirent, plus spécifiquement dans notre étude entre l'appareil gouvernemental de l'organisation et les candidates potentielles à y occuper une place ou entre ceux qui possèdent le «code» et ceux qui souhaitent l'acquérir, implique un aspect informel, non-dit, du domaine inconscient.

Dans son introduction au *Sexe du pouvoir*, Revault d'Allones (1984) parle du «pouvoir féminin sexualisé, celui de la femme en tant que séductrice, fascinatrice, créatrice d'enfants» et elle ajoute : «Il faut bien voir que ce point de vue ne peut être absent d'une tentative de réflexion [...] sur le plan, par exemple, du pouvoir des femmes dans le secteur institutionnel ou organisationnel» (p. 16). Il y aurait relation dialectique entre les luttes des femmes sur le plan social et le fait qu'elles ne veulent pas renoncer à ce qu'elles sont en tant que femmes.

On a déjà signalé le changement de modèle culturel qui s'est amorcé tant au niveau des organisations qu'à celui du couple et de la famille. Le modèle industriel «qui hiérarchisait l'expérience humaine et qui nommait les identités masculine et féminine, d'un côté par la sphère publique identifiée à la production rationnelle et culturelle de l'homme, et de l'autre par la sphère privée identifiée à la reproduction et à l'amour féminin» (Gole, 1986, p. 36) est de plus en plus remis en question et ce, autant par le féminisme que par l'individualisme de cette fin de siècle.

On a déjà démontré que parler du travail des femmes implique de ne pas dissocier le privé et le public, autant au niveau des pratiques que des représentations. Il semble que l'arrivée de femmes fortement diplômées introduit un nouveau modèle de la réussite professionnelle, en ce sens que ces femmes introduisent «l'intime, le privé, le personnel dans le public, elles impriment une personnalité, une image au pouvoir, l'apparence est importante comme signe matériel et culturel.» (Gole, 1986, p. 38).

Beaucoup de femmes parlent du *plaisir* dans le travail. Elles ne supporteraient pas de reproduire le rôle traditionnel de l'épouse et de la mère au foyer. Cependant, elles ne veulent pas endosser le modèle compétitif, elles mettent l'accent sur l'esprit d'équipe. «Travailler, ce n'est pas dominer les autres c'est avoir du plaisir à faire ce que l'on fait : parce que le travail est intéressant, parce que travailler c'est sortir de son milieu, être en contact avec plein de gens, et pouvoir se mesurer à eux, c'est-à-dire, savoir "ce que l'on vaut".» (Allouche-Benayoun et Kançal, 1986, p. 270).

Et lorsque les femmes deviennent des fonceuses, des ambitieuses qui compétitionnent avec les hommes laissant derrière elles tout le côté émotionnel, les «nouveaux hommes» les rejettent tout autant qu'ils rejettent le modèle traditionnel de l'homme.

Les «super women» qui veulent se réaliser autant dans leur vie familiale que professionnelle ne s'y reconnaissent pas non plus.

Cette introduction du privé, du plaisir, de l'émotion dans le monde du travail est tout à la fois souhaitée et refusée par l'organisation, selon que l'on se situe dans un paradigme de domination de la nature, de rationalité, de compétitivité où l'on laisse de côté l'aspect libidinal, ou dans ce nouveau paradigme «lié à la séduction». Comme le mentionne le psychanalyste Enriquez (1986), «il est de plus en plus difficile de fasciner les individus, de les faire marcher à la rationalité ou à la camaraderie [...] Il est nécessaire de favoriser l'identification des membres de l'organisation au projet qu'elle propose [...] Il faut donc prendre les individus au piège de leur désir de réalisation, leur offrir motif à jouissance dans le travail. En un mot il faut les séduire.» (p. 388).

L'auteur réfère à l'importance de plus en plus grande du regard dans le travail puisque les gens se retrouvent de plus en plus souvent en face à face dans des «meetings» de toutes sortes. Autant hommes que femmes allient le pouvoir de séduction (vêtements, endroits fréquentés, signes extérieurs culturels) à la compétence. On se retrouve d'emblée dans un imaginaire pré-œdipien où l'organisation, identifiée à la Mère toute-puissante qu'on aime et qu'on déteste tout à la fois, fournit toutes sortes de gratifications qui permettent de fonctionner malgré l'angoisse de l'ambivalence.

Avec la structure traditionnelle de travail, où le Père faisait figure d'autorité, il fallait sublimer ses pulsions; le Surmoi imposait son ordre à la Nature et l'imaginaire œdipien produisait autant la sécurité due à la soumission que la compétitivité pour remplacer l'autorité. On a vu que les femmes n'occupaient guère de pouvoir dans ces secteurs au départ masculins. On a vu que leur présence était conditionnelle au maternage qu'elles acceptaient; la mère qui accueille ses enfants est bienveillante à condition qu'elle n'extériorise pas son désir, sa sexualité jugée excessive, qui veut garder l'homme et l'empêcher de fonctionner dans l'organisation.

Est-ce que la nouvelle structure de travail va faciliter l'entrée des femmes dans des postes de responsabilité, d'autorité et de décision? Les recherches récentes arrivent à des résultats ambivalents, comme nous avons pu le voir, la modernité plus ou moins prononcée du secteur d'emploi étant importante.

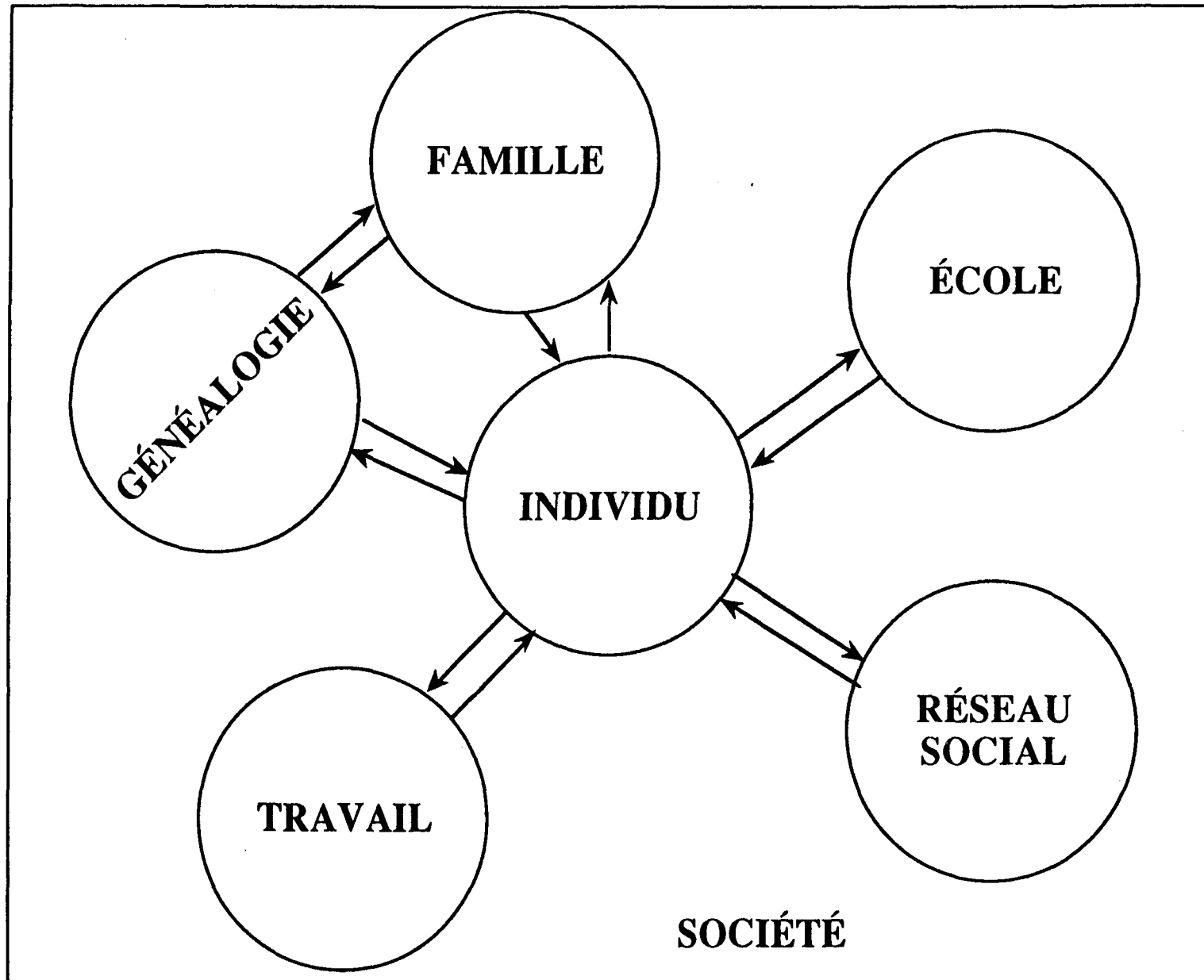
Pour O'Brien (1987), l'imaginaire collectif et individuel a été fortement alimenté par l'expérience des hommes (d'abord comme peur des femmes mères puis affirmation de la toute-puissance de la paternité); les expériences féminines de la grossesse, de la naissance et de la maternité continue ont peu été pensées philosophiquement, psychologiquement et sociologiquement comme assises de notre société, force de la nature et productrices d'un rapport à la société valorisant et spécifique. Cependant, les rapports sociaux de sexe se modifient actuellement et l'univers des représentations s'enrichit de l'articulation profonde entre le privé et le public.

C'est pourquoi il nous apparaît indispensable d'introduire dans notre cadre de référence l'éclairage de l'univers imaginaire sur l'organisation, principalement quand il s'agit de l'insertion des femmes en son sein et, qui plus est, en fonction dirigeante. Les représentations, qui prennent leur source dans l'inconscient, donnent un sens aux pratiques organisationnelles et individuelles; amorcer un changement dans la pratique ne va pas sans prendre conscience des barrières psychiques existantes.

Le cadre théorique et conceptuel proposé se veut un outil capable de cerner la dialectique à l'œuvre dans l'élaboration socialisée de l'identité de sexe et de travail. Nous puisons aux racines de l'enfance dans la famille, à l'école et dans le réseau social afin de comprendre les rapports sociaux de classe et de sexe qui s'y vivent de même que les processus individuels d'identification et de construction des représentations de soi et des autres.

Un processus semblable parcourt la sphère du monde du travail à l'intérieur des organisations. Les femmes y occupent des fonctions reliées aux représentations que l'organisation se fait d'elles, ce qui influence leur propre conception de leur trajectoire professionnelle. Le schéma qui suit propose une vue d'ensemble du cadre théorique relatif à la dialectique entre l'individu et la société.

Nous recherchons maintenant une méthodologie de recherche capable de rendre la complexité des interactions entre la personne et son environnement social et ce, tout au cours de l'histoire de son cheminement personnel vers une activité professionnelle.



Dialectique individu-société à travers les médiations sociales

CHAPITRE III

Méthodologie de la recherche

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour réaliser cette recherche. La première partie traite de l'approche qualitative comme démarche susceptible de répondre aux objectifs de la recherche. C'est par la méthode biographique et, plus précisément, l'approche ethnosociologique des histoires de vie que s'actualise le processus d'investigation. La deuxième partie décrit l'opérationnalisation de la méthodologie choisie: sélection des informatrices, élaboration du protocole d'entretien et de «l'arbre généalogique», cueillette des histoires de vie et finalement, traitement qualitatif des données.

3.1 CHOIX D'UNE MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE

Étudier la socialisation des femmes en relation avec leur cheminement de carrière, comme une suite ininterrompue d'interactions entre un individu et d'autres individus, des institutions et des organisations, interactions se situant à deux niveaux, matériel (des actes qu'on peut voir), et symbolique (des représentations qu'on véhicule à travers des pratiques), cette étude exige donc une méthodologie pouvant déceler la dialectique à l'œuvre constamment. L'approche qualitative de la recherche nous semble être celle qui peut davantage permettre de connaître les mécanismes complexes par lesquels une personne construit son identité.

Différentes études sur la socialisation des femmes font appel à plusieurs types de méthodologies; quelques-unes sont quantitatives, expérimentales; la plupart privilégient le qualitatif; certaines sont dites mixtes, alliant le qualitatif et le quantitatif.

Du questionnaire expédié à un grand nombre de répondantes potentielles (Grisé et Lee-Gosselin, 1987) à l'étude des modèles d'identification offerts aux enfants à travers la littérature, les manuels scolaires et les médias (Dunnigan, 1975; Chombart de Lauwe, 1978), on retrouve aussi différentes utilisations de l'entrevue: des entrevues structurées aussi formalisées et systématisées que possible (Chauchat, 1980), des entrevues à questions ouvertes auprès d'un échantillon très grand (Rudolph, 1989), des entrevues en profondeur d'un certain nombre de répondantes parmi celles ayant d'abord répondu à un questionnaire (Daune-Richard, 1987), mais également des entrevues en profondeur auprès d'un nombre restreint de sujets afin de recueillir des récits de vie ou de pratiques (Bertaux, 1976; Marshall, 1984; Desmarais, 1986; Bertaux-Wiame, 1986; Lasvergnas, 1988; Deschamps, 1990). Ces recherches constituent diverses expressions d'une approche qui peut être dite qualitative.

3.1.1 Définition de l'approche qualitative de la recherche

Il y a lieu de distinguer trois niveaux possibles pour définir le type de recherche qu'on envisage, soit la recherche qualitative.

1^{er} niveau : Du texte, de l'interprétation.

Toute recherche fait appel au qualitatif dans le sens que:

- a) il y a généralement une théorie explicitée à la base de toute recherche,
- b) l'analyse proprement dite des données est toujours qualitative, que le traitement en ait été quantitatif ou qualitatif, quand on réfère à l'interprétation qu'on en fait, selon Pirès (1987).

2^e niveau : Des modèles, de la mesure, de la précision.

Toute recherche tend vers un modèle d'explication. «Un modèle sera pour nous une représentation *abstraite* des phénomènes; même s'il s'agit d'une réalisation matérielle, ce qui importe dans le modèle ainsi entendu, c'est sa fonction de schématiser.

sation» (Granger, 1982, p. 7). Ce modèle peut être mathématique ou qualitatif. La recherche quantitative utilise la mesure afin de faire correspondre la réalité à un modèle mathématique, donc à des opérations de calcul sur des nombres. On peut par ailleurs caractériser la recherche qualitative comme une recherche qui ne vise pas la quantification de la réalité mais plutôt la détermination des formes, selon l'expression de Granger. La recherche qualitative, même si elle utilise des nombres, n'est pas une recherche qui utilise la mesure; elle vise à décrire et analyser les formes que prend la réalité (Cf. les «stades» de Piaget).

La recherche qualitative se caractérise également par le traitement qualitatif des données, c'est-à-dire que le matériau de base est si dense et si complexe qu'il ne se prête pas à l'opérationnalisation et à l'utilisation des statistiques. La recherche qualitative à cet égard est une recherche de précision, précision et mesure n'étant pas synonymes selon Cooley, cité par Pirès (1982); il faut rechercher la précision qui convient le mieux à l'objet d'étude: pour l'un, ce sera l'observation quantitative; pour l'autre, l'observation qualitative permettra d'atteindre cette précision. Pirès (1987) retrouve cette préoccupation chez Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1973) lorsque ceux-ci parlent de la «recherche des rigueurs spécifiques» à chaque objet d'étude.

3^e niveau : Des fondements épistémologiques.

L'approche qualitative dans la recherche n'est pas qu'une technique au service de ce que l'on cherche mais implique une conception du réel à connaître, une façon de concevoir le chercheur et l'informateur, de poser le problème, de situer la théorie et l'hypothèse et d'analyser les données.

Conception du réel à connaître

La réalité que nous pouvons connaître, c'est celle que nous percevons, nous n'atteignons pas l'objet en soi; nous pouvons encore moins connaître la personne, qui est la seule qui peut se faire connaître au-delà des apparences. Cette conception est héritée de Husserl et de sa phénoménologie. Il n'existe pas de réalité connaissable en dehors du sujet qui la connaît; cette philosophie redonne sa place au sujet.

Chercheuse et sujet de recherche

Cela signifie que le véritable sujet de la recherche est la personne auprès de qui l'on enquête; elle seule possède la connaissance de sa situation et peut en fournir le sens. C'est pourquoi le contact direct chercheuse/sujet est indispensable; la chercheuse attentive, scrutant en profondeur un aspect jugé prioritaire au cours de l'échange, suit le sujet et s'apesantit là où celui-ci le fait; elle saisit le langage non verbal comme outil lui permettant d'approfondir avec le sujet les significations possibles.

La participation égalitaire des actrices et des acteurs sociaux à la définition sociologique, psychologique ou autre de leur propre situation apparaît ainsi comme une nette amélioration par rapport à une démarche hégémonique en recherche, où la seule chercheuse décide d'emblée, en s'appuyant sur la recherche antérieure dans sa profession, de ce qui est important ou non dans une situation donnée [...] à étudier. (Laperrière, 1985).

Poser le problème

Les recherches de type phénoménologique s'inspirant de la théorie émergente de la nouvelle école de Chicago (Glaser et Strauss, 1967; Laperrière, 1982, 1987; Deschamps, 1990; Laperrière, 1985) prônent une *tabula rasa* de la part de la chercheuse qui se laisse imprégner de la réalité à étudier et qui bâtit son objet de recherche même à partir du terrain. C'est ainsi que d'abord la chercheuse spécifie la situation à l'étude et acquiert «une certaine connaissance des structures, processus et agents sociaux impliqués dans la situation étudiée [...]. La délimitation des «concepts locaux» ne fournit au départ qu'un cadre général de référence, la pertinence de chacun, concernant le problème à définir, restant à relever sur le terrain» (Laperrière, 1982, p. 36). Elle poursuit: «Muni de ces concepts «locaux» [...], le chercheur s'intègre à la situation à l'étude [...] ramasse le plus de données possible sur la situation en question et en vient assez vite à la définition de nombreuses catégories conceptuelles en rapport au problème émergent.»

Cependant, selon Miles et Huberman (1984), la démarche qualitative de type inductif procède à la réduction des données bien avant la cueillette puisqu'elle décide d'un cadre de référence, de questions de recherche et de méthodes d'investigation.

Conséquemment, la chercheuse doit être consciente de ses conceptions de l'objet de recherche, les mettre entre parenthèses afin d'être à l'écoute du milieu où elle enquête. C'est la réduction phénoménologique. «Il faut arriver à faire apparaître le plus clairement possible devant soi ses idées préconçues et ses jugements sur l'objet choisi [...] même si l'effort de suspendre son point de vue afin de s'ouvrir à son expérience immédiate de l'objet demeure toujours inachevé.» (Laferrière, 1985).

Théorie et hypothèse

Cependant, que signifie être qualitatifiste en ce qui concerne l'utilisation de théories et d'hypothèses?

Quelques qualitativistes, dont Elegoët (1980), refusent, selon Morin (1980), d'imposer une problématique à ceux à qui ils donnent la parole, car il ne s'agit pas d'utiliser les méthodes sociologiques habituelles par lesquelles, et je cite, «l'enquêteur sélectionne les données qu'il recueille, impose sa problématique, son découpage du réel, ses catégories»; il s'agit «au contraire d'extraire les constructions qu'opèrent les agents de leur société par l'intermédiaire de leurs champs sémantiques propres» (Morin, 1980, p. 316).

Cependant, Bertaux, tentant d'expliquer les erreurs commises par certains chercheurs ayant recueilli des récits de vie, écrit en 1976: «la démarche de recueil des données a été effectuée sans l'appui d'un cadre "théorique": cadre dont la volonté initiale de rendre compte du "vécu" [...] ne saurait tenir lieu» (Bertaux, 1976, p. 163) et encore: «il fallait [...] remonter à l'élaboration d'un *cadre théorique*, et plus avant encore, à des *fondements épistémologiques*.» (Bertaux, 1976, p. 165).

Pour la majorité des chercheurs qualitatifs, comme l'écrit Ferrarotti (1980), «les données ne parlent pas d'elles-mêmes» (cité par Pirès, 1987, p.101), établissant les limites de l'empirisme. Ce qu'exprime Gagnon (1980), «le récit de vie est comme n'importe quel matériau empirique: sans problématique il restera muet» (cité par Pirès, 1987, p.101).

Quant à l'hypothèse, associée à une logique formelle et déductive, elle serait, selon Van der Maren, reliée à une conception de la science comme démonstration; les énoncés hypothétiques des sciences de l'éducation, par exemple, servent de point de départ, il faut en prouver la validité; ce peut être l'approche expérimentale avec groupe contrôle.

Ne peut-on pas concevoir, à l'instar de Van der Maren, la science comme une découverte «où le domaine de vérité des énoncés ne peut se délimiter que dans l'alternance d'approximations, d'analogies, de paradoxes, par lesquels l'objet se définit progressivement»? (Van der Maren, 1985, p.14)

Ces énoncés, peut-être plus complexes que ceux de la démonstration, sont des hypothèses que la chercheuse se doit de raffiner et de rendre crédibles.

Analyse des données

La principale caractéristique de l'analyse dans une recherche qualitative est qu'elle démarre dès l'étape du terrain, chaque entrevue étant analysée à mesure et modifiant même le questionnement des chercheurs, face aux interviewés suivants.

Horth (1986) utilise une méthode d'analyse semblable, l'analyse comparative constante, inspirée de Glaser et Strauss (1967). «En joignant cueillette de données et analyse, la personne peut ainsi faciliter l'intégration et l'élaboration de la théorie» (Horth, 1986, p. 76). Parallèlement au codage des entrevues, la chercheuse rédige des commentaires ou mémos sur les catégories dégagées; ces commentaires constituent une réflexion théorique quant à l'organisation des catégories.

Voir des fondements épistémologiques différents aux approches quantitative et qualitative de la recherche relève probablement du débat entre les deux approches tel qu'il s'est imposé historiquement aux États-Unis depuis le début du 20^e siècle.

L'analyse de Pirès (1987) nous révèle que l'école de Chicago, dans les années 1890-1930, était dominante en sociologie; les multiples ethnies composant alors la ville

de Chicago devaient être intégrées à l'*American Life* et l'on cherchait à leur donner la parole pour les connaître. Le matériau sociologique parfait était celui recueilli dans des études de cas individuels ou de groupe. Avec le Krach de 1929, et la Dépression qui s'en est suivie, la nation américaine ne se souciait plus que de chômage et de précarité d'emploi, l'intégration des minorités étant reléguée aux oubliettes. On a donc fait appel à la macro-sociologie et à l'économie, et l'école de Chicago a été dépréciée, entraînant aussi la dépréciation de la méthodologie qualitative de recherche.

Ce sont les statistiques et l'informatique qui ont, par la suite, dominé la sociologie devenue opérationnaliste. La transposition des modèles mathématisables, formalisables, des sciences naturelles aux sciences sociales a complètement disqualifié l'utilisation de recherche empirique de type qualitatif. Vers 1960, alors que la croissance économique faisait ses innombrables victimes, la nouvelle école de Chicago s'est remise à l'utilisation des méthodes où l'on donnait la parole aux marginaux et a adopté des positions épistémologiques critiques qui ont conduit à la théorie émergente, «the grounded theory».

L'analyse historique nous porte à voir des fondements philosophiques différents aux deux approches qualitative et quantitative de la recherche. Quoiqu'on ait historiquement assimilé positivisme et «quantitatif», interactionnisme symbolique et «qualitatif», on aurait dû les dissocier, pense Pirès (1987), vu les autres utilisations qui en ont été faites; par exemple, on a laissé dans l'ombre les monographies qui utilisaient systématiquement des méthodes quantitatives et qualitatives.

Que penser de cette différence de fondements épistémologiques des recherches qualitative et quantitative?

Pour certains chercheurs, notamment québécois, qualitatif et quantitatif sont deux aspects d'une même méthode de recherche en sciences humaines; le vrai débat n'est pas entre qualitatif et quantitatif mais entre théorie et empirie, théorie et méthode; quelle est leur place respective les unes par rapport aux autres? Il faudrait concevoir la méthode comme un outil pour connaître l'empirie et permettre la construction de théorie.

Par contre, Bertaux (1980) n'a-t-il pas écrit de l'approche biographique qu'elle

«constitue un pari sur l'avenir. Elle exprime en effet une hypothèse, à savoir que le chercheur qui commence à recueillir des récits de vie, croyant peut-être utiliser ainsi une nouvelle technique d'observation au sein de cadres conceptuels et épistémologiques inchangés, se trouvera peu à peu amené à remettre en question ces cadres l'un après l'autre. Ce qui serait en jeu, ce ne serait donc pas seulement l'adoption d'une nouvelle technique, mais la construction de proche en proche d'une nouvelle démarche sociologique; une nouvelle *approche* qui, entre autres caractéristiques, permettrait pour une fois de réconcilier l'observation et la réflexion. (p. 201).

3.1.2 L'approche biographique

Bertaux, se référant aux histoires de vie produites par l'école de Chicago (Thomas et Zaniecki (1918), *The Polish Peasant in Europe and America*; Shaw (1930), *The Jack Roller*; Lewis (1963), *Les enfants de Sanchez*), en tire des apprentissages et des considérations sur l'utilisation de la biographie.

À l'instar de G.H. Mead et d'E. Goffmann, Bertaux pense que l'individu construit son identité à travers les interactions sociales. «L'individu au départ n'a pas d'identité sociale stable qui le particularise. C'est le jeu complexe des interactions qui l'identifie» (1976, p. 170).

Bertaux avait reçu une formation sociologique théorique où le marxisme et le structuralisme s'intéressaient aux rapports sociaux pour comprendre les processus sociaux de l'époque; «grâce à l'influence du "structuralisme" d'Althusser, de Bourdieu et de Touraine: la clé de la compréhension des classes sociales est à trouver dans leurs *rapports*» (1976, p. 9); cependant, ils n'étaient pas «en mesure de montrer la voie vers une reconstruction de la *pratique d'enquête*.» (1976, p. 3).

Sartre, dans *Question de méthode* (1960), dénonçait la stérilité de l'analyse marxiste qui ignorait l'individu; Sartre avait été influencé par le subjectivisme de Husserl, et l'apport de la psychanalyse l'a amené vers la conclusion qu'une méthode

d'étude de la réalité sociale devait se situer à l'intersection des relations individu-société dans un mouvement de va-et-vient.

Comme l'écrit Ferrarotti (1983),

«une vie est une pratique qui s'approprie les rapports sociaux (les structures sociales), les intériorise et les retransforme en structures psychologiques par son activité de déstructuration-restructuration. [...] Bien loin de refléter le social, l'individu se l'approprie, le médiatise, le filtre et le retraduit en le projetant dans une autre dimension, celle, en définitive, de sa subjectivité. Il ne peut en faire abstraction, mais il ne le subit pas passivement, au contraire, il le réinvente à chaque instant. (p. 50-51).

On comprend alors le rejet par les tenants de l'approche biographique des «survey research» basés sur une épistémologie positiviste où les sciences sociales sont mises en parallèle avec les sciences physiques, «lois de la matière comme relations entre des grandeurs physiques et lois de la société comme relations entre des variables sociologiques» (Bertaux, 1980, p. 201, note 5).

Les comportements humains ne sont pas les réflexes passifs d'un conditionnement du général, c'est-à-dire de la société. L'homme n'est pas l'objet passif que le déterminisme mécaniste prétend. Il faut donc rechercher les fondements épistémologiques de la méthode biographique dans la *raison dialectique*, qui permet seule de rejoindre l'universel et le général (la société) en s'appuyant sur l'individuel et le singulier (l'homme) par un feedback permanent de tous les éléments entre eux (Ferrarotti, p. 57).

Bertaux a donné ses lettres de noblesse à la méthode biographique puisqu'elle a été institutionnalisée en 1984 par l'Association internationale de sociologie dans le Comité de recherche Biographie et société.

L'approche de Bertaux est dite **ethnosociologique**. Il rend ainsi hommage à l'ethnologie qui a utilisé la première cette méthode des histoires de vie. À l'école de Chicago, précisons que Shaw avait aussi une formation d'anthropologue et que Lewis était anthropologue.

Comme le dit Balandier, célèbre anthropologue, dans la préface au livre de Ferrarotti (1983) déjà mentionné, «le récit de vie [...] révèle de l'intérieur, du point de vue du sujet, comment s'établit le rapport à la société et à la culture» (p. 7). Il poursuit: «La crise des méthodes quantitatives (trop de technique pour trop peu d'emprise sur la société en mouvement) et des grandes élaborations théoriques (trop d'ambition explicite vite mise en cause par l'histoire immédiate) justifie la reprise des procédures anciennes».

Étudiant les pratiques anthropologiques de l'histoire de vie, Morin écrit:

en saisissant comment l'économique, le politique, le religieux et le social se vivent ensemble dans un même individu, l'ethnologue peut éviter le découpage du réel, inhérent à sa démarche sur le terrain, et comprendre comment tous ces pans de la réalité agissent pour former une seule *gestalt* au niveau du comportement verbal de celui qui se raconte (1980, p. 329).

L'approche ethnosociologique de Bertaux sort de la conception de l'histoire de vie comme observation du subjectif pour la concevoir comme observation des pratiques et de leur sens. «L'approche que j'utilise [...] consiste à mettre en relation les récits de vie et l'histoire des rapports sociaux dans lesquels ils se sont *concrètement* inscrits: c'est pourquoi je l'ai appelée quelquefois approche historico-socio-biographique» (1976, p. 189). Il avait écrit précédemment: «Plutôt qu'une lecture herméneutique, n'est-ce pas *la mise en rapport* des récits de vie avec l'histoire des rapports sociaux et idéologiques constituant le *contexte* des vies qui aurait pu en donner les *sens*?» (Bertaux, 1976, p. 177)

Pour Bertaux, il existe deux types de recherches qui utilisent la méthode biographique, selon qu'elles s'intéressent aux niveaux sociosymbolique ou sociostructurel de l'expérience humaine.

Bertaux (1980) définit ces deux niveaux; le **sociosymbolique** a trait aux valeurs et représentations qui existent d'abord collectivement avant de s'emparer plus ou moins totalement des subjectivités. Le **sociostructurel** se traduit en structures de

production, formation de classes sociales, cycles de vie, et se dégage des récurrences émergeant des récits de vie.

C'est ainsi que Bertaux distingue deux grandes orientations théoriques chez les praticiennes et les praticiens de l'approche biographique; la tendance herméneutique s'intéresse aux significations que les personnes cherchent à transmettre en racontant leur vie; la tendance ethnosociologique s'attache aux structures qui sous-tendent la vie sociale, et non aux représentations symboliques.

L'approche dialectique sartrienne s'intéresse aux deux niveaux sociosymbolique et sociostructurel et également à leur dynamique; Bertaux (1980) croit également que «toute étude approfondie d'un ensemble de rapports sociaux se trouve amenée à les considérer simultanément» (p.204).

La recherche sur la socialisation d'enseignantes et de directrices en relation avec leur choix de carrière et leur pratique professionnelle se doit de retenir à la fois le sens donné par ces femmes à leur vécu et la recherche de constances ou de ruptures dans l'ensemble de ces parcours. Afin de décrire les trajectoires individuelles, tant professionnelles que sociales, d'enseignantes et de directrices, pour en tirer des éléments sociostructurels d'explication, une méthodologie des récits de vie à l'aide d'entretiens en profondeur est utilisée.

L'approche biographique s'impose afin de comprendre les rapports sociaux de sexe qui s'expriment dans les pratiques et les représentations de femmes du milieu de l'éducation, de comprendre l'effet des rapports sociaux de sexe sur et à travers les mécanismes de reproduction, vécus et pensés.

Les propos de Bertaux-Wiame corroborent ce choix.

C'est la méthode biographique qui permet l'accès à un **champ de pratiques** qui laissent peu de traces écrites et sont ainsi invisibles aux chercheurs. Un récit de vie n'est [...] [pas] un recueil d'informations factuelles [...] mais [...] un récit évoquant des événements survenus au cours d'une vie et interprétés, tant par la construction d'une chaîne de causalité que par l'évaluation de leur

impact respectif sur l'orientation suivie par la trajectoire du narrateur. (Bertaux-Wiame, 1986, p. 92).

La socialisation définie comme l'interaction de l'individu et de son environnement pour la construction de sa capacité symbolique est un processus qui se vit en synchronie et diachronie; cette interaction se matérialise à travers ce que Sartre (1960) appelle des «médiations» que sont la famille, l'école, le réseau social, le travail. Pour étudier cette interaction à travers les «médiations», Sartre propose la méthode «progressive-régressive», méthode biographique constituant un va-et-vient constant entre l'individu et la société.

Cette méthode [...] découvre le point d'insertion de l'homme dans sa classe, c'est-à-dire la famille singulière comme médiation entre la classe universelle et l'individu: la famille, en effet, est constituée dans et par le mouvement général de l'Histoire et vécue, d'autre part, comme un absolu dans la profondeur et l'opacité de l'enfance. (Sartre, 1960, p. 88).

Bertaux, qui s'est fait le méthodologue de l'approche biographique en sociologie, a eu le mérite, selon Panet-Raymond et Poirier (1986), de voir le contenu à la fois subjectif et objectif de la perception d'une situation. Ce sont les pratiques sociales individuelles qui révèlent les rapports sociaux qui les sous-tendent. Ils écrivent: «Les pratiques sont les actes eux-mêmes et le sens qu'on leur donne.» (dans Desmarais et Grell, 1986, p. 112).

Par ailleurs, dans leur enquête auprès d'étudiantes des formations industrielles de technicien supérieur liées aux nouvelles technologies, Daune-Richard et ses collaboratrices (1987) utilisent la **méthode généalogique** afin de compléter la biographie de leurs sujets de recherche. Elles justifient ce recours à un arbre généalogique particulier afin de découvrir comment se constitue le projet d'études de ces jeunes filles dans un domaine non traditionnel.

Chaudron (1984) a également cherché à retracer, à travers l'histoire des lignées paternelles et maternelles, l'origine du projet professionnel des travailleuses rencontrées. C'est Bourdieu qui, en introduisant en 1974 la notion de stratégie familiale de reproduction sociale, oblige à se tourner vers le passé familial des sujets de re-

cherche pour comprendre leurs pratiques sociales actuelles. De même Bertaux (1983) a identifié dans l'histoire des générations précédentes des boulangers et boulangères qu'il interviewait, des situations pouvant expliquer leur situation socioprofessionnelle présente.

Notre étude sur les enseignantes et les directrices du primaire recourt également à la méthode généalogique dans le but, d'une part, de recueillir rapidement les informations nominales indispensables à l'enquête et, d'autre part, de situer l'informatrice dans son contexte familial élargi.

3.2 OPÉRATIONNALISATION DE LA MÉTHODOLOGIE

L'approche **ethnosociologique** nous intéresse dans la mesure où :

- 1) elle reprend la conception holistique de l'ethnologue qui cherche à décrire et comprendre une société en tenant compte des divers aspects qui la caractérisent: langue, système de parenté, vie économique, exercice du pouvoir, mythes et religion, rites d'initiation, division sexuelle des tâches, éducation des enfants, etc., par le contact direct auprès des membres de cette société qui livrent les pratiques de leur société;
- 2) elle propose un point de vue d'où regarder la réalité: celui des rapports sociaux, qu'ils soient de classes mais aussi de sexes, faisant connaître de ce fait sa position de chercheuse qui n'est jamais neutre, qui se doit plutôt de proposer d'autres lectures de la réalité;
- 3) elle prend de la phénoménologie ce que celle-ci a apporté de plus significatif: le point de vue du sujet;
- 4) elle recueille le récit de l'expérience du sujet, autrement dit l'histoire des interactions entre le sujet et son milieu social, à l'instar de la théorie interactionniste;
- 5) elle place la dialectique au cœur de la construction de l'identité individuelle comme de la société tout entière, rejoignant à cet égard la

théorie de la reproduction des rapports sociaux, et de la division sexuelle du travail;

- 6) elle s'accorde avec la nouvelle école de Chicago pour construire la théorie de façon «inductive et systématique» à partir de la rencontre avec les acteurs de la situation à l'étude; toutefois, elle renchérit sa lecture des données recueillies en la confrontant aux éléments théoriques de départ; ceux-ci peuvent être ajustés à la lumière du travail sur le terrain.

Comment va se traduire concrètement le choix méthodologique?

3.2.1 Mode de sélection des informatrices

3.2.1.1 Choix de la population visée par la recherche

L'intérêt pour la population féminine enseignante et dirigeante du primaire s'impose car c'est là que se reflète le mieux la contradiction entre la présence majoritaire de femmes dans l'enseignement et leur sous-représentation dans des postes de direction.

La région du Saguenay comprend diverses agglomérations urbaines, allant du centre commercial et culturel au secteur industriel et ouvrier, elle est aussi composée de plusieurs agglomérations rurales et semi-rurales; elle comporte tous les services dont sont dotées l'ensemble des régions du Québec; sa situation géographique et économique en font une région ouverte aux échanges et de niveau comparable à l'ensemble du Québec. C'est une région facilement accessible pour notre recherche.

Afin de connaître la population des enseignantes et des directrices du primaire de la région du Saguenay, nous faisons appel aux autorités des commissions scolaires visées par l'entremise du service responsable à l'Université du Québec à Chicoutimi. Notre demande consiste à connaître le nom et le nombre d'années d'expérience des enseignantes et des directrices du primaire et leur école d'assignation.

En raison de la loi 65 sur la confidentialité des renseignements nominatifs, nous devons assurer les commissions scolaires de la confidentialité des données, de l'utilisation statistique des renseignements et de leur présentation globale de façon à ne pas permettre d'identifier des personnes. De plus, nous nous engageons à rejoindre personnellement les personnes échantillonnées afin d'obtenir leur assentiment pour leur participation.

3.2.1.2 Constitution de l'échantillon

À partir de l'étude de la population des trois commissions scolaires qui acceptent de participer à la recherche, nous compilons:

- 1) le nombre de personnes pour chaque nombre d'année/s d'expérience mentionné et ce, par école;

Ex. :	Années d'expérience	Nombre de personnes
	1	1
	8	2
	23	2

- 2) la synthèse de ces mêmes données par commission scolaire.

Cette compilation concerne autant les directrices que les enseignantes.

Par la suite, toutes les directrices et adjointes du primaire sont rejointes par téléphone afin de départager leur nombre d'années d'expérience globale entre l'enseignement et la direction, tout en les informant de l'existence de la recherche. Cela permet de dégager le nombre moyen d'années d'expérience nécessaire en enseignement pour accéder à la direction, par commission scolaire puis pour l'ensemble de notre population.

C'est ce nombre qui sert de critère pour le choix des enseignantes et des directrices qui font partie de l'échantillon. En effet, notre problématique cherche à dégager

les raisons qui amènent des enseignantes à devenir directrices, et le nombre d'années d'expérience que ça nécessite est certainement un facteur très important à considérer.

Le nombre d'années d'enseignement nécessaire en moyenne pour devenir directrice dans les commissions scolaires XYZ est de 16 ans ($285/18=15,83$) (cf. tableau 3.1).

TABLEAU 3.1

Sommaire de l'expérience des directrices des commissions scolaires XYZ

Années d'enseignement	Année(s) de direction	Total d'expérience
7	21	28
7	23	30
9	23	32
11	16	27
13	4	17
13	8	21
14	4	18
14	13	27
15	6	21
15	9	24
17	7	24
20	10	30
21	1	22
21	11	32
22	1	23
22	3	25
22	5	27
22	6	28

Le nombre total des femmes occupant des postes de direction se situe à 18. Afin d'établir un échantillon représentatif, nous pensons au départ à un ordre de grandeur de dix directrices et plus à rencontrer en entrevue.

À l'aide du tableau 3.1, nous pouvons voir que dix directrices ont moins de 16 ans d'expérience en enseignement, et huit en ont plus de 16, aucune ne se situant à 16 ans précisément. Nous pouvons ainsi établir que 55,5% des directrices de notre population ont moins de 16 ans d'expérience d'enseignement. Ceci nous amène à rencontrer plus de directrices ayant accédé à la direction avec 16 ans et moins d'expérience en enseignement et ce, dans chaque commission scolaire participante.

Nous ciblons donc au hasard dix personnes réparties selon les critères précédemment expliqués et les contactons.

En ce qui concerne les enseignantes, sur un total de 622, 102 d'entre elles ont moins de 16 ans d'expérience et 520 ont 16 ans et plus d'expérience en enseignement.

TABLEAU 3.2
Répartition des enseignantes selon le critère d'échantillonnage

	Nombre	Pourcentage
Moins de 16 ans d'expérience	102	16,4
16 ans d'expérience et plus	520	83,6

À partir du critère qui s'est dégagé de l'étude de la population de nos directrices, on peut penser que les enseignantes de moins de 16 ans d'expérience ont plus de chance de devenir directrices, dans une proportion de 55,5%.

Conséquemment, il faut interroger plus d'enseignantes de moins de 16 ans d'expérience, bien qu'elles ne représentent que 16,4% du total et ce, dans chaque commission scolaire participante.

Donc des personnes sont pointées au hasard pour répondre à ces sous-catégories d'échantillonnage et sont contactées.

3.2.2 Protocole d'entretien et arbre généalogique

La méthodologie des récits de vie s'actualise dans des entrevues semi-structurées, recueillies sur magnétocassettes. L'élaboration du protocole d'entretien tient compte des quatre dimensions décrites par Zimmer et Whitnov (1985) quand on traite de la socialisation; il s'agit du contenu, de l'agent, de la méthode de transmission et des variations individuelles. Chacune de ces dimensions comporte de nombreux éléments; ceux retenus sont jugés les plus pertinents pour notre étude sur le choix de carrière.

SOCIALISATION

Dimensions	Éléments retenus
1. Contenus	Identité de sexe Réalisation de soi Identité de travail
2. Agents	Famille d'origine École Réseau social Milieu de travail: - école - commission scolaire
3. Méthodes de transmission	Classe sociale Rapports de sexe Culture Soins des enfants Modèles d'identification
4. Variations individuelles	Âge Sexe Fratie Formation académique Expérience de travail Statut civil Avec ou sans enfant/s Origine sociale du conjoint

Le protocole d'entretien est un guide d'entrevue; les thèmes sont abordés au gré du récit des informatrices; ils servent de repères auxquels il est important de toucher au cours des rencontres, afin d'atteindre nos objectifs de recherche (voir annexe 1).

Le guide d'entretien est un «questionnaire souple, son rôle d'aide-mémoire n'est pas son unique avantage», écrit Rivals (1980); il rend visible le questionnement de la chercheuse, qui de toute façon est présent; non exposé, il n'en est pas moins actif;

les apôtres du spontanéisme, de la communion, de la sympathie condamnent et banissent le questionnaire [...]. Ils oublient, en toute sincérité parfois qu'ils ont fait un apprentissage et ont intériorisé, mémorisé, une grille d'interrogation [...]. Je préfère donc parler de guide d'entretien [...] ajoutons qu'il n'empêche ni le dialogue, ni la sympathie, ni la compréhension. (p. 71).

Notre méthodologie de type biographique est complétée, tel que nous l'avons indiqué précédemment, par l'utilisation de la méthode généalogique. Elle consiste à dresser l'arbre généalogique des personnes interviewées, s'étendant de la génération des grands-parents à celui des fils ou des filles, arbre un peu spécial puisqu'on y retrouve âge, niveau d'instruction, profession et rang dans la fratrie. Il est indispensable de connaître l'origine sociale des parents de nos informatrices afin de comprendre le projet dont ils ont été chargés par leurs propres parents, ce qui a pu avoir un impact sur les stratégies de reproduction sociale auprès de leurs enfants.

À l'instar de Daune-Richard et ses collaboratrices (1987), nous commençons la rencontre avec nos informatrices en les invitant à remplir l'arbre généalogique (voir annexe 2).

3.2.3 Planification des entrevues

Une fois que les personnes identifiées ont été contactées personnellement pour leur expliquer la recherche et qu'elles acceptent d'y participer, la date de rencontre est fixée. Celle-ci se fait de préférence «dans leurs affaires». De plus, il est important de spécifier qui l'on est et comment et par qui on est arrivé à elles; Bertaux (1980) mentionne très à propos l'importance de «l'effet de canal» et d'un «contact personnalisé», de même que celui de la «consigne de départ»: «la première question oriente tout l'entretien et joue donc un rôle crucial: elle précise les contours de l'enquêteur aux yeux de l'enquêté [...] explicite le contrat et lance la conversation.» (p. 209).

Les entrevues durent environ deux heures. La chercheuse avertit l'informatrice qu'à l'audition du contenu de l'entrevue, si des questions surgissent, si un complément d'information est exigé, cela pourra se faire lors d'un appel téléphonique. De plus, la transcription de l'entrevue sera remise à l'informatrice si elle le veut; elle en fera la lecture et y apportera des modifications s'il y a lieu.

3.2.4 Planification de l'analyse des données

À la suite de l'entrevue, la chercheuse rédige un mémo contenant ses réflexions sur le déroulement et le contenu de l'entrevue, ses premières intuitions théo-

riques, les points à noter pour les entrevues à venir. C'est un premier niveau d'analyse.

À mesure que les entrevues sont transcrites et qu'elles sont acceptées par les informatrices, la chercheuse procède à l'analyse de contenu du matériel. Les opérations identifiées par L'Écuyer (1985) en constituent les étapes: codage d'unités de sens, regroupement en catégories, saturation et théorie. La grille d'analyse émerge partiellement du récit de vie de la première informatrice.

L'analyse qualitative des entrevues se poursuit en suivant l'ordre chronologique dans lequel elles ont été effectuées; les codes et catégories sont confrontés selon le contenu de chaque nouvelle entrevue jusqu'à stabilisation de la grille. Cette analyse vise à retracer les éléments des trajectoires individuelles ainsi que les éléments d'ordre structurel qui influent sur ces trajectoires.

Il s'agit de dégager des catégories qui se fondent sur la répétition; «ce qui se retrouve dans de nombreux cas [...] relève du social et non du psychologique, du collectif et non de l'individuel, alors on peut affirmer avoir atteint un premier niveau de saturation.» (Bertaux, 1986, p. 28).

«Un deuxième niveau de saturation est atteint lorsqu'on recherche systématiquement le “cas négatif”, selon l'appellation de Lindesmith (1947); on cherche à détruire la représentation qu'on a construite à partir de l'analyse des entrevues.» (Bertaux, 1980, p. 208).

3.2.5 Pré-expérimentation

Notre protocole d'entretien fait l'objet d'une pré-expérimentation auprès d'une directrice et d'une enseignante d'une commission scolaire, sur une base volontaire et personnelle. L'objectif est de tester la pertinence des îlots identifiés et des questions sous-tendant des catégories dégagées de lectures et d'enquêtes portant sur des populations différentes.

Nous démarrons la rencontre en remplissant l'arbre généalogique des personnes. Cette activité de cueillette d'informations s'avère très pertinente comme occa-

sion pour les informatrices de donner de l'importance à des éléments qui les touchent davantage. Comme nous n'enregistrons pas cette partie, nous devons noter rapidement quelques éléments. Nous les complétons après l'entrevue sauf lorsqu'ils sont abordés pendant la rencontre.

Cette étape nous confirme la justesse de la procédure et de l'instrumentation. Nous pouvons donc procéder à l'enquête.

3.2.6 Enquête sur le terrain

L'enquête auprès de 23 informatrices se déroule en mai, juin et juillet 1991. C'est une période très exaltante car la rencontre avec la réalité du milieu enquêté donne un sens à toute la préparation théorique effectuée auparavant. Concepts, théories, instrumentation, méthodologie, tout est bousculé et en même temps, la sensibilisation acquise par la chercheure l'empêche de passer à côté de l'essentiel; elle a des antennes pour capter les subtilités du récit, l'éloquence des silences, des rires, des gestes et même des larmes.

L'entrevue est vraiment une rencontre entre deux êtres dont l'authenticité garantit la réussite de ce moment privilégié et important. Les informatrices se préparent à cette rencontre; elles en parlent avec leur famille et leur entourage; comme il s'agit d'histoire de vie, elles se surprennent parfois en faisant des liens entre des éléments de leur vécu ou en saisissant soudainement le sens d'un événement. Lorsque la chercheure a su établir sa compétence et son sérieux et que règne un climat de confiance, l'entrevue peut commencer.

Nous nous entretenons avec trois enseignantes et quatre directrices de la commission scolaire X, quatre enseignantes et quatre directrices de la commission scolaire Y et trois enseignantes et trois directrices de la commission scolaire Z. L'objectif du choix des informatrices est de rendre compte de la réalité; c'est ainsi que deux directrices en milieu rural sont rencontrées puisque deux commissions scolaires y administrent des écoles. L'effet boule de neige (Miles et Huberman, 1984, p. 36) s'ajoute à la désignation aléatoire des enseignantes et des directrices participant à notre recherche; en effet, des informatrices nous suggèrent des noms d'enseignantes, de directrices qui de-

vraient faire partie de l'enquête; nous en tenons compte surtout quand plusieurs sources convergent vers les mêmes personnes. C'est de cette façon que nous retrouvons dans notre échantillon deux directrices œuvrant au secondaire mais dont la carrière s'est majoritairement déroulée au primaire.

Les entrevues démarrent toujours par la même question: comment avez-vous choisi de devenir enseignante? Cette question ouvre la voie à un échange d'une heure et demie à deux heures au cours duquel les éléments du protocole d'entretien sont abordés librement, au gré du récit de chacune, sans recours systématique au canevas de questions. L'avant-dernière question sur les revenus de la personne, comparativement à ceux de ses parents, doit toujours être posée formellement; finalement, nous demandons à l'informatrice s'il y a quelque chose à ajouter, qu'elle n'a pas pu exprimer.

Nous nous apercevons rapidement que les informatrices racontent ce qui est significatif pour elles et qu'il n'est pas pertinent de vouloir aborder tous les thèmes du canevas avec tout le monde. Cela nécessite pour l'intervieweuse de posséder une vision claire de l'objet de recherche et des nombreuses ramifications possibles; il faut être attentive à la dynamique du récit, profiter de ce qui est dit pour relancer un sujet, être prête à le voir revenir ultérieurement sous d'autres formes, ne pas insister lorsqu'une question directe n'attire pas l'attention de l'informatrice.

3.2.7 Saturation des données

Au départ de notre recherche, nous avions estimé rencontrer approximativement dix enseignantes et dix directrices œuvrant au primaire. Nous voulions couvrir des écoles en milieu rural et des écoles en milieu urbain; nous souhaitions nous entretenir avec des personnes expérimentées ainsi qu'avec des personnes plus jeunes dans le métier.

La dynamique émanant du terrain nous a conduite à interviewer 25 informatrices. Des directrices nous suggéraient fortement de rencontrer certaines enseignantes aptes à devenir directrices; le récit de certaines enseignantes nous poussait à interroger leur directrice d'école de façon à connaître les divers aspects d'un problème. Après 20 entrevues, nous avons recherché davantage de directrices d'école puisque leur nombre

était déficitaire. Les informations recueillies ont servi plutôt à corroborer ce que nous avions déjà dégagé, puisque nous n'avons rencontré aucun cas détruisant la compréhension que nous nous étions faite du terrain.

3.2.8 Traitement des données

Suite à chaque entrevue, des notes sont complétées ou rédigées, selon le cas; elles concernent les particularités de la rencontre, tant au plan de la démarche qu'au plan du contenu. Elles sont très précieuses, lors de l'analyse, comme remise en contexte.

La transcription des entrevues est réalisée au cours de l'été 1991. Comme onze informatrices (cinq enseignantes et six directrices) ont souhaité obtenir la transcription de leur entrevue, elles la reçoivent et sont priées de faire part des corrections qu'elles veulent y apporter. Une seule personne contacte la chercheuse afin de demander des précisions. Puisqu'aucune modification n'est à faire, on procède à l'analyse des entrevues, selon les étapes décrites par L'Écuyer (1985), tel que mentionné précédemment. Comme chaque entrevue compte de 30 à 50 pages, on peut imaginer l'énormité du travail de codage. Chaque entrevue est découpée en unités de sens, auxquelles un code alphanumérique est attribué, il faut un certain temps avant que les codes soient stables, leur contenu étant circonscrit; au fur et à mesure que nous avançons dans le codage, les unités se recoupent, se regroupent par catégories, par thèmes; par exemple, le code 400 concerne la famille d'origine; 410 peut signifier le travail du père, 470, le rang dans la fratrie; que les unités soient informatives ou explicatives, elles sont regroupées sous la même catégorie. Pour l'informatrice «A», par exemple, l'entrevue est codifiée 42A, 45A, etc. Cela permet par la suite de regrouper tout ce qui concerne, par exemple, la famille d'origine de toutes les informatrices (voir annexe 3). Des fiches-synthèse de chaque entrevue selon les catégories touchées sont d'abord établies; puis c'est au tour des fiches-synthèse de chaque catégorie avec références aux entrevues pertinentes. Ce travail minutieux exige des mois de travail et porte surtout sur les catégories reliées à la famille d'origine et à l'école.

Lors de l'analyse des données, nous décidons d'intégrer les deux entrevues recueillies lors du pré-terrain car elles nous permettent de tenir compte de plus de dimensions; d'autre part, comme nous avons perdu le contenu de deux entrevues en rai-

son de problèmes d'enregistrement, cette situation décevante pour la chercheuse en est quelque peu atténuée, ce qui ne répare en rien la déception des informatrices concernées.

Afin de tenir compte de la spécificité de notre matériel de terrain, nous décidons de présenter chacune de nos informatrices en traçant les grands traits caractéristiques de leur itinéraire personnel et professionnel; les éléments les plus marquants sont synthétisés en succession de tableaux; devant l'importance de la famille d'origine, qui se dégage des récits de nos informatrices, nous constituons également en tableaux récapitulatifs l'histoire familiale directement reliée à celle de nos enseignantes et de nos directrices.

La première partie de la rédaction concerne la socialisation dans la famille d'origine et le long de la scolarisation. Il faut par la suite reprendre les entrevues codifiées et réaliser les fiches-synthèse relatives au cheminement professionnel dans l'enseignement puis à la direction d'école. Finalement, c'est la rédaction de cette partie de l'analyse et de l'interprétation. Nous organisons le plus souvent possible l'information intéressante en tableaux afin de visualiser aisément les résultats de l'analyse.

Le matériel recueilli est riche et volumineux; il n'est pas étonnant qu'il ait demandé un laborieux travail de codification et de constitution de fiches. Nous avons persisté jusqu'au bout bien que des analyses semblables portent généralement sur beaucoup moins de récits; nous ne pouvions laisser tomber une partie du matériel ou une partie du questionnement car notre investissement émotionnel et nos attentes cognitives de départ se les représentaient comme une totalité!

Comme notre questionnement de départ cherche à comprendre le cheminement de carrière d'enseignantes et de directrices du primaire, nous interprétons nos données en faisant ressortir comment les instances de médiation sociale interagissent avec la personne dans la construction de son identité de sexe et de travail. C'est d'abord la famille d'origine qui imprime l'orientation fondamentale dans les rapports sociaux de classe et de sexe; les projets parentaux concernant le rôle de chaque membre de leur progéniture dans le devenir social de la famille se bâtissent en interaction avec chacun d'eux,

d'autres facteurs liés au réseau social influençant à leur tour les trajectoires personnelles vécues dans l'histoire familiale.

Le passage par l'institution scolaire est interprété comme le deuxième agent majeur de socialisation. Il constitue pour les familles un tremplin vers un meilleur statut social; de plus, pour les mères, il s'avère un moyen indispensable à la formation et à la participation à une vie professionnelle, seules garantes d'une modification des rapports de sexe pour leurs filles.

Par après, ce sont les trajectoires vécues en tant qu'enseignantes, et directrices s'il y a lieu, qui sont présentées; les organisations constituées par l'école et la commission scolaire intègrent ou non les femmes dans un processus les menant à des postes de direction; là aussi des éléments du réseau social participent par leur présence à l'accès à une carrière de direction et ce, dans la majorité des cas.

3.2.9 Scientificité des données

Afin d'assurer le caractère scientifique des données, la chercheure a confronté les informations recueillies lors des entrevues en procédant de diverses façons. D'abord elle a recoupé les informations de personnes provenant d'une même école, d'une même commission scolaire (par exemple, plusieurs enseignantes et plusieurs directrices) et même de plusieurs commissions scolaires (par exemple, le projet SEMÉA).

Par ailleurs, le contact de la chercheure avec des informateurs-clé d'une commission scolaire, lors d'échanges informels, permettait de vérifier l'authenticité d'une partie des données de même que la justesse de l'interprétation. Le recours à des experts en histoire régionale, en éducation et en sociologie de même que des échanges avec d'anciennes personnes-ressources du projet SEMÉA ont certes contribué à valider un bon nombre d'informations.

La chercheure aurait souhaité remettre le rapport de recherche aux informatrices afin qu'elles puissent en faire la critique; cependant, la lourdeur d'une telle entreprise (grand nombre d'interviewées) et les délais qu'elle aurait causés ont eu raison de cette étape finale de validation des données.

DEUXIÈME PARTIE

**La description des sujets de la recherche
et de leur milieu**

De la théorie au réel

Suite à la présentation de notre problématique de recherche et des cadres de référence théoriques et méthodologiques privilégiés pour effectuer notre enquête sur le terrain, nous avons effectivement rencontré nos sujets de recherche. Nous avons par la suite compilé les données recueillies à l'aide des arbres généalogiques et des entrevues; l'analyse généalogique et biographique qui a suivi permet la description des sujets de la recherche, de leurs trajectoires personnelles ainsi que de l'histoire de leur famille d'origine.

CHAPITRE IV

Nos informatrices et leur milieu

Au cours de notre enquête, nous avons recueilli les histoires de vie d'onze enseignantes et de douze directrices d'école œuvrant au primaire.

Nos informatrices, nous les présentons une à une, en précisant s'il s'agit d'une enseignante ou d'une directrice par le choix de prénoms fictifs commençant par E pour les enseignantes, et commençant par D pour les directrices. Nous les présentons selon l'ordre chronologique de nos entrevues. Pour chacune, nous décrivons quelques-unes de leurs caractéristiques, notamment leur famille d'origine, leur formation, leur réseau social, leur cheminement général professionnel et quelques éléments de leur vie personnelle actuelle. C'est à partir de ce que chacune nous apporte comme matériel que nous dégagerons nos pistes d'analyse.

Les tableaux qui suivent regroupent les enseignantes et les directrices rencontrées.

Liste des enseignantes

Prénom fictif	Expérience en enseignement
Élise	27
Élizabeth	29
Ève	14
Elsa	24
Élisa	6
Esther	12
Éliane	24
Emmanuelle	11
Émilie	16
Étiennette	8
Éliette	13

Liste des directrices

Prénom fictif	Expérience en enseignement	Expérience en direction
Diane	13	20
Denise	21	10
Désirée	11	15
Damienne	13	8
Doris	22	1
Delphine	7	21
Dorothée	15	6
Dominique	17	7
Daphnée	20	10
Danielle	11	13
Diana	9	23
Donna	22	5

Liste des informatrices par ordre chronologique d'apparition

Prénom
Élise
Diane
Élizabeth
Ève
Denise
Désirée
Damienne
Doris
Elsa
Élisa
Esther
Delphine
Éliane
Emmanuelle
Émilie
Étiennette
Dorothée
Dominique
Daphnée
Éliette
Danielle
Diana
Donna

4.1 PRÉSENTATION DES INFORMATRICES

ÉLISE

Élise est une enseignante de plus de 25 ans d'expérience toujours au deuxième cycle du primaire notamment en cinquième année. C'est une célibataire sans enfant,

dévouée à sa famille. Elle est troisième d'une famille de cinq enfants, dont deux frères aînés et deux sœurs cadettes. Ces personnes ont vécu dans un milieu pauvre, isolé, où la famille a toujours été le point de référence. La mère était très soucieuse de l'éducation de ses enfants, elle a tout fait pour qu'ils soient instruits.

Après deux années d'École normale, Élise a obtenu un poste d'enseignante régulière dans sa localité. Elle a poursuivi sa formation par des cours du soir, de fin de semaine et d'été, jusqu'à 17 ans de scolarité, mais n'a pas terminé son baccalauréat.

Elle a été représentante syndicale pendant plusieurs années; elle a pris des responsabilités dans divers comités régionaux puis a fait partie de l'équipe provinciale de négociations pendant deux ans; elle était alors libérée par sa commission scolaire; elle a décidé de revenir à l'enseignement car les possibilités professionnelles qu'on lui offrait ne lui plaisaient pas.

Ce n'est pas une fille qui s'intègre dans les projets pédagogiques de la commission scolaire. Elle ne souhaite aucunement occuper un poste de direction bien qu'elle ait été approchée plusieurs fois pour poser sa candidature. Elle aurait aimé avoir des enfants et un mari mais ça ne s'est pas présenté; elle a beaucoup aidé sa mère lorsque celle-ci a été malade, et s'est occupée de son père veuf. Elle s'engage depuis peu au niveau local pour améliorer l'éducation des jeunes. Elle a sa grille d'analyse syndicaliste et reste solidaire de sa Centrale.

Son père vient des Cantons de l'Est d'un milieu agricole. Il s'est déplacé au Saguenay dans l'espoir d'obtenir une meilleure terre, mais ce n'était que de la «terre de roches»; il s'est marié et a eu des enfants mais sa situation économique étant précaire à la suite de ce déracinement, il a dû partir dans des chantiers de construction pour assurer la subsistance de sa famille. Quatre enfants sur cinq se sont fait instruire et occupent un emploi de cadre moyen (enseignement, fonction publique, administration). Ils ont aussi la plupart un côté artistique ou technique affirmé.

Histoire familiale

déracinement du père	mariage, installation dans la pauvreté sur mauvaise terre	déplacements du père pour travail, isolement de la famille	famille développe respect, dignité et instruction
enfants ont profession sauf 1, famille sauf 1	famille a fait racines au Saguenay sauf 1		

Trajectoire personnelle:

troisième d'une famille de cinq, 2 frères aînés, 2 sœurs cadettes	famille unie, isolée, pauvre mais digne	école: grande réussite tout au long des études	peu d'amie/s, réseau restreint
pensionnaire à l'École normale 2 ans brevet B, perfectionnement: 17 ans de scolarité, pas de baccalauréat	enseignement 27 ans	autre activité professionnelle: négociatrice syndicale 2 ans	activités socioculturelles: peinture et engagement social
célibataire, sans enfant.			

DIANE

Diane voulait devenir médecin; il fallait le cours classique «n'entrait pas qui voulait»; les revenus modestes de son père n'ont pas permis qu'elle soit acceptée. Elle voulait être infirmière, elle n'en démordait pas.

Son père meurt, elle a 15 ans, sa mère l'inscrit à l'École normale pour faire sa onzième puis un an de brevet C, c'est sa mère qui décide. Elle en veut à son père d'être mort, sa vie est chambardée, elle réussit bien mais éprouve de la révolte pendant quatre ou cinq ans; la deuxième année pensionnaire, elle fait une dépression (17 ans). Elle a un emploi qui l'attend, le président de la Commission scolaire l'a dit à sa mère; elle commence en quatrième année, en même temps que deux compagnes de l'École normale. Ce n'est pas facile mais ça va, huit élèves échouent, mais c'est pareil pour ses compagnes.

Elle est la deuxième d'une famille de quatre, son père est chauffeur d'autobus, sa mère est malade; son frère aîné est déficient léger, il déçoit son père qui se fait ai-

der par elle, surtout à l'extérieur. Son frère ne peut aider la famille par un métier, il est plutôt dépendant. Ils sont locataires de gens plutôt riches qui n'ont que deux grandes filles et qui adoptent littéralement l'enfant; ils l'amènent chez eux, la gâtent, lui font faire du mal (voler, battre une petite fille), cela la gâte et à l'école la première année, elle se sauve 22 fois; c'est une enfant dérangeante, une «caractérielle» dit-elle; si elle n'avait pas eu sa famille, elle n'aurait rien fait de bon; ils s'intéressaient à ses études et prenaient pour les professeurs. Ils voulaient que leurs enfants fassent des études: ses deux sœurs en ont fait, son frère n'a pas pu. Elle pense que le décalage entre l'aisance de ses propriétaires et la relative pauvreté de sa famille l'a déséquilibrée, le fait de se faire gâter l'a perturbée; n'avait-elle pas 17 poupées à cinq ans? À l'école, elle attire toujours l'attention, «elle en invente», elle se fait battre; elle rencontre une religieuse très compréhensive qui lui enseigne et en sixième année, elle change; (d'où sa réflexion sur l'enfant en difficulté qu'on sort du régulier: ce n'est qu'en sixième qu'elle a effectué un virage). Son secondaire se passe bien jusqu'en dixième année où son père meurt.

Ses parents transmettent des valeurs de respect envers le frère aîné même s'ils sont déçus; le père travaille beaucoup à l'intérieur, cuisine, vaisselle, aspirateur, etc. car la mère est malade; cela pourrait expliquer l'ouverture d'esprit de Diane, ce n'est pas une question de sexe, de rôle, c'est ce que chacun veut faire qui compte, tout devrait être possible.

Elle est beaucoup attirée par l'extérieur, les travaux manuels intérieurs et extérieurs comme la peinture, la plomberie, l'électricité; elle a aidé à bâtir son chalet, elle s'est occupée du devis de la construction de son école actuelle.

Elle était meneuse lors des jeux avec son entourage, elle traînait tout le temps son frère qu'elle faisait rire et qui l'admirait.

Elle est célibataire, sans enfant; elle avait beaucoup d'amis chez les garçons; cependant, elle a dû, au début de sa vie professionnelle, prendre en charge toute sa famille, ce qui ne lui a guère laissé d'espace pour une vie amoureuse. Elle vit avec sa mère depuis qu'elle est veuve et s'occupe avec plaisir de ses neveux et nièces.

Diane ne se rappelle pas d'être allée au travail avec peine, depuis qu'elle a enseigné et est directrice. Elle a dû se rompre à ne pas être en retard. Maintenant elle est tôt à l'école et en part tard. Elle a toujours été un peu en avance sur son temps dans ses idées relatives à l'enseignement. Elle «bouille» d'idées, est toujours en recherche et ne s'arrête pas «de monter les escaliers».

Elle a beaucoup été influencée par sa première directrice, elle a adopté son approche dans l'enseignement et son style de gestion visant à faire confiance aux gens et donc à ne pas les surveiller tout le temps.

Elle a toujours été sollicitée par des gens pour 1) être envoyée à SEMÉA, 2) agir comme animatrice pédagogique au sein de la Commission scolaire, 3) pour appliquer comme directrice-adjointe. Elle ne se considère pas fonceuse, et il n'est pas sûr qu'elle se serait avancée toute seule. Elle est très proche de sa retraite qu'elle envisage avec sérénité.

Histoire familiale:

père conducteur d'autobus, mère malade, père l'aide	ainé déficient, locataires de gens aisés	mort du père	famille développe respect des différences, solidarité, instruction
garçon et filles partagent tâches à la maison	enfants ont profession sauf aîné, famille sauf 2 aînés		

Trajectoire personnelle:

deuxième d'une famille de 4, aîné déficient	enfant gâtée par propriétaire	école: comportement délinquant bien que réussite académique	meneuse dans son quartier pour les jeux, entraîne son frère et ses sœurs
orpheline de son père au secondaire, révolte	mère l'envoie pensionnaire 2 ans à l'École normale, brevet C	enseignante 13 ans, perfectionnement: brevets B- A, 15 ans de scolarité	animatrice de camps pour enfants handicapés pendant 6 ans, leadership
SEMÉA, animation pédagogique 2 ans	direction d'école 20 ans, formation par ÉNAP en administration	célibataire, sans enfant, mère vit avec elle	

ÉLIZABETH

Élizabeth est une enseignante de près de 30 ans d'expérience qui a parcouru tous les degrés du primaire et se situe depuis plusieurs années en quatrième. Elle est originaire de l'autre sous-région, d'un milieu riche en talents artistiques et l'un des seuls à offrir tout le secondaire localement à ses enfants. Élizabeth vient d'un milieu à l'aise financièrement et cultivé; ses parents étaient en effet de gros cultivateurs, possédaient un abattoir de père en fils et faisaient le commerce des animaux. La grand-mère paternelle aimait lire, il y a toujours eu des journaux chez elle et tous les enfants ont reçu de l'instruction. Élizabeth avait des tantes de son âge, alors elles se considéraient presque comme des sœurs. Élizabeth est l'aînée d'une famille de quatre enfants; sa mère est morte en donnant naissance à son quatrième bébé, Élizabeth n'avait que neuf ans. Le bébé a été confié à une tante et le père est allé habiter chez ses parents avec ses trois autres enfants. Cependant, au bout de deux ans, le père a décidé de revenir chez lui avec ses trois enfants, ce qui a soulevé la désapprobation du milieu.

Élizabeth se sentait protectrice de son père et se donnait des responsabilités envers ses frères. Malgré sa peine, elle a bien réussi ses études; au secondaire, elle devait être pensionnaire toute la semaine à l'école du village puisque le transport scolaire n'existait pas. Elle s'est donc investie beaucoup dans ses études et dans des activités avec les religieuses. Ces dernières l'ont incitée à fréquenter l'École normale où elle a rencontré des pédagogues qui l'ont beaucoup marquée. Elle est ensuite revenue enseigner dans son village. Ce n'était pas par besoin mais par volonté d'avoir une profession qu'elle aimait. La situation familiale se modifiant après le remariage de son père, Élizabeth s'est installée dans l'autre sous-région; après y avoir un peu enseigné, elle s'est mariée, perdant ainsi son emploi. Elle a eu deux enfants, tout en faisant de la suppléance dans un orphelinat puis à la Commission scolaire. Finalement, elle est entrée comme enseignante régulière dans une école coopérative où elle a pu développer ses talents de pédagogue tout en appliquant les fruits de sa formation imposante et diversifiée, poursuivie au cégep et à l'université. Élizabeth participe à de nombreuses innovations pédagogiques, a été suppléante de direction plusieurs fois et a appliqué sur un poste de direction à vocation pédagogique; elle n'a pas obtenu le poste, «se vendant mal»; elle est leader au niveau de la Commission scolaire en ce qui concerne l'innova-

tion et le développement pédagogiques, elle participe à la formation des jeunes maîtres en coopération avec l'université.

Histoire familiale:

cultivateurs, abattoir de père en fils	mort de la mère	enfants instruits avec profession chez les filles	remariage du père
dispersion des aînés	deuxième famille se crée, comptant 5 enfants		

Trajectoire personnelle:

première de 4 enfants, milieu choyé à tous les points de vue	mort de la mère, familles de grands-parents importantes	pensionnaire au secondaire, études réussies, milieu stimulant	pensionnaire École normale 1 an brevet C
enseignement pendant 3 ans, réussite	remariage du père, éloignement de la famille	mariage, rupture vie professionnelle	suppléances pendant 9 ans, maternités
perfectionnement diversifié, PERMAFRA, baccalauréat 18 ans scolarité	poste régulier en enseignement, 29 ans d'expérience; projets pédagogiques variés	suppléance en direction, application à un poste de direction	après le refus, poursuite leadership pédagogique et formation jeunes enseignants

ÈVE

Ève est une enseignante d'une quinzaine d'années d'expérience d'abord au préscolaire et depuis trois ans, en première année. Elle a débuté sa carrière d'enseignante dans un milieu rural où elle pensionnait, sa famille résidant en ville. Elle vient d'une famille de cinq enfants dont elle est l'aînée; son père a travaillé régulièrement dans une grande papeterie et ils n'ont manqué de rien bien qu'ils ne fussent pas riches; ils étaient plutôt renfermés sur leur propre famille et n'aimaient guère les jeux extérieurs; la mère travaillait à la maison pour sa famille; il n'y avait guère de contact avec les livres ou la musique.

Lorsqu'elle a fréquenté l'école, Ève ne comprenait pas toujours du premier coup mais en réfléchissant toute seule chez elle, souventes fois en aidant d'autres cama-

rades, elle y arrivait. Elle était très réservée, n'ayant qu'une amie mais elle était souvent sollicitée par ses camarades de classe, notamment au secondaire, pour expliquer un point demeuré obscur. Elle s'est engagée dans des études en techniques administratives au cégep; cependant, elle sentait un malaise grandissant: comment passer toute une vie avec une tâche plutôt répétitive et axée prioritairement sur les chiffres! Elle a modifié son DEC professionnel en DEC général et est entrée à l'université en Sciences de l'éducation: «je n'ai jamais regretté». Ce qu'elle préfère dans sa profession, c'est sa relation avec les enfants, la dynamique qui s'installe avec les élèves. Elle véhicule des valeurs humanistes dans son enseignement.

Le climat qui s'est installé dans le milieu de l'enseignement ne lui plaît guère. Elle est entrée dans l'enseignement à «l'âge d'or» de la profession, dit-elle; depuis, à chaque convention, la situation s'est détériorée, la tâche s'alourdissant et les conditions de travail se dégradant. Elle est déléguée syndicale depuis ses tout débuts; elle a dû freiner à plusieurs reprises les ardeurs de la direction pour qui la mise en œuvre de projets éducatifs et pédagogiques exigeait qu'on y mette du temps.

Elle est célibataire sans enfant; elle vit avec un conjoint de fait. Elle exerce son métier sans y consacrer tout son temps, se réservant des moments de loisir avec son conjoint.

Elle vient de participer pour la première fois à un projet pédagogique régional, car elle n'aime pas s'engager dans les projets des commissions scolaires. Elle n'a pas suivi d'autres cours après son baccalauréat. Son passage au primaire ne la satisfait pas complètement, elle préférerait l'approche du préscolaire centrée sur le développement de chaque enfant. Elle n'est nullement intéressée à occuper un poste de direction.

Histoire familiale:

père ouvrier d'usine, parents ont beaucoup de travail	famille avec revenu régulier, refermée sur elle-même, peu de jeux extérieurs	division des tâches très tranchée dans la famille	enfants formant «gang» et attirent voisins pour jeux
tous instruits, de sec. V à baccalauréat	tous ont métier, tous ont famille sauf 1		

Trajectoire personnelle:

ainée de 6 enfants, solidaires, 2 garçons, 4 filles	un peu lente à l'école, capable d'expliquer aux autres	changement d'orientation au cégep après 1 an: du technique au général	université baccalauréat PRÉ-PRI.
enseignement préscolaire 11 ans en milieu rural	enseignement primaire depuis 3 ans en milieu urbain	engagement syndical depuis le début de sa carrière	célibataire, sans enfant, vit avec conjoint de fait

DENISE

Denise est une directrice d'école en milieu rural. Elle exerce cette fonction depuis une dizaine d'années. On lui a confié ces écoles en raison de ses compétences en animation pédagogique. Le fonctionnement d'une école avec des classes multi-programmes demande beaucoup d'adaptation pédagogique, l'implication des enseignants et la collaboration du milieu. Denise a toujours été fascinée par la pédagogie; après une vingtaine d'années d'enseignement, ponctuées par sa désignation de faire partie de SEMÉA, par un séjour de deux ans en France comme enseignante, par une expérience de deux ans comme ADP en mathématiques et de plusieurs années d'enseignement à l'école coopérative, elle a posé sa candidature à la direction sous l'impulsion de femmes décidées à prendre leur part des postes de décision. Denise vient d'une famille d'ouvrier d'usine pas très riche où la mère, qui avait de l'instruction, a beaucoup souffert de sa vie dénudée, avec un mari peu loquace et peu cultivé; elle a poussé tous ses enfants à s'instruire; Denise a donc fait une année d'École normale afin de pouvoir travailler rapidement et aider sa famille; elle aurait aimé entreprendre des études classiques mais elles ne lui étaient pas accessibles au niveau financier. La famille a été frappée par une grande épreuve puisque la cadette de la famille était handicapée; la mère s'est dévouée pour ses enfants mais par devoir, sans être affectueuse et dynamique. Cela a profondément marqué Denise qui est célibataire sans enfant, s'occupant de sa famille encore maintenant.

C'est une femme qui sait s'organiser, qui a conservé un réseau de relations partout où elle est passée et qui est profondément féministe. Elle a souffert que la priorité soit accordée aux garçons dans sa jeunesse. Denise soutient et conseille

quelques jeunes enseignantes dans le but très clair de les faire accéder à la direction d'école. Elle forme, avec deux ou trois femmes de sa génération, un réseau de personnes bien décidées à occuper des postes de responsabilité, ayant constaté que leurs collègues masculins moins bien préparés accédaient à de hautes fonctions. Le réseau est un élément-clé chez elle: elle n'hésite pas à contacter des auteurs, des experts avec qui elle a gardé des liens, afin de répondre à des besoins bien précis de ses enseignants; elle a donc une grande ouverture d'esprit. Elle «a été en amour» dans sa jeunesse mais un accident a emporté son fiancé. Elle vit avec sa sœur et la petite famille de celle-ci. Ayant enseigné à l'école coopérative où l'on ne comptait pas son temps et étant très disponible, elle trouve difficile l'approche de certains enseignants syndicalistes qui freinent les projets, brandissant tout le temps la convention collective.

Histoire familiale:

père ouvrier, mère instruite qui a tous les talents	famille pauvre, 1 enfant handicapée, climat peu affectueux	mère valorise l'instruction	la plupart des enfants instruits et bien placés
plusieurs épreuves: mort des parents, mort de l'handicapée, accident très grave d'un des derniers enfants			

Trajectoire personnelle:

quatrième d'une famille de 12, l'aîné peut aller au cours classique	réussite scolaire pas davantage soulignée que l'échec de sa sœur handicapée	très frappée par l'injustice de traitement envers certains élèves	doit se contenter de l'École normale, pensionnaire 1 an brevet C
enseignement 21 ans dont 5 à l'école coopérative	SEMÉA, échange en France 2 ans	mort accidentelle de son fiancé	autre expérience professionnelle: animation pédagogique au niveau provincial 2 ans
direction d'écoles rurales 10 ans	perfectionnement: a baccalauréat, 17 ans de scolarité	célibataire, sans enfant, s'est occupée de son père, de son frère déficient, vit avec famille de sa sœur	

DÉSIRÉE

Désirée est directrice d'école depuis plus de 15 ans. Elle fait partie de la génération d'éducateurs et d'éducatrices qui ont vécu SEMÉA à la fin des années 60. Elle vient d'une famille marquée par la mort prématurée du père de sorte que les deux frères aînés ont dû travailler très vite pour gagner de l'argent. Cela a permis à Désirée de faire une année d'études à l'École normale afin de devenir enseignante. Sa mère était très fière et ne voulait pas que sa fille travaille dans les maisons privées. Sans compter que Désirée avait toujours beaucoup aimé l'école depuis son primaire, y réussissant bien et étant estimée par les religieuses. Elle a grandement apprécié ce milieu de vie pensionnaire de l'École normale qui la changeait de la pauvreté de sa famille. Sa formation lui a permis d'enseigner et d'aider les siens. Elle a été choisie après sept ans d'enseignement pour faire partie de SEMÉA, ce qui l'a conduite à l'école coopérative pendant quatre ans. Ensuite elle est devenue directrice. Son poste étant aboli l'année d'après, elle a été appelée à travailler au MEQ pendant deux ans au niveau provincial dans la perspective d'implanter une conception plus humaniste de l'école. Sa commission scolaire lui a offert un nouveau poste de direction à son retour. Elle s'est également mariée et a eu deux enfants.

C'est une bonne administratrice en même temps qu'une animatrice pédagogique puisque son école bouillonne de projets. Elle n'a pas de difficulté à diriger hommes ou femmes et s'oblige à connaître personnellement chacun de ses nombreux élèves.

Elle a également compris qu'il faut soigner son réseau de relations hommes et femmes au sein de l'appareil administratif ainsi qu'entre directions d'école.

Désirée est une féministe qui soutient et conseille quelques jeunes enseignantes afin qu'elles accèdent à la direction d'école; elle est reliée aussi avec un nouveau réseau de femmes, les commissaires, qui sont sensibilisées à la promotion de femmes compétentes au sein de la Commission scolaire. Elle exerce également beaucoup d'influence sur ses frères et sœurs, sa maison a remplacé la maison des parents après leurs décès.

Histoire familiale:

milieu familial harmonieux, valorise études	père travaille en usine, revenu faible mais régulier	mère fière, travaille beaucoup pour bien-être des enfants	père malade un an puis meurt
bouleversement: 2 aînés cessent l'école pour travailler	cela permet à la troisième d'étudier 1 an pour aider par après	une seule a études universitaires, autres ont sec. V et bons métiers	tous ont famille sauf 1
maison de la troisième a remplacé la maison des parents au décès de la mère			

Trajectoire personnelle:

troisième d'une famille de 7 enfants, dont 2 garçons aînés	enfance heureuse, réussite scolaire	passé toutes ses études dans la même école, appréciée	en dixième année, vit la maladie et la mort de son père
va 1 an pensionnaire à l'École normale brevet C	enseigne pendant 7 ans et aide sa famille	SEMÉA, 4 ans d'enseignement à l'école coopérative	perfectionnement: brevet B, baccalauréat d'enseignement, 16 ans scolarité
direction d'école 1 an puis animation pédagogique 2 ans	mariage et maternités	direction d'école depuis 15 ans	

DAMIENNE

Damienne est une directrice précédée par sa réputation, tant elle est connue, appréciée ou détestée, redoutée pour son style de gestion inspiré par le milieu industriel. Pour elle, l'éducation est une entreprise qui doit être gérée comme une autre, avec des activités de planification, de réalisation, de contrôle et d'évaluation où la dimension affective n'a pas de place, où la rationalité doit inspirer l'action pour atteindre l'efficacité. Cela s'explique entre autres par une formation de comptable et une formation de gestionnaire d'entreprises. C'est la dixième d'une famille de 11 enfants; son père était entrepreneur et gagnait bien sa vie; la famille n'a manqué de rien quoique aucun enfant ne se soit fait instruire parmi les aînés. Les derniers forment un noyau familial différent

des aînés puisque plusieurs de ceux-ci avaient déjà quitté la famille en raison du travail ou du mariage. Un frère aîné a été très malade, souffrant d'allergies; il devait donc vivre dans un milieu aseptisé et c'est toute la famille qui a vécu le régime d'austérité alimentaire et comportemental, les soins appropriés étant inconnus alors. Comme ils habitaient une grande maison, leur père leur avait laissé un logement où ils pouvaient jouer, mais pas dans la maison; leur mère consacrait un temps important à cet enfant, privait l'ensemble des enfants de mets risqués pour lui, leur défendait de fréquenter les voisins et de s'éloigner de la maison. Damienne a toujours été en révolte devant cette situation et en même temps se sentait coupable s'il arrivait quelque chose. C'était une enfant débordante d'énergie, curieuse; avec l'aide de sa mère, elle monte un laboratoire et y fait des expériences avec ses amis; ou encore elle organise du théâtre et sa mère fournit costumes et maquillages. Elle réussit très bien à l'école; à la maison, elle n'a pas la docilité des autres enfants, elle s'affirme; lorsque c'est trop bruyant chez elle, puisqu'ils reçoivent beaucoup de monde, elle se retire dans la nature environnante pour lire. Lorsqu'elle désire devenir comptable, ses parents la bloquent car ils la croient de santé fragile; cependant, ils la poussent à avoir une profession pour gagner sa vie «car personne ne voudra de toi avec un tel caractère». Elle est brillante, meneuse et remplace son titulaire de classe en onzième année pendant deux mois, enseignant et organisant les activités de la classe avec les élèves. Ses professeurs l'incitent à devenir enseignante; elle fait un brevet A puis enseigne. Là encore elle devient déléguée syndicale et suppléante de la direction pendant 1 1/2 an avec l'assentiment de ses collègues.

Cependant, lorsqu'elle «passe de l'autre côté de la barrière», elle n'est pas comprise; pour une fille énergique et ambitieuse, le syndicat offre si peu de possibilités! Entre-temps, elle s'est mariée; elle ne veut pas d'enfant. Elle a changé plusieurs fois d'écoles dans sa jeune carrière de directrice (huit ans), elle a toujours des mandats difficiles à relever (direction de deux écoles) et obtient difficilement l'adhésion des enseignants sous sa responsabilité.

Histoire familiale:

père entrepreneur absent souvent, mère très occupée	famille très nombreuse, derniers différents des aînés	maladie d'un des derniers, imposition à tous d'un régime et de consignes stricts	études peu valorisées, seuls 2 enfants se font instruire
grand-père «tabou», grand-mère meurt et mère tient son père responsable	tous ont famille sauf 1		

Trajectoire personnelle:

avant-dernière de 11 enfants, précédée d'un frère malade	enfance aseptisée, encadrement assez rigide, affirmation et révolte même	milieu très centré sur famille, ne peut s'éloigner, amène enfants chez elle	grande réussite scolaire, remplace titulaire en onzième
veut être comptable, va à l'École normale à cause de sa santé, 4 ans brevet A	enseigne 13 ans, occupe fonctions syndicales	remplace direction 1 1/2 an avec l'assentiment de ses collègues	perfectionnement: baccalauréat en administration, comptabilité
devient directrice, l'est depuis 8 ans	cheminement en direction est difficile en raison de ses conceptions de la gestion	mariée, sans enfant	

DORIS

Doris est directrice depuis cette année; elle est adjointe à deux écoles et s'occupe prioritairement de l'animation pédagogique.

Doris a d'abord connu le monde de l'enseignement par la filière des spécialistes puisqu'elle a été une douzaine d'années professeure d'éducation physique, d'abord au secondaire puis au primaire. Son insatisfaction grandissante de ne pouvoir agir en profondeur avec un groupe d'élèves lui a fait demander un poste d'enseignante titulaire. Elle a ainsi enseigné à presque tous les degrés dans une même école étant l'une des dernières arrivées dans cette équipe. Ce faisant, elle a développé beaucoup de capacité à travailler en équipe, s'est intégrée à des projets d'innovation pédagogique;

elle a développé beaucoup d'habiletés à impliquer ses élèves dans leurs apprentissages et dans les décisions concernant la classe. Elle s'est donc acquise le respect de ses collègues. La solidarité d'un réseau de femmes encourageant l'accession d'enseignantes à la direction lui a donné le coup de pouce qu'il lui manquait pour présenter sa candidature à un poste de direction. Elle a reçu l'appui et l'aide technique nécessaires pour traverser le processus de sélection et sa personnalité très ouverte et positive a fait le reste. Dès qu'elle a été en poste, Doris a appuyé l'équipe enseignante embarquée dans un projet éducatif faisant place à la formation fondamentale et à l'engagement de l'enfant dans sa formation. Son dynamisme et sa simplicité sécurisent ses enseignantes et enseignants.

Doris n'était pas particulièrement prédestinée à une telle réussite. En effet, comme avant-dernière de sept enfants, elle se trouvait trop souvent dans la position inconfortable d'être comparée à ses deux sœurs aînées qui étaient des premières de classe, qui prenaient toute la place à la maison de sorte qu'elle s'est vite retrouvée dehors avec les garçons. Ayant échoué une matière en onzième année, elle doit à la persévérance et à l'encouragement de sa mère d'avoir réussi la reprise et d'être allée à l'École normale. Là encore elle n'a pas été appréciée car on la comparait négativement à ses aînées. À son entrée sur le marché du travail, étant donné son expérience de plusieurs années comme monitrice de terrains de jeux, on lui a offert l'éducation physique à condition qu'elle se perfectionne, ce qu'elle a fait dans une université en dehors de la région.

Le père travaillait à la ferme familiale et y vivait avec sa famille depuis son mariage; la mère travaillait donc beaucoup et elle n'a jamais accepté qu'à la mort du grand-père, la ferme revienne au cadet, ce qui a obligé son mari à s'établir ailleurs avec sa famille. Cela n'a pas toujours été facile car de longues périodes de chômage attendaient le père; cependant, la mère était très débrouillarde et cousait pour habiller les enfants, habileté qu'elle a transmise à ses filles.

Doris et son mari, un enseignant, ont possédé plusieurs commerces. Ils sont parents de trois enfants.

Histoire familiale:

mère travaille en industrie, père fermier	à leur mariage, s'installent avec grande famille paternelle	investissent beaucoup de travail et ont leurs enfants	se voient contraints de quitter ferme et tout recommencer
---	---	---	---

périodes difficiles de divers emplois et chômage, stabilité tardive	filles se font instruire davantage, tous ont métiers		
---	--	--	--

Trajectoire personnelle:

cinquième de 7 enfants, toujours comparée à 2 sœurs aînées très performantes	réussite scolaire éclipsée, plus portée à se retrouver avec ses 2 frères et à l'extérieur	l'été animatrice de terrain de jeux 4 ans	échec onzième et reprise, École normale 2 ans brevet B
--	---	---	--

enseignement en éducation physique 13 ans, secondaire puis primaire	titulaire au primaire 9 ans	perfectionnement: a baccalauréat, 17 ans de scolarité	direction d'école 1 an
---	-----------------------------	---	------------------------

mariée, 3 enfants, commerce			
-----------------------------	--	--	--

ELSA

Elsa est une enseignante de 25 ans d'expérience. Elle se considère d'intelligence moyenne, d'intelligence pratique. Elle a toujours réussi à l'école et été docile. Elle a commencé sa vie en milieu rural; ses grands-parents et des oncles étaient fermiers, son père travaillait pour une industrie, sa mère avait étudié à l'école d'agriculture de Saint-Hyacinthe, ils habitaient une maison neuve.

Ils ont déménagé en ville afin de permettre aux garçons de faire des études classiques gratuites, l'aîné se destinant à la vie religieuse. Le père avait un bon revenu mais la famille était nombreuse, la mère, fière, valorisait l'instruction. C'était une famille unie et joviale, proche des familles élargies.

Elle est célibataire sans enfant et reste attachée aux siens. Elle affectionne particulièrement son frère aîné qui est à ses yeux un excellent enseignant; elle est très fière

de son jeune frère qui a publié un roman très apprécié. Elsa a été recrutée pour recevoir la formation SEMÉA puis enseigner à l'école coopérative dès sa deuxième année d'enseignement. C'était une philosophie de l'éducation et une pédagogie qui lui convenaient parfaitement: elle adorait le travail avec cette équipe et avait toujours hâte au lundi matin. Après quelques années, on lui a présenté un autre défi: celui de l'enfance inadaptée avec des élèves de septième année perturbés affectivement et dans leurs apprentissages. Elle a développé une approche respectueuse et à l'enseigne de l'humour avec ces grands enfants. Sa santé n'a plus tenu le coup après au moins dix ans d'intervention en troubles d'apprentissages. Elle s'est retrouvée en sixième année régulière, ce qui lui a apporté un regain de vie, elle y est depuis cinq ans, aimant autant son métier et le travail d'équipe. Elle n'a jamais eu l'idée de postuler en direction, elle préfère la classe et le contact avec les jeunes.

Sa famille avait déménagé spécialement pour permettre à l'aîné de faire des études classiques gratuites. Elle se souvient d'une tante institutrice dont elle était proche et qui l'a sans doute influencée dans son orientation professionnelle. Elle est donc allée deux ans à l'École normale, travaillant l'été et les fins de semaine pour payer sa pension et sa scolarité. Elle s'est fait des amies qu'elle a gardées sa vie durant. Ce n'est pas une enseignante qui participe aux projets de la Commission scolaire. Elle vit toujours un trac terrible avant de démarrer une année scolaire et lors du premier contact avec sa classe. Elle s'est perfectionnée avec PERMAFRA et d'autres cours à l'université, ce qui lui donne 15 ans de scolarité.

Histoire familiale:

2 familles de grands-parents fermiers	père travaille en industrie, mère fait école d'agriculture	père a bon revenu régulier, mère valorise études	famille déménage en ville pour études classiques des garçons
famille unie, joviale, proche de la parenté	garçons et filles partagent tâches à la maison	pas tous enfants ont voulu études, tous sauf 1 fille ont métiers	la plupart habitent à l'extérieur de la région
1 garçon a une vie artistique prononcée			

Trajectoire personnelle:

quatrième d'une famille de 7 enfants, dont 2 frères très admirés	docile à l'école, bons résultats	École normale 2 ans dont 1 pensionnaire, brevet B	travail d'appoint pour payer études
enseignement depuis 24 ans, dont 10 en troubles d'apprentissage	SEMÉA, à l'école coopérative plus de 5 ans	perfectionnement: PERMAFRA, 15 ans de scolarité, pas de baccalauréat	célibataire, sans enfant, proche de sa mère

ÉLISA

Élisa est une enseignante de six ans d'expérience qui a vécu des choses difficiles, s'en est sortie, ce qui lui a donné confiance en sa valeur. Sa famille, originaire de Charlevoix, s'est installée au Saguenay sur une terre. La mère a donné naissance à cinq filles dont Élisa est l'aînée; elle contribuait au bien-être de la famille en cousant pour les autres contre rémunération, en plus de sa tâche. Élisa a toujours senti l'égalité de ses deux parents, l'admiration du père pour sa femme. À l'école primaire, elle était la dernière de la classe les premières années jusqu'à ce que son professeur de troisième année se rende compte qu'elle ne voyait presque rien. Aussitôt que ce problème fut corrigé, Élisa est devenue première de classe. C'était tout le temps elle qui était sollicitée pour jouer les pièces, lire les adresses et aider les religieuses après la classe et/ou en fin de semaine. Elle a donc acquis de bonnes habitudes de travail, cela s'est détérioré à l'entrée au cégep; en effet, elle a négligé les études pour s'engager vigoureusement dans les activités étudiantes, sociales et politiques. Lorsqu'elle devait choisir son orientation pour ses études à l'université, elle a fait l'heureuse découverte des sciences de l'éducation, qui alliaient chez elle la tête (un travail, un salaire) et le cœur (le contact humain). Comme son père ne payait pas les études universitaires, c'est elle qui en a assumé le coût par un travail à temps partiel; elle a cependant ouvert la voie car toutes ses sœurs ont pu par la suite aller à l'université.

Lorsqu'elle a obtenu son baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire, elle est allée vivre sur une ferme communautaire avec son ami; mariés, ils sont partis travailler à l'extérieur de la région. De retour sur leur ferme, ils ont eu deux enfants et ont travaillé très durement pour subsister. Après leur séparation, Élisa a décidé de ten-

ter sa chance en enseignement tout en effectuant une mise à jour de sa formation universitaire reçue quelque dix ans auparavant. C'est ainsi qu'elle a effectué plusieurs suppléances qui ont été satisfaisantes pour la direction qui lui avait donné sa chance. Elle a passé une sélection importante pour un contrat de soutien pédagogique à la même école et y a obtenu un poste régulier deux ans plus tard. Elle est très impliquée à l'école, participe au projet éducatif en y intégrant les parents; elle saisit et demande toutes les formations susceptibles de répondre au fonctionnement multi-programmes de son école. Elle est guidée par sa directrice qui a décelé chez elle de grandes capacités et l'a incitée à suivre une formation afin de pouvoir animer les enseignants. Elle a participé au projet d'un CLE au niveau régional; elle envisage de poser sa candidature à un poste de direction dès que l'occasion sera propice. Élisabeth s'apprête à partager à nouveau sa vie et celle de ses fils avec un conjoint.

Histoire familiale:

père fermier, mère travaille en hôtellerie	père et mère originaires de Charlevoix, s'installent sur une ferme au Saguenay	avec 5 enfants, mère complète revenus par couture	filles élevées dans l'égalité des sexes, avec emphase sur l'instruction et l'autonomie personnelle
père ne paie pas études universitaires de son aînée	il le fera pour les suivantes, la voie étant tracée	toutes ont instruction et professions	

Trajectoire personnelle:

aînée d'une famille de 5 filles	difficultés à l'école pendant 3 ans; vue corrigée, première de classe	études collégiales et universitaires impliquent éloignement de la maison	travail temps partiel; baccalauréat enseignement primaire
rencontre son conjoint, s'installent sur une ferme puis quittent la région	retour sur la ferme et maternités	séparation, perfectionnement à l'université et suppléance dans son milieu	poste d'enseignante en milieu rural 6 ans
implication pédagogique aux niveaux local et régional	désir d'être directrice d'école et expériences pertinentes		

ESTHER

Esther est une jeune enseignante de 12 ans d'expérience qui a d'abord travaillé auprès de clientèles en difficulté avant d'œuvrer au régulier, particulièrement en première et sixième années. Si elle n'a pas trop subi de déplacements au régulier, c'est sûrement relié au fait qu'elle exerce sa profession en milieu semi-rural.

Née dans une famille de quatre enfants, ses parents ont toujours été à l'aise étant de gros cultivateurs; la mère avait été enseignante et a donc appris à ses enfants la lecture, l'écriture et le calcul de sorte qu'ils ont commencé l'école en deuxième année. L'école c'était important à la maison; les deux parents travaillaient avec leurs enfants autour de la table le soir pour les devoirs et les leçons. Esther a très bien réussi tout au long de ses études. À l'université, elle a étudié pour intervenir en enfance inadaptée et y a obtenu un baccalauréat. Son frère aîné y a fait des études d'ingénieur.

Lorsqu'elle a demandé du travail, on lui a offert d'enseigner au centre de jour d'un institut psychiatrique; elle a par la suite occupé un poste dans une école auprès d'élèves en difficulté. La clientèle diminuant, elle s'est retrouvée professeure de première année au régulier. Ce qui l'intéressait dans l'éducation auprès des enfants en difficulté, c'était de ne pas penser qu'à l'académique mais aussi au développement total de l'enfant; elle a transposé ses valeurs auprès de la clientèle régulière, créant un climat de confiance en classe, rendant l'enfant heureux de venir à l'école et ainsi lui permettant de s'impliquer dans ses apprentissages. Elle travaille depuis quelque temps avec le fonctionnement par agenda et aide ses collègues à l'appliquer; ses élèves de sixième année s'en trouvent heureux car ils sont impliqués dans la planification des activités hebdomadaires et quotidiennes. Esther n'a aucunement le goût de devenir directrice; elle considère ce poste peu intéressant, les personnes étant trop éloignées du vécu de la classe pour réellement aider les enseignants. Cependant, elle serait prête à consacrer des parties d'années scolaires à l'animation d'enseignants, à l'édition de matériel pédagogique, mais il lui faut son lien privilégié avec un groupe d'enfants. Elle est mariée, a deux enfants et l'horaire scolaire concorde très bien avec l'horaire familial.

Histoire familiale:

père cultivateur, mère enseignante, plusieurs tantes enseignantes	parents ont une ferme avec très bons revenus	2 parents valorisent l'instruction	famille n'a pas mêmes valeurs que le milieu, développe autonomie
---	--	------------------------------------	--

garçons et filles partagent tâches de la maison et de la ferme	aucun enfant n'a repris la ferme, sans regret des parents qui ont vendu	2 aînés ont instruction, profession et famille, 2 cadets sont aux études	
--	---	--	--

Trajectoire personnelle:

deuxième d'une famille de 4 enfants, proche de son aîné	comme frères et sœur, commence l'école directement deuxième année, mère a enseigné première à la maison	réussite scolaire, bien à l'école	peu de camarades de classe ont poursuivi études après secondaire
---	---	-----------------------------------	--

cégep, université, baccalauréat enfance inadaptée	enseignement enfance inadaptée 2 ans, primaire régulier 10 ans	participe à innovation pédagogique depuis 3 ans, prend stagiaires en enseignement	aimerait demi-tâche de recherche, d'animation pédagogique
---	--	---	---

mariée, 2 enfants			
-------------------	--	--	--

DELPHINE

Être l'une des rares femmes à accéder à la direction d'une école secondaire, voilà l'exploit de Delphine, elle qui a accumulé plus de vingt ans d'expérience en direction au primaire, sauf cette année au secondaire. C'est une femme très calme, accueillante, qui impose le respect tout en étant très simple; son itinéraire est éloquent. Issue d'une famille où la discipline et le travail étaient de rigueur, les parents avaient placé pour leurs enfants «la barre haute»; en effet, tous les soirs le père et la mère s'installaient avec leurs enfants autour de la table pour les devoirs et les leçons; les bulletins étaient scrutés minutieusement; les enfants devaient développer leur talent artistique par l'étude d'un instrument de musique; de plus, ils devaient s'engager socialement à l'intérieur d'un groupe quelconque. Bien que le père gagnât bien sa vie et celle de sa famille, il n'avait pas d'auto et conduisait ses enfants à leurs cours de musique à pied. La mère vivait en chaise roulante.

Aussi longtemps qu'elle s'en souviene, Delphine a toujours voulu enseigner. Rien ne pouvait lui faire plus plaisir à l'école lorsque l'enseignante lui demandait de faire lire des élèves ou d'en surveiller d'autres! Aussi est-ce naturellement qu'elle a entrepris une année d'École normale tout en suivant une formation musicale au conservatoire de Québec les fins de semaine. Elle a enseigné sept ans. Rapidement elle s'est engagée comme déléguée syndicale puis y a occupé de hautes fonctions. Lorsque la Commission scolaire dut choisir quelqu'un pour faire partie de l'équipe régionale SEMÉA, elle a été désignée. En revenant de cette formation, elle a saisi l'occasion qui se présentait pour poser sa candidature comme directrice. Ayant été sélectionnée, elle s'est retrouvée adjointe dans une grosse école à diriger la moitié de l'équipe enseignante désireuse de vivre l'école coopérative. Son mari est enseignant dans la même Commission scolaire mais ils n'ont jamais travaillé dans le même établissement. Elle a des enfants dont une est musicienne et elle s'occupe beaucoup avec son mari de la vie musicale. Elle s'intéresse à l'Association professionnelle des directeurs d'école depuis plusieurs années. Son expérience à la tête d'une polyvalente s'avère satisfaisante car elle est secondée par des gens qui croient en ses capacités et apprécient son style gestionnaire; elle sait déléguer lorsqu'elle se sent moins préparée face à une situation telle discuter construction ou aménagement, quoiqu'elle ait dû faire face seule à des urgences et cela avec succès.

Histoire familiale:

grands-parents originent l'un de Montréal, les autres de l'extérieur du Québec	père et mère travaillent à l'Alcan, se rencontrent et se marient, mère bilingue	père a revenu régulier mais pas élevé, doit compléter	parents valorisent énormément l'instruction, la musique et l'engagement social
père s'occupe beaucoup des enfants, garçons et filles partagent toutes les tâches à la maison	enfants tous instruits, tous professions sauf 2 filles		

Trajectoire personnelle:

deuxième d'une famille de 7 enfants	grande réussite scolaire, amour de l'école	formation parallèle en musique	implication dans organismes divers
École normale, pensionnaire 2 ans, brevet B	enseignement 7 ans dont 1 an en musique	perfectionnement: brevet A, méthodes actives, etc.	SEMÉA, puis avec la moitié d'une équipe-école, implantation de méthodes actives car nommée directrice-adjointe
direction d'école: au primaire 20 ans, au secondaire 1 an	certificat en administration, PIGE avec ÉNAP	implication à l'Association des directions d'école	implication socioculturelle pour l'éducation musicale
mariée à un enseignant, 2 enfants			

ÉLIANE

Éliane est une enseignante de près de 25 ans d'expérience, toujours en recherche, manifestant de l'ouverture d'esprit, de l'autorité, de la rigueur tout cela accompagné de sensibilité et même de fragilité. Elle est mariée à un dirigeant d'entreprise et poursuit sa carrière d'enseignante. Elle a poussé sa formation jusqu'à la maîtrise et a vécu à plusieurs endroits s'accommodant de congés au besoin. Elle n'a pas eu d'enfant et cela semble très douloureux pour elle; c'est probablement son seul regret.

Éliane a vécu une enfance très difficile à partir de ses dix ans car elle a perdu son père, et sa mère en a fait une lourde dépression; elle et ses frères et sœurs ont été recueillis par divers oncles et tantes, ce qui a signifié changements d'écoles et de quartiers. Auparavant tout allait bien, ils étaient heureux et à l'aise; la vie d'écolière se passait avec succès et plaisir puisqu'Éliane était tout le temps choisie pour jouer dans les pièces, remplir des responsabilités. À la fin de l'hospitalisation prolongée de leur mère, Éliane et sa sœur aînée ont préparé le logement pour son retour puis ont pris soin de la maison et des enfants en plus des études. En onzième année, elle a fait une démarche auprès des autorités afin que l'option sciences-mathématiques soit offerte à son école de filles et non seulement dans les collèges de garçons, sans succès. Soucieuse d'aider sa famille, elle a entrepris deux années d'École normale puis a enseigné près de chez elle. Elle est allée une année en France par un échange d'enseignants. Éliane a

posé sa candidature pour la confection d'une liste de personnes susceptibles d'occuper des postes de direction au sein de sa Commission scolaire. À la suite du processus de sélection, elle a été retenue. Au moment où on lui a offert un poste, sa mère était très malade et son mari était transféré à l'extérieur; elle n'a pas pu accepter et depuis, elle n'a pas été redemandée; elle a pu observer comment les nouvelles directrices étaient traitées sans ménagement et elle n'est plus certaine de vouloir occuper une telle fonction.

Histoire familiale:

grands-parents paternels quittent N-Écosse pour la région, mort prématurée du grand-père	père ouvrier d'usine, mère secrétaire commission scolaire	famille heureuse, vivant bien, enfants réussissent bien à l'école	mort du père, dépression de la mère, enfants dispersés chez oncles et tantes
mère reprend ses enfants, cours du soir, travail temps partiel	tous les enfants ont instruction, métiers, tous mariés sauf 1		

Trajectoire personnelle:

deuxième d'une famille de 7 enfants, sœur aînée	réussite scolaire, nièce du curé, impliquée à l'école	veut changer l'école, le fait dans ses jeux	à 10 ans, mort de son père, maladie de sa mère, séparée de ses frères et sœurs
changement d'écoles, de quartiers, rencontre 1 professeur qui lui accorde attention	retour avec mère, frères et sœurs, les 2 aînés s'occupent du foyer en même temps qu'études	École normale pour 2 ans, brevet B afin d'aider sa famille	enseignement 24 ans, innovations nombreuses
perfectionnement: baccalauréat, certificat, a commencé maîtrise	échange d'un an en France	mariage avec cadre d'entreprise susceptible d'être transféré; demi-années de travail, de congé	pose candidature comme direction d'école, acceptée, doit refuser poste offert car transfert
sera peut-être intéressée à nouveau à un poste de direction	s'est impliquée en pédagogie avec groupe d'enseignants	mariée, sans enfant	

EMMANUELLE

Jeune enseignante de près d'une douzaine d'années d'expérience, Emmanuelle a été extrêmement ballottée d'un degré à l'autre, d'une école à l'autre. Il se dégage

d'elle une impression de fragilité et d'insatisfaction. En effet, elle ne peut pas investir de façon profonde dans la recherche pédagogique car elle doit consacrer ses efforts à survivre dans ces multiples déplacements, connaître les programmes, le fonctionnement de l'école et les élèves.

C'est une jeune femme qui a vécu dans une famille de six enfants sans problème financier. Au cégep, elle choisit une formation en chimie mais rapidement elle se sent mal à l'aise dans ce milieu très fermé où l'on ne parle que mathématiques et sciences. Elle fréquente le milieu des sciences humaines et les gens lui paraissent plus intéressants, plus chaleureux. Elle y rencontre celui qui deviendra son mari et qui se destine aux sciences de l'éducation. Elle décide de réorienter son DEC en sciences pures vers les sciences humaines afin de pouvoir faire un baccalauréat d'enseignement.

Après ses études, Emmanuelle n'est engagée qu'en février pour une suppléance. Elle mettra huit ans à obtenir sa permanence. À travers cela, elle donne naissance à deux enfants et connaît de gros problèmes de santé sous l'énorme charge de stress. Évidemment, elle n'a pas le temps de collaborer au syndicat, de travailler sur des projets de la Commission scolaire; cependant, elle a entrepris une autre formation universitaire, en sciences religieuses cette fois, avec un groupe de collègues. Il ne peut être question pour elle de penser à un poste de direction avant qu'elle n'ait acquis plus de stabilité, même si ça l'intéressait.

Histoire familiale:

père milieu pauvre, souffrant, vit Ontario puis à l'emploi grosse compagnie au Saguenay, tante religieuse et professionnelle	mère vient milieu à l'aise, toutes les filles ont métiers sauf 1 handicapée	famille à l'aise, sans problème	mort de l'aînée dans accident
tous ont instruction sauf 2, tous ont métiers, tous ont famille sauf 1			

Trajectoire personnelle:

deuxième d'une famille de 6 enfants	réussite scolaire	cégep sciences pures, réorienté en sciences humaines	réseau d'ami/e/s de sciences humaines l'influence
université, baccalauréat PRÉ-PRI.	enseignement 11 ans, pas de stabilité	perfectionnement: certificat sciences religieuses, 18 ans scolarité	pas de projet pédagogique, pas de projet de direction d'école
mariée, 2 enfants			

ÉMILIE

Même avec 18 ans d'expérience, on peut connaître bien des changements de degrés et d'écoles puisque c'est le cas d'Émilie. Sans intérêt prononcé pour quelque chose, Émilie accomplit son travail d'enseignante sans investir vraiment en pédagogie, dans des projets de commission scolaire; elle ne désire aucunement accéder à la fonction de direction. Elle trouve difficile de quitter une équipe avec laquelle elle a travaillé pendant un an, mais s'en accommode car elle a au moins un travail assuré. Elle est mariée, n'a pas d'enfant et ne veut pas quitter sa ville afin d'être proche de sa famille, bien que son mari ait eu plusieurs occasions d'avancement à l'extérieur de la région.

Elle considère qu'il ne faut pas faire plus que ce que la convention ne l'exige. Elle a pris des demi-années d'études et de repos puisqu'elle pouvait se le permettre complétant ainsi un deuxième baccalauréat.

C'est la cadette d'une famille de 11 enfants qui vivait dans l'autre sous-région où le père était guide forestier. Ils n'étaient pas riches mais vivaient bien; la mère assumait souvent seule la direction de la famille, insistant avec autorité sur les devoirs et les leçons à chaque soir. Ils ont déménagé au Saguenay à la suite de la noyade d'un des fils aînés, étudiant pour devenir prêtre. Émilie avait deux ans. Elle a bien réussi ses études et s'est inscrite en sciences biologiques au cégep car elle désirait entreprendre une formation en éducation physique; sa santé fragile et la crainte de s'éloigner de sa famille l'ont incitée à s'inscrire en sciences de l'éducation dans sa région. La plupart de ses frères et sœurs se sont faits instruire, plusieurs œuvrent dans l'enseignement.

Histoire familiale:

grands-parents paternels et maternels venaient de l'extérieur de la région	père guide forestier, souvent absent, bons revenus	mère assume majoritairement seule la direction de la nombreuse famille	grand écart entre aînés et cadets, études valorisées
noyade d'un fils aîné, déménagement en ville	enfants tous instruction, les derniers cours universitaires, tous sont mariés		

Trajectoire personnelle:

cadette de 11 enfants	à 2 ans, déménagement en ville avec sa famille suite à la noyade d'un frère aîné	deuxième de la famille, est enseignante, l'influence	2 familles: aînés et cadets
réussite scolaire, n'apprécie pas certaines façons de traiter des élèves difficiles	ne fait pas son sec. V, va au cégep directement, perd ses ami/e/s, 1 année difficile	cégep sciences pures, en vue éducation physique	université, baccalauréat primaire deuxième cycle, car santé fragile
enseignement 18 ans, beaucoup d'instabilité	mariée, sans enfant, ne veut pas quitter sa région		

ÉTIENNETTE

Étiennette a un vécu très douloureux, ayant beaucoup souffert, ainsi que ses deux sœurs, de la mésentente entre ses parents. Son père était un homme instruit qui a été fonctionnaire après quelques années d'enseignement; il s'est marié trop jeune à une épouse sans instruction, ce qui au bout d'un moment l'a amené à fuir le foyer; il s'est lié à une autre femme, a quitté la famille; la mère très démunie s'est débrouillée pour nourrir ses filles et est devenue alcoolique. Étiennette n'a jamais été soutenue dans ses études ce qui fait qu'elle n'était pas facile à l'école. Elle a rencontré une seule enseignante qui l'a prise sous sa protection et l'a aidée, lui donnant des cours de rattrapage la fin de semaine et l'encourageant puisque malgré tout elle réussissait à passer ses années. Au secondaire, elle s'est révoltée et a quitté l'école en secondaire III. Ses parents ont insisté pour qu'elle poursuive ses études; elle a décidé toute seule de travailler

dans un dépanneur pour se ramasser de l'argent afin de terminer son secondaire. Elle a poursuivi ses études collégiales en vue d'aller en droit afin de défendre les femmes. Finalement, elle a décidé de faire des études universitaires dans le but d'aider les décrocheurs à partir de sa propre expérience. Elle s'est retrouvée au baccalauréat en enfance inadaptée. Lors de son stage d'enseignement auprès d'enfants souffrant de troubles sensoriels, elle s'est vu demander de poursuivre son travail à l'école. Par la suite, elle a obtenu le poste d'aide pédagogique auprès de la clientèle des troubles sensoriels dans sa ville; cela lui faisait rencontrer des élèves de la maternelle à la sixième année. Étiennette a développé beaucoup d'affinités pour la maternelle et est allée se chercher une formation en préscolaire-primaire. Elle a travaillé quelques années avec les petits en difficulté de comportement et d'apprentissage. Au moment de notre rencontre, elle a posé sa candidature afin d'œuvrer auprès de décrocheurs du secondaire car, à cet âge du moins, on peut essayer de se sortir de l'influence néfaste de sa famille, ce qui est impossible au primaire.

Étiennette s'est énormément impliquée dans le milieu de l'éducation, elle a travaillé à un projet d'école alternative, à celui d'un CLE. Mais l'inertie du système l'a découragée et maintenant elle concentre ses énergies sur sa classe. Elle est célibataire sans enfant et n'entend pas changer cette situation. Elle a des amis parmi les enseignants et les directions avec qui elle entretient des relations privilégiées mais elle ne s'ouvre pas à tout le monde.

Histoire familiale

père instruit, cultivé, d'un milieu à l'aise, mère orpheline, démunie, placée en famille d'accueil	couple va mal, parents ne s'occupent guère de supporter études de leurs enfants	père quitte le foyer, mère doit travailler, se décourage	père refait sa vie, supporte partiellement ses enfants
enfants se révoltent et/ou se débrouillent pour étudier	les 3 enfants ont études, profession, 2 ont famille		

Trajectoire personnelle:

deuxième d'une famille de 3 filles	milieu familial perturbé par mésentente des parents	enfants non soutenus dans leur cheminement scolaire, se tirent bien d'affaire	révolte au secondaire, quitte l'école, travaille et décide de reprendre ses études
cégep en droit, désire aider les femmes	université, baccalauréat enfance inadaptée pour aider jeunes à partir de sa propre expérience	enseignement 8 ans, d'abord troubles sensoriels puis troubles d'apprentissage avec les petits	perfectionnement: baccalauréat PRÉ-PRI pour travailler auprès des très jeunes
désire travailler maintenant avec jeunes décrocheurs du secondaire	beaucoup d'importance à son réseau d'amis et d'amies	s'est impliquée en pédagogie pour CLE, pour école alternative, n'investit plus ailleurs que dans sa classe	n'a aucun désir pour un poste de direction d'école
célibataire, sans enfant, ne désire aucunement changer cela			

DOROTHÉE

Directrice en milieu rural depuis six ans, Dorothée est une personne énergique qui adore parler de sa profession. Elle se doit d'user de diplomatie tout en appliquant les décisions administratives de sa commission puisqu'elle réside dans l'un des villages dont elle a la charge de l'établissement scolaire, ayant par ailleurs ceux d'autres localités sous sa direction.

Son époux est un important producteur agricole, ils ont trois enfants aux études secondaires ou post-secondaires. Les parents de Dorothée étaient fermiers; comme ils avaient une très nombreuse progéniture (16 enfants), ils n'étaient pas riches. Le père a dû occuper divers emplois tout en s'occupant de la ferme, comme travailler en usine, conduire un autobus, etc. Les deux fils aînés ont travaillé rapidement pour gagner de l'argent et n'ont guère d'études. Dorothée était troisième; à l'école elle travaillait très fort pour obtenir de bonnes notes.

En onzième année, elle devait communiquer devant la classe ce qu'elle désirait faire comme métier; elle avait parlé de son désir d'être infirmière; la religieuse enseignante l'avait découragée devant les autres élèves, lui disant qu'elle ne serait pas ca-

pable de faire cela. À la suite de cela, elle s'est inscrite à l'École normale; elle n'aimait pas du tout la présence des religieuses et surtout l'absence de garçons; ses camarades fréquentaient le cégep où c'était mixte. Dorothée a persévéré un an sur les conseils de la directrice; elle pensionnait chez sa grand-mère et son père payait celle-ci avec des produits de la ferme. Elle fréquentait déjà son futur mari; finalement, elle a entrepris et réussi sa deuxième année de formation; avec son brevet B, elle a été engagée dans sa municipalité mais pour un an seulement car l'école fermait. Par la suite, elle a déménagé à Montréal avec son mari, a eu ses enfants tout en effectuant des remplacements dans les écoles, ce qu'elle a continué de retour chez elle. Elle a finalement obtenu un poste régulier d'enseignante; elle touchait à tout, l'art dramatique, le fonctionnement par atelier, etc. Elle suivait toutes les formations qui l'intéressaient, de l'art plastique à l'art dramatique.

Après 15 ans d'enseignement, Dorothée a posé sa candidature à un poste de direction sans trop en parler car le favori de tous était certain de l'obtenir; mais c'est elle qui l'a eu; son ancien directeur, lorsqu'elle était étudiante, était devenu directeur de la Commission scolaire, ce qui ne lui a pas nui. Elle a d'abord été adjointe dans diverses écoles et est maintenant directrice de deux écoles, toujours en milieu rural. Elle entretient son réseau de relations avec ses collègues et les services administratifs de sa commission; elle a poussé deux enseignants à poser leur candidature à la direction d'école; ils sont maintenant ses collègues et ils se consultent souvent mutuellement.

Quant à son implication sociale, Dorothée s'est occupée de divers organismes dans son milieu bien qu'elle trouve difficile de ne pouvoir mener une vie de famille comme tout le monde.

Histoire familiale:

originaires tous 2 de milieux assez aisés, père adopté ainsi que ses sœurs, mère malade venait d'une famille nombreuse	installés sur une ferme, les parents ont 16 enfants	père doit travailler en dehors pour compléter les revenus	les 2 fils aînés doivent travailler pour aider la famille et quittent les études
cela permet de faire instruire la première fille qui aide sa famille à son tour	la deuxième fille cessera l'école pour aider la mère	peu d'enfants ont fait des études, surtout chez les derniers	

Trajectoire personnelle:

troisième d'une famille de 16 enfants, la première fille	aime l'école, y réussit bien, saute 1 année	École normale 2 ans, pensionnaire chez sa grand-mère, brevet B	enseigne 1 an, se marie puis part à l'extérieur avec son mari
maternités, suppléance pendant 3 ans	enseignante régulière 15 ans	perfectionnement: PER-MAFRA, baccalauréat PRÉ-PRI.	beaucoup de projets pédagogiques, de contacts avec des nouveautés
direction d'école 6 ans	implication socioculturelle dans son milieu depuis quelques années	mariée, 3 enfants, mari malade depuis peu	

DOMINIQUE

Dominique est une directrice de sept ans d'expérience. Elle a eu un cheminement professionnel très diversifié en même temps qu'un départ dans la vie peu banal. En effet, la mère de Dominique a dû quitter un mari qui buvait trop et partir à la ville. Là elle a tenu une pension pour travailleurs et a réussi à récupérer ses trois enfants qu'on lui avait enlevés. À ce moment-là, une femme dans sa situation était stigmatisée. Au cours des années, un de ses pensionnaires est devenu son conjoint de fait et ils ont eu quatre enfants. Dominique est la seconde enfant de la deuxième famille; les enfants de la première famille étant beaucoup plus âgés ont aidé la mère à élever les plus jeunes.

La situation familiale n'a pas toujours été facile à vivre pour les enfants, surtout à l'école; Dominique détestait l'emprise des religieuses et de la religion; les valeurs véhiculées ne correspondaient pas à celles vécues à la maison faites d'accueil, de tolérance; les parents étaient proches de leurs enfants, ces derniers avaient le droit de discuter, d'essayer; ils recevaient toute la sécurité dont ils avaient besoin de leur père; leur mère développait leurs habiletés en cuisine, couture et broderie, même le père s'adonnait à ces activités.

Les études étaient valorisées à la maison. La mère a inscrit son aînée à l'Institut d'arts ménagers; Dominique désirait apprendre le secrétariat, ce qu'elle fit; cependant, à 15 ans, elle était trop jeune pour aller travailler; elle a donc suivi une deuxième formation en arts ménagers, sur les traces de sa sœur. Une fois sa formation terminée,

elle a demandé à enseigner dans sa ville; vu la situation familiale, les religieuses n'ont pas voulu l'engager; elle a appliqué ailleurs et s'est retrouvée loin de sa région. Ça été une révélation: on appréciait son travail, bien plus des adultes lui demandaient de leur montrer à cuisiner par des cours du soir. Elle a acquis une grande confiance en ses capacités. L'année d'après, les religieuses de sa localité d'origine se sont ravisées et l'ont engagée pour enseigner à l'autre bout de la ville. Par la suite, elle s'est mariée, est partie de la région et a eu trois enfants. À son retour, Dominique a enseigné à l'éducation des adultes. L'enseignement professionnel démarrant, elle s'y est retrouvée avec bonheur. Les gens venaient la chercher pour le syndicat, pour l'organisation d'événements, mettant à contribution ses habiletés manuelles et son sens de l'équipe. Lorsqu'elle s'est retrouvée en disponibilité, elle s'est réorientée vers le primaire; afin d'être en mesure de réussir son adaptation à l'enseignement en première année, elle est allée frapper à la porte de la Commission scolaire et a demandé de l'accompagnement pédagogique; cette initiative l'a fait connaître comme quelqu'un de déterminé, qui exprime ses besoins, sans agressivité, et qui collabore au travail d'équipe.

Après 17 ans d'enseignement dont trois au primaire, elle a tenté sa chance en direction, ça n'a pas fonctionné tout de suite. Dès qu'un nouveau poste à la direction d'école s'est ouvert, ses collègues l'ont incitée à poser à nouveau sa candidature; elle a investi dans la préparation et a réussi le processus de sélection. Elle forme avec quelques autres femmes un noyau de solidarité pour l'accession de candidates enseignantes à la direction.

Histoire familiale:

mère a dû quitter son mari buveur et partir pour la ville	on lui a enlevé ses 3 enfants, elle a réussi à les récupérer	elle a fait vivre sa famille en tenant une pension pour travailleurs	mère a bâti une nouvelle famille avec conjoint de fait, 4 enfants nés
les 2 familles étaient unies malgré l'écart d'âge	parents ont sécurisé les enfants afin qu'ils puissent affronter leur différence	l'école était très valorisée ainsi que les travaux manuels	la rigidité religieuse, l'intolérance ne convenaient pas à cette famille
famille accueillait des personnes en difficulté à l'occasion	tous les enfants mariés		

Trajectoire personnelle:

deuxième d'une deuxième famille de 4 enfants, la première famille comptant 3 enfants	l'école a été le lieu de l'autoritarisme religieux détesté car il ne correspondait pas au vécu familial	études de secrétariat, à 15 ans, trop jeune pour le monde du travail	études à l'Institut familial 4 ans, capacité d'enseigner
enseignement ménager hors de la région en raison de l'intolérance des religieuses face à sa situation familiale	retour et enseignement ménager dans la région, 5 ans	mariage, départ, 3 maternités	enseignement 17 ans, éducation des adultes, enseignement professionnel, primaire
innovations, projets à la commission scolaire, syndicat	direction d'écoles primaires, 7 ans		

DAPHNÉE

Riche de dix années d'expérience à la tête d'une école, Daphnée a d'abord travaillé vingt ans comme enseignante. Ses parents, peu de temps après leur mariage, avaient quitté leur région insulaire pour s'installer dans une ville du Saguenay; le père travaillait comme concierge dans une commission scolaire et bien qu'il recevait un salaire régulier, il devait compléter par des projets de conciergeries le soir afin de faire vivre sa famille; ils demeuraient non loin d'une école de secrétariat et c'est bien là que le père voyait sa fille, car ainsi elle travaillerait pour une grosse compagnie et gagnerait de bons salaires. Mais ce n'est pas ainsi que Daphnée avait pensé son avenir; elle avait toujours adoré l'école, y réussissant très bien; elle désirait recevoir une formation d'enseignante à l'École normale. Ce ne fut pas accepté d'emblée car cela signifiait des déboursés non seulement pour la scolarité mais pour le pensionnat. Pourtant son frère aîné n'avait eu aucun problème à être envoyé pensionnaire pour des études classiques dans l'éventualité d'être prêtre. Daphnée a vécu la situation sous le mode de l'injustice; grâce à l'appui de sa mère, elle est partie étudier pour devenir enseignante. Après ses deux ans de formation, elle a obtenu un poste près de chez elle et a aidé financièrement sa famille, tel qu'entendu. Elle a enseigné aux garçons et s'est passionnée pour la pédagogie; c'est devenu une force chez elle; elle lisait sur le sujet et expérimentait dans ses classes.

Lorsqu'elle s'est mariée, Daphnée a été contrainte d'abandonner son emploi, ce qu'elle n'a jamais accepté; elle a laissé son nom comme suppléante et la Commission scolaire a fait appel à ses services, tout en n'accumulant pas de devoirs envers elle; elle a eu deux enfants; son mari est enseignant à la même commission scolaire; elle a effectué un séjour de quelques mois dans l'enseignement au secondaire privé mais n'a pas aimé son expérience. Elle est revenue à l'enseignement public au deuxième cycle du primaire.

Elle s'est beaucoup impliquée au sein de sa commission scolaire afin d'en établir les orientations générales, ainsi qu'au niveau syndical.

Elle a posé sa candidature à un poste de direction et l'a obtenu; adjointe, elle s'occupait de pédagogie mais désirait avoir davantage les coudées franches. Elle a été directrice d'une grosse école difficile à faire bouger et a demandé après sept ans son affectation ailleurs. Elle est féministe depuis longtemps, ayant vécu difficilement des inégalités de traitement tout au long de sa vie; elle est très heureuse des promotions de certaines de ses collègues à des postes hiérarchiques. Depuis son début dans l'enseignement, elle a poursuivi sa formation académique; ainsi, elle a obtenu un baccalauréat d'enseignement et un certificat en animation, et a complété PERMAFRA. Elle poursuit une démarche de croissance personnelle depuis quelques années tout en acquérant une formation en gestion.

Histoire familiale:

parents quittent leur région insulaire pour s'établir au Saguenay	père est concierge et complète ses revenus par travaux le soir	l'aîné est pensionnaire dans un collège classique pour devenir prêtre	il faut convaincre le père d'envoyer la deuxième pensionnaire aussi, mère appuie sa fille
les valeurs religieuses et de respect de l'autorité sont omniprésentes chez elle comme à l'école	tous les enfants ont reçu une formation, tous ont un emploi sauf 2 filles qui sont restées avec leurs enfants après le mariage		

Trajectoire personnelle:

deuxième d'une famille de 6 enfants, la première fille	elle commence l'école à 5 ans, réussit très bien ses études	les garçons ont davantage de privilèges de la part des parents	elle doit se battre pour réaliser son projet de formation à l'École normale
pensionnaire 2 ans, brevet B	enseigne pendant 5 ans aux garçons du primaire	en se mariant, perd son poste mais fait de la suppléance 4 ans	obtient un nouveau poste et enseigne 20 ans
s'investit dans des projets pédagogiques, au sein des orientations de la commission scolaire	perfectionnement n'a pas cessé: baccalauréat en enseignement, certificat en animation, PERMAFRA	active au niveau syndical	direction d'école depuis 10 ans
poursuit formation en croissance personnelle et certificat en gestion	mariée à un enseignant, 2 enfants		

ÉLIETTE

Éliette est une enseignante de 13 ans d'expérience au cheminement plutôt complexe.

Née dans une famille de fermiers assez nombreuse, elle était précédée d'une sœur et d'un frère aînés qui réussissaient très bien à l'école. Elle a été le «hic» car elle aurait préféré demeurer à la maison avec son petit frère handicapé dont la mère s'occupait abondamment. Le père et la mère étaient très différents et ne s'entendaient pas bien, ils négligeaient complètement les études des enfants qui jusque-là s'en étaient tirés mais pas Éliette. Ce n'est qu'en troisième année qu'une enseignante lui a accordé suffisamment d'attention et d'affection pour qu'elle renverse la vapeur. Elle est devenue de plus en plus performante et a d'ailleurs poussé ses études jusqu'à la maîtrise. Elle a souffert des deux poids, deux mesures de l'attitude de ses parents qui ont supporté leurs fils au hockey mais n'ont jamais assisté à une de ses compétitions de volley-ball où elle est allée au niveau provincial.

Non admise en faculté de psychologie après son cégep, Éliette a opté pour un baccalauréat en enfance inadaptée mais en dehors de la région.

Une fois bachelière, elle a enseigné l'éducation physique dans une polyvalente au professionnel court et au régulier. Elle n'aimait pas ce travail. Elle a obtenu un poste de rééducatrice dans une école primaire, qu'elle a gardé plusieurs années. Son implication professionnelle a été totale; elle véhiculait des croyances dans le respect et les capacités de l'enfant et soutenait les efforts du personnel enseignant dans l'intégration d'enfants en difficulté dans leurs classes.

Son cheminement personnel a été très mouvementé; elle s'était mariée au début de ses études universitaires mais s'est séparée rapidement. Remariée, elle a eu deux enfants, a poursuivi sa carrière tout en faisant des études de maîtrise; elle a suivi une formation de croissance personnelle car une année passée avec des mésadaptés socio-affectifs et une deuxième séparation avaient provoqué un burn-out.

Depuis elle vit avec un conjoint de fait avec qui elle a eu deux enfants. Étant mise en disponibilité, elle est devenue enseignante au primaire. Elle s'est tout de suite impliquée dans des projets pédagogiques de la commission scolaire. Éliette est intéressée par la direction d'école; elle avait posé sa candidature comme directrice d'école mais n'a pas réussi le processus de sélection; elle a l'intention de se reprendre; d'ailleurs le titulariat au régulier lui fournit une autre corde à son arc.

Histoire familiale:

grands-parents paternels veufs avec enfants, ont formé une troisième famille, ce qui totalisait plus de 30 enfants	mère origine d'une famille nombreuse, assez à l'aise où les garçons étaient encouragés à étudier, les filles travaillaient à la maison	parents en se mariant vivent sur la ferme avec la famille des grands-parents, ce qui fait beaucoup de travail à la mère	père travaille à l'usine pour compléter les revenus
parents sont très différents, ne s'entendent pas, climat est lourd pour les enfants	parents ne consacrent pas de temps aux études, mais exigent réussite	mère s'occupe beaucoup de son quatrième enfant handicapé	garçons ont toujours été plus encouragés que filles, autant par parents que grands-parents
parents sont séparés, mère engagée socialement	tous les enfants ont des études et un métier, sauf celui handicapé		

Trajectoire personnelle:

troisième d'une famille de 8 enfants	précédée d'une sœur et d'un frère qui réussissaient bien à l'école	suivie d'un frère handicapé dont la mère s'occupait beaucoup	dépendante de sa famille émotivement ce qui l'empêche de réussir à l'école
rencontre d'une enseignante attentive provoque un changement positif	études comptent énormément, de plus en plus, pas la vie sociale	cégep puis baccalauréat enfance inadaptée, avec mineure éducation physique	enseigne l'éducation physique au secondaire
devient rééducatrice dans une école primaire une douzaine d'années	études de maîtrise, formation de croissance personnelle	vit avec troisième conjoint, a 4 enfants	candidate déçue en direction d'école, veut se reprendre

DANIELLE

Danielle est directrice d'une école polyvalente depuis peu, première femme à accéder à cette fonction dans sa commission scolaire. Elle est incontournable dans son milieu, étant impliquée aux niveaux culturel, scolaire et politique dans sa ville. Ce sont ses collègues directrices et enseignantes qui m'ont incitée à la rencontrer. Elle a œuvré dans le monde de l'enseignement primaire pendant 11 ans comme enseignante et 13 ans comme directrice.

Son enfance à la campagne où son père était gardien pour une compagnie a été très heureuse, faite de liberté de mouvements, de contacts avec la nature et de réussites scolaires; sa sœur aînée préférait la maison, Danielle s'est retrouvée avec les garçons comme compagnons de jeux, ses amies demeurant trop loin de chez elle.

Lorsque les grands-parents ont été trop vieux pour vivre seuls, la famille de Danielle s'est installée près d'eux. Elle s'est ainsi retrouvée à l'école en ville avec des habitudes rurales. Elle a donc dû travailler très fort pour bien réussir et être acceptée par les élèves et le personnel, ce qui s'est fait rapidement. De plus, elle avait une petite sœur handicapée qui avait toujours été totalement intégrée dans sa famille mais qui faisait l'objet de curiosité en ville. Elle a eu des difficultés au secondaire avec les religieuses qui défendaient que leurs étudiantes entrent en contact avec les garçons du collège, ce qui était aberrant pour elle qui avait toujours vécu dans un milieu mixte.

Lorsque ce fut le moment de choisir un métier, Danielle a opté pour l'École normale, formation ni trop longue ni trop coûteuse, qui permettait d'aider sa famille par après, comme l'ont fait tous les aînés de la famille. Ayant une tante dans une autre région chez qui elle pouvait loger, elle est partie pour l'École normale de l'endroit pendant deux ans. À son retour, Danielle a obtenu un poste d'enseignante chez les garçons, ce qui lui plaisait bien; lorsque la Commission scolaire a choisi des enseignantes pour SEMÉA, elle était du nombre; après une formation à Lévis pendant l'été, elle a enseigné une année à l'école coopérative pour après implanter cette innovation dans sa commission scolaire. Après quelques années, elle a été sélectionnée pour un échange d'enseignants avec la France; elle y a passé deux ans. Ce furent des années de voyages, de contacts; la dernière année, elle a participé à un groupe de professeurs s'identifiant à Freinet qui furent bien surpris que le Québec ait à ce point avancé dans l'application de cette pédagogie. À son retour au Québec, Danielle a fait une année d'études pour le baccalauréat en enfance inadaptée. Elle a été rééducatrice un an puis a posé sa candidature comme directrice. Elle s'est retrouvée pendant 13 ans dans la même école à réaliser l'intégration des élèves déficients légers. Pendant ses années d'enseignement, elle s'est occupée activement de syndicat et a siégé au CA provincial de la CEQ.

Danielle est célibataire, n'a pas d'enfant, d'où sa disponibilité à s'engager socialement. Elle est féministe et travaille pour que les femmes accèdent aux niveaux de décision. Son expérience à la tête d'une équipe d'hommes pour diriger la polyvalente se passe assez bien pour l'instant, elle a su déléguer et rallier la plupart à sa philosophie de l'école secondaire; mais tout reste à faire.

Ses collègues directrices au primaire s'inquiètent un peu pour elle dans ce milieu qui ne fait pas de cadeau.

Histoire familiale:

grands-pères maternel et paternel étaient navigateurs	père à l'emploi d'une compagnie, gardien en milieu forestier puis employé d'usine	père avait commencé cours classique, mère avait septième année, études valorisées	sœur handicapée était naturellement intégrée dans la famille
famille déménage en ville pour vivre près des grands-parents maternels	2 fils aînés ont dû travailler rapidement pour aider la famille; 2 sœurs aînées: 1 a cessé l'école pour aider la mère, l'autre handicapée	autres enfants ont tous des études et métiers sauf le dernier, décrocheur	père décède et les aînés subviennent aux besoins familiaux
tous sont mariés et ont enfants, sauf 2			

Trajectoire personnelle:

cinquième d'une famille de 12 enfants	enfance heureuse en pleine nature, libre et autonome	réussite scolaire autant en campagne qu'en ville	la première de la famille à accéder à des études post-secondaires
2 ans d'École normale, pensionnaire, brevet B, en dehors de la région	enseignement pendant 2 ans, puis choisie pour SEMÉA	enseignement à l'école coopérative, 5 ans	échange d'enseignants avec France, 2 ans
perfectionnement: 1 an d'étude à temps plein pour baccalauréat enfance inadaptée plus cours soir, été	rééducation 1 an, d'où 11 ans d'enseignement au total	active au syndicat, responsabilités provinciales	direction d'école primaire 13 ans, intégration des élèves en difficulté
direction d'école secondaire 2 ans	célibataire, sans enfant, très engagée socialement		

DIANA

Diana est directrice depuis 23 ans et va prendre sa retraite l'an prochain dans l'intention d'être active dans d'autres domaines. En effet, elle a beaucoup d'énergie, aime les gens et a un «grand talent» comme elle dit; elle aime organiser.

Elle est originaire d'une municipalité rurale où son père était secrétaire de la Commission scolaire; elle a donc été constamment en contact avec les autorités scolaires et religieuses de l'endroit. Filles de notable, elle et sa sœur devaient donner l'exemple; elles réussissaient bien à l'école, étaient impliquées dans plusieurs organismes; elles étaient les aînées d'une famille nombreuse dont la mère s'occupait avec l'aide d'une servante et filaient le parfait bonheur. Alors qu'elle était en neuvième année, Diana a perdu son père; avec lui s'en allaient la vie facile, l'argent pour vivre; cependant, il existait une solidarité exemplaire parmi la famille élargie de sorte que Diana, et sa sœur auparavant, ont pu faire une année d'École normale et ensuite travailler dans leur village.

La troisième année d'enseignement de Diana a été marquée par un incident malheureux: elle a blessé gravement un élève par un geste malencontreux. Par ailleurs, les frères et sœurs grandissaient et il devenait important de se rapprocher de la grande ville et de parents qui pouvaient les aider à s'instruire. Diana a déposé une demande d'emploi dans une commission scolaire de l'autre sous-région; ses références étant très bonnes malgré le fâcheux accident, elle a été embauchée. Cela lui a permis de soutenir financièrement sa mère qui a déménagé toute sa famille, gardant des bébés pour compléter les revenus. Un oncle curé a payé les études classiques d'un de ses frères qui était prédestiné à devenir prêtre, après avoir aidé les aînées.

Grâce à son naturel engageant, Diana a été appréciée par ses collègues; après quatre ans, elle a été évaluée positivement pour s'impliquer dans le projet SEMÉA; elle a enseigné deux ans à l'école coopérative où elle s'est liée d'amitié avec la direction. Aussi lorsque l'on a eu besoin d'une directrice, elle fut proposée et immédiatement acceptée par la direction de la Commission scolaire, ce qui a provoqué de la jalousie. Après seulement neuf ans d'enseignement, en raison de son jeune âge comme direc-

trice, elle a dû faire face à quelques difficultés mais elle avait la confiance des autorités de la commission scolaire. Diana mettait beaucoup d'atmosphère à la table de gestion car elle aimait rire, jouer des tours pendables mais était toujours prête à rendre service.

Au cours de sa carrière, elle a vu l'intervention auprès des élèves en difficulté se modifier plusieurs fois: d'abord parmi les autres, on les a placés dans des écoles spéciales, puis on travaille à les réintégrer en classes régulières avec des services appropriés. Elle a d'ailleurs elle-même travaillé à réintégrer des clientèles en difficulté. Elle a instauré avec ses enseignants plusieurs projets d'innovation, notamment les aires ouvertes. Évidemment, au cours de 23 ans de direction, elle a changé plusieurs fois de milieu de travail; elle a été désenchantée à la suite des démêlés qu'elle a eus avec un membre d'un comité d'école utilisant des lettres anonymes.

Elle a connu le temps où l'enseignement n'était pas régi par une convention collective, il ne s'agissait pas d'un travail comme les autres mais d'une profession où l'on donnait du temps pour réaliser un projet. Elle se rend compte qu'à la table de gestion, les directions nouvellement arrivées prônent ce qu'elle-même prônait au début de sa direction.

En ce qui concerne le perfectionnement, Diana a obtenu son baccalauréat et par la suite a suivi une formation de gestionnaire avec une équipe de collègues où son dynamisme a joué là aussi.

Elle a beaucoup aidé sa famille et a attendu assez tard avant de fonder son propre foyer, ne voulant pas abandonner sa mère. Elle a deux enfants.

Histoire familiale:

familles des grands-parents colonisateurs et comptaient plusieurs religieux	grands-parents maternels, veufs avec enfants, ont formé troisième famille, ce qui totalisait 17 enfants	père forgeron, agissait comme secrétaire de la commission scolaire	mère élevait sa famille avec de l'aide domestique
études valorisées, l'implication sociale aussi, donner le bon exemple	mort du père, pauvreté mais soutien de la parenté	après de brèves études, les aînées aident financièrement leur mère	déménagement de la famille en ville afin de faciliter l'instruction des plus jeunes
grande solidarité entre aînés et cadets, beaucoup d'échanges avec familles élargies	tous les enfants sont instruits, ont métiers, sont mariés et ont des enfants		

Trajectoire personnelle:

deuxième d'une famille de 8 enfants, a une sœur aînée	réussite scolaire, appréciée des autorités	orpheline de père en dixième année, appréhension devant l'avenir	l'appui financier d'un oncle curé lui permet d'aller à l'École normale 1 an, après la onzième année, brevet C
enseignement 3 ans dans son village et soutien familial avec sa sœur, un élève blessé	obtient poste d'enseignante dans une commission scolaire urbaine et permet à sa famille de déménager, 4 ans d'enseignement	SEMÉA et enseignement 2 ans à l'école coopérative	direction d'école pendant 23 ans
perfectionnement: baccalauréat en enseignement et formation de gestionnaire	mariée tardivement, 2 enfants, a aidé à instruire ses cadets		

DONNA

Donna est directrice depuis cinq ans. Ses grands-parents se sont installés au Saguenay et son père a repris la ferme paternelle. Il s'est marié à une fille de la place dont il a accueilli la mère; celle-ci était une ex-religieuse qui avait gardé de ses années passées en communauté des exigences de comportement empreintes de sévérité et de restrictions. Les parents s'occupaient beaucoup de leurs enfants, leur faisaient

confiance et souhaitaient pour eux de l'instruction et un métier; la mère tenait absolument à ce que chaque enfant ait une formation, quitte à ce que personne ne reprenne la terre. Il y a donc eu quelques conflits entre Donna et ses professeures religieuses dont elle n'appréciait ni l'élitisme ni l'autoritarisme. La grand-mère avait suffisamment raconté d'anecdotes qui s'étaient passées en communauté pour que Donna ne soit pas impressionnée par leur attitude. C'était une élève qui réussissait bien et qui s'est dirigée à l'École normale pour devenir enseignante; sa sœur aînée était secrétaire, elle ne pouvait travailler dans son village, ce que Donna n'envisageait pas puisqu'elle avait comme objectif d'aider ses parents financièrement, il y avait plusieurs enfants à faire instruire! Elle a donc enseigné à l'école de rang à plusieurs degrés et, sans l'appui de sa mère, elle se serait découragée car il y avait tant à faire! Lorsque les religieuses ont quitté le village, elle a pu enseigner à un seul degré. Après quelques années, Donna a aménagé en milieu urbain où elle a continué ses essais pédagogiques; elle a suivi ses élèves jusqu'en septième année, ce qui lui a permis de faire le saut au secondaire. Elle y a enseigné pendant dix ans, tout en étant chef de groupe, ce qui lui fournissait l'occasion de rechercher, produire des documents pédagogiques et d'évaluation. Au moment où on lui offrait trois matières différentes à assurer dans plusieurs groupes, elle a décidé de revenir enseigner au primaire. Donna fut agréablement surprise du changement d'approche qui s'était produit chez les enseignants du primaire; en effet, elle admirait la relation chaleureuse qui s'installait entre l'enseignante et ses élèves; elle saisissait combien diverses méthodes étaient utilisées pour rejoindre chacun des élèves et l'amener à se développer. Après une ou deux années en première année, elle a osé poser sa candidature à un poste de direction au primaire. Elle l'a obtenu, a travaillé très fort, avec l'aide de ses professeurs, à humaniser ses écoles.

Elle vise actuellement un poste de plus grande responsabilité. Son mari est enseignant et ils ont deux enfants.

Histoire familiale:

grands-parents paternels étaient de gros cultivateurs, père a repris la ferme	grand-père maternel venait de l'extérieur, était bilingue et cultivé, grand-mère était ancienne religieuse enseignante	parents valorisaient l'instruction, la mère voulait un métier pour ses filles	grands-parents maternels vivaient avec eux, d'où un certain puritanisme
père était président de la commission scolaire d'où certaine notoriété	aucun enfant ne poursuit la ferme qui est vendue	tous les enfants ont instruction, métier, tous mariés avec enfant sauf 1	

Trajectoire personnelle:

troisième d'une famille de 12 enfants, 2 sœurs aînées	très grande réussite scolaire, saute sa huitième, se retrouve toujours trop jeune	École normale 2 ans, pensionnaire, brevet B	enseignement 4 ans dans sa localité
mariage, déménagement et enseigne en ville 6 ans, jumelage de 2 classes pendant cette période	perfectionnement: brevet A, puis baccalauréat en enseignement option maths.	passé au secondaire et y enseigne 10 ans, y est chef de groupe en maths 3 ans	retour à l'enseignement primaire 1 ou 2 années, total de 22 ans.
direction d'école depuis 5 ans	désir de prendre fonction comportant plus de responsabilités et de pouvoir	mariée à un enseignant, 2 enfants	

Nous avons tracé le portrait de chacune de nos répondantes en l'ancrant dans son milieu respectif. Grâce à l'arbre généalogique complété avec chaque informatrice et à l'entrevue qui a suivi, nous avons pu déchiffrer les informations et les significations que voulaient transmettre les sujets de la recherche. Les éléments les plus significatifs ont été synthétisés en une succession de tableaux permettant de saisir rapidement la trajectoire personnelle et l'histoire familiale de chaque répondante.

Prendre connaissance des histoires de vie fait ressortir l'unicité de chaque parcours; en même temps, on y retrouve divers types de convergences intra et inter-individuelles. Les chapitres qui suivent analysent les trajectoires familiales, scolaires et professionnelles des enseignantes et des directrices rencontrées; le caractère répétitif de configurations dans les parcours individuels en fait apparaître l'aspect social; nous proposons une représentation théorique de la réalité observée.

TROISIÈME PARTIE

La construction d'un modèle représentatif de la réalité

Du réel à la théorie

Analyse et interprétation des données

L'objectif général de la recherche consiste à dégager les liens tissés au cours de l'existence entre des caractéristiques personnelles, les influences d'individus, d'événements, de situations et les aspects sociostructurels et sociosymboliques dans lesquels se vivent les interactions entre ces éléments. De cette façon espérons-nous relier le processus de socialisation d'une personne avec son cheminement professionnel.

Compte tenu de l'état de la question, qui ne prétend pas à l'exhaustivité, établi au premier chapitre sur la difficile accession des femmes à des postes de direction en éducation, ainsi que des divers outils conceptuels facilitant l'appréhension du réel à l'étape de l'enquête, nous avons décrit la trajectoire personnelle de chacune de nos informatrices à l'intérieur de leur environnement. Une analyse approfondie découvre des convergences intra-individuelles de deux ordres; d'abord, dans l'aspect diachronique d'une vie, un certain filon peut être retracé dans la constitution de l'identité personnelle, ce qui n'exclut en rien les ruptures et les adaptations; par ailleurs, sous le registre synchronique, la vie d'une personne est constituée de plusieurs strates qui existent simultanément; par exemple, nous sommes à la fois une fille de dix ans, la sœur de, l'enfant de, qui va à l'école, dont l'amie est, qui vit à, etc.; il peut être intéressant de dégager les convergences qui se vivent en ce sens et qui produisent une identité de fille et de travail; là aussi, la disparité est présente, cependant.

La répétition des mêmes caractéristiques sociales chez un nombre important d'individus est saisie comme une convergence inter-individuelle et de ce fait, devient un modèle explicatif de la réalité sociale. Les chapitres 5, 6 et 7 présentent successivement les trajectoires familiales, scolaires et professionnelles de nos répondantes comme pro-

cessus de socialisation assignant des places et des fonctions à ces femmes. Les liens avec les objectifs de la recherche de même qu'avec les concepts et les théories servant de référence font l'objet d'une attention constante. Il est impératif pour nous cependant d'extraire du réel les significations que nous avançons, c'est pour cela que nous utilisons abondamment le texte des récits de nos informatrices. Nous ne voulons pas que le matériel biographique illustre notre construction théorique mais plutôt qu'à l'aide de ce bagage théorique, nous bâtissions une représentation mentale de la réalité sociale étudiée.

CHAPITRE V

Les trajectoires familiales

SOCIALISATION DANS LA FAMILLE

Nous recherchons comment la socialisation, entendue comme interaction entre le milieu et l'individu à travers des instances de médiation sociale, a agi sur le cheminement professionnel d'enseignantes et de directrices du primaire. Nous voulons montrer comment la famille d'origine a été le point de départ de la construction de l'identité de fille¹ et de travailleuse de nos informatrices. La famille d'origine, par après l'école, le réseau social, l'activité professionnelle, contribuent à assigner des places différentes de classe et de sexe aux individus. Pour reprendre le langage de Chaudron, «on s'intéresse donc à ce processus qui produit des individus, différemment programmés, "habitués", destinés à occuper des places spécifiques dans la division sociale et sexuelle du travail.» (1984, p. 23).

Cette influence de la famille prend plusieurs visages: la généalogie familiale fonde le projet parental vis-à-vis les enfants; l'origine socio-économique détermine largement le choix professionnel; la composition sexuelle de la fratrie et le rang qu'on occupe à l'intérieur de celle-ci interviennent également dans la construction de l'identité et du projet professionnel; le bagage culturel des familles valorise ou non le travail intellectuel, la réussite scolaire; les processus d'identification contribuent à la construction de soi; finalement, les rapports de sexes dans la famille agissent sur la conception de

¹ Hurtig (1982) souligne que «l'identité de sexe apparaît comme un organisateur et un intégrateur de la personne, dans ses aspects biologiques, cognitifs, affectifs et sociaux.» (p.295).

l'identité de sexe et sur le projet de vie et orientent les trajectoires individuelles de nos informatrices.

5.1 ÉTUDE GÉNÉALOGIQUE

L'approche généalogique a consisté à dresser l'arbre généalogique de nos informatrices en recueillant des indications d'ordre socio-économique, académique et professionnelle et ce, sur trois générations. Ces données relatives aux familles des grands-parents, des parents et à celle de l'informatrice nous sont d'un grand secours pour comprendre les projets parentaux à l'égard de nos informatrices. Comme le premier objectif d'une famille est sa continuité, voire son épanouissement et sa prospérité, cela court sur plusieurs générations, comme le mentionne Chaudron: «Il ne faut pas perdre de vue la “profondeur généalogique”: c'est-à-dire l'histoire des lignées paternelles et maternelles, des réussites et des échecs antérieurs de ses différents membres dans ce projet.» (1984, p. 25).

L'analyse des arbres généalogiques et des récits de vie de nos informatrices a d'abord fait ressortir la diversité d'origine géographique des familles et le caractère pionnier de bien des ascendants. Deux fonctions professionnelles émergent fortement des lignées étudiées: la vie religieuse et l'enseignement. Ces éléments marquent le processus de socialisation, de construction identitaire d'une bonne partie de notre échantillon. Afin de saisir l'influence des projets parentaux sur le devenir de la famille, notamment de nos informatrices, nous identifions des stratégies utilisées par les lignées paternelles et maternelles pour maintenir ou améliorer le patrimoine familial.

Mouvements migratoires

Le Saguenay-Lac-St-Jean est un «pays» relativement «neuf», si l'on considère que la Société des Vingt-et-Un a suscité l'établissement des premiers habitants du Bas-Saguenay en 1838. Ceux-ci provenaient principalement de Charlevoix et s'adonnaient à la coupe du bois tout en cultivant la terre. Vers 1890, l'arrivée du chemin de fer jusqu'au Lac-St-Jean permet l'essor de cette région agricole qui a déjà attiré bien des défi-

cheurs, notamment de Charlevoix². Autour des années 1920, la concentration économique se déplace vers le Haut-Saguenay avec l'avènement de grandes industries comme l'Alcan, les papeteries, ce qui provoque l'embauche de gens de l'extérieur de la région.³

Ces données historiques éclairent le fait que dix de nos informatrices ont des grands-parents originaires d'autres régions du Québec et du Canada. Charlevoix domine, mais il y a aussi les Cantons de l'Est, Québec et la Beauce, La Tuque, les Îles-de-la-Madeleine, Montréal, la Nouvelle-Écosse et l'Alberta. Partir pour une région à défricher ou même en plein essor exige du courage, de l'ambition, de l'initiative et le désir de faire mieux que ce qu'on quitte. Cela nous semble susceptible d'insuffler un élan à la famille et de marquer le projet parental vis-à-vis les enfants.

Dans sept cas, ce sont les grands-parents eux-mêmes qui ont immigré; quatre familles se sont installées au Lac-St-Jean, familles de défricheurs ayant les capacités de s'établir et prospérer; les trois autres familles sont venues au Saguenay, profitant de l'essor économique qui y prévaut.

² «S'inscrivant dans le sillage des Vingt-et-Un, la région de Charlevoix fournit la plus grande part des immigrants. Entre 1842 et 1910, on estime leur nombre à 29 000. De plus, ces familles, éprises tantôt par le goût de l'aventure, tantôt par celui du changement, se caractérisent par une très grande mobilité spatio-temporelle. [...] Voyant dans le Saguenay une véritable terre promise, ces immigrants ont cherché essentiellement, en quittant leur région natale, à améliorer leurs conditions, à assurer l'établissement de leurs enfants [...] Comme le prix de la terre dans les paroisses de la côte est très élevé en raison de sa rareté et du surplus démographique, la vente d'un lot dans Charlevoix permet l'achat de deux ou trois au Saguenay.» (Gagnon, G., 1988, *Un pays neuf. Le Saguenay-Lac-St-Jean en évolution*, p. 86-88).

³ «Dès l'automne 1925, les travaux d'aménagement de l'usine et de la ville [Arvida] sont entrepris parallèlement. Pendant cette période, les travailleurs arrivent au rythme de 50 par jour.» (Gagnon, 1988, p. 156).

Tableau 5.1

Mouvements migratoires de grands-parents d'informatrices

Informatrice	Lieu d'origine des grands-parents	Immigration des grands-parents	Lignée/s	Installation au Lac-St-Jean	Installation au Saguenay
Élizabeth	Charlevoix	X	Mère	X	
Émilie	Beauce	X	Mère	X	
Éliane	Nouvelle-Écosse	X	Père	X	
Diana	Charlevoix	X	Père	X	
Delphine	Montréal	X	Père		X
Danielle	Charlevoix	X	Père		X
Donna	Québec	X	Mère		X

Il y a par ailleurs quatre informatrices dont ce sont les parents qui s'établissent au Saguenay, tandis que les parents d'une autre se fixent au Lac-St-Jean; ils arrivent en couple ou seuls(es) et, dans ce cas, se marient dans la région.

Tableau 5.2

Mouvements migratoires de parents d'informatrices

Informatrice	Lieu d'origine des grands-parents	Immigration des parents	Lignée/s	Installation au Lac-St-Jean	Installation au Saguenay
Élise	Cantons de l'Est	X	Père		X
Élisa	Charlevoix	X	Père/Mère		X
Delphine	Alberta	X	Mère		X
Daphnée	Iles-de-la-Madeleine	X	Père/Mère		X
Émilie	La Tuque	X	Père	X	

Ces migrations des généalogies ascendantes caractérisent tout de même près de la moitié de nos informatrices. Elles sont le moyen de maintenir, de préserver ou d'améliorer le statut socio-professionnel des membres de la famille. Obtenir plus de terres ou plus de lots boisés permet d'assurer la subsistance d'une plus grande famille et,

conséquemment, de parvenir à plus de prospérité et permettre l'établissement de ses enfants. On remarque également que les défricheurs occupent des créneaux précis (marchand général, forgeron, curé), indispensables à l'établissement d'une communauté. On peut constater que la stratégie de migration pour un meilleur statut social réussit majoritairement; les enfants ont la possibilité d'étudier, de pratiquer un métier et de fonder une famille souvent nombreuse et dont les enfants feront des études collégiales et/ou universitaires, garçons comme filles. Quant à ceux qui obtiennent un emploi dans l'industrie, leur avenir est assuré puisque le développement de ce secteur n'a cessé de croître jusqu'aux années 1980; souvent leurs enfants y travaillent également. Ces migrations sont certainement des indicateurs des valeurs auxquelles se réfèrent ces familles; on a déjà mentionné le goût de l'aventure, l'ambition, le courage, l'esprit d'initiative. Ne sommes-nous pas en présence d'une stratégie familiale de reproduction, ici une stratégie de déplacement, concourant «à assurer l'objectif implicite de toute lignée: sa continuité, sa consolidation et son amélioration dans les positions sociales d'une génération à l'autre.» (Chaudron, 1984, p.24).

Les mouvements migratoires vers la région Saguenay-Lac-St-Jean se sont révélés profitables dans tous les cas puisque personne n'a quitté avant les années 1980, période au cours de laquelle l'exode des jeunes a commencé par manque de travail; cela correspond à la diminution des besoins en pâtes et papiers et en aluminium, grandes sources d'emplois. Ces migrations ont permis la mise en place de stratégies éducatives, matrimoniales, économiques ainsi que d'investissement social⁴ que nous développerons dans les parties suivantes.

Influence des grands-parents

L'histoire du choix professionnel d'une personne est reliée à l'étude généalogique des familles des grands-parents car leur influence se dégage des récits de vie de nos informatrices. Les grands-parents donnent le ton côté socio-professionnel et culturel; le mode de vie qu'ils offrent à leurs enfants se répercute à son tour sur les attentes que ceux-ci entretiennent envers leur vie et leurs enfants.

⁴ «[...] c'est-à-dire l'instauration et l'entretien de relations sociales directement mobilisables et utilisables, à court ou à long terme.» (Bourdieu, P., 1974, *Revue française de sociologie*, XV, p.33).

Prenons le cas d'Élizabeth: son grand-père, important cultivateur et propriétaire d'un abattoir, le transmet au père de celle-ci; ainsi la famille d'Élizabeth peut vivre dans l'aisance, recevoir une bonne instruction et occuper une place enviable au sein de la communauté, le grand-père est en plus commissaire. Du côté maternel, la grand-mère s'avère très importante pour Élizabeth qui se retrouve orpheline à neuf ans et est prise en charge par celle-ci; «Grand-maman était une personne qui lisait beaucoup. Les journaux, ç'a toujours été important, il y a toujours eu des journaux chez les grands-parents et pour nous aussi à la maison.» Ainsi faire des études et choisir l'enseignement, c'était «un peu comme si on faisait partie de la famille», puisque la sœur de sa mère était enseignante; d'ailleurs, Élizabeth a commencé l'école en deuxième année car sa mère lui avait appris à lire à la maison.

Si nous prenons le cas de Damienne, nous voyons aussi l'influence des grands-parents. Le grand-père est un contracteur forestier important; la grand-mère avec sa forte personnalité est en charge des cuisines; leurs enfants travaillent aussi avec eux; il est difficile de faire des études dans cette situation, car les chantiers forestiers sont très loin. La mère de Damienne épousera un entrepreneur en construction et ce ne sont que deux des derniers enfants de leur famille de 11 qui feront des études; les garçons vont plutôt travailler sur les chantiers.

Élisa, Esther, Dorothée, Danielle et Denise soulignent l'influence de leurs grands-parents en termes positifs. Elsa passait l'été chez ses grands-parents paternels à la campagne. «Ma grand-mère, je l'admirais [...] elle avait toujours le dictionnaire à côté de sa chaise, c'est une personne qui n'acceptait habituellement pas une question sans réponse.» La grand-mère paternelle d'Étiennette était une «mangeuse de livres», une autodidacte; «c'était ma préférée, j'adorais ma grand-mère, ça sentait les fleurs chez elle.» À la question s'il y a eu des personnes importantes pour elle dans son enfance en dehors de la famille immédiate, Étiennette répond: «Il y a eu ma grand-mère et mes amis.» Le père d'Étiennette était aussi un esprit curieux, «il va lire toujours, tous les journaux, tout ça.» On sent bien l'influence de la grand-mère paternelle sur ses descendants. En ce qui concerne Éliette, Doris et Donna, elles se souviennent surtout d'aspects négatifs de leur relation avec des grands-parents que ce soit l'encouragement

exclusif des garçons à étudier, les conséquences injustes de procédures d'héritage ou la sévérité et le puritanisme.

Afin de comprendre quel mandat reçoivent les enfants de façon plus ou moins explicite de leurs parents, il faut connaître le projet parental dont ceux-ci ont eux-mêmes fait l'objet de la part de leurs propres parents, donc ce que la génération des grands-parents demandait à sa progéniture en termes de poursuite d'idéal, de réparation de situation ou d'accession à des niveaux inconnus. On l'a vu, les grands-parents qui se sont implantés au Lac-St-Jean avaient une trempe de pionnier aux dires de leurs petites-filles; ils ont exploité la ferme, la forge, la forêt et ont fourni à la vie religieuse et à la vie scolaire des effectifs parmi leurs enfants. Même si le Saguenay était en plein essor, l'apport des nouveaux arrivants a grandement amélioré son développement, notamment industriel.

Influence de la fonction religieuse

Dans ces communautés rurales et même urbaines qui se forment, deux fonctions sont importantes et valorisées, celles de prêtre et d'enseignante, d'enseignant. La vie religieuse est une préoccupation dominante et chaque famille souhaite donner un prêtre, un religieux ou une religieuse à sa communauté. Trois de nos informatrices ont eu un frère aîné étudiant en vue du sacerdoce: Émilie, Daphnée et Elsa; la famille de cette dernière va même déménager afin de permettre à l'aîné de fréquenter un collège classique lui permettant d'acquérir la formation pour être, par la suite, accepté au Grand Séminaire.

D'autre part, il y a une personne consacrée dans la généalogie de sept informatrices, quand ce n'est pas la mère elle-même qui a vécu une expérience dans une communauté religieuse (Daphnée). Ces personnes constituent des modèles pour les jeunes, car elles valorisent l'instruction, la discipline et l'engagement, le bon exemple quoi! Les oncles curés ont aidé Diana, sa sœur et son frère à se faire instruire après la mort de leur père. Emmanuelle mentionne l'influence de femmes fortes dans sa famille, notamment sa mère et une tante religieuse pharmacienne. D'avoir une tante religieuse dans la communauté a facilité les années de pensionnat d'Élizabeth. Quant à Éliane,

elle se rappelle avoir eu de petites faveurs de la part des religieuses parce qu'elle était la nièce du curé de la paroisse.

Tableau 5.3
Présence religieuse dans la généalogie

Informatrice	Frère étudié pour être prêtre	Prêtre, religieux, religieuse	Lignée/s
Élizabeth		Tante	Mère
Ève		Oncle prêtre	Père
Elsa	X	Oncle religieux	Mère
Émilie	X		
Éliane		Oncle curé	Père
Emmanuelle		Tante	Père
Diana		Deux oncles curés	Père
Daphnée	X	Mère un an chez les religieuses avant le mariage	
Donna		Grand-mère religieuse quelques années avant le mariage	Mère

Présence de la fonction enseignante

L'étude généalogique a permis de retracer la présence d'une autre fonction très valorisée, l'enseignement. En effet, 13 informatrices, dont plus de la moitié, ont une ou plusieurs personnes enseignantes dans leurs lignées ascendantes, sans compter qu'il existe d'autres liens avec la commission scolaire dans ces lignées (employés, élus).

Tableau 5.4

Présence d'enseignants/es dans la généalogie des informatrices

Informatrice	Enseignants/es dans la famille	Lignée/s	Autres liens avec commission scolaire
Élizabeth	Tante	Mère	Grand-père commissaire
Ève	Tante/2 tantes	Père/Mère	
Elsa	Tante/Frère	Père	
Émilie	4 frères et sœurs		
Esther	Mère/3 tantes	Mère	
Éliane	Grand-mère	Père	Mère secrétaire à la commission scolaire
Éliette	Sœur		
Étiennette	Père		
Denise	Grand-mère/oncle	Père/mère	
Doris	2 sœurs		
Danielle	Grand-mère/2 tantes	Père	
Diana	Sœur		Père secrétaire de la commission scolaire
Daphnée			Père concierge à la commission scolaire
Donna	Mère/grand-mère/sœur	Mère	Père président de la commission scolaire

Cette présence massive d'enseignantes, d'enseignants, dans l'arbre généalogique des grands-parents et parents des enseignantes et directrices rencontrées lors de cette recherche est significative lorsqu'on la met en relation avec le choix professionnel de celles-ci. Ève raconte: «ma tante, la sœur de ma mère, était souvent chez nous quand on était jeune. Je me souviens qu'elle nous parlait souvent de ce qui se passait à l'école [...] Je me souviens que ça m'intriguait toujours. J'aimais bien ça l'écouter parler de ce qui se passait, de ce qu'elle faisait avec ses élèves.» C'est semblable pour Elsa: «Je pense que j'avais toujours ça [en tête], peut-être que ma tante [...] m'a influencée. J'avais une des sœurs de mon père qui avait fait son cours, elle était enseignante.»

Cependant, ce n'est pas tant l'influence directe de personnes qui est décisive, mais plutôt l'accessibilité de la profession enseignante reliée à la proximité familiale d'enseignantes, d'enseignants, à l'environnement familial propice à ce métier et à l'uni-

vers scolaire; Donna se dit qu'elle est peut-être allée vers la facilité lorsqu'elle a choisi l'enseignement: «Mon père à l'époque était président de la commission scolaire, donc ça nous ouvrait aussi des portes. Il va sûrement y avoir une place pour moi au sortir de mes études, je n'aurai pas à me déplacer, à courir les employeurs». Diana se souvient de l'environnement scolaire et religieux de son enfance: «Il n'y a jamais eu vraiment de problèmes scolaires, ça allait toujours bien, dans les premières de classe, à tous les niveaux [...] Je me souviens beaucoup des Frères et des Sœurs, [...] parce que mon père était secrétaire de la commission scolaire. Donc il y avait tous ces gens-là qui venaient à la maison et ils nous connaissaient [...] Je me le suis fait dire par d'autres, que nous autres on était comme des filles de médecin, sans que mon père soit médecin, mais des filles de notables, de gens respectés. [...] Au niveau de la religion dans le temps, c'était la messe tous les matins, la prière tous les soirs. Donc il fallait y aller nous autres, on était dans le village et les gens bien allaient à la messe. Il fallait quasiment être partout et on aimait ça aussi je pense.»

Cependant, le père de Daphnée qui travaillait pour la commission scolaire, ne souhaitait pas que sa fille aille à l'École normale; il aurait préféré qu'elle décroche un poste de secrétaire pour l'Alcan, mieux payé. «Il y avait une école qui était à quelques minutes de chez nous qui formait les étudiantes en secrétariat. C'était une très bonne formation, les filles après ça partaient et allaient travailler à l'Alcan; c'était de très bons salaires. Pour lui, c'était vraiment la voie que j'aurais dû prendre.» On peut se poser la question: est-ce que son contact quotidien avec l'école avait influencé son appréciation de l'enseignement ou voulait-il simplement que ses enfants profitent de l'essor industriel qui l'avait attiré avec son épouse au Saguenay?

Stratégies familiales de reproduction

À l'instar de Bourdieu (1974, p. 32-34), selon qui tout groupe qui veut se reproduire en tant que groupe, doit mettre en place, consciemment ou non, des stratégies visant à assurer sa survie biologique, économique et sociale, l'analyse des lignées ascendantes de nos informatrices nous permet de dégager des pratiques qui ont eu comme but de maintenir ou d'améliorer la situation familiale dans son ensemble.

Nous l'avons déjà explicité, les stratégies migratoires ont été positives. À une époque pionnière, où les services de santé étaient peu présents, la mortalité infantile importante et surtout la contraception sûre quasi inexistante, les stratégies de fécondité étaient essentielles pour disposer d'une abondante main-d'œuvre à la ferme ou au chantier, par la suite en usine. Autant les familles des grands-parents que celles des parents comptaient de nombreux enfants, autant nos informatrices ne sont mères que d'1,39 enfant en moyenne; dix personnes n'ont pas d'enfant; les autres en ont deux (huit cas) ou trois (quatre cas); une en a quatre (réf. tableau 5.9). Les exigences professionnelles et la facilité de la contraception influencent la taille des familles. Les gens veulent moins d'enfants afin de donner le maximum à chacun et de vivre dans un environnement familial très confortable; les stratégies convergent de plus en plus vers la limitation de la fécondité.

Il est d'autres types de stratégies, qu'elles soient successorales, éducatives, réticulaires, etc. qui ont pour but de maintenir ou d'améliorer le statut socio-économique de la famille. En étudiant les lignées paternelles des informatrices, nous pouvons constater que les pères de nos informatrices ont conservé le patrimoine familial de leurs propres parents dans une proportion d'un sur trois. Les autres ont orienté différemment leur vie de travail en accédant entre autres à la vie d'ouvrier où les salaires étaient bons, les conditions de travail moins monopolisantes que les métiers de leurs pères.

Tableau 5.5

Évolution des métiers de la lignée paternelle de nos informatrices

Grand-père	Père	Informatrices: Enseignante Directrice
Fermier	Fermier	Esther Dorothée Donna
Fermier et abattoir	Fermier et abattoir	Élizabeth
Fermier	Fermier et ouvrier d'usine	Éliette
Fermier	Ouvrier d'usine	Ève Élisa Elsa
Fermier	Ouvrier de la construction	Élise
Fermier	Guide	Émilie
Fermier	Fermier, conducteur puis garagiste	Doris
Forgeron	Forgeron	Diana
Navigateur	Gardien, puis ouvrier d'usine	Danielle
Navigateur	Concierge	Daphnée
Forêt	Ouvrier d'usine	Éliane Emmanuelle
Forêt	Conducteur	Diane
Briquerie	Ouvrier d'usine	Dominique
Commerce	Enseignant puis fonctionnaire	Étiennette
Ouvrier d'usine	Ouvrier d'usine	Denise Delphine

Passer de métier ne nécessitant aucune instruction ou une formation minimale à la profession enseignante, après des études, est dans tous les cas, sauf pour Étiennette (son père ayant été enseignant), une promotion sociale. Nos informatrices améliorent le statut social de leurs familles et de leurs lignées, car elles sont instruites, sont engagées par la collectivité, donc reconnues comme modèles.

Les institutrices qui réussissent à avoir un poste [...] sont chanceuses, car nombreuses sont les diplômées qui ne trouvent pas d'emploi. Souvent seule femme dans un rang ou dans un village à être payée par les taxes de la collectivité, son poste est souvent archiconvoité et ses faits et gestes semblent étroitement surveillés par la communauté villageoise. (Collectif Clio, 1982, p. 213).

Les stratégies éducatives des familles de nos informatrices rejoignent les pratiques observées dans les communautés québécoises nouvellement établies.

Les communautés rurales valorisent grandement le travail des hommes sur la ferme, en mer ou dans les bois et, au moins au Québec, laissent la tâche d'éduquer les enfants aux femmes laïques et religieuses. [...] De même, on permet aux filles de rester plus longtemps à l'école, ce qui étonne les inspecteurs, alors qu'on s'attend à ce que les garçons mettent de côté leurs livres et viennent prêter main-forte aux travaux de la ferme, de la pêche ou de la coupe du bois. (Danylewycz, 1983, p. 101).

Quant aux pratiques réticulaires ou d'investissement social, consistant à se tisser des réseaux de relations, on en a déjà mentionné des exemples: être proche du curé, occuper un créneau indispensable (marchand, abattoir, forge, ...), avoir un père secrétaire de commission scolaire, proposer son fils pour travailler à la même usine que soi, etc.

Si l'on résume la situation, il est évident que nos enseignantes et directrices ont été investies, plus ou moins consciemment, plus ou moins fortement, négativement ou positivement, d'un projet d'améliorer, ou de maintenir du moins, le statut social de la famille élaboré depuis la génération des grands-parents. Cependant, il y a d'autres aspects à considérer comme le bagage culturel, la fratrie, etc. ce que nous ferons par la suite. Si nous avons privilégié l'évolution des métiers de la lignée paternelle de nos informatrices, ce n'est pas sans raison. Nous sommes à une période de l'histoire collective où les femmes travaillent à la maison pour prendre soin de leur famille; si certaines collaborent à la ferme, au magasin général, ce n'est pas leur occupation principale; si quelques-unes ont occupé un emploi avant leur mariage, toutes ont cessé en se mariant. Donc on peut difficilement établir des comparaisons entre le grand-père maternel, la mère d'une informatrice et celle-ci, encore moins entre les grands-mères, les mères et

les informatrices, quoique dans ce cas, il sera clair que la fille sera poussée à avoir son métier et à l'exercer par les femmes de la lignée, comme nous le verrons subséquemment.

5.2 LE FACTEUR SOCIO-ÉCONOMIQUE FAMILIAL

Nous avons appris de l'étude généalogique de nos informatrices combien le projet parental à leur égard est assujéti plus ou moins explicitement à l'histoire de leurs propres familles, souvent pionnières, souvent guidées par une présence religieuse; nous avons vu aussi combien la présence d'enseignantes et d'enseignants dans l'environnement immédiat de l'enfant lui rend cette profession familière. Nous avons abordé les stratégies mises en place par les familles pour conserver, rebâtir ou améliorer le statut social hérité des lignées ascendantes, qu'elles aient été de déplacement, de fécondité, d'éducation ou autres.

Demandons-nous maintenant comment les conditions socio-économiques des familles d'origine influent sur le choix de la profession enseignante de nos informatrices.

Situation socio-économique des familles

D'abord les pères sont dans l'ensemble les seuls à exercer un métier qui rapporte l'argent nécessaire à la subsistance et au développement de la famille. Il y a cependant une mère qui, par son travail de couturière, contribue au bien-être de sa famille, non seulement en habillant ses propres enfants, ce que font plusieurs autres mères (celles d'Élise, de Denise, de Doris, d'Elsa, de Dominique), mais en cousant pour d'autres contre rémunération. Éliisa dit de sa mère, «Ma mère ne travaillait pas à l'extérieur, mais j'ai toujours considéré, depuis que je suis petite, ma mère comme importante. [...] Quand on s'est acheté une maison, même mes parents le disaient, mon père était encore chômeur six mois par année, mais s'ils ont pu le faire c'était en raison de l'argent reçu par ma mère pour le travail qu'elle faisait.» Mentionnons également la collaboration au commerce de la mère d'Élizabeth et celle de la mère et des enfants aux travaux de la ferme chez Esther et Dorothée. Généralement, on peut dire que le père,

par son travail rémunéré au sein du système productif, détermine le statut socio-économique de la famille.

Quels métiers exercent ces pères? Six sont fermiers, l'un possède en plus un abattoir, un autre doit travailler en usine pour compléter le revenu familial; un fermier doit s'orienter ailleurs après un problème successoral, alternant conduite d'autobus et chômage jusqu'à ce qu'il devienne garagiste. Comme l'indique le tableau 5.6, la majorité des pères travaillent comme ouvriers; en effet, 11 pères sont employés par les grandes compagnies Alcan et Consolidated Bathurst, deux autres oeuvrent en construction, ce qui signifie des périodes de chômage. Le secteur des services emploie sept pères à un moment ou à un autre.

TABLEAU 5.6

Métiers des pères de nos informatrices

Métier(s)	Informatrice(s)		
Fermier	Esther Dorothée Donna		
Fermier + abattoir	Élizabeth		
Fermier + ouvrier d'usine	Éliette		
Fermier, conducteur puis garagiste	Doris		
Ouvrier d'usine	Ève Élisa Elsa	Éliane Emmanuelle Denise	Désirée Delphine Dominique
Ouvrier de la construction	Élise Damienne		
Gardien puis ouvrier d'usine	Danielle		
Forgeron	Diana		
Conducteur	Diane		
Guide	Émilie		
Enseignant puis fonctionnaire	Étiennette		
Concierge	Daphnée		

Au cours de notre enquête, nous avons demandé à nos informatrices de qualifier la situation financière de leur famille d'origine lorsqu'elles y étaient présentes; trois l'ont considérée aisée (Élizabeth, Esther et Diana avant la mort de son père); dix ont parlé de pauvreté pendant que les autres se situaient dans la moyenne, vu que les revenus étaient réguliers.

Si nous analysons davantage les facteurs explicatifs de la pauvreté, il y en a trois principaux: Élise et Doris mentionnent des périodes de chômage de leur père et, de plus, la famille plutôt nombreuse; mais le nombre élevé d'enfants caractérise surtout les familles de Denise, Damienne, Émilie et Dorothée; enfin, la mort prématurée du père qui précipite les familles de Diane, Désirée, Éliane et Diana dans la pauvreté.

On peut constater qu'à part Dorothée qui vient d'une famille très nombreuse, aucune fille de fermier ne se qualifie de pauvre. Les filles d'ouvriers d'usine ne souffrent pas de pauvreté vu les salaires réguliers, sauf Denise dont la famille est très nombreuse. Lorsque le travail est saisonnier comme dans la construction (Élise et Damienne) ou qu'il faut s'adapter à une nouvelle vie de travail (les parents de Doris), c'est déjà plus difficile. Cependant, c'est certainement le nombre élevé d'enfants qui appauvrit la famille; la situation devient tragique lorsque le père meurt prématurément.

Importance numérique de la fratrie et stratégies économiques

Nos enseignantes et nos directrices sont très majoritairement issues de familles nombreuses. Les fratries s'étendent de trois à 16 enfants, pour une moyenne de 7,5 enfants par famille.

TABLEAU 5.7

Répartition du nombre d'enfants dans les familles de nos informatrices
et rang de celles-ci dans la fratrie

Nombre d'enfants	Informatrice(s)	Rang/fratrie
16	Dorothée	3 ^e
12	Denise	4 ^e
	Danielle	5 ^e
	Donna	3 ^e
11	Damienne	10 ^e
	Émilie	11 ^e
8	Éliette	3 ^e
	Diana	2 ^e
7	Désirée	3 ^e
	Doris	5 ^e
	Elsa	4 ^e
	Delphine	2 ^e
	Éliane	2 ^e
6	Ève	1 ^{re}
	Élisa	2 ^e
	Emmanuelle	2 ^e
	Daphnée	2 ^e
5	Élise	3 ^e
4	Diane	2 ^e
	Élizabeth	1 ^{re}
	Esther	2 ^e
	Dominique	2 ^e
3	Étiennette	2 ^e

Nous avons vu qu'un nombre élevé d'enfants était souhaité par les familles de défricheurs, qu'ils soient fermiers ou forestiers. Avec l'urbanisation croissante, les exigences de la vie moderne et le chômage, il devient problématique d'assurer le bien-être d'une très grande famille; comme les deux tiers des informatrices vivent leur enfance en milieu urbain, les conditions de vie sont modestes et l'accès à la formation post-secondaire et même secondaire n'est pas donné à tous.

Ainsi, plusieurs informatrices mentionnent que les aînés des familles sont déjà sur le marché du travail lorsqu'elles sont aux études secondaires; la contribution finan-

cière de ceux-ci est une condition souvent incontournable aux études des plus jeunes. Chez Désirée, Danielle et Dorothée, les frères aînés ont travaillé rapidement pour supporter la famille. Doris, Elsa, Donna et même Dominique, avec la première famille de sa mère, soulignent le soutien financier de leurs frères ou sœurs aînés. Quant à Damien et Émilie, elles sont les cadettes de familles nombreuses. Cette stratégie économique que la famille met en place pour sa reproduction sociale va être poursuivie ou instaurée par plusieurs informatrices (Élise, Diane, Denise, Désirée, Elsa, Éliane, Dorothée, Daphnée, Danielle, Diana et Donna, entre autres).

Rupture dans la trajectoire économique familiale par la mort du père

Il est certain que la question des ressources financières est très présente dans le choix de l'école de formation; 12 informatrices le mentionnent explicitement en entrevue; plusieurs d'entre elles ont déjà été citées en raison de la nombreuse fratrie et/ou de la condition d'orpheline.

En effet, cinq jeunes filles se retrouvent orphelines de père au moment de terminer le secondaire, ce qui pèse lourdement dans l'orientation choisie. Diane dit: «Mon père venait de décéder et il fallait aller au plus court chemin. [...] À un moment donné, j'étais en 10^e année, je suis arrivée à la maison et ma mère avait fait les démarches pour que j'entre à l'École normale. [...] Je voulais faire une infirmière, je ne dérogeais pas de ça [...] J'en voulais à mon père parce qu'il avait crevé parce que tout dépendait de ça.». La situation est aussi tragique chez Éliane, Diana et Danielle; celle-ci nous raconte: «Mon père est décédé à peu près au moment où je terminais mes études; donc, j'ai fait le Brevet B un peu pour aider ma mère; il restait quand même plusieurs enfants après moi qui étaient encore jeunes et qui avaient besoin. On l'a un peu tous fait les plus vieux de la famille à l'époque où mon père est décédé pour aider maman à continuer à faire l'élevage des enfants.» «J'ai choisi l'enseignement parce que c'était plus facile», dit Diana, «pouvoir enseigner pour subvenir aux besoins de la famille.» Quant à Éliane, après avoir discuté avec sa mère, la situation familiale exigeait pratiquement qu'elle travaille le plus tôt possible; «j'ai décidé de faire un Brevet B, deux ans

[...] ce n'était pas pensable d'aller quatre ans à l'université, pour le Brevet A.» Nous verrons un peu plus loin que les finances ne sont pas plus reluisantes chez Désirée.

Chez les enseignantes qui sont passées par le Cégep, la question de poursuivre ou non les études et d'accéder à une profession ne se pose pas; les exigences accrues du marché du travail, la gratuité scolaire jusqu'à l'université, le nombre d'enfants un peu moins élevé acheminent ces jeunes filles vers l'université, c'est le cas d'Esther, d'Emmanuelle, d'Étiennette, d'Éliette, d'Ève, d'Élisa et d'Émilie. Elles peuvent obtenir l'assistance financière de l'État pour se faire instruire et/ou travailler à temps partiel. Aucune d'elles n'a parlé de s'orienter en fonction des besoins familiaux, cependant que l'aide financière, du moins le support matériel et psychologique de la famille, ont été importants pour elles.

Ce qu'une génération de femmes a gagné à force de ténacité, menacée par la situation financière familiale en même temps que portée par la solidarité familiale ainsi que par des stratégies éducatives visant à maintenir le statut social, l'autre génération l'a gagné en termes de véritable choix de l'enseignement comme profession, mais en s'endettant et en travaillant à temps partiel tout au long des études.

5.3 CARACTÉRISTIQUES DE LA FRATRIE ET ORIENTATION PROFESSIONNELLE

Nous avons déjà démontré que l'ensemble des fratries de nos informatrices se caractérise par l'importance numérique. Cette caractéristique est la cause principale de la pauvreté des familles telle que mentionnée par les informatrices, ce qui explique certains choix éducatifs et aussi certaines stratégies économiques.

Rang dans la fratrie

Si nos informatrices ont été capables de se faire instruire, c'est pour plusieurs raisons, dont l'une d'elles est qu'elles se situent parmi les aînés en très grande proportion (voir tableau 5.7). Deux sont les aînées, dix sont au deuxième rang, cinq sont au troisième rang de ces familles nombreuses. Les aînés sont les premiers sur qui l'on

compte pour fournir à la famille des revenus complémentaires. Dans le contexte géographique et socio-historique concerné, les garçons trouvent plus facilement du travail comme fermier, bûcheron ou ouvrier; les filles peuvent alors poursuivre leurs études plus longtemps. Donna exprime bien dans quel état d'esprit elle entreprend ses études: «Quand tu es parmi les plus vieilles d'une grande famille, les ressources financières sont souvent, souvent très limitées. [...] Donc [l'enseignement] c'était pour moi l'issue facile pour trouver un emploi, avoir un revenu potable pour permettre à ceux qui me suivent de se faire instruire également.» Aider sa famille est un leitmotiv important chez les aînées. Chez Désirée, qui a perdu son père à neuf ans, la mère reste avec sept enfants dont l'aîné a 15 ans. «Il a continué d'aller à l'école mais ça n'a pas pris de temps avant qu'il travaille. [...] Le deuxième avait extrêmement de facilité. Eux dans le fond, ils ont peut-être été un petit peu moins chanceux que moi. Ils étaient plus vieux, c'étaient des garçons, donc ils pouvaient aller plus facilement sur le marché du travail que moi.» Ainsi Désirée a pu entreprendre une année d'École normale et devenir enseignante, «c'était plus rémunérateur qu'un autre métier»; sa mère ne l'aurait pas gardée à la maison pour avoir soin des plus jeunes ou pour aller travailler dans un magasin ou une maison privée. Elle avait trop d'ambition. Les parents comprennent que les études de leur fille sont un investissement. «Pour eux [ses parents], ça devenait une rentabilité parce qu'après, quand je suis revenue à la maison et que j'ai commencé à travailler, il y avait la moitié de mon salaire qui allait pour la famille», nous dit Daphnée. Pour les dernières de grandes familles, c'est relativement plus facile de faire un Brevet A de quatre ans (Damienne) ou de fréquenter l'université (Émilie), car la famille a moins d'obligations.

Composition sexuelle de la fratrie

Dans le cas de Daphnée, dont on vient de parler, elle est la deuxième de la famille; le frère aîné avait entrepris un cours classique. «Dans le fond, ça devenait la priorité [...] au cas où il ferait un prêtre.» Ainsi, avec la présence de frères aînés aux études classiques qui exigent beaucoup d'investissements et à long terme, il devient impossible, sans être injuste, de ne pas supporter le projet de formation de nos informatrices; Daphnée, Delphine et Elsa ne réclament pas d'études classiques offrant plus d'ouvertures professionnelles, mais un brevet d'enseignement. De surcroît, ce

sont des jeunes filles qui ont performé lors de leurs cours primaire et secondaire et qui vont aider leur fratrie à s'instruire par leur apport financier.

En ce qui concerne Éliette, dont un frère était au classique, elle a souffert du fait que sa famille encourage davantage les études et les exploits des garçons. «Je sentais que mes frères étaient très stimulés à étudier; les filles oui, mais pas plus que ça.» «Mes parents sont allés beaucoup voir mes frères jouer au hockey. [...] J'ai fait beaucoup de volley-ball, mais mes parents ne sont jamais venus.» C'est semblable pour Denise: «Les garçons avaient plus facilement accès à des études classiques que nous autres. Nous autres, c'était plus loin, plus tard.» Chez Élise, Elsa et Delphine, il y a aussi un frère qui fait un cours classique, mais elles ne semblent pas en souffrir.

Quant à Diane, elle n'a pu accéder aux études classiques, bien qu'elle ait eu l'appui de ses parents. Elle voulait être médecin; pour ce faire, elle devait fréquenter le collège classique d'abord. «Au Collège classique n'entrait pas qui voulait. Mon père était conducteur d'autobus et mes parents avaient fait des démarches. C'était limité le nombre de personnes qui entraient pour le Collège classique, et je n'ai pas passé là.» Diane est la deuxième de la famille, mais son frère aîné étant incapable d'entreprendre des études, ses parents supportent entièrement son projet d'instruction; malheureusement, tout sera modifié par la mort du père. On peut déjà se rendre compte que la trajectoire individuelle de chaque informatrice est complexe en ce qui a trait à la construction de son identité de fille et de son statut de travailleuse. Mais qu'est-ce donc qui, dans la famille, dans l'environnement immédiat, pousse ces filles à vivre d'un travail intellectuel tel l'enseignement?

5.4 L'UNIVERS CULTUREL FAMILIAL

Si les revenus familiaux sont déterminants dans le choix des études des enfants, ils sont aussi déterminants dans le choix du mode de vie familial (lieu, organisation matérielle, loisirs, études). Comme on l'a vu, la trajectoire familiale, issue des générations précédentes, peut subir des changements majeurs en raison d'événements tragiques ou de la situation même de la famille (taille, fratrie, rang). Tous ces facteurs influencent également les stratégies privilégiées par la famille pour assurer sa survie.

Parmi celles-ci, l'importance plus ou moins accentuée aux études des enfants, en tant que stratégie de reproduction sociale, est largement tributaire du capital culturel des parents.

L'étude généalogique nous a déjà appris combien l'univers culturel des grands-parents ainsi que l'importance sociale et familiale des fonctions religieuse et enseignante avaient agi sur les parents de nos informatrices, influençant le projet parental que ceux-ci entrevoyaient pour leurs propres enfants.

Qui sont donc ces parents? Quelle formation ont-ils reçue? Quelle expérience de travail les mères ont-elles? Quel est le bagage culturel qui engage ou non ces parents à travailler à la réussite scolaire de leurs enfants?

Stratégies éducatives des familles et bagage culturel des parents

Trois personnes se souviennent que leur père et leur mère s'installaient avec les enfants après le souper autour de la table pour les devoirs et les leçons. Esther dit: «Le temps d'étude, c'était important. On s'installait tous autour de la table, c'était un bon moment. Papa, maman, les deux, ça travaillait avec nous. Papa donnait des dictées, maman faisait d'autres choses. Ils se sont toujours occupés de nous autres. Ils nous ont toujours supportés.» Chez Delphine, c'est semblable. «Le soir à sept heures moins quart, après le chapelet, tout le monde autour de la table, on faisait nos devoirs. Papa nous apportait deux crayons bien aiguisés et une gomme à effacer et il fallait que ce soit propre, il fallait que ce soit clair.» Lorsque son père était présent, Élise se rappelle que les enfants allaient le voir pour qu'il leur demande leurs leçons. «Je nous vois dans la maison chez nous, chacun notre tour, c'était notre tour même si tu n'avais pas de difficulté à apprendre, tu avais ton tour pareil. On étudiait autour de la grande table, tous ensemble. Des fois, c'était avant souper pendant que ma mère préparait le repas. Après le souper, on était tout le monde autour de la grande table. [...] On n'écoutait pas la télévision comme on voulait, il y avait une période avant le souper, après on faisait nos devoirs et il n'y avait pas de télévision.» Mais généralement, c'était la mère d'Élise qui décidait au niveau de l'éducation et de l'instruction. «Pour tous ses enfants, ma mère prenait la peine d'aller chercher les bulletins. [...] Malgré qu'on soit

une famille pauvre, jamais elle n'aurait arrêté un enfant d'aller à l'école. Mes parents aimaient mieux se priver puis travailler plus. [...] Mon père était plutôt silencieux. Il approuvait en silence, mais ce n'était pas quelqu'un qui faisait des compliments.»

Qu'ont en commun ces trois couples de parents? Qu'est-ce qui les fait agir de cette façon? Élise nous parle de sa mère: «Elle aimait beaucoup l'étude. Elle n'a pas étudié longtemps, elle est allée jusqu'en 9^e année. Elle faisait tout tout tout pour qu'on étudie; tous ses enfants, elle voulait qu'ils soient instruits. [...] C'était dans ses discours qu'être instruit préparait une belle vie. Jamais elle n'aurait pensé arrêter un de ses enfants d'aller à l'école pour l'aider. Et pourtant, on était pauvre et ç'aurait été utile, surtout le premier de la famille; ils lui ont fait faire des études classiques.» Elle nous parle de son père: «Mon père n'a pas fait d'études. Après la communion solennelle, dans son milieu et dans sa famille, c'était clair que les garçons travaillaient sur la ferme. C'était aussi simple que ça. [...] Il n'a jamais été défavorable à ce que ses enfants étudient mais on voyait que ce n'était pas comme ça chez eux.»

On voit ici que le projet parental scolaire est davantage porté par la mère qui est plus instruite que le père et plus instruite que la majorité des gens de ce temps-là, même si elle n'a pas de formation professionnelle. Le père lui fait confiance et la soutient quand il le peut. La situation est un peu semblable chez Esther: la mère est allée à l'École normale et a enseigné avant son mariage. Le père disait: «Allez-y à l'école parce qu'on fait ce qu'on veut quand on va à l'école. C'était une valeur pour lui l'éducation. Il admirait beaucoup maman pour ça, parce qu'elle avait beaucoup d'éducation, d'instruction surtout.» D'ailleurs, les enfants ont fait leur première année à la maison avec leur mère. Esther pense que si son père n'avait pas en quelque sorte hérité de la ferme, il serait allé à l'école longtemps. Il disait à son fils qui n'aimait pas les contraintes de la ferme: «si tu ne veux pas aller bûcher, va à l'école»; ce dernier a fait des études d'ingénieur. «Si vous voulez aller à l'école, allez-y, on va payer.» Ici le père est très positif et actif face aux études des enfants. Chez Delphine, les deux parents ont un objectif commun: il faut faire des études. Le père a toujours lu beaucoup, s'est toujours informé; la mère, même si elle n'avait pas eu de facilité physique, était une grande lectrice, écoutait la radio, lisait les journaux, était bilingue et avait selon sa fille «une acuité intellectuelle assez bonne, un peu plus que la moyenne des gens.» Les parents sont

donc exigeants. «Le bulletin était analysé. [...] Il fallait qu'à l'école ce soit toujours très bien. On n'était pas autorisé à avoir des objectifs réduits. Mais ça faisait quasiment partie de la vie, ça devenait normal pour nous autres parce que c'est tout ce qu'on avait connu.» De plus, les enfants étaient obligés soit d'apprendre autre chose comme la musique ou les arts, soit de faire partie d'un mouvement social quelconque. Le père s'occupait beaucoup de mouvements de loisirs. De plus, il conduisait ses enfants à pied à leurs cours de musique, car il n'avait pas d'auto. «Ils payaient les études de mon frère plus jeune, de ma sœur plus vieille et les miennes. Mon père travaillait et ma grand-mère habitait avec nous.»

Il est évident que la poursuite des études est une valeur primordiale chez ces parents. Dans ces familles, il y a un parent qui a une formation académique assez élevé, la mère chez Élise et Esther, le père chez Delphine; de plus, les mères d'Esther et de Delphine ont exercé un emploi rémunéré avant leur mariage.

TABLEAU 5.8

Formation académique des parents de nos informatrices
et expérience de travail des mères avant leur mariage.

Informatrice	Formation académique		Expérience de travail
	Père	Mère	Mère
Élise	Jusqu'à la communion solennelle	9 ^e	
Esther	École d'agriculture	École normale	Enseignement
Delphine	Cours commercial	En anglais	Réceptionniste chez Alcan
Éliette	École d'agriculture	Arrêt à 12 ans	Aide ménagère
Elsa	4 ^e ou 5 ^e	7 ^e , pensionnaire à St-Hyacinthe	
Étiennette	Niveau Cégep	2 ^e	Aide ménagère
Émilie	6 ^e	8 ^e	
Emmanuelle	7 ^e	7 ^e	Téléphoniste pour Bell
Éliane	7 ^e ou 8 ^e bilingue	11 ^e bilingue cours secrétariat	Secrétaire dans une commission scolaire
Ève	10 ^e	3 ^e ou 4 ^e	
Élizabeth	—	—	
Élisa	4 ^e	7 ^e	Hôtellerie
Donna	5 ^e	7 ^e à Québec	Enseignante suppléante
Diana	Un peu de secondaire	8 ^e ou 9 ^e , pensionnaire à Cap-Rouge	Aide ménagère
Danielle	Début cours classique	7 ^e	
Daphnée	4 ^e	7 ^e	
Dominique	Primaire	4 ^e	
Diane	—	—	
Dorothée	8 ^e école d'agriculture	—	
Désirée	7 ^e et plus	7 ^e	
Denise	Pas instruit	8 ^e ou 9 ^e , pensionnaire à Roberval chez Ursulines	Chez notaire
Damienne	4 ^e	4 ^e	
Doris	3 ^e ou 4 ^e	9 ^e commerciale	Dans filature

Que nous apprend ce tableau? D'une part, les mères sont souvent plus instruites que les pères (dix cas sur lesquels on peut se prononcer par rapport aux 20 dont on connaît la formation académique); Danylewycz (1983) avait observé ce phénomène. D'autre part, les mères ont connu des expériences de vie et de travail différentes de leur milieu d'origine, ce qui a élargi leur univers culturel.

Nous verrons que le capital culturel des mères est à l'origine de stratégies éducatives visant à ce que les enfants réalisent ce qu'elles n'ont pu elles-mêmes atteindre. Les mères sont porteuses du projet scolaire de leurs enfants et même les mères moins instruites poussent leurs filles à avoir une profession. Il ne s'agit pas d'exclure les pères de ces stratégies éducatives, car ils sont aussi actifs dans bien des cas, mais de façon différente, eu égard à la division sexuelle du travail qui prévaut dans ce contexte historico-géographique.

Le capital culturel des mères et son apport considérable au devenir des enfants

Lorsqu'on a demandé à nos informatrices qui avait influencé leur choix de devenir enseignante, Élise a répondu: ma mère, car elle admirait les professeurs et les appuyait; pour Diane, c'est la mère devenue veuve qui a tranché; Désirée dit que sa mère, veuve elle aussi, lui «a permis» de s'inscrire à l'École normale; Doris doit aux encouragements de sa mère d'avoir suivi un cours d'été et d'avoir réussi l'examen de reprise, ce qui lui a permis d'entrer à l'École normale; Daphnée a reçu le soutien de sa mère pour être pensionnaire à l'École normale malgré les réticences de son père: «on se serrera la ceinture un peu plus, c'est là qu'elle veut aller.»

L'influence maternelle ici déterminante est presque partout sensible, entraînant garçons et filles à s'instruire; pas moins de dix informatrices mentionnent le rôle spécifique de leur mère. Donna raconte: «On savait que nos parents, même s'ils avaient, surtout ma mère, comme optique qu'on irait à l'école, pour mon père, c'était un petit peu moins important; lui se disait en autant qu'elles ont leur cours secondaire, ce sont des filles, elles vont se marier. [...] Mon père rêvait qu'un des garçons prenne la relève de sa ferme. Il avait tellement travaillé et c'était un gros cultivateur. [...] Même les gar-

çons ont opté pour les leçons de ma mère, ils se sont tous fait instruire et pas un a gardé la ferme.» Chez Émilie, dont le père ne peut être souvent présent à la maison puisqu'il est guide, c'est la mère qui supervise devoirs et leçons. «Ma mère, quand on arrivait le soir, sa méthode de nous faire travailler nos leçons et nos devoirs, c'était tellement sérieux. [...] Si elle avait été d'une autre génération, elle aurait probablement enseigné elle aussi.»

Qu'est-ce qui motive ces mères à tout faire pour que leurs enfants, leurs filles accèdent à l'instruction et aient une profession? Nous avons pu constater que des mères qui ont fréquenté l'école assez longtemps (après le primaire) et/ou qui ont exercé un emploi avant leur mariage sont enclines à pousser les études de leurs enfants (Élise, Denise, Doris, Éliana, Esther, Éliane, Delphine, Emmanuelle, Émilie, Diana et Donna). Bien des mères qui ont connu des expériences de vie et de travail loin de leur milieu culturel d'origine ont élargi leur propre univers de connaissance et de valeurs. Elles en ont fait bénéficier leurs enfants en valorisant la formation par les études.

La mère d'Esther est allée à l'École normale et a enseigné avant son mariage; les mères d'Elsa, de Diana et de Denise ont été pensionnaires respectivement à St-Hyacinthe, Cap-Rouge et Roberval; la mère de Denise a travaillé chez un notaire avant son mariage; la mère de Delphine a fait ses études en anglais en Alberta avant de venir au Saguenay, ce qui lui a donné un poste de réceptionniste à l'Alcan avant son mariage; la mère d'Éliane a suivi son cours de secrétariat bilingue et a travaillé dans une commission scolaire; la mère de Donna, qui avait reçu son éducation chez les Sœurs Grises de Québec, a été enseignante suppléante; la mère de Doris, qui avait une formation commerciale, a travaillé dans une filature avant son mariage; la mère d'Emmanuelle a été téléphoniste, tandis que celle d'Éliana a travaillé dans l'hôtellerie dans plusieurs villes. Quant à la mère de Daphnée, elle est allée un an chez les religieuses avant son mariage (voir tableau 5.3).

Avec l'ouverture d'esprit due aux études et à la connaissance d'autres milieux, avec l'ouverture sur de nouveaux modes de vie, d'autres valeurs, ces femmes ont fondé une famille et élevé des enfants. Ce «capital culturel» est certainement un apport considérable dans les stratégies de reproduction de leurs familles, c'est-à-dire dans les

efforts fournis pour accumuler des biens, assurer la survivance des lignées, élever le niveau d'instruction, transmettre le patrimoine et assurer l'avenir des enfants.

Afin d'améliorer la vie de leurs filles, les mères les poussent à s'instruire

Les mères de nos informatrices ont vécu la majorité de leur vie matrimoniale avec peu d'argent, ce qui signifiait pour elles peu de confort et beaucoup de travail, compte tenu du nombre élevé d'enfants auxquels elles ont donné naissance. Elles voulaient que leurs filles soient indépendantes: «Maman, chez nous, il n'était pas question qu'on n'aille pas à l'école. [...] Elle était pas mal dépendante de sa famille pour fonder la sienne, probablement qu'elle a dû dire: je vais essayer de leur donner de l'indépendance», nous dit Doris. De plus, dans le cas de sa mère qui a cohabité plusieurs années avec les parents de son conjoint, cela entraînait une lourde besogne. «Elle disait qu'elle travaillait énormément. Elle recevait la belle famille toutes les fins de semaine, c'est elle qui tenait maison quand ils se sont mariés.» La mère d'Éliette a aussi vécu la cohabitation avec ses beaux-parents; «on vivait chez mes grands-parents et il y avait encore de mes oncles et de mes tantes qui vivaient avec nous autres. Ma mère. [...] avait vraiment une très grande tâche.» On comprend que ces femmes veulent un meilleur sort pour leurs filles; d'ailleurs, si nos informatrices ont eu accès à un brevet d'enseignement, c'est très souvent grâce à l'appui de leur mère, comme on l'a vu précédemment.

Les histoires de vie des mères tout comme celles des pères se situent dans un cadre structurel précis; nous sommes en présence de familles paysannes et de familles ouvrières vivant dans une région en expansion, mais considérée avant tout comme une région ressource; les secteurs d'emploi ne sont pas vraiment diversifiés et la majorité des pères occupent des emplois non qualifiés; la région vit une période de transition d'une économie largement primaire vers une économie tertiaire. La Deuxième guerre mondiale n'a pas encore ouvert massivement les portes au travail des femmes hors du foyer. Les mères assument donc largement l'administration du foyer avec des revenus qui sont insuffisants en raison de la taille importante de la famille; leur besogne est lourde, elles souhaitent donc une vie différente à leurs filles. Denise raconte: «Ma mère

ne s'est jamais rien mis sur le dos, des toilettes, elle ne s'en achetait pas, elle faisait tout elle-même, elle réussissait à passer. [...] Ma mère avait toujours un compte chez l'épiciériste. Moi je dis que je n'en ai pas souffert, mais elle, elle a dû en souffrir en tant que femme. Elle avait des besoins et elle ne les a jamais satisfaits. Je l'ai vue parfois pleurer.» Toute sa famille était instruite, elle-même était allée chez les Ursulines et elle souhaitait y envoyer sa fille.

Trois informatrices ont mentionné que leur mère regrettait de ne pas avoir pu poursuivre ses études. La mère d'Élisa a dû travailler après sa 7^e année, car sa propre mère était veuve avec neuf enfants; elle a trouvé de l'emploi en hôtellerie; comme elle aurait voulu continuer ses études, cela a influencé ses propres enfants. À Élisa qui était tentée de décrocher lors de son baccalauréat en enseignement afin de voyager, sa mère disait: «rends-toi à la fin et après tu voyageras.» Ce n'était pas facile pour Élisa, car son père était d'accord pour les études au Cégep, mais il ne voulait pas qu'elle aille à l'université. «Il m'avait dit qu'il ne déboursait pas pour mes frais, c'était à moi de me débrouiller si je le faisais, mais que je pouvais rester chez moi, il n'y avait pas de problème. [...] Je travaillais l'été et je travaillais à temps partiel durant l'année.» Ses sœurs ont été plus chanceuses. «Pour les autres, il n'y avait plus de problème. J'avais ouvert le chemin.»

La mère de Dominique et celle d'Éliette ont été déçues de ne pas continuer à aller à l'école; l'une devait aider à la ferme, elle était l'aînée d'une famille de huit enfants; l'autre venait d'une grande famille assez aisée où les garçons seulement étaient encouragés à étudier. La première a beaucoup valorisé les études de ses enfants. «Pour elle, c'était de nous outiller pour ne pas revivre ce qu'elle avait été dans l'obligation de faire.» Ainsi Dominique a d'abord suivi un cours de secrétariat puis entrepris quatre années d'Institut familial qui lui ont ouvert les portes de l'enseignement. Pour ce qui est de la mère d'Éliette, elle a malheureusement reproduit ce qui l'avait freinée, en encourageant surtout ses fils dans leurs études.

Quant à la mère d'Étiennette, elle a dû se débrouiller pour nourrir ses enfants lorsque son mari l'a quittée, ce qui était très difficile vu son absence d'instruction. Aussi lorsque sa fille a décroché de l'école secondaire pendant un an, elle l'a poussée à

reprendre, car c'était une priorité pour elle qui était obligée de peiner pour la subsistance de sa famille. «Après un an, j'ai décidé; j'ai dit: c'est quoi mon issue? Je voyais bien que socialement, je voulais parcourir le monde, mais parcourir le monde, ce sont des idées de désinvolte. C'est moi qui ai décidé et c'est moi qui ai pris les moyens. J'ai travaillé à temps partiel, j'ai travaillé dans un dépanneur, j'ai occupé différentes petites «jobbines» pour payer mes études.»

Lorsque le support aux études est déficient

Bien que la mère d'Étiennette souhaitait que sa fille poursuive ses études, elle n'avait pas été très présente aux études de ses enfants, ni le père d'ailleurs. Éliette et Étiennette sont les deux personnes qui se sont plaintes du manque de support réel de leur mère et de leur père lors de leurs études. En se référant au tableau 5.8, on constate que les parents d'Éliette ont tout de même reçu de l'instruction; quant au père d'Étiennette, il est le plus scolarisé des parents de notre échantillon, tandis que la mère est la moins scolarisée de tous. L'histoire de vie de ces deux informatrices révèle que ces couples de parents ne s'entendent pas, qu'ils n'ont pas les mêmes valeurs. Alors que la mère d'Éliette aurait aimé l'étude et la vie sociale, le père est de nature plus simple, «un gars de bois», il aime la chasse et la pêche. «La réalité des gens qui vivent avec des parents séparés, c'est pas facile. Mais je pense que de vivre dans une famille où il y a des difficultés avec les parents, je ne crois pas que ce soit plus facile [...] comme héritage aux enfants, je pense que c'est drôlement lourd.», dit Éliette. Le résultat, c'est que le père s'est très peu occupé des enfants. Quant à la mère «par rapport aux écoles, elle ne nous aidait pas. Il fallait se débrouiller. Si tu n'avais pas de bons résultats, tu étais grondé, mais c'est tout ce qu'on me disait, c'était: étudie. [...] Ma mère était très occupée, elle avait vraiment une très grande tâche. [...] Au niveau des études, c'était vraiment: les enfants, organisez-vous.» C'est ce qu'a fait Éliette, ne comptant que sur elle-même et sur l'aide de quelques professeurs.

Avec les querelles de ses parents, l'absence quasi totale de son père et l'attitude dépressive de sa mère, Étiennette a eu une enfance perturbée; c'est pour cette raison qu'elle était agitée à l'école, tant au primaire qu'au secondaire. «J'étais le genre d'élève qui devait passer au conseil disciplinaire, qui était mis dehors un mois et qui

rentrait après.» Les conflits entre les parents et leur séparation ont fait qu'ils se sont détachés de l'éducation de leurs enfants. «Je ne peux pas dire que j'étais une élève nécessairement très performante, mais je n'étudiais pas. Je n'étais pas non plus assistée dans mes études.» Cela va aboutir au décrochage complet, comme on l'a vu précédemment. Mais la mère «a toujours été présente malgré tout, elle n'était pas solide psychologiquement, mais [...] elle ne nous a pas abandonnées.» Le père aussi a poussé Étiennette: «J'aimerais donc ça que tu finisses ton secondaire; comme ça n'importe quand, quand tu auras le goût de recommencer l'école, là ton secondaire sera fait.» Mais il n'a pas réussi à faire pression, elle était bien rebelle, c'est elle qui décidait; elle va retrouver le goût de fréquenter l'école après un an, ayant gagné de l'argent pour ce faire.

5.5 LES PROCESSUS D'IDENTIFICATION ET DE RÉPARATION DES BLESSURES NARCISSIQUES QUI SONT À L'ŒUVRE DANS LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ DE SEXE ET DE TRAVAIL

À l'évidence, ces deux filles s'en sont sorties. On peut déceler dans leur orientation professionnelle comme dans leur besoin du «challenge intellectuel» ou dans celui de pousser leurs études, un désir de réparation, pourrait-on dire. Réparer la blessure narcissique qui leur a été infligée involontairement, réparer inconsciemment la peine de leur mère, ce qu'elle n'a pu atteindre, ou ce qui était plutôt acquis aux frères, au père.

Étiennette au Cégep se destinait au droit. «J'ai fait mon DEC en droit, mais finalement, j'ai décidé de ne pas devenir avocate. [...] En droit, c'était pour défendre les moins bien nantis. J'aurais probablement bifurqué du côté féminin [...] j'aurais travaillé pour les droits des femmes. J'ai décidé d'aller travailler dans le secteur de l'enfance inadaptée, mais en pensant travailler auprès des jeunes, soit décrocheurs ou délinquants, dans le but d'apporter mon expérience de vie pour pouvoir les assister dans leur cheminement scolaire.» Le lien entre son travail et son vécu familial et scolaire est explicite. C'est également une jeune femme qui aime apprendre, questionner, pousser toujours plus loin les frontières de la connaissance. Elle a d'ailleurs poursuivi

un deuxième baccalauréat. Jeune, elle était révoltée contre le fait d'avoir eu un milieu défavorable à son épanouissement. «J'aurais aimé ça avoir un milieu familial culturellement favorable, qu'on me fasse connaître au point de vue géographique, au point de vue littéraire, cinématographique, ce sont des choses que j'ai découvertes par moi-même, avec mes amis aussi.» Sa mère n'était ni scolarisée, ni intellectuelle, comme on l'a déjà mentionné; mais il y a eu l'influence de sa grand-mère paternelle et de son père malgré tout. Elle a donc entrepris de réparer les dommages qui lui ont été causés tant au niveau culturel qu'au niveau de son identité; elle est scolarisée, elle est intellectuelle, elle s'implique professionnellement et socialement pour l'amélioration de la vie des défavorisés. Et dans sa vie personnelle, elle n'est ni économe comme l'était son père, ni encline à se marier pour être obligée d'accepter les compromis, comme sa mère; c'est «l'effet boomerang», dit-elle.

Éliette, troisième de la famille, est suivie d'un frère handicapé. Sa mère s'occupe beaucoup de ce frère, mais elle en souffre. «Je pense qu'il y avait une difficulté d'adaptation du côté de ma mère en même temps que c'était elle qui était plus engagée, qui essayait que X se développe le plus possible. Son approche pour moi était souffrante.» Éliette est beaucoup marquée par la souffrance de sa mère; elle était impressionnable et la vie de sa famille la monopolisait. Lorsqu'elle a dû quitter la maison pour l'école, ç'a été difficile; «j'étais peut-être très dépendante [...] et prendre des distances ça n'a pas dû être facile. [...] Pour moi, ce que je vivais prenait beaucoup de place.» Ses premières années à l'école sont pénibles; elle doit travailler beaucoup, car elle est lente. «Peut-être que j'étais moins intelligente que les autres. Dans le temps, c'était comme ça, quand un enfant réussissait moins, c'est qu'il était moins intelligent. Tu n'avais pas la perception des nuances par rapport à l'émotivité. [...] J'ai été non reconnue. La plus grande, les deux avant moi, réussissaient très bien. Moi j'ai fait le premier hic.» Grâce à l'aide de certains professeurs, elle parvient à avoir une meilleure opinion de ses capacités, mais elle a cru longtemps que les études universitaires n'étaient pas pour elle. Lorsqu'elle achève le Cégep, elle se destine à la psychologie, en termes de développement de l'enfant. Par après, elle décide de faire un baccalauréat d'enseignement en enfance inadaptée. «Je pense que j'ai été influencée par mon frère [...] c'est quelque chose qui a été important dans ma vie, dans mon choix au niveau de l'enseignement qui était en adaptation.» Éliette a poursuivi ses études jusqu'à la maî-

trise, tout en travaillant et en élevant quatre enfants. Elle a démontré qu'elle était aussi capable que les garçons d'étudier, elle a voulu transcender sa déception d'être pour le moins négligée par ses parents en s'outillant professionnellement pour comprendre son passé, la dynamique familiale. Si sa mère n'a pu étudier et se réaliser autant qu'elle l'aurait souhaité, Éliette se réalise sur tous les plans. Ce processus d'identification puis de réparation des blessures narcissiques a certainement joué beaucoup dans l'élaboration de l'identité de fille et de travailleuse d'Éliette, comme il a joué chez Étienne.

Il n'est peut-être pas inutile de rappeler ce qu'on entend par «identification»: il s'agit du «processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications.» (Laplanche et Pontalis, 1967, p.187).

Quant au narcissisme, Freud écrit en 1914 «L'on est arrivé à supposer qu'un certain placement de la libido, qui doit être désigné comme narcissisme, peut [...] revendiquer sa place dans le développement sexuel régulier de l'être humain.» (Freud, 1969, p. 81). Il poursuit: «Nous nous formons ainsi la représentation d'un investissement libidinal originaire du moi; plus tard une partie en est cédée aux objets, mais, fondamentalement, l'investissement du moi persiste.» (Freud, 1969, p. 83). À l'instar de ce qu'il identifie comme «les perturbations auxquelles est exposé le narcissisme originaire de l'enfant, ses réactions de défense contre ces perturbations, les voies dans lesquelles il est de ce fait forcé de s'engager.» (Freud, 1969, p. 96), nous nous intéressons aux blessures narcissiques ressenties par nos informatrices et au processus de réparation qu'elles ont entrepris.

Il nous apparaît que les familles de nos informatrices ont eu plus que leur part d'épreuves. Qu'il s'agisse d'événements traumatisants ou de situations pénibles, l'histoire familiale s'en trouve altérée; ainsi de nouvelles stratégies s'avèrent nécessaires afin d'assurer la survie de la famille; ces stratégies interpellent différemment les membres de la famille.

Mais en même temps qu'ils sont interpellés comme acteurs sociaux, ce sont des individus qui sont en train de bâtir leur propre trajectoire, compte tenu de leur Moi respectif édifié à coups d'identifications successives; ces identifications se révèlent souvent contradictoires entre elles et en elles-mêmes. Les forces narcissiques, à l'œuvre chez tout être humain, vont conduire ces personnes à réparer les blessures qui leur sont infligées ou ce qu'elles ressentent comme telles⁵, provenant de leur famille.

La plupart des événements ou situations difficiles ont été décrits et analysés précédemment, mais dans une perspective sociologique. Une analyse davantage centrée sur les individus tente de comprendre les phénomènes identificatoires et réparateurs entrevus dans les récits de nos informatrices. À l'instar des cas d'Éliette et d'Étiennette étudiés plus haut, il semble que les trajectoires de vie de plusieurs informatrices soient orientées par le désir de réparer quelque blessure narcissique; les phénomènes d'identification semblent tellement puissants qu'ils génèrent des processus de réparation de l'image de soi en même temps qu'ils rehaussent l'image parentale. Ces processus d'identification sont souvent complexes et même à rebours, dirait-on.

Trois types de situations provoquent ces processus: la pauvreté, l'inégalité des sexes, et des événements tragiques comme la mort d'un parent, la maladie d'un membre de la fratrie, etc. La pauvreté, qu'elle ait été endémique ou circonstancielle, a certainement marqué le désir de nos informatrices de s'en sortir. En même temps, elles nient en avoir souffert; elles mettent davantage l'accent sur le courage, le talent d'organisation de leurs parents en même temps que sur la hiérarchisation des valeurs qu'ils pratiquent.

Élise raconte: «On était pauvre mais notre mère nous donnait tout ce qu'elle pouvait. Au niveau de l'alimentation, on n'a jamais manqué de rien. Au niveau des vêtements, je pense qu'elle faisait des miracles et on a quand même toujours été vêtus

⁵ «Le champ phénoménal d'une personne est composé de l'ensemble de ses perceptions, qu'elles soient déformées ou non. En d'autres termes, que les perceptions soient faussées ou non, elles font partie de son Soi et sont ressenties comme telles.» Un peu plus loin, l'auteur définit «la réalité interne d'une personne [comme] son champ phénoménal.»
L'ÉCUYER, René (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de Soi*. Québec: PUQ, p.315.

décemment. [...] Quand j'étais jeune, on n'avait pas de moyen de transport; mon père a eu un camion alors que je devais avoir 11-12 ans.»

On a déjà souligné que les études des enfants étaient la priorité dans cette famille, quitte à ce que les parents travaillent davantage et ne se paient pas d'auto, par exemple. Mais ils ne sont pas les seuls à se priver de confort; dix informatrices ont vécu dans la pauvreté quand elles étaient jeunes; que leur famille ait été locataire, qu'il n'y ait pas eu d'auto, de réfrigérateur, de téléphone dans les familles des informatrices plus âgées, que les besoins essentiels aient été assurés sans plus, une seule avoue que ce n'était pas suffisant. «Sans avoir des goûts excentriques et des goûts hors du commun, je me disais: il faut être capable de se donner plus qu'une bonne nourriture au bout de la ligne. C'était essentiel.» (Damienne). Les autres ne parlent pas de leur souffrance, de ce qui leur a manqué; elles reconnaissent la réalité, mais elles s'identifient davantage au côté courageux et responsable des parents. «Ce n'était pas riche chez nous, ce n'était pas l'aisance parce qu'on était plusieurs [...] mais on avait nos repas trois fois par jour, on avait l'essentiel [...] On n'avait pas de pantalons à la mode, on mettait les pantalons qu'on avait. Ma mère devait faire des prodiges au point de vue de la gestion.» (Émilie). L'identification au côté organisateur de la mère, à son dévouement, à sa fierté est très souvent reprise; elle leur a donné «l'essentiel», elle «faisait des miracles», «elle avait tous les talents, elle faisait tout elle-même, elle réussissait à passer» (Denise). Doris exprime abondamment son identification à la fierté, à la débrouillardise de sa mère: «ma mère était excessivement fière. Elle a cousu tout le temps [...] elle prenait les moyens pour ne pas qu'on ait l'air pauvre; toujours propre, toujours bien vêtus.»; elle relie même son sens de la gestion et sa capacité à administrer de l'argent au modèle de sa mère.

Quand Denise avoue que ses parents n'étaient pas riches, elle ajoute tout de suite «mais cela n'a pas paru»; cette volonté de se montrer socialement sous son meilleur jour provient directement de l'attitude de la mère. Ils n'ont jamais été propriétaires d'une maison comme d'autres ont pu le faire; malgré cela et bien qu'elle ait dit déjà n'avoir pu faire les études désirées, Denise ajoute: «Nous autres, même si on n'avait pas beaucoup d'argent, je me rappelle pas d'avoir été malheureuse de ça.» Les mécanismes d'identification sont complexes, on sélectionne les parties qu'il nous convient de

conserver, on va nier celles qui ne nous plaisent pas, qui blessent notre image de nous-mêmes, en les réparant, en nous mettant à l'œuvre pour les annihiler; de cette façon, on va rendre à ses parents une meilleure image d'eux-mêmes également, on va leur reconnaître les sacrifices qu'ils ont faits pour soi. D'ailleurs, la grande majorité des informatrices mentionnent qu'elles ont nettement amélioré leur statut socio-économique relativement à leurs parents; en même temps, plusieurs se sont dévouées à leur famille d'origine, ne se sont pas mariées; plusieurs surtout n'ont pas eu d'enfant. L'identification à la mère est évidente, complexe, sélective; l'identification au père est également sélective, lucide et surtout remplie de compassion.

Élise parle des difficultés qu'a rencontrées son père pour gagner sa vie; il avait quitté les Cantons de l'Est pour s'installer au Saguenay. «Il quittait tout, toute sa famille et il n'avait pas d'emploi, c'était un fermier. C'était encore une autre inquiétude. Il s'est engagé comme ouvrier. [...] Après il a essayé de cultiver sa terre mais sa terre était très, très pauvre, il n'avait pas assez d'argent pour acheter tout ce qu'il fallait. [...] Un peu plus tard il était finisseur de ciment, il avait appris ça en travaillant avec d'autres.» L'emphase mise sur le déracinement, ce qu'il implique de courage, et sur l'enracinement progressif à coups d'efforts traduit la considération à l'endroit du père de s'en être tiré avec peu de formation, beaucoup d'adaptation, cela sans découragement. Delphine raconte: «Je n'étais pas pauvre, j'attendais parfois pour avoir une paire de bottes neuves. Je n'ai pourtant manqué de rien. [...] Mon père faisait d'autres travaux, du secrétariat. Moi je faisais l'école quand mon père s'est acheté une auto.» Chez Ève, le père a un revenu décent et régulier puisqu'il travaille pour une papeterie, mais ils sont nombreux dans la famille; cependant, ils n'ont jamais manqué d'argent; «ils étaient sages aussi; on n'a jamais manqué de rien mais on n'avait pas n'importe quoi.» On s'identifie au côté héroïque de son père, de ses parents afin de pallier les privations qu'on a vécues et surtout que les parents ont acceptées; on se dirige vers une profession sûre, à bons revenus; cela permet d'abord d'aider sa famille; cela permet aussi d'améliorer son statut socio-économique; mais on est modeste, on ne savoure pas de gagner plus cher que son père; au contraire, on sait qu'on le doit en partie à ses parents; on n'affiche pas sa relative aisance. «Je pense qu'on a de très bons revenus, on est un foyer où il entre plus de 100 000\$ par année, mais je ne vis pas dans l'aisance, je

suis peu consommatrice. Je ne suis pas une personne qui va exposer son avoir. [...] Je ne suis pas la fille qui va mettre 500\$ sur une robe, je n'accepte pas ça.» (Damienne).

En raison de la pauvreté de leur famille, des informatrices ont dû restreindre leur choix d'études et de profession en même temps qu'elles ont vécu dans des conditions matérielles minimales. Cependant, elles affirment ne pas en avoir souffert. Nous pensons qu'elles se sont identifiées à leur mère et à leur père pauvres mais héroïques, courageux, capables de s'organiser pour s'en sortir; mais les privations de leurs parents et les leurs ont affecté leur narcissisme; elles ont voulu réparer leur propre image et celle de leurs parents en choisissant un métier bien ancré socialement, sécuritaire et à bons revenus; nous pensons que plusieurs n'ont pas eu d'enfants dans ce groupe afin d'aider davantage leur famille d'origine, de mettre du baume sur les blessures narcissiques des parents; enfin, nous pensons qu'elles n'affichent pas fortement leur aisance matérielle, continuant de s'identifier aux parents d'origine modeste, leur manifestant leur reconnaissance pour les facilités qu'elles ont acquises.

Un deuxième type de situation provoque des effets identificatoires et réparateurs; il s'agit de la place des femmes dans la famille, qui incite quelques informatrices à orienter leur vie professionnelle de façon à réaliser ce que la mère n'a pu réaliser, à réussir académiquement et professionnellement pour démontrer qu'une fille aussi c'est capable. Nous avons cité ces cas d'encouragement marqué des études des fils; ces filles à qui on n'a pas offert les études classiques comme aux frères, poussent leurs études supérieures et ont des vellétés d'ascension professionnelle (Denise, Daphnée, Éliette). Quant à celles chez qui le père ne s'implique pas dans les tâches domestiques (Ève et Delphine le disent clairement)⁶, celles dont la mère souffre à cause du père (Denise, Étienne, Éliette), elles s'inscrivent dans un processus d'identification à la mère et de réparation des rapports inégalitaires entre les sexes, tant dans leurs pratiques que dans leur discours.

Zavalloni (1986) démontre qu'il existe «une interaction dynamique entre l'identité personnelle et l'identité collective» en raison d'un «principe de réversibilité du

⁶ On peut penser que c'est la majorité, car il n'y a que quatre informatrices qui soulignent le partage par leur père des tâches ménagères dévolues à la mère (Diane, Denise, Doris, Dominique).

Soi et d'Alter au niveau représentationnel» (p. 361-362). Les pensées manifestes sur soi et sur autrui activent la même structure de pensée de fond, subconsciente, à la fois cognitive et affective. Ainsi lorsque nos informatrices, toutes jeunes, se définissent comme filles, elles renvoient à la représentation que se fait leur famille de ce qu'est une fille; le message perçu est complexe: elles ne peuvent s'identifier totalement à la mère puisqu'elles veulent une vie professionnelle, ce en quoi elles rejoignent davantage le père; l'identification au père est forcément partielle, en raison de sa position privilégiée dans les rapports sociaux de sexe. Il se produit donc chez elles une double contradiction puisqu'elles souhaitent articuler vie professionnelle et vie familiale d'une part; par ailleurs, elles refusent de s'inscrire à l'intérieur des rapports sociaux de sexe existants. Toutes nous ont dit savoir s'occuper d'une famille et d'une maison puisqu'elles ont été formées à un habitus domestique comme leur mère. Mais elles tiennent à leur profession. Les informatrices plus âgées ont dû lutter pour concilier le travail et la famille. Deux enseignantes mariées, devenues enceintes, ont dû quitter leur emploi; à ce moment-là, les employeurs rompaient leurs obligations envers leurs enseignantes dès leur première grossesse. Daphnée a protesté énergiquement, mais elle a dû céder; Élisabeth et elle ont enseigné dans le secteur privé puis réintégré leur commission scolaire respective d'abord comme suppléante, ensuite comme régulière. D'autres informatrices ont eu leurs enfants à un âge plus avancé, ce qui les a protégées d'un congédiement (Désirée, Diana), car les lois ont changé grâce à l'action syndicale de certaines de ces femmes.

Nos informatrices, à la fin du secondaire, ne décèlent pas de modèles identitaires totalement satisfaisants dans leur culture immédiate. Elles vont donc inventer leur propre modèle de vie, fait de reconnaissance, de fierté, de compassion, d'affirmation, de responsabilité et de besoin de réparer. Comme le pense Zavalloni, «l'acquisition d'une identité personnelle positive signifie pour les femmes une rupture avec leur identité culturelle.» (1986, p. 374). Dans une culture patriarcale, la femme qui veut une place différente des valeurs culturelles environnantes doit l'établir dans la contradiction. Prenons le cas de Dominique: elle a dû rompre avec l'image de sa mère victime d'un mariage malheureux; elle a par contre admiré sa détermination à refaire sa vie et à donner à ses enfants la formation professionnelle garante d'autonomie financière; elle s'est taillée une position sociale enviable, contrairement à sa mère en proie aux médisances

du milieu. Elle a sûrement été aidée pour ce faire par son père qui a assuré la sécurité familiale face à l'opinion sociale. «Papa c'était le poteau, papa c'était la sécurité, l'encadrement, la limite; c'était tellement fort, papa a toujours été pour nous autres une référence quand on avait une décision importante à prendre, quelque chose qui te révolte, qui te dérange. [...] Il a toujours été là pour démontrer qu'on était très important, toujours très attentif à assurer notre sécurité.» La marginalisation sociale vécue par sa famille, elle en a goûté l'amertume, mais elle en a acquis la force de s'affirmer, de rejeter la superficialité et de créer sa propre trajectoire.

Nous analyserons dans la partie suivante (5.6) l'état des rapports sociaux de sexe dans les familles d'origine de nos informatrices. Nous pouvons d'ores et déjà affirmer, à l'instar de Zavalloni, que la plupart de nos informatrices ont vécu des processus d'identification contradictoires, qu'elles ont dû rompre avec certains modèles culturels qui ne leur convenaient pas, qu'elles ont entrepris une démarche de changement des rapports sociaux de sexe autant dans leur vie familiale que dans leur vie professionnelle; ce faisant, elles réparaient leur propre image de femmes provenant d'une période socio-historique moins égalitaire.

La pauvreté de la famille, l'inégalité des sexes au sein de la famille ont engendré chez certaines informatrices des blessures narcissiques en raison des phénomènes d'identification que cela a déclenchés; alors se sont mis en branle des processus de réparation de ces blessures, influençant les trajectoires personnelles et professionnelles de nos informatrices. D'autres situations ou événements tragiques ont chambardé complètement la vie de nos informatrices au cours de leur enfance ou de leur adolescence; que ce soit la mort prématurée d'un parent, celle d'un frère ou d'une sœur, la maladie d'un membre de la fratrie, la rupture de la famille, ces pertes ont créé le désir de réparer le manque que cela produit chez soi comme chez les êtres aimés.

Élizabeth, après la mort de sa mère, alors qu'elle n'avait que neuf ans, sentait le besoin de protéger son père; comme aînée, elle se donnait des responsabilités. Elle a développé une grande admiration à l'égard de son père; laissons-la s'exprimer à son sujet: «C'était en 1950 et élever des enfants tout seul, je pense que ça prenait un homme racé.» «Il a toujours fait de la compensation par rapport à la mère. Je me rappelle, j'avais neuf ans la première année, et une robe de 25\$ à cet âge-là, ce n'était pas tout le

monde qui achetait ça.» Cet attachement a conduit à une identification paternelle très prononcée et au désir de se réaliser, comme lui avait réussi à le faire. La vie matérielle, culturelle et professionnelle d'Élizabeth s'inscrit dans la continuité des standards de sa famille d'origine. Elle a développé une capacité d'affirmation de soi certes non étrangère à sa relation privilégiée avec son père. «J'ai été élevée par mon père, et du côté de mes grands-parents on a toujours dit à notre grand-père ce qu'on pensait; donc l'histoire que le père parle, qu'il a l'autorité et qu'on se tait, on ne connaissait pas ça.» Élizabeth se démarque dans son école comme dans sa commission scolaire; elle ne craint ni l'innovation ni la recherche. Ce qui pour elle est naturel ne va cependant pas de soi chez la majorité de ses collègues, aussi a-t-elle du mal à faire accepter son leadership; elle n'a pas accédé à un poste de direction bien qu'elle l'eût souhaité.

Désirée témoigne de son père de façon très touchante. «Quand papa est décédé, j'avais neuf ans; je l'ai vu peut-être deux ans malade; les autres années, ç'a été de beaux souvenirs d'enfance: un père très présent, un père très bon, même chose pour ma mère.» À la suite de cette mort, la famille se retrouve pauvre puisque la mère est seule avec sept jeunes et de petites assurances. Une autre conséquence c'est que la mère doit diriger seule sa famille. Bien qu'elle ait été une femme assez autoritaire comparativement au père, ce n'est pas facile. Ainsi les trois aînés doivent prendre des responsabilités et épauler leur mère. Désirée s'est donc beaucoup modelée sur ce qu'elle percevait comme étant le souhait de sa mère qu'elle fasse des études; elle réussissait bien à l'école et sa mère était trop fière pour que sa fille n'ait pas de profession. «Ma mère était extrêmement fière de nous autres, surtout de moi parce que j'ai peut-être fait plus d'études que les autres, j'ai accédé à un poste. [...] J'ai grandi avec cette confiance-là, elle était toujours là pour nous valoriser.» Désirée a manifesté du leadership autant dans sa vie d'enseignante que dans celle de directrice; et ce n'est qu'en raison de sa retraite pas si lointaine qu'elle ne se porte pas candidate à un poste de responsabilité encore plus grande. Elle est mue par un réel désir de réussir, de faire honneur à sa mère, de réparer la perte de son père et de ce qu'elle a entraîné comme souffrance affective, matérielle et sociale.

Il est frappant de constater que les six orphelines de notre échantillon, qui le sont devenues au cours de l'enfance ou de l'adolescence, ne se sont pas contentées de

l'enseignement mais ont voulu accéder à la direction; quatre le sont effectivement tandis que deux autres ont posé leur candidature et vécu la sélection. C'est comme si la perte d'un être cher, qui a déstabilisé toute leur vie, les avait obligées à se responsabiliser rapidement, à choisir leur voie efficacement afin d'aider leur famille souffrante. La dégradation inévitable des conditions de vie reliée à la mort paternelle les a fait se retroucher les manches pour supporter la mère restée seule afin de contrer la démotivation sociale. Orphelines de père ou de mère, elles s'identifient au côté héroïque du parent assumant seul la responsabilité de sa progéniture. Diane en voulait à son père d'être mort et à sa mère de l'avoir inscrite sans lui en parler à l'École normale. Cependant, elle a réussi sa formation puis sa vie professionnelle; elle a été exemplaire auprès de sa famille, a accédé à des postes de direction, réparant selon nous la blessure narcissique infligée par la vie. Éliane a été la collaboratrice de sa mère avec sa sœur aînée; elles ont pratiquement remplacé leur mère auprès de leur fratrie lors de sa maladie. La mère d'Éliane avait confiance en elle, lui confiant l'argent du loyer; sa fratrie lui reconnaissait une certaine autorité en lui obéissant et en la déléguant auprès de la mère lors de demandes ou de conflits. La mort de son père avait entraîné la maladie de sa mère, la dispersion de la famille et la pauvreté; Éliane s'est engagée dans la voie de la réparation elle aussi une fois la famille à nouveau réunie; elle a secondé sa mère et réussi ses études; elle a choisi un métier pour aider rapidement sa famille; elle s'est engagée à fond dans l'enseignement, a poursuivi sa formation académique et s'est prêtée aux expériences qui se présentaient; elle a posé sa candidature comme directrice et a été sélectionnée; elle n'a cependant pas encore occupé un poste de direction. On peut parler de Danielle et de Diana s'engageant elles aussi auprès de leur mère afin de remplacer le soutien financier et moral du père; elles se sont investies pleinement au niveau professionnel, gravissant les échelons tout en prenant des responsabilités sociales. Elles ont réparé largement les blessures narcissiques infligées par la vie à leurs proches comme à elles-mêmes.

Ce n'est certes pas le fruit du hasard si toutes ces femmes ont manifesté de la responsabilité, de l'autonomie, de l'initiative et ont poussé le plus loin possible leur réalisation professionnelle; elles se sont investies d'une mission réparatrice envers elles-mêmes et leur parent éprouvé. Nous pouvons aller plus avant en affirmant que pratiquement toutes les directrices rencontrées ont eu des blessures narcissiques à réparer ou ont vécu des processus d'identification les portant à réparer ce qui avait été in-

fligé à leur modèle. On ne réfère pas seulement à la souffrance ressentie en raison de la pauvreté ou de l'inégalité entre les sexes dans la famille. Il s'agit d'événements ou de situations traumatisantes qui bouleversent la vie des enfants et adolescents, qui les placent dans l'insécurité à une période où ils se définissent par rapport à leurs modèles parentaux et où ils sont si sensibles à la différence en ce qui concerne leur milieu social. On a déjà parlé en ce sens de Dominique, Diane, Désirée, Danielle et Diana. La présence de la maladie et de handicaps sérieux dans la famille sont difficiles à vivre pour nos informatrices lorsqu'elles sont jeunes; une mère handicapée (Delphine), un frère ou une sœur handicapé/e (Diane, Denise, Danielle), un frère malade (Damienne) sensibilisent ces jeunes filles à la souffrance d'une part; plusieurs sont influencées par cette expérience dans leur vie professionnelle, car elles sont particulièrement attentives aux élèves en difficulté. D'autre part, elles font oublier par leur réussite les difficultés causées par la maladie ou les handicaps; elles démontrent qu'elles existent elles aussi et pas seulement l'enfant malade (Denise, Damienne, Éliette⁷). Même Doris, dont la famille a subi un affront en étant déshéritée d'une ferme dont elle avait largement assuré l'expansion, a été entraînée par ce désir de réussir malgré cela.

Il est difficile de départager si ce sont les facteurs sociaux ou les facteurs psychologiques qui ont été les plus déterminants dans le cheminement de carrière des enseignantes et des directrices rencontrées. Si les directrices ont vécu tant de difficultés, c'est aussi relié au fait qu'elles sont les plus âgées de notre échantillon; elles vivent leur jeune âge dans un Québec peu industrialisé, peu instruit, dominé par la religion catholique, sans contraception, sans assistance sociale. Chez nos informatrices plus jeunes, on ne rencontre plus d'orphelines en bas âge; mais les familles restent assez nombreuses et les ruptures familiales commencent à poindre. À la lumière des trois types de blessures narcissiques causées à nos informatrices et à leurs familles, il n'y aurait que trois d'entre elles qui n'ont pas été touchées par le malheur ou les difficultés graves soit Elsa, Esther et Donna. Cela nous a convaincue de consacrer une partie importante à l'analyse des processus d'identification et de réparation des blessures narcissiques chez

⁷ Nous mentionnons Éliette car elle est une enseignante décidée à poser sa candidature comme directrice, sous peu.

nos informatrices, processus qui ont fortement contribué à la construction des trajectoires socioprofessionnelles de celles-ci.

5.6 LES RAPPORTS SOCIAUX DE SEXE DANS LA FAMILLE ET LA CONSTITUTION DE L'IDENTITÉ DE SEXE ET DE TRAVAIL

Il est peut-être utile de redéfinir rapports sociaux de sexe. Kergoat résume notre position: «rapport signifie contradiction, antagonisme, lutte pour le pouvoir, refus de considérer que les systèmes dominants (capitalisme, patriarcat) sont totalement déterminants et que les pratiques sociales ne font que refléter ces déterminations.» (Kergoat, 1984, p. 210). C'est dire qu'il existe une dynamique entre le masculin et le féminin pour prendre une place, dans la famille comme dans la société, pour assigner également une place à l'autre, conjointe, conjoint, enfant, homme ou femme. Si chaque société et chaque époque réservent des places spécifiques aux hommes et aux femmes dans la division sociale du travail, les individus dans leurs actions peuvent s'y conformer ou non, faisant émerger d'autres modèles; de même les instances médiatrices comme la famille influencent le projet de chaque personne dans la sphère de la production comme dans celle de la reproduction, conformément ou pas aux modèles dominants.

Rappelons que les rapports sociaux de classe (classes capitalistes, classes salariées ou classes dominantes, classes dominées) sont également à l'œuvre dans la famille comme dans la société. Rappelons finalement que les rapports sociaux se traduisent en pratiques et en représentations et que ces deux réalités peuvent entrer en contradiction. Nous avons déjà étudié les rapports de classe dans la famille en situant les père et mère quant à leur origine sociale, leurs représentations de l'avenir de la famille, leurs stratégies pour maintenir ou améliorer le statut social de leur famille, et ainsi de leurs lignées respectives. Lorsque nous avons parlé de stratégies familiales, éducatives ou d'investissement social, il s'agissait de pratiques visant à garder à la famille son niveau socio-économique soit en termes d'emploi, soit en termes de position de pouvoir; par exemple, conserver la ferme pour son fils, prendre des responsabilités

communautaires afin de se faire connaître, coudre des vêtements, qu'on n'a pas le moyen d'acheter, pour «passer» parmi le monde, afin de ne pas afficher sa pauvreté.

Étudier les rapports sociaux de sexe dans la famille consiste à dégager la dynamique vécue entre le père et la mère pour qu'existe et se développe une famille commune, mais aussi à comprendre comment les garçons et les filles vont se voir «habitués» à occuper une place dans la division sexuelle du travail. Nous avons déjà vu les rapports sociaux de sexe à l'œuvre lorsque nous avons établi que ce sont les pères qui, par leur travail rémunéré, assument la responsabilité économique de la famille; de même en parlant du bagage académique et culturel des parents, nous avons mentionné que les mères orientent largement les soins et l'éducation des enfants de même que le système de valeurs de leur famille. La façon dont les projets d'études des fils et des filles se résolvent dépend beaucoup des rapports de force à l'œuvre entre les père et mère quant aux priorités familiales.

La division du travail entre les pères et les mères

Autant les mères ont une vie centrée uniquement sur l'univers familial, autant les pères se définissent d'abord par leur emploi, aussi par leurs préoccupations familiales; certains occupent des responsabilités communautaires et maintiennent des relations sociales (Élizabeth, Delphine, Diana, Donna). Aucune mère ne participe à un regroupement quelconque. Il faut dire que leur besogne ne leur laisse aucun loisir. Même les femmes ayant occupé un emploi et/ou ayant une famille plus restreinte; ces dernières sont malades (Diane), mal connues socialement (Dominique, Étiennette) ou connaissent une mort prématurée (Élizabeth). Les femmes œuvrent donc dans la sphère de la reproduction sociale, tandis que les hommes se situent dans la sphère de la production.

Même si la mère n'est pas sur le marché du travail, elle contribue, dans certains cas, à l'accumulation d'argent en collaborant à la ferme (Esther, Dorothée), au commerce (Élizabeth), en cousant contre rémunération (Élisa); elle y contribue indirectement en assumant pratiquement seule la gestion de l'unité familiale dégageant ainsi le père de ces préoccupations. Doris nous raconte: «Ma mère a toujours travaillé fort [...]

très déterminée, très organisée. Au niveau familial, ma mère a toujours tout organisé, je veux dire au niveau de la gestion de l'argent, de la gestion de la maison, les enfants, l'habillement, elle cousait pour tout le monde dans la famille. Donc c'était toute une planification ça.» La mère est donc responsable de la reproduction biologique et sociale de la famille. Cela inclut la production d'enfants et plus largement de travailleurs et de citoyens; elle entretient les lieux physiques, voit à l'organisation matérielle, nourrit et prodigue des soins au mari, aux enfants, même à des parents ou beaux-parents. Il y a donc du travail effectué dans la famille bien que cela ne reçoive aucune valeur monétaire, sauf en approximations théoriques lorsqu'on veut y substituer des équivalents (en cas de divorce, par exemple). «Ma mère était à la maison, elle faisait le travail de maison. C'était le partage de cette génération-là [...] J'ai pas vu souvent mon père essuyer la vaisselle. C'était en certaines occasions, mais pas souvent. [Pourtant] il ne partait jamais pour la semaine, on le voyait tous les soirs.», nous dit Ève. Effectivement, quatre informatrices seulement ont souligné que leur père partageait les tâches ménagères. Doris se souvient que l'hiver, son père était souvent en chômage; il faisait le pain, aidait la mère au lavage, etc. Chez Diane, le père partageait la tâche «c'était rare dans ce temps-là qu'on voyait ça. Le samedi et le dimanche, il était toujours en congé. Je voyais mon père faire la besogne, la soupe, la salade de chou, et pourtant, j'étais jeune quand il est décédé. Je l'ai vu laver, repasser, passer l'aspirateur, mais c'est sûr que ma mère était une personne maladive. Donc lui, il avait quatre enfants et a dû prendre la besogne à un moment donné par la force des choses. Je dis ça, mais il était comme ça avec sa mère.» Chez Dominique, le père cousait, tissait occasionnellement, c'était une habileté développée avec sa mère. Même si le père de Denise «a toujours été assez près des tâches familiales», on peut quand même dire que les pères sont formés à un habitus professionnel en ce sens que leur préoccupation centrale est leur travail, que leur vie publique occupe leur espace physique et mental en grande partie.

Nous avons décrit précédemment de quelle façon les père et mère encadraient leurs enfants en ce qui concerne leurs apprentissages scolaires. Il en ressort que ce sont davantage les mères qui portent le projet éducatif de la famille. «Maman chez nous il n'était pas question qu'on n'aille pas à l'école. Mon père lui, on serait resté à la maison pour l'aider [la mère]. Parce que X, la plus vieille, papa voulait absolument qu'elle reste à la maison. Maman avait des petits, et il aurait voulu qu'elle reste, mais maman

n'a jamais voulu: je suis capable de faire mon travail toute seule, elles vont aller à l'école.» (Doris).

Nous l'avons abordé déjà, même si les mères ont été éduquées à un habitus domestique, elles ne s'emploient pas à reproduire uniquement cela chez leurs filles. C'est-à-dire qu'elles ne visent pas uniquement le mariage pour la réalisation de leurs filles, elles visent davantage à ce qu'elles aient un métier pour gagner leur vie. Les mères ne sont pas portées à arrêter leurs filles d'étudier pour qu'elles les aident; chez Dominique, lors d'une maladie grave de la mère, la troisième fille reste cependant à la maison pour s'en occuper; chez Danielle et Dorothée, une fille parmi les aînées est restée à la maison pour aider la mère. Mais très majoritairement, les mères appuient et même poussent leurs filles afin qu'elles obtiennent un diplôme de formation professionnelle, qu'il s'agisse de brevets d'enseignement ou de baccalauréats en sciences de l'éducation, de diplômes en enseignement ménager, en secrétariat, de diplômes d'études collégiales ou de baccalauréats universitaires, pour nos informatrices et leurs sœurs, pour les aînées comme les plus jeunes. Si ça semble être dans un but économique à court terme, quelques fois (Diane, Désirée, Éliane, Danielle, Diana), c'est aussi comme nous l'avons vu précédemment afin que la fille réussisse mieux sa vie sans rencontrer les mêmes obstacles que la mère (Étiennette, Dominique). Le fait que cinq mères se retrouvent veuves avec une grande famille et peu de revenus les incitent sûrement à outiller leurs filles (Diane, Désirée, Éliane, Danielle, Diana). La mère de Donna rétorquait au père pour qui des études secondaires étaient bien suffisantes à des filles qui allaient se marier: «non c'est important qu'elles aient un métier; si elles se marient et qu'elles ne pratiquent pas, ce n'est pas plus grave que ça, c'est le seul héritage qu'on leur donnera, mais ce sera l'instruction.» D'ailleurs, les fils sont également poussés à faire des études, comme nous l'avons démontré précédemment (chez Élise, Elsa, Esther, Delphine, Donna, entre autres), au détriment des filles parfois (Éliette, Daphnée), quoique dans d'autres familles, ils sont en quelque sorte sacrifiés s'ils sont aînés afin de gagner l'argent nécessaire à la famille, ce qui permet les études des autres enfants (Désirée, Dorothée).

La division du travail entre les fils et les filles

Les filles et les garçons sont investis différemment, selon les familles et leur histoire, de la tâche de perpétuer la famille et de maintenir son statut économique; cela dépend aussi de la composition de la fratrie, des capacités physiques et intellectuelles de chaque enfant, des moyens financiers, de l'héritage culturel des générations précédentes, etc. Cependant, il est un domaine où les filles et les garçons sont formés dans la plus pure tradition, c'est dans celui de la participation aux travaux domestiques. Les filles sont davantage sollicitées pour entretenir le milieu physique et assurer la reproduction des forces de travail de chacun; on réclame moins des garçons qu'ils fassent leur part à ce chapitre; ils sont davantage à l'extérieur de la maison autant pour leur travail que leurs loisirs. En effet, les filles sont quand même formées à un habitus domestique dans le sens de savoir s'occuper d'une maison et des enfants; elles doivent travailler avec leur mère à l'intérieur de la maison: laver et essuyer la vaisselle, dresser la table, cuisiner des repas, épousseter, passer l'aspirateur, laver meubles et planchers, repasser, amener les frères et sœurs dehors, les amuser et les garder. Huit informatrices mentionnent ce partage des tâches des enfants entre l'intérieur pour les filles et l'extérieur pour les garçons (Élise, Ève, Denise, Doris, Esther, Éliane, Émilie, Dominique). Chez Diane, où l'aîné malade manifeste beaucoup d'habiletés à l'intérieur de la maison, c'est à sa fille Diane que le père demande de le suivre. En général, on demande aux garçons de travailler dehors avec le père ou de le remplacer pour le bois de chauffage, l'entretien du terrain l'été et l'hiver (Élise, Ève, Denise). Il semble cependant que les garçons aient moins à faire et qu'ils puissent jouer davantage, «de toute façon, à la maison [...] ce qui est clair, c'est qu'ils avaient plus de privilèges des parents, les garçons!» (Daphnée). Chez Doris, les garçons ne font que jouer, il n'y a que les filles qui travaillent. Cependant, chez Esther, les garçons doivent traire les vaches avant d'aller à l'école, mais peuvent aussi cuisiner ou coudre s'ils le veulent, les filles sont dispensées de la traite des vaches, mais font le travail de la maison; l'été elles aident aux foins avec toute la famille. Le confinement des filles à l'espace intérieur est la pratique courante, si bien que les filles qui jouent dehors et pratiquent des sports le font avec les garçons (Diane, Doris, Éliane, Danielle).

Même quand le père effectue des tâches domestiques, comme chez Denise, les garçons ne sont pas plus impliqués à l'intérieur. «Nous autres dans la famille, il n'y a jamais eu un gars qui a lavé le plancher, mon père le lavait par exemple! Mon père a toujours été assez près des tâches familiales. [...] La table, je n'ai jamais vu un gars mettre la table quand on était jeunes. Par contre, il n'y avait pas de discours très forts sur ça. Mes frères, je ne les ai pas vus dans les tâches ménagères jamais. Ils rentraient le bois, ils faisaient des choses comme ça.» Et pourtant, chez Delphine, tous s'occupent de la vaisselle et du ménage intérieur comme extérieur, cependant que le père ne fait jamais aucune tâche domestique. Chez Elsa, tous sont responsables de leur chambre, «les garçons ont appris à s'organiser eux-mêmes, à se ramasser.» Chez Danielle, tous participent aux soins à prodiguer à leur sœur handicapée, «on la lavait, on la faisait manger, toute la famille participait à cette corvée-là.» C'est semblable chez Damienne, il faut tenir compagnie au frère malade à tour de rôle. Ces quelques pratiques égalitaires rejoignent les vellétés égalitaires des familles d'Esther, d'Élise et de Donna.

Il est donc assez clair que dans l'ensemble des familles des informatrices, on continue de préparer les filles à un habitus domestique, alors qu'on le fait peu pour les garçons. Le message est donc double de la part des familles, des mères à leurs filles: il faut savoir s'occuper d'une maison, d'une famille et il faut se faire instruire, avoir un diplôme et gagner sa vie, donc se former à un habitus professionnel. Dominique exprime sa révolte face au travail domestique: «Toutes les tâches ménagères, routinières, quotidiennes, je réagissais à ça, laver la vaisselle, essuyer la vaisselle! [...] Maman me disait: "Ma pauvre petite fille, un jour tu vas voir, tu seras obligée de l'accomplir." Je disais: "Quand ce sera le temps, je le ferai, pour l'instant, je n'aime pas ça, je ne veux pas le faire." Il y avait quelque chose à quelque part qui me disait que j'allais me réaliser autrement que de faire des tâches ménagères.»⁸

⁸ La situation est tout à fait inversée quand les parents de Damienne lui tiennent ce langage: «Tu as un grand talent, tu as un grand génie, il n'y a pas grand homme qui va vouloir t'endurer.» À défaut d'un éventuel mariage, il faut une profession; «je n'étais pas facile de caractère, mes parents disaient: elle, il n'y a pas un homme qui va vouloir d'elle, il faut absolument qu'on la fasse instruire.»

Les représentations de nos informatrices sur la division familiale du travail et leurs conséquences

Il est évident que l'importance numérique de la fratrie des familles de nos informatrices amplifie la quantité d'heures et d'énergie qu'il faut accorder aux tâches ménagères et aux soins des enfants. Il n'est certes pas le fruit du hasard que plusieurs filles de ces fratries soient demeurées célibataires (Élise, Diane, Ève, Denise, Elsa, Étienne, Danielle) et que dix de nos enseignantes et directrices n'aient pas eu d'enfants; les autres n'ont eu que deux ou trois enfants. Seule Éliette est mère de quatre enfants (voir tableau ci-après).

TABEAU 5.9

Évolution du nombre d'enfants par famille pour trois générations reliées à nos informatrices et statut civil de celles-ci

Informatrice	Famille du père	Famille de la mère	Famille d'origine	Statut civil	Famille actuelle
Élise	5	2	5	c	0
Diane	13	8	4	c	0
Élizabeth	7	11	4	m	2
Ève	10	10	6	c (cdf)	0
Denise	5	10	12	c	0
Désirée	3	1	7	m	2
Damienne	10	13	11	m	0
Doris	8	10	7	m	3
Elsa	8	9	7	c	0
Élisa	8	9	6	d	2
Esther	10	8	4	m	2
Delphine	11	13	7	m	3
Éliane	6	8	7	m	0
Emmanuelle	8	9	6	m	2
Émilie	13	6	11	m	0
Étienne	4	1 (orpheline)	3	c	0
Dorothée	4	12	16	m	3
Dominique	6	8	4	m	3
Daphnée	6	11	6	m	2
Éliette	6	14	8	d; cdf	4
Danielle	4	9	12	c	0
Diana	6	17	8	m	2
Donna	14	4	12	m	2

Légende: c: célibataire; m: mariée; d: divorcée; cdf: conjointe de fait.

D'un autre côté, les filles ont pu voir que leurs mères exerçaient un réel travail de gestion, qu'elles étaient capables de planifier, d'organiser, d'administrer le budget afin que la famille réponde aux besoins de chacun⁹. Il nous semble significatif que huit directrices (Diane, Denise, Désirée, Doris, Dominique, Daphnée, Diana, Donna) et six enseignantes (Élise, Elsa, Élisabeth, Esther, Éliane, Émilie) mentionnent l'admiration qu'elles vouent à leurs mères; elles reconnaissent le leadership que celles-ci ont exercé. Il semble légitime de penser que les rapports sociaux de sexe dans les familles d'origine de nos informatrices sont établis sur le mode traditionnel et qu'ils se révèlent à la fois satisfaisants et insatisfaisants pour les mères; d'une part, les mères n'occupent pas d'emplois salariés ou ne détiennent aucun capital, ce qui les exclut de la sphère productive de la société; d'autre part, leur importance est majeure au sein de la famille comme lieu de socialisation, ce qui leur permet d'agir sur les trajectoires de leurs enfants, de leurs filles, en les poussant aux études et à une vie professionnelle; ainsi, les mères ont la satisfaction de générer des stratégies afin d'instaurer d'autres types de rapports sociaux de classe et de sexe pour leurs enfants et de leur permettre d'occuper des places plus enviables et plus égalitaires dans la division du travail. Dans le cas de nos informatrices, nous l'avons déjà souligné, c'est une promotion sociale pour toutes les familles de compter une enseignante parmi leurs enfants, ou du moins une continuité (Réf. 5.2). Que dire de celles qui ont accédé à un poste de directrice? Désirée nous transmet le sentiment de fierté de sa mère face à ses filles: «Elle était extrêmement fière de nous, surtout de moi parce que j'ai peut-être fait plus d'études que les autres, j'ai accédé à un poste; maman était très fière, très contente de ça.» Pour celles qui ont fondé une famille tout en exerçant leur profession, cela démontre à la fois l'indépendance financière et l'égalité avec le conjoint, mais également une charge familiale qui ressemble à celle de leurs mères en dépit de l'absence ou du petit nombre d'enfants.

En quoi la position du père dans les rapports sociaux familiaux joue-t-elle un rôle sur la construction de soi de nos informatrices? C'est plus difficile à départager, les informatrices n'ayant pas clairement parlé de l'influence de leur père. Par rapport à la perception de soi relative aux études, au travail, à l'emploi, le père est très influent

⁹ Nous avons déjà commenté (voir 5.4) l'influence décisive de la mère sur les études des filles. Une enquête effectuée par Grisé et Lee-Gosselin en 1987 auprès de 400 entrepreneures fait également ressortir l'influence marquante de la mère sur le projet professionnel de sa fille.

dans le cas de Damienne puisqu'il l'oriente vers l'enseignement plutôt que la comptabilité; en accord avec la mère. Élixa et Daphnée ont dû vaincre la résistance de leurs pères pour entreprendre leurs études, ceux-ci ne voyaient pas leurs filles dans la filière professionnelle vers laquelle elles s'orientaient. Plusieurs informatrices admirent leur père en raison de sa réussite économique et sociale (Élizabeth, Esther, Delphine, Diana, Donna, entre autres); ce modèle les a certainement façonnées, les incitant à rechercher à leur tour l'indépendance financière par l'investissement professionnel. «Mon père les choses nouvelles, il les achetait; si ça simplifiait son travail, il achetait. Dans la maison, c'était la même chose; c'est l'électricité, diverses autres innovations. Alors on était un peu élevés comme ça. Ça ne veut pas dire qu'on va gaspiller, mais on va améliorer notre qualité de vie.» (Élizabeth) «Chez nous, c'était l'aisance [...] les deux plus vieux, mon frère allait à l'Université, moi aussi j'y allais, il a fait son cours en génie unifié [...] c'est pour ça que je te dis que le côté famille a sûrement aidé pour qu'on se rende jusque là.» (Esther)

Par contre, quelques informatrices, devant la pauvreté de leur famille, ont dû s'orienter vers un emploi qualifié et permanent leur permettant de bien vivre, contrairement à leur père (Ève, Denise, Damienne, Doris). «Comme je venais d'une grande famille qui n'avait pas nécessairement beaucoup de moyens et qui n'avait pas de facilité au niveau financier, je me disais: une chose est sûre, je vais travailler, je vais gagner de l'argent pour me payer ce que j'ai envie de me payer.» (Damienne).

D'autres se sont senties délaissées au profit des garçons (Denise, Daphnée, Éliette) qui ont accédé à des études classiques; une autre est blessée profondément par le départ de son père (Étiennette), mais en même temps, elle est ambivalente, car son père a une bonne profession, de l'argent, de la culture; cela joue certainement dans sa détermination à sortir d'un destin de victime, à s'auto-suffire et à s'impliquer pour aider les moins bien nantis. Le décès de leur père dans l'enfance ou l'adolescence de cinq informatrices a profondément modifié les rapports sociaux de classe et de sexe à l'intérieur des familles. «Tout le temps que mon père a travaillé, il y a toujours eu une bonne à la maison pour faire le ménage, la cuisine, exercer diverses tâches ménagères. Quand il est devenu malade, l'argent ne rentrait plus et il n'y avait pas d'assurance chômage dans le temps.», nous dit Diana. À cette époque, il n'existait pas d'aide étatique pour

les gens démunis; la parenté, et en particulier les enfants en âge d'exercer un emploi supportent la mère qui doit prendre les choses en main; ainsi chez Désirée et Danielle, les fils aînés travaillent pour supporter les études de leurs sœurs afin qu'après, elles aident à leur tour la famille; chez Éliane, la mère tombe malade et la famille doit être dispersée quelque temps; les deux aînées, en dépit de leurs études, vont prendre beaucoup de responsabilités pour seconder leur mère quand elle sera de retour à domicile. Elles vont adapter leurs désirs de formation aux possibilités financières et ce sont elles qui vont relever le niveau économique familial. «Dans les premières années, quand mon père vivait, on vivait comme tous les gens, moyennement. Quand mon père est décédé, on a vécu pauvrement pendant quatre ou cinq ans; par après, j'ai commencé à travailler [...]» (Éliane). Dans ces conditions, ces filles jouent un rôle très important dans leur famille, elles deviennent des confidentes de leur mère (Désirée), des femmes de confiance (Éliane); elles prennent le leadership de la famille (Diane, Diana) afin d'aider la mère à faire instruire les autres enfants; par exemple, Diana va trouver du travail dans une autre commission scolaire afin de faciliter le déménagement de la famille. De plus, les mères elles-mêmes prennent une autre place dans les rapports familiaux; ainsi la mère de Diane prend la décision d'inscrire sa fille à l'École normale, elle-même va sur le marché du travail; la mère de Diana, une fois installée à la ville, va mettre sur pied un service de garde qui va lui assurer des revenus.

Les rapports sociaux de sexe à l'intérieur des familles, plus ou moins conformes à ceux du milieu environnant («c'était rare dans ce temps-là») (Élizabeth, Étiennette, Dominique), jouent un rôle majeur parce qu'insidieux dans la construction des trajectoires personnelles et professionnelles; lorsque les pratiques ne concordent pas avec le modèle dominant, ou qu'on est trop accaparé par ses responsabilités, on se retrouve sans antagonisme, il est vrai, mais souvent seule.

Les trajectoires des enseignantes et des directrices à l'intérieur de leurs familles d'origine empruntent plusieurs formes puisque divers aspects structurels et individuels doivent être analysés.

◆ La généalogie ascendante des grands-parents, des oncles et des tantes façonne de façon indirecte l'identité des petits-enfants; en effet, par les attentes forgées

à l'égard de ses propres enfants devenus parents, elle exerce une influence sur les stratégies que ces derniers mettent en place pour l'amélioration du statut social de leur famille et de leurs enfants. Elle exerce aussi une influence directe par ses stratégies d'héritage, par les modèles culturels et économiques qu'elle entretient avec les petits-enfants. De plus, la présence de personnes exerçant une fonction religieuse et/ou enseignante avec tout l'auréole de prestige gravitant autour d'elles crée une familiarité généralement positive avec la profession enseignante et la vie scolaire.

◆ L'origine socio-économique de la famille influence sans contredit le choix de l'orientation professionnelle. Dans les familles de nos informatrices, à moins que ces dernières soient des cadettes, seul le père occupe un emploi rémunéré, généralement comme ouvrier ou fermier; ceux dont la ferme génère de bons revenus ou ceux qui sont à l'emploi de la grande industrie et gagnent de meilleurs salaires, offrent davantage de possibilités à leurs enfants. Un certain nombre de pères se voient contraints à des périodes de chômage. Comme dans la majorité des familles, le nombre d'enfants est très élevé, cela a une incidence certaine sur la situation économique et sur la capacité de payer les études des enfants.

◆ C'est surtout le fait d'être l'aînée ou parmi les aînés d'une nombreuse fratrie qui intervient dans la construction de son identité de sexe et de son projet professionnel. Étant donné que les études conduisant à l'enseignement peuvent être courtes, avant 1968, et qu'elles garantissent presque toujours un emploi par après, nos informatrices s'y engagent, le plus souvent encouragées par leur famille.

◆ Un autre facteur déterminant dans le processus de socialisation vécu dans la famille est constitué par le capital culturel des parents, en particulier de la mère qui intervient continuellement auprès de ses enfants. Selon que l'étude et la réussite scolaire sont valorisées ou non par les parents, cela facilitera la progression continue des enfants vers une profession offrant de meilleures conditions de vie, davantage de sécurité et ouvrant de nouveaux horizons.

◆ La famille est aussi le lien des premières relations affectives et c'est là que les processus d'identification aux parents s'y façonnent. Le courage, la débrouil-

lardise, la valorisation du travail et de l'étude reçoivent l'adhésion des enfants; par ailleurs, nos informatrices réagissent à la souffrance et aux privations de leurs parents et de leur famille en souhaitant ardemment améliorer leur sort; ceci va les conduire à compenser ces situations par un processus de réparation des blessures narcissiques qu'elles ont subies, ainsi que leurs parents.

◆ Finalement, l'état des rapports sociaux de sexe intrafamiliaux entre en contradiction avec les processus d'identification mentionnés précédemment. Les filles vont saisir, à travers les efforts de leur mère pour les soutenir dans leurs études et dans l'exercice de leur profession, qu'elles doivent exercer une vie professionnelle. Ce faisant, c'est leur père qui leur sert de modèle puisqu'il occupe un travail rémunéré en dehors de la famille. Quant à la mère, elle les forme à un habitus domestique tout en les poussant à la formation et à l'activité professionnelle.

Il est aisé de constater que depuis la naissance, peut-être même avant, et pendant de nombreuses années, l'identité de sexe et le projet professionnel se forment dans la famille à travers les multiples interactions qui s'y produisent.

CHAPITRE VI

Les trajectoires scolaires

Après avoir dressé l'arbre généalogique de l'informatrice, la première question posée est celle-ci: comment avez-vous choisi votre métier d'enseignante? La famille est l'élément prédominant pour le choix du métier, nous l'avons vu précédemment, que ce soit par l'influence directe, par la situation financière ou par la tradition enseignante dans la famille. Cependant, plusieurs informatrices se sont orientées dans l'enseignement en raison de l'influence décisive de leur passage à l'école, primaire et secondaire.

Nous analyserons les trajectoires scolaires des enseignantes et des directrices de notre échantillon, de leur entrée à l'école jusqu'à la formation professionnelle. Une fois sur le marché du travail, ces dernières vont poursuivre leur perfectionnement et plusieurs d'entre elles feront partie d'une expérience pilote d'implantation de l'école active, SEMÉA. L'analyse des trajectoires scolaires de nos informatrices touche donc d'abord le passage à l'école primaire et secondaire puis la formation post-secondaire.

6.1 LE PASSAGE À L'ÉCOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE

L'entrée dans la vie scolaire est un facteur fondamental dans la construction identitaire de nos informatrices. Elles quittent pour la première fois l'univers familial et sont confrontées à d'autres valeurs, d'autres exigences qui rompent plus ou moins profondément ou au contraire prolongent les valeurs et les exigences familiales. Nos informatrices subissent l'évaluation externe et systématisée pour la première fois; elles en ressortent valorisées pour la plupart, confirmées quant à leur bagage culturel et leurs

capacités personnelles; très peu par ailleurs s'y sentent dépréciées mais pour celles qui rencontrent des difficultés, cela laisse des traces. Cependant, la rencontre d'enseignantes particulièrement attentives à leurs besoins, compétentes et exigeantes, prend toute son importance pour elles dans l'appréciation de leur passage à l'école primaire et secondaire; cela est important pour toutes d'ailleurs, jusque dans l'orientation professionnelle de certaines.

Performance académique

Ce sont 11 années de leur vie que la majorité des informatrices ont passées à l'école, avant leur formation post-secondaire; ces années se répartissent comme suit généralement: sept au primaire, quatre au secondaire; une minorité a vécu la répartition six ans de primaire, cinq ans de secondaire, très peu ont fréquenté le préscolaire.

Si certaines informatrices ont passé moins de 11 ans en formation, c'est en raison de leurs performances académiques. Ainsi l'entrée à l'école se fait par la grande porte pour Élizabeth et Esther puisqu'elles sont dispensées de la première année, leur mère leur ayant enseigné à la maison. Émilie, Dorothée et Donna «sautent» une année, Dorothée au primaire, les autres au secondaire. Ces cinq filles se retrouvent parmi celles qui réussissent le mieux à l'école, ce en quoi elles sont semblables à la majorité de nos interviewées.

En effet, sur 21 personnes qui nous ont parlé de leurs résultats académiques, 16 mentionnent qu'elles ont de la «facilité à apprendre»; elles réussissent donc très bien; Delphine, Donna, Élixa (à partir de la quatrième année) sont des «premières de classe»; Élise, Élizabeth, Diana et Emmanuelle se situent parmi les meilleures de leur classe; autrement dit, la majorité de nos interviewées obtiennent de très bons résultats: Diana (à partir de la sixième année cependant), Danielle (exception faite d'une période de transition vers la sixième année), Daphnée qui a commencé l'école à cinq ans en première année, au lieu de six ans ordinairement, Éliane qui a remporté le premier prix en français en onzième année, etc.

L'estime de soi acquise par la performance scolaire de ces jeunes filles en pousse plus d'une à choisir l'enseignement comme profession. Comme le résume si bien Élise, «je savais que j'allais passer ma vie dans les écoles si je faisais mes études en vue de l'enseignement. Comme je me sentais bien dans l'école, ç'a sûrement aidé aussi.»

Celles qui se qualifient de «bonnes à l'école», sans plus, (Ève, Elsa, Étiennette, Éliette, Doris), rencontrent certaines difficultés académiques ou comportementales. Ainsi Ève et Éliette ont de la difficulté à s'adapter à l'école pendant les toutes premières années du primaire. Éliisa a des retards considérables jusqu'en troisième année, degré où son enseignante découvre qu'elle voit très mal. Étiennette et Diane, jusqu'en sixième année, manifestent des comportements perturbateurs à l'école; la première est trop laissée à elle-même, la seconde est trop «gâtée» comme elle le dit d'elle-même. L'adaptation est ardue également pour Danielle lorsqu'elle quitte la campagne pour la ville en sixième année, perdant de ce fait beaucoup de liberté et devant accepter la non-mixité. Quant à Elsa et Doris, si elles enregistrent un ou deux échecs à la fin de leurs études secondaires ou au cours de leur formation post-secondaire, cela ne les empêche pas d'obtenir leur diplôme puisqu'elles se reprennent pendant l'été. Le portrait plutôt reluisant des succès académiques de nos enseignantes et directrices rejoint celui des femmes en sciences étudié par Lasvergnas (1988) et celui des femmes à la tête d'une entreprise réalisé par Grisé et Gosselin (1987).¹

Influence des enseignantes

Si l'école primaire exerce beaucoup d'influence sur le cheminement personnel, c'est en partie en raison de la présence d'enseignantes dont on a gardé le souvenir. Nous avons signalé précédemment le changement radical opéré chez Diane en sixième année; elle se confie ainsi: «Au primaire, j'ai eu des difficultés de comportement. Dans ce temps-là, les directions battaient avec la courroie; j'ai connu ça en deuxième année. [...] En sixième année, une enseignante m'a influencée beaucoup. J'avais à ce mo-

¹ Les filles en formation industrielle de technicien supérieur liée aux nouvelles technologies étaient des étudiantes aux résultats moyens (Daune-Richard, 1987) tandis que les infirmières de Wenner (1988) ont échoué dans des formations précédentes.

ment-là une religieuse qui était très très compréhensive et ça n'a pas été problématique. J'ai commencé à fonctionner comme tout le monde et j'ai performé aussi.» Éliette s'est mise à mieux fonctionner à l'école en troisième année: «J'ai eu une enseignante que j'ai aimée beaucoup. À partir de ce moment-là, tout a bien été.» L'aspect relationnel est très important dans les témoignages: «elle était chum avec nous autres» (Emmanuelle), «elle m'a donné beaucoup de présence» (Étiennette), «elle nous réunissait en petits groupes, on pouvait parler avec elle» (Éliane). Ce côté humain est ce qui a le plus influencé Esther dans sa propre pratique de l'enseignement. Pour Ève, c'est l'habileté à être structurées qui l'a le plus marquée chez certaines enseignantes, elle se sentait perdue avec l'approche «bohème», peu organisée. L'influence des enseignantes apparaît donc significative dans l'orientation professionnelle des informatrices concernées par notre recherche.

Lorsqu'Élizabeth nous déclare qu'elle a toujours pensé qu'elle ferait une enseignante, que c'était la profession qu'elle avait choisie d'aussi longtemps qu'elle se souvienne, elle ajoute: «Mon influence je pense, c'était au primaire, au couvent. Peut-être le fait de voir travailler les enseignantes m'incitait à vouloir les imiter.»

Quelques personnes nous ont parlé de leurs professeurs du secondaire. Plus d'une fois, dans une même commission scolaire, certaines enseignantes sont citées en raison de leurs qualités professionnelles et personnelles. «La professeure de onzième année, c'était une personne qui marquait [...] Au niveau de sa pédagogie, au niveau de sa personnalité, elle a marqué la plupart, c'était une personne très perfectionniste, très juste aussi.» (Élizabeth).

Étiennette qui a décroché au secondaire se souvient d'une enseignante: «J'étais très forte en français, cette personne m'enseignait le français et je ne sais pas mais il y avait quelque chose qui se passait entre nous deux et quand elle avait quelque chose à faire faire, c'était Étiennette. Je sais que cette personne-là regardait les dossiers, elle savait déjà au départ que comme étudiante, j'étais une rebelle. Elle m'avait influencée.»

Cependant, l'apport précis d'enseignants et enseignantes n'est pas aussi évoqué qu'au primaire, bien que la plupart n'aient pas connu les polyvalentes mais plutôt

les petites écoles secondaires de filles. «Ce n'était pas un gros changement avec le primaire, j'ai apprécié ça [...] J'avais besoin d'être un petit peu reconnue, un petit peu à part. Je ne sais pas si tous les enfants ressentent ça à cet âge-là, je pense que oui.» (Éliane). En tout cas, Éliette qui a fréquenté l'école polyvalente a trouvé le secondaire bien différent du primaire. «Je pense que j'étais une élève qui avait tendance à rechercher une bonne relation, quand c'était possible, avec mes profs. Quand je ne l'avais pas, je pense que j'étais bien déçue.»

Les professeurs sont très importants pour qu'on apprécie l'école mais n'oublions pas que nous avons affaire à des jeunes filles qui aiment l'étude généralement, que la famille habituellement les soutient dans leurs efforts. C'est ce qu'Emmanuelle évoque: «Moi c'était mes études qui passaient d'abord et avant tout; j'étais très sérieuse dans ce temps-là au secondaire. C'était important pour moi d'aller chercher des notes. J'étudiais beaucoup.» Ces filles se sentent investies d'un projet familial de réalisation, d'amélioration du statut social, plusieurs ont vécu des drames familiaux et se sentent très responsables vis-à-vis leur famille, surtout au secondaire et au fur et à mesure qu'elles s'approchent du choix professionnel.

Support à l'enseignante et vie para-académique

On a dit plus tôt que nos informatrices s'épanouissaient à l'école. Il se dégage de leur témoignage sur le passage à l'école primaire et au secondaire un sentiment d'appréciation et d'épanouissement personnel; elles y étaient heureuses pour la plupart. Puisque la majorité d'entre elles obtenaient de très bons résultats académiques, cela leur laissait une certaine disponibilité pour aider leur enseignante et/ou pour participer activement à la vie para-académique de l'école.

Huit personnes ont partagé leurs souvenirs sur ces aspects de leur cheminement scolaire; elles ont développé d'autres capacités en prenant des responsabilités lors d'activités culturelles, elles se sont senties valorisées lorsqu'elles ont été appelées à servir de support à leurs enseignantes ou aux élèves. Éliisa se livre ainsi: «J'aimais beaucoup l'école, je m'impliquais beaucoup avec la directrice, mes professeurs. J'étais toujours à l'école [...] J'étais dans tout. S'il y avait des pièces de théâtre, des chorales,

j'étais vraiment la personne qui était choisie.» Désirée, par exemple, n'a que de bons souvenirs de toutes ses années d'études. «J'avais de la facilité à apprendre, j'aimais étudier. Même le samedi, on retournait au couvent pour travailler avec les religieuses. Je participais à beaucoup d'activités aussi.» Éliane et Diana ont des souvenirs semblables, elles étaient souvent choisies pour les pièces de théâtre, les fêtes de la directrice, de l'inspecteur, etc.

Mais ce qui a le mieux préparé certaines informatrices à aimer l'enseignement, c'est certainement lorsqu'on leur demandait de supporter l'enseignante ou d'autres élèves. Laissons parler Delphine: «Ah! je me souviens, j'étais en troisième année, à un moment donné, l'institutrice avait eu un malaise et il fallait que des élèves prennent la responsabilité de petits groupes pour les faire travailler 15, 20 minutes. Je me rappelle que j'avais tellement de plaisir à faire ça, c'était ce qu'on pouvait m'offrir de meilleur que de me demander d'aller faire de la surveillance ou bien d'aller aider les autres élèves dans la classe. Il me semblait que j'étais faite pour ça.» Ève se souvient qu'au secondaire et même au cégep, elle se retrouvait toujours en train d'expliquer aux autres. «Je trouvais que j'apprenais quand je faisais ça et j'aimais ça.» Sur les huit informatrices qui racontent comment elles ont développé l'estime d'elles-mêmes à l'école, sept ont été choisies directrices d'école et l'autre a fait du syndicalisme. Ce n'est pas un hasard, ces filles aimaient l'école, s'impliquaient beaucoup avec la directrice, les professeurs, les autres élèves. S'il y avait un tribut à payer pour cela, il n'était pas assez important pour modifier la situation, comme Éliisa le constate: «ça me rapprochait de ces personnes [directrice, enseignantes], par contre, ça m'éloignait des autres. Mais je n'étais pas malheureuse.»

Valeurs religieuses, disciplinaires et démocratiques de l'école

Outre l'acquisition de divers savoirs et le développement de relations affectives, l'école entraîne le positionnement par rapport aux valeurs et contribue ainsi à l'édification de l'identité personnelle, voire même à l'orientation professionnelle vers l'enseignement.

On a déjà souligné l'importance de la présence religieuse dans la vie familiale de plusieurs informatrices, il s'agissait cependant davantage de la génération des grands-parents, des oncles et tantes. Aussi y a-t-il une période d'adaptation nécessaire pour nos informatrices qui entrent à l'école des «sœurs»; pour celles qui fréquentent le couvent du village, la direction est souvent religieuse, plusieurs enseignantes le sont aussi; il en est ainsi à la ville. Neuf personnes soulignent l'influence positive des religieuses dans leur formation primaire et/ou secondaire; leur dévouement, leur goût du travail bien fait, leur compétence et leur exigence sont reconnus. Élise livre son appréciation dans ces termes: «Avec les religieuses, c'était toujours du travail parfait qu'elles demandaient. Elles étaient exigeantes mais je ne me souviens pas de professeurs que je détestais.» Élisabeth, Denise, Désirée, Damienne, Élisabeth, Delphine, Daphnée et Diana partagent ce point de vue. «Les religieuses que j'ai eues», dit Denise, «aimaient les enfants et surtout elles étaient disponibles. On restait après l'école. [...] Cependant, à l'adolescence, c'est devenu moins facile.» La rigidité des religieuses ne sied pas à toutes les jeunes filles, surtout lorsqu'elles passent toute leur scolarité dans la même école sans que celle-ci s'adapte à la réalité des plus âgées. «Elles ne voulaient pas qu'on regarde les garçons parce que le collège était à côté, donc on a eu souvent des conflits avec la sœur directrice à cause de ça. Même quand c'était le vendredi, si elle nous voyait parler aux garçons à côté, le lundi matin, on avait droit à des remontrances.» (Danielle).

D'autres attitudes des religieuses déplaisent énormément: le fait d'être comparée constamment à ses sœurs aînées qui étaient premières de classe (Doris), l'importance de la hiérarchie (Émilie, Dominique), le contrôle des autres (Donna). «Tout ce que j'ai comme souvenir un petit peu négatif de mon cours secondaire», nous dit celle-ci, «ce sont ces petites choses-là des religieuses: avec elles chaque détail était contrôlé. [...] Le lundi matin, les religieuses contrôlaient qui avaient été à la messe et ne comprenaient pas que mes parents gardent une grande fille à la maison chaque dimanche pour surveiller les plus jeunes. On se faisait souvent taper, on avait des sermons; à un point tel, c'est un souvenir que je n'oublierai jamais, une des religieuses m'avait dit: "Tu es en état de péché mortel. Quand on manque la messe, on fait un péché mortel. Ça en prend juste un pour aller en enfer." La première fois qu'elle m'a dit ça, ça m'a impressionnée ça n'a pas de bon sens!» Pour ces six personnes, la présence des reli-

gieuses à l'école signifiait rigidité, élitisme, contrôle. C'était le choc des valeurs et il fallait la confiance des parents pour remettre les choses en perspective (Dominique, Donna).

«Au niveau des valeurs, au niveau de ce que les religieuses représentaient aussi, c'était très très loin de mon vécu familial qui, en aucune façon, était un milieu contrôlant. [Pour] les religieuses, on sentait que le curé de la paroisse c'était très très important quand il venait remettre les bulletins. Quand tu faisais des écarts par rapport à ce à quoi on devait se conformer, il y avait toujours quelqu'un quelque part qui venait te faire voir que tu n'étais pas selon les règles.» (Dominique).

Si l'école a besoin de règlements pour fonctionner, l'utilisation de la violence et de l'humiliation reste un mauvais souvenir chez plusieurs informatrices qui en ont été témoins. Ici les religieuses n'ont certes pas le monopole, comme en témoigne Denise: «Je n'ai pas vu des religieuses qui battaient, j'ai vu surtout des profs laïques qui étaient forts sur la règle.» Certains comportements d'enseignantes ont marqué à jamais Éliane, Émilie et Donna. Prenons le cas d'Émilie: «Ce n'est pas le fait que ce soit des religieuses. Je trouvais ça rigide, difficile. C'était le temps des brosse à tableau, des craies qui volaient dans les classes, les humiliations sur les chaises, ça je m'en rappelle très bien. [...] Prendre un enfant et le monter sur une chaise pendant une heure de temps! Ce n'était pas tout le monde, c'était quand même quelques personnes qui avaient ce genre de discipline.» Par leur étonnement devant ces moyens disciplinaires, nos informatrices démontrent que leur milieu familial est plus souple, plus tolérant malgré la fermeté qu'on a décelée dans l'encadrement des enfants. Éliane garde de mauvais souvenirs d'actes de violence, de cris à l'école, elle trouvait que c'était trop sévère. «On ne pouvait pas parler, on ne pouvait pas exprimer ce qu'on voulait dire et là je trouvais ça terrible parce que moi j'avais toujours plein d'idées. On avait toujours les mains croisées. [...] Je trouvais qu'il manquait quelque chose parce que moi quand je faisais mes séances, ça chantait, ça dansait, ça se déguisait. C'était plus le "fun" qu'à l'école.» Depuis qu'elle était toute jeune, elle se voyait un jour en avant, à la place du professeur, elle se disait: «un jour, je vais être en arrière du bureau et je vais faire mieux que ça.»

Nous avons affaire à de bonnes élèves, sages, dociles dans l'ensemble, timides pour plusieurs. Mais elles souffrent de ce que d'autres enfants subissent, telles Donna et sa sœur dont le petit frère pleurait chaque matin car il était sensible et restait saisi devant la sévérité et la voix forte de son enseignante. «Dès qu'arrivait la lecture en rang, elle avait toujours le bâton qui tapait très fort sur le bureau; à un moment donné, elle faisait un pas et là c'était sur les doigts. [...] Je pense qu'on a autant pleuré que lui.» La confrontation des valeurs s'est donc avérée dérangeante pour certaines personnes, pendant certaines périodes, en raison des exigences et de la rigidité du personnel en place. Au moins a-t-elle eu l'avantage de forger la personnalité de ces filles. «[Il y avait beaucoup] de préjugés et de tabous où moi j'ai eu à m'affirmer et à prendre position par rapport à des valeurs religieuses, compte tenu de notre situation familiale», explique Dominique. Cela a peut-être conduit quelques informatrices à s'engager dans l'enseignement afin d'améliorer les choses, d'offrir plus de compréhension aux élèves. Rappelons-nous aussi que quatre d'entre elles ont opté pour des études en adaptation scolaire dans le but d'aider les enfants défavorisés.

Cependant, le passage à l'école est aussi une ouverture sur de nouvelles réalités, de nouvelles valeurs, la rencontre d'enseignantes compétentes et soucieuses de nouer des liens affectifs positifs avec leurs élèves. L'école a été pour plusieurs l'occasion de s'initier à la compétition, à la différence, de s'ouvrir à des valeurs d'entraide, de partage et de démocratie. Celles qui ont fréquenté les écoles de rang, avec leurs classes à degrés multiples, évidemment ont dû apprendre la tolérance, l'autonomie et l'entraide. «Les journées de classe étaient longues, les jeunes étaient bien occupés et développaient l'entraide. Il y en avait qui s'occupaient des plus petits comme dans toute école de rang, c'était agréable», se souvient Danielle. Mais l'entraide est aussi prônée dans la classe de dixième année de Damienne: «on avait instauré dans notre classe le régime d'aide aux plus faibles; si tu étais forte en français, tu avais l'obligation d'aider [les plus faibles en français], la dernière heure de classe était consacrée à cela.» Si certaines valeurs religieuses et disciplinaires de l'école ont suscité des prises de position défavorables, les attitudes de compréhension, de respect et de démocratie ont reçu l'adhésion de nos informatrices et leur ont donné le goût de les inclure dans leur propre pratique éducative.

Les trajectoires scolaires de nos informatrices se dessinent de plus en plus nettement. Entrées à l'école avec l'héritage socio-économique et culturel familial, soutenues par leur entourage, nos informatrices réussissent bien, se font apprécier et développent leur identité professionnelle de plus en plus; ainsi plusieurs, à la suite de leur passage à l'école primaire et secondaire, et même en réaction à certaines valeurs scolaires qu'elles ne partagent pas, vont entreprendre des études post-secondaires en enseignement.

6.2 LA FORMATION POST-SECONDAIRE

Le questionnement de départ de notre recherche vise à identifier ce qui conduit des enseignantes à choisir ce métier et ce qui en amène d'autres à devenir directrices d'école. Nous nous intéressons au processus de construction de l'identité professionnelle; en analysant les diverses trajectoires familiales des participantes à notre recherche. Nous avons relevé à ce sujet les facteurs propices au choix de l'enseignement. Nous nous sommes par la suite attardées au cheminement scolaire durant l'enfance et l'adolescence et y avons décelé certains éléments qui les ont rendues à l'aise à l'école et désireuses de reproduire les valeurs et les modèles positifs entretenus; nous avons également rencontré chez quelques-unes le désir de transformer l'école en s'y engageant comme enseignantes. Quelles sont les avenues empruntées par nos informatrices afin de pénétrer dans le monde de l'enseignement?

L'École normale

Seize personnes sont passées du secondaire à l'École normale, lieu de formation des futures enseignantes avant 1970. Elles se retrouvent presque toutes pensionnaires pour la première fois, excepté Élizabeth qui était pensionnaire au secondaire. Les écoles fréquentées se situent à Dolbeau et Chicoutimi; Doris est externe car elle habite Chicoutimi, Dorothée aussi puisqu'elle vit chez sa grand-mère pendant la semaine. Éliane voyage matin et soir. Seule Danielle fréquente une école à l'extérieur de la région et doit résider chez une tante. L'École normale s'avère un lieu marquant de classes sociales différentes; certaines élèves bénéficient d'une chambre individuelle, Élizabeth entre autres, tandis que toutes les autres vivent en dortoir. Si Damienne peut

étudier quatre ans pour le brevet A (et Dominique quatre ans aussi à l'Institut familial), les autres doivent limiter cette période de formation. Six filles obtiennent un brevet C après un an d'études (Diane, Élizabéth, Denise, Désirée, Daphnée et Diana) tandis que huit autres font deux années de scolarité en vue de l'obtention d'un brevet B (Élise, Doris, Elsa, Delphine, Éliane, Dorothée, Danielle et Donna).

Le souvenir le plus tenace de l'École normale semble être l'enseignement pratique à l'école d'application et/ou dans des classes de la ville. L'école d'application regroupait quelques élèves de chaque degré où les étudiantes pratiquaient ce qu'on leur avait enseigné; c'était extrêmement difficile pour la plupart car des professeures et d'autres étudiantes prenaient place dans la classe et assistaient à la leçon donnée. La pratique dans une vraie classe avec une seule enseignante et pour une période d'une ou deux semaines laisse de meilleurs souvenirs. Cependant, lorsqu'on demande aux interviewées quel modèle elles ont utilisé lorsqu'elles se sont retrouvées en charge de leur propre classe après leur formation, elles réfèrent davantage aux institutrices qui leur ont enseigné au primaire, parfois au secondaire. Une seule fait exception, Diane! Voici ce qu'elle en dit: «J'ai eu à l'École normale des professeurs qui m'ont influencée beaucoup. Entre autres sur la qualité de l'enseignement, on n'allait pas la chercher dans la théorie, on allait la chercher chez les personnes, elles avaient leur façon de faire.» Une religieuse enseignant les mathématiques à l'École normale a suscité l'admiration de Donna à un point tel que celle-ci a entrepris un baccalauréat en mathématiques quelques années plus tard. «Je la trouvais excessivement belle, je la trouvais intelligente. Elle nous enseignait les mathématiques et pour moi, c'était comme un domaine réservé aux hommes. Qu'elle performe en science, qu'elle performe en mathématiques, j'avais de l'admiration pour elle et tout ce que je lui reprochais, c'était d'être une religieuse.» Toutes les autres n'élaborent guère sur ces années de formation. Élise résume l'opinion générale: «Nos études à l'École normale, je ne crois pas que ce soit méchant de dire cela, mais ça ne nous a pas tellement préparées à l'enseignement. [...] On a fait une semaine de pratique avec divers groupes pendant des périodes d'une demi-heure mais ce n'était pas suffisant pour acquérir une expérience d'enseignement. [...] On a aussi fait un stage, une ou deux semaines. Mais je me guidais tellement sur le professeur qui m'avait accueillie!» Alors qu'elle obtient son premier poste d'enseignante, qu'est-ce qui la guide? «Les seules références que j'avais, je me rappelais quand j'al-

lais à l'école, le professeur faisait ça comme ça. Je me suis rappelée mes années du primaire, les professeurs que j'avais eus au primaire et c'est sur eux que j'ai pris des références et des points de repère.»

Le cégep et l'université

Sept informatrices ont complété leur formation générale au cégep avant de s'inscrire en sciences de l'éducation à l'université. C'est réellement l'occasion de vérifier si le premier choix d'orientation persiste; en effet, Esther est d'abord en sciences de la santé mais elle est réticente face aux horaires irréguliers; elle opte finalement pour un autre type de soins, ceux prodigués aux élèves comme enseignante en adaptation scolaire; Ève et Emmanuelle interrompent toutes deux une première formation, l'une en administration, l'autre en chimie, afin de s'orienter en enseignement. Étiennette qui désirait défendre les opprimés par la pratique du droit découvre qu'elle peut travailler pour eux à travers l'enseignement en enfance inadaptée.

Une dimension prend beaucoup d'importance au cégep, c'est le réseau à l'intérieur duquel on circule. Cela détermine le caractère chaleureux ou impersonnel de l'institution. Émilie s'est retrouvée seule, car elle a été dispensée du secondaire V vu ses résultats, mais pas ses amies. Elle a trouvé ça difficile et impersonnel. «Rendue au cégep, ce n'est pas une période que j'ai aimée, du tout. J'ai trouvé ça froid par rapport à ce que j'avais vécu au secondaire. [...] Les cours c'était assez lourd, difficile. [...] Je ne connaissais pas grand monde et les groupes, on était parfois jusqu'à 60, ça faisait impersonnel. [...] Je n'avais plus mon cercle de connaissances, peut-être que je m'avancerais moins, ça m'a pris quand même un certain temps avant de connaître des personnes.» Éliette se souvient qu'elle avait quelques relations amicales mais elle n'était pas très impliquée dans les mouvements de jeunes, elle était plutôt indépendante, dit-elle. C'était une étudiante sérieuse qui travaillait régulièrement; elle aimait beaucoup les cours de psychologie et de philosophie. «J'aimais penser.» Aussi projetait-elle d'étudier en psychologie à l'université. Emmanuelle étudiait en sciences pures; d'abord les filles étaient très minoritaires; puis les gens ne parlaient que de chimie, de maths, c'était vraiment fermé. «À un moment donné, j'en ai eu assez parce que moi j'avais l'autre côté de la médaille. Je retrouvais des gens en philosophie, en sociologie qui étaient

dans le groupe d'amis de mon futur conjoint et là je me sentais fermée dans la discussion, limitée. Je parlais maths, chimie mais quand ça parlait éducation, psychologie, sociologie, politique, n'importe quoi, j'étais très très limitée. Ça ne me plaisait pas de continuer dans cette optique-là.» Aussi s'est-elle orientée vers l'histoire.

On peut voir l'influence du réseau d'amis sur la trajectoire professionnelle, dans ce sens qu'il présente des options jusque là inconnues à la personne; celle-ci ressentait déjà un malaise dans son choix, elle a pu mettre le doigt plus précisément sur ce qui ne lui convenait pas puis se réorienter. De plus, le désir de vivre avec son ami prend toute son importance à ce moment-là, ce que les études en chimie à l'extérieur compromettent. De surcroît, l'ami est en sciences de l'éducation et apprécie sa formation. «J'ai décidé après un DEC en sciences humaines de m'inscrire à l'université en éducation. Je trouvais que c'était un domaine très ouvert. J'avais souffert d'être dans un milieu fermé et je trouvais que celui-là était très approprié parce que dans l'enseignement, ça couvre beaucoup de choses. Ça correspondait un peu à moi à ce moment-là.»

Le cégep a fourni une très belle formation à Élisabeth mais pas au niveau des études. Elle était très impliquée au niveau social, parascolaire: le journal, la radio étudiante, la publicité, le théâtre, «tout ce qui était alentour des cours, c'est là-dedans qu'on avait une vraie expérience», dit-elle. «Tout était plus intéressant que les études. [...] Le cégep a plutôt défait des choses qu'on avait acquises, surtout quand on prend un cours général où on a beaucoup de temps libre.» Cependant, elle s'appliquait à réaliser ses travaux à la bibliothèque «quand c'était le temps» mais c'était important d'avoir des relations avec les autres personnes. Ici le réseau social est si omniprésent qu'il prend toutes les énergies de la personne, et va la conduire à partir et voyager à la fin de ses études en éducation. «Entretemps, j'avais eu des baisses, ça faisait longtemps que j'étais tannée. Le cégep, ça m'avait tuée, c'est le cas de le dire. Ce qui fait qu'à ce moment-là, je pensais à décrocher mais je ne l'ai jamais fait parce que je ne suis pas capable de le faire.» Avec le support moral de sa mère, elle termine son baccalauréat en sciences de l'éducation puis part en voyage au lieu de chercher un poste d'enseignante.

Voilà une trajectoire professionnelle qui se singularise et se marginalise, serait-on porté à penser. Élisabeth aura un parcours de carrière peu orthodoxe, elle gravira rapi-

dement les échelons, signe d'une personne riche en talent et en expérience. Lorsqu'on se penche sur les motifs qui l'ont fait partir à l'aventure après l'université, il y a sans contredit le fait de tomber en amour et de vouloir bâtir un projet coopératif avec son compagnon. Cependant, autre chose l'empêche d'enseigner, elle ne se sent pas prête, elle doit faire autre chose avant. «Je n'étais pas tout à fait d'accord avec ce qui se passait, avec ce qui se faisait [au niveau de l'école]. Je me rappelle, ça accrochait quelque part. On aurait dit que je ne me sentais pas prête et j'avais peur de me faire mouler dans quelque chose. J'avais des choses à faire avant [...] comme pour me renforcer, être plus riche.»

L'entrée à l'université marque une étape cruciale dans la construction de la trajectoire individuelle car c'est la matérialisation du choix; une fois démarrée la formation universitaire en sciences de l'éducation, aucune de nos informatrices ne modifie sa trajectoire scolaire car celle-ci a été mûrement réfléchi au cégep. Dans le cas d'Éliette cependant, l'entrée à l'université signifie renoncer à son premier choix disciplinaire; celui-ci est le fruit de la réflexion, de la consultation; il est peut-être aussi de l'ordre du désir (désir de répondre aux attentes inconscientes des parents, désir de réaliser l'idéal du Moi) par opposition à l'ordre des besoins, de la réalité, des possibilités. Quoi qu'il en soit, lorsqu'il faut redéfinir son orientation professionnelle, on pose un geste personnel conscient qui nous engage. C'est ce qui est arrivé à Éliette qui a été refusée en psychologie; elle désirait œuvrer auprès des enfants, c'était très clair pour elle; son deuxième choix a donc été l'enseignement en adaptation scolaire. Pourquoi cette branche-là précisément? Elle a réalisé plusieurs années plus tard que c'était relié à son vécu familial. «La réalité de mon frère en difficulté, comment les parents ont vécu ça, c'est quelque chose qui m'a impressionnée. [...] Quand j'ai fait mon choix à l'université, ce n'était pas du tout conscient que je choisissais cette branche-là à cause de ce vécu-là. [...] À un moment donné, j'ai dit: il y a un lien certain.» Par ailleurs, Éliette est notre seule informatrice à avoir fréquenté une université en dehors de la région pour l'obtention de son baccalauréat. Comme elle devait choisir une mineure, elle l'a fait en éducation physique puisqu'elle avait joué sérieusement au volley-ball pendant quelques années. Cela lui a procuré son premier poste dans l'enseignement. Rien n'est dit sur la formation en tant que telle par nos informatrices. S'il y a un moment majeur dans les études en sciences de l'éducation, c'est la fin car les possibilités d'emploi étant très

restreintes, c'est là-dessus que se focalise l'attention de nos jeunes bachelières. Mais cela constituera le premier volet sur l'insertion professionnelle traitée ultérieurement.

Le perfectionnement

Qu'elles aient été formées à l'École normale ou à l'université, la presque totalité de nos interviewées ont poursuivi leur formation académique une fois sur le marché du travail. L'augmentation de la scolarité influe à la hausse sur le salaire des enseignantes. Cela contribue également à la professionnalisation de l'enseignement. En effet, les 16 enseignantes titulaires d'un brevet d'enseignement ont suivi des cours de soir, de fin de semaine, d'été afin de se perfectionner. Onze d'entre elles ont obtenu un baccalauréat; une informatrice détient un certificat tandis qu'une autre en détient trois. Parmi les bachelières, une possède de plus deux certificats, quatre en ont un tandis qu'une dernière détient une maîtrise. Ces perfectionnements s'étalent sur de nombreuses années² même si quelques-unes ont bénéficié de congés d'étude de leur commission scolaire. En ce qui concerne les informatrices formées initialement à l'université, quatre d'entre elles ont poursuivi leur formation académique; ainsi deux ont complété un deuxième baccalauréat, l'une un certificat et une dernière, un certificat et une maîtrise.

On peut parler d'une volonté évidente de la part des enseignantes d'améliorer leur compétence professionnelle, que ce soit dans les disciplines scolaires, en animation ou en psychopédagogie. On n'a pas mentionné toutes les sessions de perfectionnement offertes par les commissions scolaires sur les nouveaux programmes, les orientations éducatives, les méthodes et techniques diverses, les innovations pédagogiques, auxquelles ont participé nos informatrices sans que cela leur soit reconnu en crédits. Le dynamisme et l'intérêt manifestés ne sont certes pas étrangers à l'effervescence des années '70 en éducation, notamment la promotion de l'école active par l'expérience SEMÉA³ à laquelle huit des 16 enseignantes venues des Écoles normales ont participé.

² Éliane, par exemple, a obtenu un baccalauréat et un certificat en une durée de 13 ans dont deux demi-années à plein temps.

³ SEMÉA: Session d'entraînement aux méthodes de l'école active.

TABLEAU 6.1

Répartition des informatrices et cheminement de leur perfectionnement académique

Formation initiale avant 1970				
6	Diane (2) ⁴ Élizabeth (3) Denise (6) Désirée (7) Daphnée (k) Diana (o)	8	Élise (1) Doris (9) Elsa (a) Delphine (d) Éliane (e) Dorothée (i) Danielle (m) Donna (p)	1 Damienne (8) 1 Dominique (j)
Brevet C		Brevet B		Brevet A
<ul style="list-style-type: none">• Brevet B (2,7)• Bac. ens. primaire (2,6,7,k,o)• Certificats: PPMF (3) Télé-Université (3) Sc. religieuses (3) Permafra (k) Animation (2,k)• Cours administration scolaire (2,k,o)		<ul style="list-style-type: none">• Brevet A (1,d,p)• Baccalauréats: ens. primaire (9,e,i) enfance inadaptée (m) ens. maths (p)• Cours du bac. ens. (1,a)• Certificats: éducation physique (9) Permafra (a,e,i)• Cours du certificat: Télé-Université (1)• Maîtrise en adm. scolaire (p)• Cours en adm. scolaire (q,d,i)		<ul style="list-style-type: none">• Bac. administration, option comptabilité
				<ul style="list-style-type: none">• Cours du bac. d'ens. scolaire.• Cours en adm. scolaire.
Formation initiale à partir de 1970				
4	Ève (4) Élisa (b) Emmanuelle (f) Émilie (g)	3	Esther (c) Étiennette (h) Éliette (ℓ)	
Bac. ens. primaire		Bac. enf. inadaptée		
<ul style="list-style-type: none">• Bac. pré-pri (g)• Certificat en sciences rel. (f)		<ul style="list-style-type: none">• Bac. pré-pri (h)• Certificat Télé-Université (ℓ)• Maîtrise en éducation (ℓ)		

⁴ Les chiffres ou lettres entre parenthèses servent à l'identification des informatrices pour la lecture du tableau.

L'expérience SEMÉA

Cette innovation est très importante dans l'étude des trajectoires professionnelles que nous réalisons car en amont de SEMÉA, une sélection de personnel a été effectuée au sein des commissions scolaires tandis qu'en aval, on se rend compte que six participantes sont devenues directrices d'école, une autre a été très innovatrice en enseignement et s'est portée candidate à la direction d'une école. C'est sûrement une occasion de socialisation professionnelle cruciale par le caractère démocratique du choix des candidates et par l'expérience du leadership pédagogique qu'elle entraîne.

Ce projet émanait d'un département du MEQ d'alors, la mission des projets expérimentaux; il prônait les méthodes actives, l'école plus ouverte sur le monde d'où la pratique de la correspondance, une utilisation accrue du vécu de l'élève dans l'enseignement; il s'inspirait de la pédagogie de Freinet. Comme nous l'explique Delphine, si une commission scolaire voulait adopter ces stratégies, elle formait une équipe d'enseignants chargée de choisir une ou des personnes susceptibles de recevoir la formation intensive en pédagogie et en animation afin de la multiplier par après dans le milieu, d'abord à son équipe-école, ensuite par des stages d'été à d'autres personnes de sa commission scolaire. Ailleurs, comme nous le mentionne Diana, la sélection s'est faite un peu différemment; les personnes intéressées donnaient leur nom à un comité. À la Commission scolaire de Chicoutimi, le directeur général, une conseillère pédagogique, des directions d'école recevaient la candidature des enseignantes et des enseignants intéressés. S'ils jugeaient que la personne avait le dynamisme, l'ouverture d'esprit, l'engagement et la disponibilité requis, elle était acceptée. C'est ainsi qu'une quinzaine d'enseignantes et d'enseignants du Saguenay ont été conviés à une session intensive de six semaines dans la région de Québec, suivie de deux sessions de deux semaines chacune. Pendant l'année qui a suivi, ces personnes ont été regroupées dans une même institution de Chicoutimi afin d'expérimenter l'école coopérative. Par la suite, ces gens sont retournés dans leurs milieux respectifs afin d'implanter ce qu'ils avaient appris. Comme les innovateurs avaient été choisis par leurs pairs et les autorités, il leur devenait plus facile d'obtenir l'assentiment du milieu. Désirée se souvient que plusieurs enseignantes et enseignants de sa commission scolaire intéressés par le projet sont allés suivre un stage à l'été, pendant un mois, à Chicoutimi; ils ne retournaient à leur domi-

cile qu'en fin de semaine. Comme le dit Désirée «ça il faut le faire, c'était quand même durant les vacances d'été!» Ce projet, fondé sur le volontariat, a duré sept ou huit ans selon les commissions scolaires; une ou deux écoles par commission fonctionnaient de façon coopérative. Elsa faisait partie de celles à qui on a proposé de se joindre à l'expérience en allant au stage d'été, ce qu'elle a accepté. «À l'école, ç'a été extraordinaire. On était équipes-degré et équipe-école. On avait une demi-journée par semaine pour tout mettre en commun. Il faut dire qu'on avait une directrice qui était avec nous, on la sentait derrière nous et elle nous défendait, car ce n'était pas toujours facile parce que ça nous prenait du matériel, des budgets. Mais ç'a été fantastique. [...] Les parents étaient jeunes et embarquaient. [...] C'est ça qui m'a donné encore plus le goût de l'enseignement, je ne l'ai pas perdu.»

Lorsque nos informatrices se joignent au mouvement de perfectionnement académique et/ou professionnel, elles exercent déjà leur métier depuis un an ou deux. Ces nouveaux savoirs font partie de leur cheminement professionnel et, à ce titre, peuvent tout aussi bien être logés dans la section sur les trajectoires professionnelles; ils ne sont pas obligatoires mais complètent la formation et ouvrent de nouveaux horizons de carrière. Ainsi formation et carrière s'entrecroisent souvent; cela s'est avéré vrai pour les participantes de SEMÉA. Par ailleurs, les exigences de diplomation pour poser sa candidature à la direction d'école se sont élevées graduellement; les changements de champs d'enseignement, du primaire au secondaire ou vice-versa, de l'enfance inadaptée au régulier par exemple, ont suscité la recherche de nouveaux diplômes. Étiennette qui intervenait comme aide-pédagogique individuelle auprès de jeunes enfants est allée compléter sa formation en vue de l'éducation au préscolaire. Donna s'est inscrite en mathématiques lorsqu'elle a enseigné au secondaire. Plusieurs enseignantes se sont perfectionnées en enseignement du français afin de développer de nouvelles habiletés. Ces diverses expériences ont été souvent déterminantes dans la trajectoire de chacune de nos 23 informatrices.

CHAPITRE VII

Les trajectoires professionnelles

Dans l'histoire de vie d'une personne, trois instances majeures constituent le creuset à l'intérieur duquel celle-ci se forme: la famille d'origine, l'école et le milieu de travail. L'influence optimale de chacune de ces instances correspond généralement aux étapes chronologiques de construction de l'identité: l'enfance, l'adolescence et la jeunesse, l'âge adulte. Bien d'autres moments sont importants dans la vie, bien d'autres entités sociales influencent l'individu. Cependant, lorsque nous recherchons les institutions socialisatrices avec lesquelles ont interagi nos informatrices pour en venir à choisir la profession enseignante et à l'exercer, ce sont la famille, l'école et le travail qui ressortent. Nous avons défini au début de cette thèse le réseau social comme étant les personnes en dehors de la famille immédiate qui ont des contacts réguliers avec les membres de cette famille, par des activités et des échanges d'ordre matériel et/ou affectif; ce sont habituellement la grande famille, les amis, les compagnons d'étude, de jeux, les collègues de travail, les voisins; ces catégories de personnes jouent un rôle plus ou moins important selon le cas et nous avons cité et citerons au besoin et au moment opportun celles dont se sont inspirées nos interviewées.

Nous nous sommes demandé au départ de notre recherche comment et pourquoi devient-on enseignante? Nous avons des éléments d'explication déjà qui nous sont fournis par l'histoire personnelle à l'intérieur de la famille: les rapports sociaux de classe et de sexe à l'œuvre à travers la vie matérielle, affective et culturelle familiale façonnent l'identité de fille et de travailleuse des informatrices et leur transmettent le projet de reproduction sociale de la famille. L'épisode scolaire est un lieu sûr d'investissement familial puisqu'il garantit une amélioration du statut social; c'est une période de

la vie presque exclusivement féminine sauf pour celles qui ont connu l'école de rang ou qui ont fréquenté le cégep et l'université; les femmes y exercent leur pouvoir tant par leur fonction que leur compétence, c'est donc un modèle très dynamique pour nos informatrices; c'est le règne de la Mère toute-puissante: la religieuse directrice de l'école et de la communauté des religieuses; la maîtresse d'école enseignant à tous les degrés, du plus jeune au plus vieux d'une famille, qui orchestre pratiquement seule la vie de son école de rang; la religieuse professeure au secondaire dans les disciplines scientifiques ou mathématiques; l'enseignante par qui l'école est le lieu d'émanation de pièces de théâtre, de chorales, de mouvements comme les Enfants de Marie, les Croisés, qui assurent un lien avec la vie paroissiale. Là encore nous avons pu dégager des facteurs propices au devenir enseignant. Nous abordons l'activité professionnelle et son incidence sur l'identité de sexe et de travail; comment et pourquoi demeure-t-on enseignante? Comment et pourquoi devient-on directrice d'école? Ce sont les interrogations qui nous guident maintenant.

Nous analyserons le parcours professionnel de 11 enseignantes et de 12 directrices en identifiant les personnes, événements et structures qui ont pu exercer une influence ainsi que le rôle des représentations qu'elles se font d'elles-mêmes et de l'environnement social dans lequel elles évoluent. Quatre moments forts des trajectoires professionnelles seront traités: l'insertion professionnelle dans l'enseignement, la diversification des expériences enseignantes et connexes à l'enseignement, l'accès à la fonction de direction d'école et l'évolution de la carrière gestionnaire ou enseignante.

7.1 L'INSERTION PROFESSIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT

Le départ dans la vie enseignante est généralement positif autant par l'obtention rapide d'un premier poste que par la façon dont s'en tire l'enseignante novice, quel que soit son lieu de formation. Toutes nos informatrices sorties de l'École normale en juin se sont vu attribuer un poste dès l'automne; il faut se référer au contexte de l'emploi en éducation d'alors; une grande mobilité due au fait que les enseignantes devaient quitter dès leur mariage ouvrait la voie aux nouvelles arrivées. Dès que la mobilisation s'est faite contre cette situation, les postes vacants se sont raréfiés, si bien que Doris,

l'une des dernières normaliennes de notre échantillon, s'est vu offrir un poste en éducation physique au secondaire, vu son expérience des terrains de jeux, à condition qu'elle se perfectionne à l'université pendant quelques étés; il faut dire que la commission scolaire employait déjà des membres de sa famille! Toujours est-il que ce sera plusieurs années plus tard qu'elle deviendra titulaire d'une classe primaire, ce pour quoi elle s'était préparée.

Il ne faut pas croire pourtant que toutes ont eu la tâche facile pendant leur première année d'enseignement. Élise n'a pas hésité un instant avant d'accepter d'enseigner complètement isolée dans un sous-sol de maison à un groupe de nombreux doubleurs. «Je ne me suis même pas posé de questions — pourquoi est-ce moi? pourquoi la directrice n'envoie-t-elle pas quelqu'un d'expérimenté? — J'y suis allée, j'étais très très contente d'avoir un poste.» Même à cette époque, certaines compagnes d'École normale étaient obligées de s'exiler dans d'autres villes pour enseigner, d'accepter un emploi au secondaire, ce qui n'était pas leur premier choix.

Les nouvelles enseignantes d'une commission scolaire étaient assignées dans les écoles de rang, ce qui signifiait plusieurs «divisions» (Élizabeth, Désirée, Donna). À ce moment-là, chaque municipalité rurale ou urbaine avait son système scolaire; les écoles éloignées du village, les classes de garçons, les classes multi-programmes, les écoles de quartiers plus difficiles pouvaient être moins convoitées; mais le contexte socio-économique primait et personne n'a refusé du travail. Bien plus, Daphnée, par exemple, a demandé une classe de garçons, il y avait aussi une question de choix personnel! Désirée, titulaire d'une classe de quatrième et cinquième années dans une municipalité éloignée où elle pensionnait toute la semaine, revenait chez elle la fin de semaine. «J'ai de bons souvenirs de cette première année d'enseignement», raconte-t-elle, «on était quand même trois ou quatre profs et Mère Supérieure enseignait elle aussi en septième année.»

C'est le soutien du réseau social qui sécurise Désirée, elle se sent encadrée et appuyée par des personnes d'expérience; qui plus est, elle peut partager avec de jeunes personnes vivant une situation semblable à la sienne, puisque deux autres enseignantes d'une petite école de rang d'à côté pensionnent chez les mêmes gens. «Dans ce temps-là, on avait la visite de l'inspecteur. Mère Supérieure nous surveillait beaucoup, elle

nous donnait de bons conseils.» C'est cet appui qui a manqué à Élise «toute seule comme un chien» lors de sa première année d'enseignement. «Au début, j'ai pataugé et je n'avais pas de soutien; je ne pouvais pas voir ce que l'autre faisait puisque j'étais seule. [La directrice] venait à l'occasion mais elle voulait que j'aille la voir régulièrement. Je passais par là le matin, elle avait des choses à me dire. Mais elle ne m'a jamais aidée. Quand elle venait voir les élèves, elle venait rendre visite.»

Donna, quant à elle, a failli tout abandonner plusieurs fois lors de sa première année d'enseignement dans une école rurale avec 39 élèves de première et deuxième années. Elle pleurait et se disait que jamais elle ne ferait carrière dans l'enseignement. «Il y avait tant à faire. On devait fabriquer beaucoup de matériel nous-mêmes. Il n'y avait pas les photocopieurs qui existent aujourd'hui ni les imprimantes; donc tu écris dans les petits cahiers des enfants, tu écris au tableau, ça demande beaucoup.» De septembre à décembre, n'eût été du support de sa mère, elle démissionnait; toute sa famille l'a aidée, parfois même à corriger. Lorsqu'elle s'est rendue compte que ses élèves progressaient, que les petits apprenaient à lire, elle n'a plus pensé à démissionner; la deuxième année, vu qu'elle avait les mêmes élèves dont elle connaissait les acquis, elle a encore beaucoup travaillé mais ç'a été plus facile. «Je travaillais les fins de semaine, je travaillais énormément. Je ne faisais que ça, je mangeais de l'école mais ç'a été une année extraordinaire.» On peut voir que les débuts n'ont pas été de tout repos pour ces jeunes filles; elles n'étaient pas immédiatement préparées aux degrés multiples (Élizabeth, Désirée, Donna), ni davantage à une spécialité (Doris); le support adéquat faisait défaut en certains cas (Élise), mais elles ont trouvé les ressources nécessaires à leur persistance.

Cependant, pour la majorité des ex-normaliennes, l'insertion dans l'enseignement s'est avérée relativement facile, sans heurt; elles étaient bien encadrées, appuyées par une équipe et à l'aise avec leur groupe d'élèves à degré unique. C'est tout de suite après sa première année qu'on a demandé à Elsa de participer à SEMÉA! Personne n'a été remercié, au contraire, on leur a offert un deuxième engagement, ainsi de suite. Cependant, ce fut beaucoup plus difficile pour Dominique; en raison de la situation marginale de sa famille, elle n'a reçu aucune offre d'emploi dans sa ville natale, bien que ses compagnes aient été engagées. Après la révolte et la recherche d'explications,

elle s'est entretenue avec sa famille et a décidé de partir à l'extérieur. Pour ses parents, c'était la répétition d'une situation qu'ils avaient connue souvent, pour elle cependant ça devenait un aiguillon: «Si je ne vais pas travailler tout de suite, j'ai l'impression que je ne travaillerai jamais [...] je suis prête, il faut que j'aille.» Elle a pu démontrer tout son potentiel, prendre conscience de ce qu'elle était puisqu'aucun préjugé ne la bloquait dans son nouvel environnement.

Ce qui a mis du baume sur sa plaie, c'est, d'une part, l'appui d'une religieuse âgée qui travaillait avec elle, qui lui faisait confiance et qui l'avait prise sous sa tutelle. D'autre part, la communauté paroissiale a fait appel à ses services pour donner des cours de cuisine et de couture aux adultes le soir. «J'étais très jeune, j'avais fait ça jeune à la maison avec maman et tout ce que j'avais suivi [comme formation] avait cha-peauté les qualités fondamentales que je possédais. Et là, j'étais capable de le transmettre, de le diffuser. Je me sentais comme mise sur une tribune. J'ai éclaté.» Tout cela contrastait avec ce qu'elle avait vécu auparavant dans son petit milieu fermé, où elle allait peu vers l'extérieur pour se mettre en évidence car «on avait comme une tare à quelque part qui ne passait pas.» Cette première expérience professionnelle est extrêmement importante dans le cheminement de Dominique puisqu'elle a permis la construction d'une identité nouvelle, qui avait déjà été cultivée par ses parents, à savoir que «peu importe ce qui arrive, il ne faut pas subir, il faut activer ce qui est négatif; même si c'est difficile, il y a quelque chose à quelque part si je passe à travers.» C'est vraiment ce qui s'est produit. L'année suivante, les religieuses ont pris conscience de leur discrimination et lui ont offert un poste «à l'autre extrémité de la ville.» Et ç'a été le départ d'une longue suite d'innovations puisqu'on faisait appel aux arts familiaux pour rejoindre les enfants en difficulté; ensuite l'enseignement professionnel a été mis sur pied, puis l'éducation des adultes. Dominique ainsi que toutes les diplômées d'École normale ont été confirmées dans leur nouvelle identité d'enseignante, à la suite du rite de passage de la première année d'activité professionnelle à l'école.

Pour les diplômées universitaires en sciences de l'éducation qui ont demandé un poste dans l'enseignement vers la fin des années 1970, le facteur chance a joué beaucoup, selon Ève, Esther et Émilie, car les postes étaient rares. Cette dernière s'apprêtait à partir enseigner à l'extérieur de la région lorsqu'à la dernière minute, on lui a

offert un emploi après l'avoir reçue en entrevue; des élèves s'étaient rajoutés pendant l'été, un nouveau groupe avait été formé et c'est elle qui a été choisie. Quatre seulement de son groupe de graduation enseignent dans la région, les autres sont allés en dehors. Ève a eu un emploi régulier au préscolaire comme elle le souhaitait mais dans la municipalité la plus éloignée de sa commission scolaire. «J'ai été des dernières chanceuses. [...] Si je regarde [les personnes] qui sont sorties en même temps que moi de l'université, à notre commission scolaire, on est seulement deux qui sommes restées. [...] Les autres n'ont pas eu de poste, ils ne sont pas dans l'enseignement.»

La chance pourrait être définie: être au bon endroit au bon moment; c'est probablement un facteur qui s'additionne à certains autres comme un dossier académique brillant (Esther, Émilie), être disponible et ouverte au défi (Ève, Esther), être rattachée à des personnes connues positivement des employeurs (Ève, Esther, Émilie). Esther avait fait application même s'il n'y avait pas d'emploi disponible; quelques jours après la rentrée scolaire, elle a été appelée: «— J'aurais quelque chose dans un centre de jour. Penses-tu que tu es capable? — Oui, oui, je vais essayer, a-t-elle répondu. [...] J'ai été très chanceuse parce que dans ceux qui ont terminé la même année que moi, je suis la seule qui s'est placée.» Elle était allée rencontrer le directeur du personnel quelques fois; une de ses tantes enseignait à la même commission scolaire; il n'y a pas que la chance; la confiance, la détermination, la référence à une personne connue ont joué efficacement pour Esther.

En ce qui concerne Éliette, c'est sa formation mineure en éducation physique qui lui a ouvert les portes de l'enseignement. Après deux ans, elle a demandé et obtenu un titulariat au niveau d'un groupe en adaptation scolaire. «J'ai été bien déçue quand j'ai commencé à enseigner l'éducation physique au secondaire, les élèves n'aimaient plus ça. Il fallait argumenter pour qu'ils mettent les costumes, pour qu'ils viennent au cours. [...] Je trouvais que j'avais beaucoup trop d'élèves, je n'avais pas le temps de développer de relations avec eux; comme moi ç'a toujours été important la relation que je développais avec les élèves, j'ai trouvé ça bien décevant.» Comme elle aimait beaucoup l'activité physique, elle avait choisi cette formation étant certaine que les jeunes seraient intéressés, mais au secondaire, ce n'était pas le cas. Elle s'est donc réorientée en adaptation scolaire, son premier choix.

Élisa, Emmanuelle et Étiennette sont entrées dans l'enseignement dans les années 1980. La première, riche d'expériences diverses, obtient quelques petites suppléances dans la classe d'une religieuse qui l'apprécie beaucoup; lorsque celle-ci doit s'absenter pendant deux mois, on fait appel à Élisa. En septembre suivant, une petite ouverture se présente comme soutien à une enseignante, la direction de l'école et la direction du personnel rencontrent Élisa et lui attribuent l'emploi. C'est ainsi que progressivement elle est entrée dans l'enseignement. C'est au bout de ces trois années à temps partiel qu'elle a finalement obtenu un poste à temps plein comme titulaire de classe. «Pour moi, c'était le temps, pour ma motivation au travail, ce que j'avais à donner, c'était vraiment tombé la bonne année.» L'obtention de ce contrat d'enseignante régulière découle d'un processus de sélection comprenant un test écrit puis une entrevue avec système de pointage, devant sept ou huit personnes. Comme un très grand nombre de candidats s'étaient inscrits, le fait de s'être classée est d'autant plus valorisant. Quand on analyse les facteurs l'ayant favorisée, elle avance ceci: «C'est sûr que je suis arrivée quand même avec une expérience de vie. J'imagine que ça compte, dans le travail qu'on fait, la maturité! C'est sûr que la trentaine, ce n'est pas la vingtaine. On sait beaucoup plus ce que l'on veut, on sait ce qu'on ne veut pas; on n'est pas trop cristallisée, il y a encore de la place pour des choses nouvelles; il faut avoir un esprit critique aussi et je pense que l'expérience y contribue tout en invitant à l'ouverture toujours nécessaire.» Mais Élisa parle également de la chance qu'elle a eue au départ d'arriver au bon moment et dans la bonne école. Dans un milieu rural, croit-elle, c'est encore plus facile qu'en ville car moins de personnes veulent y venir. L'équipe et la direction croyaient en elle, en ce qu'elle faisait; il faut tout de même avoir des appuis: «Disons qu'on a toujours respecté les règles du jeu, mais la directrice a été une personne importante», dit-elle.

C'est lors de son dernier stage pratique comme étudiante en adaptation scolaire qu'Étiennette s'est faite connaître en tant qu'intervenante efficace auprès d'un type de clientèle; l'école lui a offert de poursuivre son travail jusqu'à la fin de l'année. C'est cette expérience-là qui lui a permis d'obtenir à l'automne suivant un poste d'aide pédagogique spéciale auprès d'enfants intégrés dans des classes régulières de sa commission scolaire. «J'imagine aussi à cause de l'entrevue qui avait bien réussi», ajoute-t-elle, «il y avait 12 personnes au comité de sélection et j'ai été choisie à l'unanimité.»

Elle se considère chanceuse car elle est la seule qui a été choisie immédiatement après ses études universitaires. Il y en a seulement quelques-unes qui se sont trouvés des emplois ici et là, pas beaucoup dans l'enseignement. Un grand nombre n'a pas été embauché car il n'y a pas eu de débouchés.

C'est probablement Emmanuelle qui a le parcours le plus sinueux avant d'être régularisée après huit ans d'enseignement dans sa commission scolaire. Engagée au cours du mois de février suivant la fin de ses études, elle a enseigné en maternelle jusqu'à la fin d'année. Le poste avait été ouvert et sept ou huit personnes s'étaient portées candidates. Un comité de sélection de cinq personnes les avait reçues en entrevue et c'est elle qui avait obtenu l'emploi. Mais l'année qui a suivi, elle n'a pas eu de contrat, seulement du remplacement. Il faut trois contrats consécutifs à temps plein pour être permanent, la suppléance et le temps partiel ne comptent pas. Elle n'a pas eu la même chance que son ami qui a fini ses études une session avant elle et qui, dès septembre, signait un contrat. «Depuis que j'enseigne, ç'a toujours été des situations spéciales. Pourquoi? Parce que je n'ai pas été là [au bon moment], je ne sais pas.» Une chose est certaine, elle a trouvé l'intégration comme enseignante régulière très difficile et c'est tout récemment qu'elle s'est réconciliée avec cette profession que, par ailleurs, elle adore: «j'aime ce que je fais et je pense que c'est un métier extraordinaire quand on reconnaît l'importance qu'on a en tant qu'enseignante.» Ce sont les conditions qui entourent le travail qui ne ménagent pas les personnes; «on vit beaucoup d'insécurité dans cette profession-là, on vit beaucoup d'adaptation tout le temps, constamment.», constate-t-elle. L'insertion professionnelle d'Emmanuelle rejoint la situation de plusieurs diplômés en éducation. L'entonnoir dans lequel ces personnes se dirigent ne permet pas à toutes de déboucher sur un poste régulier, encore moins sur un poste stable. Il faut beaucoup de résistance et l'appui d'un réseau efficace pour passer à travers cette lutte pour l'emploi.

En définitive, l'entrée de nos informatrices dans le monde de l'enseignement peut être qualifiée de rapide puisqu'elle survient dès la sortie de l'école pour toutes, sauf pour deux qui se sont tout de même placées dans les mois suivants. Pour celle qui a entrepris sa carrière enseignante quelques années après sa sortie de l'université, le fait de suivre un cours pour se mettre à jour et les expériences vécues lui ont ouvert petit à

petit les portes de l'école jusqu'à l'obtention, après trois ans, d'un emploi régulier. On peut qualifier de relativement facile l'insertion dans l'enseignement avant les années 1975. À partir de 1980 cependant, il devient sans contredit plus difficile de s'insérer dans cette profession et cela à tous les ordres d'enseignement, en raison des contextes démographique et économique mais aussi de contraintes liées au monde du travail lui-même. Bien sûr les personnes qui ont participé à notre recherche y sont parvenues mais elles laissent derrière elles un grand nombre de leurs camarades qui n'ont pas de débouchés. Elles sont chanceuses, privilégiées leur fait-on savoir, mais le cheminement professionnel est parfois ardu. Autant les plus âgées, formées à l'École normale ou à l'Institut familial, innovent en toute sécurité et confiance, autant les plus jeunes, fraîches émoulues de l'université, acquièrent un bagage d'expériences diversifiées par la force des choses.

7.2 LA DIVERSIFICATION DES EXPÉRIENCES ENSEIGNANTES ET CONNEXES À L'ENSEIGNEMENT

La poursuite de la carrière enseignante ne se fait pas sans que se produisent des changements; ils sont de tous ordres et nous ne retenons que ceux ayant un impact socialisateur, c'est-à-dire qui contribuent à orienter le cheminement professionnel. La commission scolaire et l'école comme milieu de travail suscitent chez nos informatrices des pratiques et des représentations forgeant leur identité professionnelle. De même que leur entrée dans la profession avait été plus ou moins facile selon le moment, la diversification de l'expérience prend plusieurs visages: chez les enseignantes issues de l'université, le changement devient nécessaire afin de conserver un emploi tandis que les autres recherchent elles-mêmes de nouveaux défis.

TABLEAU 7.1

**Situation dans l'échelle d'expérience de changements importants
survenus dans la carrière de nos informatrices**

Informatrice	Changement de ville	Changement de champ	SEMÉA	Expérience/s autre/s que l'enseignement	Direction d'école
Élise				16° et 20° (syndicat)	
Diane			11°	12° et 13° (animation pédagogique)	14°
Élizabeth	4°		(suppl.) 10°		Quelques suppléances de direction 28° (candidate)
Ève	12°	13°			
Denise	22°		8°	13° et 14° (France) 17° et 18° (ADP)	22°
Désirée	2°		8°	13° (congé d'étude) 15° et 16° (ADP)	14° et 15° (1 ^{re} fois) 17° (2 ^e fois)
Damienne					12° et 13° (supp. de dir.) 14°
Doris		11°			23°
Elsa		8°, 20°	2°		
Esther		3°			
Delphine			5°		8°
Éliane				3° (France) 9° (aide pédagogique) 7°, 9° (congés d'étude)	19° (ne peut accepter le poste attribué)
Dorothée	2° (suppl.) 4° (retour et supp.)				16°
Dominique	1 ^{re} , 2° 7e (suppl.)	16°			18°
Daphnée					20°
Éliette	3°	3°, 14°			13° (candidate)
Danielle		11°	3°	7° et 8° (France) 10° (congé d'étude)	12°
Diana	4°		9°		10°
Donna	4°	11°, 21°			23°

Changer de ville où l'on pratique sa profession est une décision qui se prend assez tôt dans la profession, elle est souvent liée à la vie personnelle: vie amoureuse (Élizabeth), travail du conjoint (Dorothée, Dominique), aide à sa famille (Diana); parfois la vie professionnelle l'exige: postes disponibles (Dominique, Donna), réorientation (Ève, Éliette), rapprochement du centre (Ève, Désirée). Ainsi Ève, en perdant son poste au préscolaire, doit s'en aller au primaire; l'éventail étant plus large, elle obtient

un poste à la ville mais ne sait pas pour combien de temps puisqu'elle est dans les plus jeunes de sa commission scolaire. À quelques reprises, on lui avait suggéré de venir au primaire, elle ne voulait pas changer, aimant beaucoup les petits. Maintenant qu'elle enseigne au primaire, elle ne retournerait pas en maternelle sauf si elle y était obligée. Auparavant, elle devait, en tant que responsable syndicale, freiner une direction toujours en projet; avec le recul et son arrivée dans une grosse école, le dynamisme et les contacts d'une petite équipe lui manquent. «J'ai enseigné dans une école où on était presque toutes des "débutantes", c'était plaisant. On avait une vie d'équipe et on démarrait des projets au niveau de l'école. Là c'est plus difficile, c'est plus disparate. [...] L'ambiance qui règne dans une école, c'est un esprit d'équipe qu'il faut créer. C'est sûr qu'à 25, c'est compliqué.» Ce changement professionnel semble avoir un impact assez important sur Ève; il modifie son identité professionnelle en termes de champ d'enseignement, d'une part, elle redevient en apprentissage et, d'autre part, il lui révèle les valeurs qu'elle désire véhiculer au sein d'une école.

Chez les enseignantes issues de l'université, les changements sont imposés en raison de la conjoncture de l'emploi au sein de l'organisation. C'est ainsi qu'Emmanuelle et Émilie passent de degré en degré, d'école en école régulièrement. Esther a dû abandonner l'adaptation scolaire très tôt; cela ne l'empêche pas de passer de la première année à la sixième et vice-versa, ces deux degrés étant délaissés par les personnes qui en ont le choix. Éliette s'est réorientée très vite pour saisir l'opportunité d'œuvrer en rééducation; elle a connu quelques années de stabilité jusqu'à ce qu'elle doive abandonner son champ pour le primaire tout récemment. Comme elle a des velléités de direction d'école, la connaissance de divers domaines d'enseignement, d'approches éducatives et de milieux différents lui confèrent une vision et un savoir des plus précieux. Si l'on veut jeter un regard positif sur ce qui apparaît l'inconfort et l'incertitude de la situation instable des enseignantes moins expérimentées, c'est certainement la richesse et la diversité de l'expérience accumulée, la connaissance de plusieurs milieux éducatifs, la collaboration avec plusieurs équipes et l'adaptation à plusieurs styles de gestion. Comme le reconnaît Emmanuelle, «il y a eu beaucoup de cheminement et j'ai appris grâce à tout ce que j'ai passé. [...] Je pense que j'ai une expérience qui, aujourd'hui, me sert beaucoup. Il n'y a pas que du négatif.» Les enseignantes intégrées dans le monde scolaire depuis 1970 sont assujetties au changement afin de maintenir leur lien

d'emploi. En raison du mode d'affectation des postes selon l'ancienneté, elles sont ballottées d'un milieu à l'autre sans tenir compte de l'investissement personnel fourni.

Il en va tout autrement pour les enseignantes expérimentées de notre échantillon; elles sont davantage aux commandes de leur carrière, profitant des opportunités qui se présentent, si désiré. Prenons le cheminement de Doris, une enseignante d'expérience qui vient tout juste de terminer sa première année de direction d'école. Après une dizaine d'années en tant que spécialiste, le titulariat d'un groupe d'élèves lui manquait beaucoup; elle s'est exposée à l'instabilité d'être la dernière arrivée dans une école, passant plusieurs degrés, changeant de cycles. Sa grande capacité d'adaptation, sa détermination et son dynamisme l'ont amenée à s'investir dans des projets innovateurs, puis, 12 années plus tard, à poser sa candidature à la direction d'école. Elle avait décidé, après mûre réflexion, qu'il était temps pour elle d'effectuer un changement professionnel puisqu'elle se savait incapable de s'épanouir davantage en éducation physique. Un processus semblable s'est amorcé à sa dernière année d'enseignement primaire; l'interaction avec son environnement immédiat avait atteint son point de saturation, il lui fallait un nouveau défi.

Hormis Dominique et Donna qui ont dû accepter un poste d'enseignante en première année du primaire après avoir œuvré la majeure partie de leur carrière au secondaire¹, tous les autres changements affectant les informatrices d'expérience sont recherchés par celles-ci. Dominique et Donna avaient sciemment orienté leur vie de travailleuse en se rendant là où un poste les attendait, au début de leur carrière. Elsa et Danielle ont expérimenté l'intervention auprès d'élèves en difficulté parce qu'elles l'ont choisi. Nous avons traité précédemment de l'expérience SEMÉA, expérience s'il en est d'investissement personnel, donc tout à fait libre. Les conséquences de cet investissement se sont traduites dans les carrières individuelles, nous l'avons vu; elles ont rejailli aussi sur l'organisation scolaire en ce sens que des écoles, des équipes et des personnes étant identifiées à l'approche coopérative, il en est résulté chez les autres une prise de conscience, de la résistance ou de l'effet d'entraînement, phénomènes par ail-

¹ Cela a certainement provoqué leur décision de poser leur candidature à la direction d'école.

leurs difficilement mesurables mais bien réels, selon nos informatrices qui ont été actives dans SEMÉA.

Trois informatrices formées par SEMÉA ont animé leur milieu et exercé très tôt dans leur cheminement de carrière un leadership dans un poste de direction (Diane, Delphine et Diana). Trois autres participantes à SEMÉA ont consacré quelques années à rendre leurs écoles coopératives; l'essoufflement se faisant sentir dans le milieu, elles ont eu besoin d'un autre défi; comme elles avaient prôné la pédagogie de Freinet, deux d'entre elles (Denise et Danielle) ont décidé d'aller voir en France la réalité des écoles Freinet tandis qu'une autre obtenait une bourse d'étude pour terminer son baccalauréat (Désirée). Ces personnes n'arrivent plus à se satisfaire d'un cheminement tranquille d'enseignantes avec leurs élèves. Elles ont vécu l'animation d'adultes et l'exercice du leadership auprès d'un large auditoire. Elles recherchent un accroissement de responsabilité et d'influence. Par après, Désirée se voit attribuer un poste de direction pour un an et demi alors que Danielle, à son tour, termine son baccalauréat, condition quasi incontournable d'obtention d'un poste de direction. Plus tard, Denise et Désirée continuent d'étendre leur influence pédagogique et d'accroître leur compétence en travaillant pour le ministère de l'Éducation du Québec pendant deux ans. Ces trois femmes vont se retrouver directrices d'école à plus ou moins brève échéance. Quant à Éliane, elle n'a pas recherché des expériences connexes à l'enseignement, à l'exception d'un échange franco-qubécois à sa troisième année d'enseignement; elle a plutôt consacré beaucoup de temps à ses études. Cependant, à cause de sa situation familiale, elle a demandé deux congés d'étude afin de ne travailler qu'une demi-année à chaque fois; c'est alors qu'elle a mis sur pied un projet d'aide pédagogique à la demande de la commission scolaire. Une dizaine d'années plus tard, des circonstances familiales semblables se présentant, elle n'a pu accepter la fonction de direction qu'elle avait obtenue à la suite d'un processus de sélection.

Le tableau 7.1 relatif aux expériences variées d'enseignement ou connexes à l'enseignement n'a pas retenu les changements de degrés inévitables dans un vécu d'enseignante couvrant de nombreuses années; nous n'avons pas identifié non plus les changements de degrés extrêmement fréquents des enseignantes susceptibles d'être touchées par tout mouvement de personnel, puisqu'ils sont monnaie courante; ce qui

n'enlève pas leur caractère pénible ni démobilisant en termes d'ambition professionnelle. Voici le témoignage assez long mais combien authentique et instructif sur le peu d'implication d'une certaine fraction du personnel enseignant de moindre expérience (c'est très relatif puisqu'Émilie a 16 ans d'expérience, Emmanuelle en a 11, Ève, 14). «Moi ça m'a pris huit ans pour avoir ma permanence. Je suis l'avant-dernière entrée permanente à ma commission scolaire. Donc à chaque année, ils recommencent la procédure de placement, et moi je suis l'avant-dernière à choisir. Ça fait longtemps qu'ils n'ont pas engagé; j'ai quand même 37 ans et je suis l'avant-dernière engagée permanente! J'ai fait à peu près tous les degrés, huit écoles en 12 ans et ils vont me mettre là où il y a une place. [...] Deux ans, c'est ce que j'ai fait de plus long dans une école. Maintenant je trouve ça dur. Quand j'avais 25 ans, je me disais: bon j'ai une job, je suis bien contente! Là j'ai quand même de l'expérience en enseignement, j'aurais le goût d'expérimenter avec les élèves; j'aurais le goût d'avoir un programme que je connais une fois pour toutes après l'avoir expérimenté deux ans d'affilée. Souvent tu pars déçue parce que tu sauves ta peau la première année en te réfugiant dans un enseignement de type traditionnel; tu essaies un petit peu de faire des activités intéressantes, mais tu es plus traditionnelle. La deuxième année, c'est moins pire, la troisième, il me semble que tu en offres plus, tu es plus sûre de toi. Ces étapes-là, j'aimerais ça les connaître un jour. [...] Ce que je souhaite ce n'est peut-être pas d'enseigner 20 ans dans le même degré parce que tu finis par t'asseoir sur tes lauriers. Cinq ans, je serais très heureuse, je pense que je m'impliquerais plus.» (Emmanuelle)

Si on jette un regard sur le cheminement de certaines jeunes informatrices, nous ne voyons pas nécessairement de projet professionnel, si ce n'est celui d'atteindre la stabilité maintenant qu'elles ont acquis leur permanence! Nous avons rencontré pourtant d'autres enseignantes de la même catégorie d'âge et d'expérience, ou intégrées plus récemment, qui manifestaient enthousiasme et engagement. Est-ce dû à la situation des classes multi-programmes qui exigent une capacité de recherche et d'innovation soutenue? Élisabeth a fait un stage sur le fonctionnement par ateliers afin de l'implanter dans sa classe, elle participe activement au projet éducatif de son école; elle anime en mathématiques auprès des enseignants désireux d'expérimenter une approche et un matériel différents. Elle consacre beaucoup de temps et d'énergie à son travail au niveau de la classe et de l'école ainsi qu'à l'animation du milieu scolaire local et régional.

«Depuis le début, quand il y a des projets où on demande des enseignants, ça m'intéresse de travailler sur des projets, quand il y a une libération; tout ce qui peut m'amener à du changement, pas n'importe quoi par exemple parce que je n'aime pas beaucoup m'absenter de ma classe. [...] Le projet éducatif de l'école, basé sur des valeurs, ça m'intéressait beaucoup; ça fait quatre ans que je travaille là-dedans comme animatrice. [...] J'y crois parce que c'est vraiment en relation avec le milieu, tous les agents sont là.»

Esther a commencé à fonctionner par atelier avec ses élèves de première année; étant donné qu'ils sortaient de la maternelle, elle avait préparé beaucoup de jeux pour une période d'une demi-heure à tous les jours; elle était sensible au fait de ne pas laisser ses élèves nécessairement toujours travailler ensemble afin que l'école soit rentable pour tout le monde. Elle travaillait avec une collègue intéressée par la recherche pédagogique. Avec le temps, le fonctionnement par atelier s'est transformé en fonctionnement par agenda; c'est la cogestion du temps avec les élèves étant donné la planification des programmes qu'Esther effectue pour chaque étape. «Ça fait deux ans qu'on fait des essais. On planifiait une journée avant de planifier une semaine, c'est sûr qu'il faut avoir un peu de pratique. Tu dois connaître tout ton programme pour la semaine, ce que tu vas faire, il faut que tout soit prêt.» Les élèves prennent conscience des obligations, des différences individuelles, ils doivent trouver un terrain d'entente. Ils saisissent les raisons d'apprendre telles notions, pourquoi l'apprendre avant telle autre, à quel moment tel exercice est plus propice, etc. À chaque année, Esther fait de petits projets au niveau de la commission scolaire. «J'ai travaillé sur le bulletin descriptif et sur les activités d'écriture. J'essaie d'en avoir un à chaque année. Je trouve que ça stimule.» Éliette et Étienne se sont beaucoup impliquées dans les études et dans des projets professionnels; afin de maximiser leur aide aux élèves en difficulté, elles travaillaient en étroite collaboration avec le personnel enseignant et les équipes-école concernés. Étienne s'est de plus engagée dans des projets locaux d'amélioration de l'école et de la vie enseignante.

Que tirer de ces divers vécus professionnels des «jeunes» enseignantes? D'abord, ils ne sont pas uniformes; celles qui s'ajustent fréquemment à un nouvel environnement (degré, école) ne disposent généralement pas d'assez d'énergie pour s'in-

vestir dans des projets pédagogiques ou professionnels (Emmanuelle, Émilie) alors qu'elles sont engagées dans des études. D'autres qui peuvent espérer quelques années stables ont investi dans l'action syndicale (Ève), la formation académique (Éliette, Étiennette), l'innovation pédagogique et l'animation du milieu (Élisa, Esther, Étiennette). Autrement dit, la problématique du changement et ses effets stimulants ou démobilisants ne dépend pas seulement de sa situation dans l'échelle d'expérience; d'autres facteurs comme le projet individuel que l'on porte en soi, émanant de son enfance et de son adolescence, le statut civil, le rôle de parent, l'état de santé, la situation financière, l'image de l'enseignement véhiculée par le public et les médias, exercent leur influence. Cependant, le fait d'être une enseignante avec plusieurs années d'ancienneté, résultat de la scolarité et de l'expérience, laisse plus de liberté de choix quant aux orientations à donner à son cheminement professionnel. Bien que ce ne soit pas le cas pour les sept enseignantes régularisées à partir de 1975, certaines d'entre elles sont quand même mues par un désir de promotion professionnelle.

7.3 L'ACCÈS À LA FONCTION DE DIRECTION D'ÉCOLE

Comment devient-on directrice d'école? Y a-t-il un processus type de passage de l'enseignement à la direction? Qu'est-ce qui fait qu'une enseignante passe de «l'autre bord»? Existe-t-il des caractéristiques propres aux enseignantes qui ont des velléités de promotion professionnelle? Comment en viennent-elles à transformer leur désir en besoin d'affirmation comme directrice? Qu'en est-il de l'aspect structurel du milieu de travail lorsqu'une femme pose sa candidature à un poste de direction d'école? Qu'en est-il des représentations qui circulent dans le monde quand même restreint d'une école et d'une commission scolaire sur ce que devraient être les prochaines directions d'école, sur les mouvements qui se dessinent quant aux candidats et candidates, sur la pertinence de s'inscrire dans le processus de sélection qui s'ouvre? Quelles représentations des rapports sociaux de classe et de sexe les candidates se font-elles lorsque s'enclenche le processus de sélection? Jusqu'où la personne est-elle l'actrice principale de l'orientation de sa trajectoire professionnelle? Quel est le rôle de la socialisation précoce sur la décision de se porter candidate à un poste de direction? Autrement dit, tout est-il joué avant l'entrée comme enseignante? Le milieu de travail n'est-il pas le plus important dans l'orientation donnée à la carrière d'une personne? Comment la sociali-

sation organisationnelle s'avère-t-elle déterminante dans la décision personnelle de poser ou non sa candidature comme directrice et, par après, de persister dans le processus de sélection?

Toutes ces questions jalonnent notre analyse de l'histoire de vie de nos informatrices à partir du moment où elles s'intéressent à l'accession à un poste de directrice jusqu'à l'obtention ou non de ce poste en passant par le processus de sélection. Nous nous intéressons tant au processus individuel qu'à l'aspect structurel dans lequel il se vit.

À venir jusqu'à présent, l'analyse a porté sur les trajectoires familiales et scolaires de nos 23 informatrices de même que sur leur cheminement dans l'enseignement. Nous avons donc dressé un tableau des divers changements intervenus dans la carrière enseignante de même que du moment où les changements surviennent. L'un de ces changements nous interpelle tout spécialement à cette étape-ci, celui de l'accession à la direction d'école. En référant au tableau 7.2, nous voyons que 15 personnes sont concernées par la direction d'école: 12 sont effectivement devenues directrices, trois ont posé leur candidature.

Nous cherchons donc à comprendre comment s'est produit le changement qui amène des enseignantes à vouloir accéder à une fonction de direction d'école et pourquoi d'autres enseignantes ne s'y intéressent pas. Nous cherchons aussi à mettre en lumière les mécanismes de socialisation organisationnelle à l'œuvre conduisant certaines enseignantes à postuler comme directrice et d'autres, non. Nous voulons aussi savoir comment sont vécus les processus de sélection et finalement, pourquoi certaines candidates ne sont pas retenues.

Intérêt pour la fonction de direction d'école

Si 15 personnes de notre échantillon sont concernées par l'accession à un poste de direction d'école au cours de leur carrière, soit qu'elles se soient portées candidates à un tel poste, soit qu'elles aient accédé à cette fonction, il reste huit autres informatrices qui n'ont pas manifesté d'intérêt à l'égard de cette éventualité. Sept parmi

elles ne veulent pas de cette fonction. De plus, les trois enseignantes qui ne sont pas directrices, malgré qu'elles aient participé à un processus de sélection, sont-elles toujours intéressées à le devenir? Il s'avère que non pour deux d'entre elles.

Voici donc le tableau fixant la situation actuelle des 23 informatrices à l'égard de l'accession à la fonction de direction. Le prénom nous indique si elles sont enseignantes ou directrices. Celles que nous qualifions de jeunes enseignantes ont 16 ans et moins d'expérience et ont reçu leur formation initiale en sciences de l'éducation à l'université.

TABLEAU 7.2

**Situation des informatrices à l'égard de l'accession
à la fonction de direction d'école.**

Informatrice	Année/s d'expérience			Après sélection*		Intérêt pour direction*	
	Enseignement	Direction	Total	Acceptée	Refusée	Intéressée	Non-intéressée
Élise	26		26				X
Élizabeth	29 S		29		X (28 ^e année)		X (29 ^e année)
Ève	14		14				X
Elsa	24 S		24				X
Élisa	6		6			X	
Esther	12		12				X
Éliane	24		24	X (18 ^e année)			X (24 ^e année)
Emmanuelle	11		11				X
Émilie	16		16				X
Étiennette	8		8				X
Éliette	13		13		X (12 ^e année)	X (13 ^e année)	
Diane	13 S	20	33				
Denise	21 S	10	31				
Désirée	16 S	15	31				
Damienne	13	8	24				
Doris	22	1	23				
Delphine	7 S	21	28				
Dorothée	15	6	21				
Dominique	17	7	24				
Daphnée	20	10	30				
Danielle	11 S	15	26				
Diana	9 S	23	32				
Donna	22	5	27				

S —> Expérience de SEMÉA.

Le tableau révèle d'abord et avant tout que la plupart des jeunes enseignantes ne sont pas intéressées par la fonction de direction d'école. En effet, cinq d'entre elles ne manifestent aucun intérêt pour cette profession d'encadrement. Les deux autres jeunes enseignantes de notre échantillon sont cependant très motivées à accéder à un poste de direction. Quant aux quatre enseignantes dont l'expérience oscille entre 24 et 29 ans, elles forment deux sous-catégories: deux d'entre elles ne veulent à aucun prix

* Nous prenons pour acquis que les enseignantes qui ont posé leur candidature à la direction d'école étaient intéressées, qu'elles soient devenues directrices ou non. De plus, toutes celles qui sont devenues directrices ont évidemment été acceptées à la suite du processus de sélection.

laisser l'enseignement (Élise et Elsa), tandis que les deux autres ont effectué un premier mouvement vers la direction d'école qui n'a pas été heureux, mais elles ne veulent pas récidiver (Élizabeth et Éliane).

Pourquoi une majorité de jeunes enseignantes ne veulent-elles pas devenir directrices? On pourrait invoquer plusieurs raisons: la formation académique, l'âge, l'instabilité professionnelle, les responsabilités familiales. Les jeunes enseignantes issues de l'université avec leur baccalauréat en sciences de l'éducation répondent aisément au premier critère d'admissibilité pour la mise en candidature à un poste de direction à savoir 16 ans de scolarité. Elles rencontrent facilement le second critère, c'est-à-dire œuvrer depuis cinq ans dans l'enseignement. Toutefois, elles véhiculent majoritairement que la jeunesse est un handicap à l'obtention d'un poste de direction. Ève et Étiennelette l'énoncent clairement. «Je verrais mal», dit cette dernière, «une directrice être inférieure en âge, en maturité et en expérience aux personnes auprès desquelles elle a à travailler.» Éliette croit que le facteur âge a joué contre elle lorsqu'elle s'est portée candidate à un poste d'adjointe à la direction. Esther finit par dire sur l'éventualité d'un poste en direction, «peut-être un jour en fin de carrière.» Quant à Élisa qui veut devenir directrice, elle précise: «Je sens ... je verrais ça à ma quarantaine, surtout avec mon expérience, ma maturité.» On peut voir déjà une contradiction entre le discours officiel et la pratique réelle puisque deux directrices seulement ont obtenu leur poste avec moins de dix ans d'expérience; ce sont Delphine avec sept ans et Diana avec neuf ans, toutes deux à la suite de leur participation à une expérience unique, SEMÉA; nous avons mentionné au troisième chapitre qu'il fallait en moyenne 16 ans d'expérience en enseignement pour devenir directrice, du moins dans notre population. On peut saisir aussi la force des représentations sociales à l'œuvre dans l'organisation, en ce qui a trait à l'âge, elles influencent nos informatrices dans leur propre représentation et par conséquent, dans leur démarche face à l'accession à un poste de direction.

Quel est le rôle des responsabilités familiales dans la décision de s'investir ou non dans une carrière de gestionnaire d'une école? En référant aux neuf enseignantes non intéressées à diriger une école, quatre sont célibataires sans enfant (Élise, Ève, Elsa et Étiennelette), deux sont mariées sans enfant (Éliane et Émilie), tandis que trois autres sont mariées et ont des enfants (Élizabeth, Esther et Emmanuelle). Ce n'est donc pas le

fait d'avoir des responsabilités familiales qui fait la différence pour les deux tiers d'entre elles. Cependant, cette situation joue un rôle important pour Esther qui l'exprime ainsi: «Partir deux ou trois soirs par semaine pour des réunions, quand est-ce que tu vois ta famille? Il y a un mois de vacances de moins l'été, ça c'est autre chose quand tu as des enfants en vacances!» Quant à Emmanuelle, elle trouve déjà «difficile de rendre une année jusqu'au bout; il faut savoir gérer son temps, son stress surtout. Donc avec des jeunes enfants à la maison, je ne peux pas m'impliquer partout. Je trouve ça dommage car j'aurais terriblement le goût de le faire.» Dans ce contexte, on peut penser qu'un poste de direction ne ferait qu'ajouter au stress déjà présent. Si nous analysons la situation familiale des deux jeunes enseignantes intéressées à devenir directrice, elles ont toutes deux des enfants en bas âge. En réalité, leur situation familiale est même parmi les plus lourdes. Élisabeth est à la tête d'une famille monoparentale; elle vit avec ses enfants une semaine sur deux. C'est déjà beaucoup d'organisation alors qu'elle est enseignante et doit concilier son implication professionnelle avec les exigences familiales. Donc cela ne pourra que se complexifier dans le cadre d'une fonction dirigeante. Chez Éliette, maman de quatre enfants, la poursuite de ses études a demandé un temps considérable et une vie familiale très structurée. Il n'est pas possible, selon elle, que la direction d'école exige autant que les études menées de front avec l'enseignement.

Delphine et Donna, directrices, ont mentionné l'importance du partage réel des responsabilités familiales avec leur conjoint et d'une organisation matérielle adéquate pour faire face à leurs obligations professionnelles. Donna, qui est directrice depuis cinq ans, avait une enfant d'âge préscolaire lorsqu'elle a débuté. «Ça te prend un milieu familial un peu exceptionnel, élever des enfants à travers ça, c'est assez difficile. Ça te prend un conjoint qui est disponible, qui d'abord accepte la situation parce que c'est une soirée, deux soirées par semaine en dehors de la maison, donc ça prend un conjoint conciliant, prêt à assumer une partie de ce que toi tu fais. Il faut que tu sois bien organisée aussi à la maison, sur le plan entretien ménager, très bien organisée et planifiée. Ce n'est pas facile!» C'est aussi l'opinion de Delphine: «S'il n'y avait pas autant de présence à la maison de mon mari, et autant d'attention, j'aurais été une mauvaise mère ou j'aurais été une mauvaise directrice ... J'aurais préféré dans ce cas enseigner.» Malgré leur importance, on ne peut pas considérer les responsabilités familiales

comme le facteur expliquant l'absence assez généralisée d'intérêt de nos 11 enseignantes pour la promotion professionnelle en direction.

En vérité, c'est là toute la question, devenir directrice ne semble ni une aspiration ni une promotion professionnelle pour nombre d'entre elles. Les représentations qu'elles se font de cette fonction ne sont guère positives. Elles ne la voient pas comme une fonction de pouvoir mais bien de médiation entre les autorités de la commission scolaire et l'école. «Pour moi la direction, c'est d'être poignée en sandwich avec la haute direction qui va te sommer de donner des directives, avec les profs qui vont critiquer, les parents qui vont réclamer et les enfants qui sont perturbants», dit Étienne. Elles ne considèrent pas non plus cette fonction comme dynamique en raison de l'impossibilité d'y démontrer ses forces personnelles; «pour moi ce n'est pas très créatif d'être médiateur» (Esther). Pour ce qui est des conditions de travail, elles constituent une perte pour elles: un mois de vacances en moins l'été, des réunions plusieurs soirs chaque semaine, ce que ne compense pas une légère augmentation de salaire. Élise, qui a accepté deux mandats de conseillère syndicale, n'a jamais été tentée par des postes mettant en péril ses acquis au niveau de l'emploi: lien avec la commission scolaire, ancienneté, fonds de pension. Donna a conservé son lien d'emploi comme enseignante avec la commission scolaire pendant ses trois premières années de direction car elle n'était pas certaine d'aimer cette fonction. On ne peut pas minimiser l'aspect des conditions de travail lorsqu'on fait le saut en direction; aussi y a-t-on remédié en partie: «maintenant», explique Dorothée, «les personnes qui accèdent à la direction ont un temps de probation; elles peuvent y demeurer ou elles peuvent retourner sans pénalité à une tâche d'enseignement.»

Perceptions de nos informatrices à propos de la direction d'école

On ne saurait identifier une seule raison expliquant le peu d'intérêt manifesté par nos jeunes enseignantes à l'égard de la direction d'école. Tout de même, les perceptions qu'elles ont du travail de direction n'incitent pas beaucoup à y accéder. Il est intéressant de s'attarder aux termes employés par les informatrices lorsqu'elles parlent de la fonction de direction d'école.

TABLEAU 7.3

**Perceptions de nos informatrices
concernant la fonction de direction d'école**

Gestion de personnel non intéressé au changement	Ève	Esther
Animation pédagogique	Denise	
Administration d'abord et avant tout: gestion financière, gestion de personnel, paperasserie	Élise Elsa	Emmanuelle Étiennette
Éloignement des élèves, qui constituent l'essentiel de l'école	Elsa Emmanuelle	Éliette
Passage de pédagogue senior à gestionnaire de la pédagogie	Delphine	Désirée
Passage de l'établissement de relations humaines avec le personnel à la gestion rentable du personnel	Denise	
Leadership du projet éducatif, accompagnement des enseignants	Élisa	Éliette
Passage souhaité de gestionnaire à celui d'entraîneur, de soutien	Élisa	
Médiation entre des groupes: enseignants, parents, commission scolaire, etc.	Esther	Étiennette
Rouage de l'autorité, peu de pouvoir de décision	Élise Étiennette	Esther
Énormément de réunions, peu de présence à l'école	Élisa	Esther
Vue d'ensemble du fonctionnement de l'école par opposition à l'enseignant/e dans sa classe	Éliane Donna	Émilie
Désir de pouvoir versus la coopération	Emmanuelle	Étiennette
Moyen d'échapper à l'enseignement primaire, lorsqu'on vient du secondaire	Dominique	Donna
Désir de faire équipe, de coopération dans des projets	Diane Danielle	Doris Donna

Deux constatations sont à tirer de ce tableau: la vision des enseignantes de la prépondérance de la gestion dans la fonction de directrice d'école est corroborée par l'affirmation des directrices chevronnées qui vivent cette expérience; l'aspiration des jeunes enseignantes de voir se transformer à nouveau la fonction de direction d'école vers davantage de partenariat rejoint la pratique de quelques directrices.

Ces deux mouvements correspondent, selon nous, à deux conceptions très différentes de l'organisation; la typologie de Gaulejac (1986) identifie l'organisation de

type patronal où une structure hiérarchique pyramidale transmet les ordres du Patron; ce modèle d'organisation industrielle s'est propagé dans les organisations scolaires; les écoles, par l'entremise de leur direction, reçoivent les directives de la commission scolaire, qui est régie par le ministère de l'Éducation. Plus le système éducatif s'amplifie et se complexifie, plus la bureaucratie devient importante pour acheminer les directives et contrôler leur mise en application. Le résultat est une école insatisfaisante pour le personnel enseignant qui se sent impuissant à la transformer puisque le pouvoir est ailleurs. Cela explique peut-être le peu d'intérêt de nos enseignantes pour s'orienter vers la direction pédagogique à l'intérieur de laquelle elles n'auront que peu de marge de manœuvre. Il leur semble que la classe reste le lieu propice pour démontrer leurs forces: elles sont les maîtres-d'œuvre de la gestion de leur classe et de leur pratique pédagogique. Par ailleurs, elles ressentent la lenteur avec laquelle s'effectue le changement dans l'institution, que ce soit l'école ou la commission scolaire. En raison de la hiérarchie à respecter, des démarches compliquées à mener à terme, des consensus à rechercher ou des susceptibilités à ménager, ces enseignantes qui connaissent leurs capacités, préfèrent les investir dans la classe avec leurs élèves, où elles ont le pouvoir d'innover pour ensuite rayonner auprès de leurs collègues; n'oublions pas que nous avons affaire à des professionnelles qui, pour la plupart, s'investissent dans des projets novateurs (réf. section 7.2).

Un deuxième type d'organisation identifié par Gaulejac (1986), le type managérial, tend à remplacer le premier modèle au niveau industriel; devant la compétition féroce exigeant beaucoup de souplesse de la part du personnel de plus en plus instruit d'ailleurs, de nouveaux modes de communication s'imposent; l'information se transmet rapidement et l'organisation devient plus démocratique; l'organisation de type managériale a besoin de l'adhésion de ses membres à un projet commun mobilisateur pour contrer la concurrence. Ainsi plus que jamais, dans une période de décroissance où les budgets sont réduits bien que les besoins augmentent, l'école aurait avantage à rechercher l'adhésion du personnel enseignant à l'orientation de sa mission éducative et la coopération de chacun de ses membres à l'opérationnalisation de cette mission. C'est ce que bon nombre d'informatrices, enseignantes et directrices, privilégient au niveau de la gestion de l'école de la même façon que les enseignants font de plus en plus de place à leurs élèves dans la gestion de leur classe. Éliisa et Éliette voient dans la direction d'é-

cole le leader du projet éducatif en coopération avec les enseignants, comme le souhaitent également Emmanuelle et Étienne. Chez Danielle et Donna, la pratique de direction s'inspire largement du modèle managérial: pour l'une, son école c'est «son bateau à elle», où elle a investi pendant cinq ans avec son équipe, laissant même passer un congé sans solde pour en poursuivre la construction; pour l'autre «c'est vraiment une histoire d'amour» entre l'équipe et elle qui a duré plusieurs années. Ces métaphores traduisent l'identification profonde à son milieu de travail; elles confirment ainsi les études d'Enriquez (1986) sur l'imaginaire organisationnel selon lesquelles les gens ne fonctionnent plus seulement à la rationalité dans leur entreprise; ils ont besoin de s'identifier au projet de leur organisation; pour ce faire, il faut leur offrir la possibilité de se réaliser, d'avoir du plaisir dans leur travail. Ces désirs sont très forts chez nos jeunes informatrices; elles se sentent compétentes, elles ont délibérément choisi l'enseignement afin de travailler à l'amélioration du sort des enfants. Elles sont devenues des enseignantes innovatrices, du moins engagées. À leur sens, l'organisation scolaire ne leur permettrait pas de s'épanouir et d'avoir du plaisir dans un poste de direction, tel qu'il est conçu actuellement.

On peut se demander alors comment il se fait que ce soient deux directrices d'expérience qui traduisent dans leur langage métaphorique une conception organisationnelle de type managérial telles que recherchées par les jeunes enseignantes. Si plusieurs directrices ont constaté que la fonction de direction d'école s'était métamorphosée, les dimensions pédagogique et relationnelle sont restées prioritaires chez plusieurs directrices. Delphine, par exemple, a d'abord été choisie par une équipe d'enseignantes et enseignants pour recevoir la formation SEMÉA afin de la propager au sein de la commission scolaire: elle a donc d'abord été une enseignante reconnue par ses pairs pour sa compétence pédagogique et son leadership; par la suite, elle est devenue directrice d'une équipe-école désireuse de mettre en pratique un modèle coopératif. Pour cinq autres participantes à SEMÉA, ce sont leur compétence pédagogique ainsi que leur capacité d'animer leurs collègues qui les ont conduites à la direction d'école (Diane, Denise, Désirée, Danielle et Diana; celle-ci attribue essentiellement à son dynamisme sa désignation comme directrice). Chez Denise, c'est très clair, elle est en direction pour l'animation pédagogique, le côté administratif ne lui plaît pas. La représentation du travail de direction d'école comme un «pédagogue senior» correspondait à la pratique de

la profession d'il y a 25 ans et plus, selon ce qu'en disent Denise, Désirée et Delphine. De plus, afin de partager son savoir et son expérience, la direction d'école devait être reconnue et acceptée par une équipe enseignante, d'où l'importance des relations humaines et de l'animation au sein de l'équipe. Il n'est donc pas étonnant que ce soit Danielle, une des directrices venues de SEMÉA, qui parle d'histoire d'amour entre son équipe et elle.

Cependant, Donna n'a pas vécu cette expérience mais elle est préoccupée de travailler en coopération avec son équipe-école, elle consacre du temps à bâtir cet esprit d'équipe, faisant sa gestion de budget le soir ou la fin de semaine. Elle a été une enseignante innovatrice au primaire; après plusieurs années au secondaire, elle est revenue au primaire et a été ébahie par l'approche de ses collègues auprès de leurs élèves; c'est ce qui l'a incitée à se présenter au recrutement d'enseignantes désireuses d'effectuer des remplacements de direction au primaire; elle comptait renouveler sa propre approche au contact des pédagogues du primaire. «C'est une occasion rêvée parce que je vais aller voir dans les autres écoles si ça se passe comme dans mon école; je vais me servir du dynamisme du personnel enseignant pour me monter quelque chose. Même si je ne fais qu'un remplacement par année, pour moi je serai allée me chercher quelque chose.» Sa préoccupation d'ordre pédagogique ne s'est pas démentie après cinq ans de direction. Sauf qu'elle a constaté un changement important chez les enseignantes et enseignants: ils ont besoin de l'énergie et de l'enthousiasme de la direction pour se lancer dans des projets. C'était tout le contraire lorsqu'elle enseignait, les directions ne voulaient pas trop qu'elle entreprenne des projets dérangeants. Elle consacre donc beaucoup de temps aux relations interpersonnelles avec les membres de son équipe, malgré la lourdeur de sa tâche administrative. «Ce qui est un peu dommage, c'est que nos fonctions sont tellement complexes et diversifiées que quand tu as fait ton travail d'administration, de gestion, il te reste peu de temps pour les contacts avec les enfants, la pédagogie, le climat organisationnel de ton école via tes enseignants. Sauf que moi, je pense que je fais ça d'abord, et je fais ma gestion après.»

Doris, qui ne compte qu'une année en direction, était une enseignante impliquée dans des projets pédagogiques innovateurs; son action pédagogique au sein de l'école et son dynamisme ont grandement contribué à sa sélection comme directrice.

Mais elle voit davantage son travail comme soutien à ses enseignantes et enseignants, il s'agit de répondre à leurs besoins, «d'aménager la pédagogie», de gérer des conflits, des budgets tout en se mettant à la disposition de son équipe. Il est vrai que la profession a beaucoup changé ainsi que les motifs pour y accéder. Plusieurs directrices nous ont mentionné le plaisir qu'elles prenaient maintenant à être une bonne gestionnaire en administrant leur budget, en recherchant les moyens de fournir à leur personnel ce dont il a besoin, en répondant aux demandes de la commission scolaire et en gérant les conflits inévitables. Désirée confirme ce changement: «Comme direction d'école, on est parfois des animateurs pédagogiques, d'autres fois, on est des gestionnaires. Je ne me verrais pas uniquement animatrice pédagogique. J'aime les deux côtés. Je me considère comme une femme de relations humaines, je ne me vois pas uniquement une directrice de finances. C'est le côté animation d'une équipe d'enseignants, d'un comité d'école, de parents pour l'émergence d'un projet éducatif que j'aime dans mon travail. Mais jamais je ne confierai, par exemple, la gérance de mon budget à la secrétaire de l'école. C'est à moi de faire ça.» Chez certaines directrices, l'aspect gestionnaire de la direction d'école occupe beaucoup de temps et devient prioritaire. Ainsi, Damienne recherche une plus grande objectivité dans son travail et suggère de gérer l'éducation en s'inspirant du modèle de l'entreprise privée. Dorothee s'est familiarisée avec l'informatique afin de faciliter ses activités de gestionnaire.

Doit-on parler de représentations typiquement féminines ou de représentations d'une autre génération lorsqu'on conçoit la direction d'école comme du leadership pédagogique fondé sur des relations humaines nourries? Désirée a réfléchi à ce propos. «C'est sûr qu'un directeur d'école, à qui je dis que je rencontre chacun de mes élèves, va dire: "tu fais du maternage!" Pourtant, le travail est bon, apprécié de la part des parents. Parce que tu es une femme, ça correspond à ta personnalité mais il ne se verrait pas, lui, faire ça.» Cependant, Delphine parle d'une préoccupation qui va désormais engager toute sa commission scolaire, celle de l'enfant, celle de la pédagogie. «Je ne suis pas là pour que ma bâtisse soit belle; c'est important qu'elle le soit, mais c'est pour que l'enfant qui y vit ait une qualité de vie, qu'il s'épanouisse, qu'il apprenne, qu'il soit mieux ... On s'est rendu compte que les personnes affectées à la direction ne parlaient pas assez de pédagogie. Même les enseignants ne partagent pas tout le temps cette préoccupation de l'enfant; ils sont préoccupés par ce qu'il faut enseigner et non

par l'enfant à qui ils enseignent ... Là-dessus, comme directrice, directeur, ça devrait être notre premier mandat, on gère de la pédagogie, on gère de l'enseignement, on va en parler plus parce que c'est une orientation très claire.» Il semble bien que les représentations des jeunes enseignantes étaient fondées; même si une proportion importante de directrices sont toujours préoccupées par la pédagogie, le système se développe pour lui-même ayant oublié sa raison d'être: la relation enseignement-apprentissage.

Peut-on penser que cet oubli de l'enfant et de la pédagogie ait justement motivé deux jeunes enseignantes à vouloir devenir directrice afin de modifier les choses, alors qu'il a démobilisé plusieurs autres jeunes collègues? C'est certainement le cas chez Élisabeth qui constate l'absence de plus en plus fréquente de sa direction pour des réunions à la commission scolaire. «Je trouve que c'est une carence. Ça voudrait dire que des directions, on n'en a pas besoin tant que ça finalement! Ce n'est pas vrai ... Ils parlent de supervision, de ci de ça, plus ils en mettent, moins on les voit. Ce serait peut-être bien qu'on réajuste leur travail au niveau des aspects pédagogiques car les directions sont le pont entre tous les intervenants. Tout le monde doit travailler aux mêmes dossiers, on doit avoir les mêmes préoccupations. Si c'est uniquement des gestionnaires, on va continuer à écrire ce qu'il y a dans les journaux, que les enfants ne savent pas ci, ne savent pas ça.» Élisabeth a justement côtoyé une direction qui animait son équipe, qui proposait des alternatives organisationnelles et pédagogiques spécifiques aux milieux ruraux; elle s'était alliée avec le milieu pour donner à l'école une couleur qui lui soit propre, un projet éducatif fondé sur les valeurs acceptées et défendues par les parents. «C'est sûr», dit Élisabeth, «que le rôle de direction va avoir à se métamorphoser! ... Pour moi, une direction accompagne les enseignants comme nous nous accompagnons les enfants; en plus, elle a à s'occuper des parents et des élèves, elle est leader de tout ça.» Après sept années d'expérience en enseignement et diverses expériences professionnelles, Élisabeth aspire à un poste d'adjointe à la direction rapidement. «Présentement, ce que je fais, c'est que j'essaie de m'impliquer et de me donner une compétence, toujours qui concerne mon travail, mais qu'éventuellement ça peut m'ouvrir des portes», dit-elle.

Pour sa part, Éliette a déjà franchi le pas de postuler à la direction adjointe d'une école; cela a correspondu à un changement d'orientation majeur dans sa carrière,

un changement de champ et de fonction. «Ça fait longtemps», dit-elle, «que je pense à la direction d'école, mais c'est quelque chose que je n'osais pas dire. Ça fait plusieurs années que j'ai l'idée de faire de l'animation au niveau d'une école.» Qu'ont en commun ces deux enseignantes désireuses d'obtenir un poste de direction d'école? L'affirmation de leurs valeurs, la confiance en leur compétence et l'appétit de connaître certes, mais d'autres ont cela et s'éloignent de la fonction de direction. Elles ont cependant une représentation plus réaliste de la fonction de direction qui résulte probablement des rapports étroits entretenus avec leurs directions d'école dans le cadre de leurs activités professionnelles, l'une en tant que rééducatrice, l'autre comme émule de la direction pour diverses responsabilités. Le statut de rééducatrice est un peu spécial puisque son champ d'action est l'école entière. Contrairement à la titulaire de classe, elle assume aussi un certain leadership puisqu'elle doit créer le consensus entre l'enseignante et les parents sur l'intervention à mener auprès d'un élève; tout cela l'amène à une relation plus assidue avec la direction d'école. De par son travail, Éliette a développé des habiletés d'observation, de communication et de relation d'aide, habiletés utiles au niveau de la direction afin d'aider les enseignants à prendre conscience de leur pratique. Elle sait qu'elle perdra le contact direct avec les enfants, mais, dit-elle, «ça m'a pris beaucoup d'années à accepter d'avoir du leadership, de vouloir l'établir, l'utiliser»; maintenant que c'est fait, elle sait qu'elle va arriver à un moment donné à être directrice, bien que ça n'ait pas fonctionné cette fois.

Pour sa part, Éliisa a pu expérimenter elle aussi ses capacités d'animation dans divers projets, notamment pour une maison d'édition et pour la promotion du projet éducatif de son école; elle s'implique beaucoup dans tout ce qui peut l'alimenter et servir, par conséquent, à ses élèves; cela fait en sorte que des personnes la recommandent à l'occasion d'un projet novateur qui se présente, reconnaissant de ce fait ses capacités et son intérêt. En expérimentant des situations où son leadership et sa compétence sont reconnus, Éliisa s'ouvre à d'autres possibilités, éventuellement à la direction d'école, toujours en éducation, cependant: «Peu importe où ce sera, j'ai l'impression que je peux toujours avancer, comme si j'avais toujours des choses à faire, mais toujours un petit peu plus haut. C'est par goût, c'est par goût du changement aussi, d'avoir d'autres défis à relever.»

Nous avons tenté de cerner les causes de l'intérêt ou de l'absence d'intérêt de nos informatrices pour la direction d'école. Nous pouvons en déduire que, parmi nos 23 informatrices, les 12 directrices ainsi que deux jeunes enseignantes apprécient grandement la fonction de direction. Parmi les neuf autres personnes, cinq jeunes informatrices et deux enseignantes d'expérience sont récalcitrantes à considérer l'accession à un poste de direction comme une promotion. Leurs représentations de l'aspect exclusivement médiateur de la fonction les incitent à exercer leur compétence et une réelle influence auprès de leurs élèves et de leurs collègues à l'intérieur de projets pédagogiques. Quant aux deux enseignantes d'expérience qui ont déjà posé leur candidature à un poste de direction, elles ne désirent plus être directrice pour l'instant. Élisabeth est leader pédagogique dans sa commission scolaire; aussi recherche-t-elle un poste de direction à la condition qu'elle s'occupe davantage de pédagogie que d'administration; de plus en plus elle valorise une qualité de vie qui risquerait d'être affectée par les obligations reliées à un poste de direction. Si elle s'est par ailleurs décidée l'an dernier à poser sa candidature, c'est «qu'elle a beaucoup été poussée dans le dos» pour le faire. Comme elle ne s'est pas bien «vendue» devant le comité de sélection et que ça ne fait pas partie de ses valeurs de le faire, elle ne pense plus se représenter.

Pour Éliane, ça n'a pas été une situation très heureuse non plus; elle a cependant réussi le processus de sélection et a été placée sur une liste de remplacement à un éventuel poste de direction; l'attente angoissante d'un premier remplacement a duré toute l'année, mais en vain; l'année d'après, on lui a offert un poste de direction, non pas d'adjointe mais de direction tout de suite, sans qu'elle n'ait effectué aucun remplacement, ni aucun stage. «Je voyais ça trop compliqué et je m'imaginais à l'aise dans ma classe; j'ai pesé le pour et le contre et j'ai dit: non, mettez quelqu'un d'autre!» Elle a reproché au président de la commission scolaire de ne pas l'avoir impliquée, de ne pas l'avoir fait participer auparavant à un stage lui permettant de s'habiller à une telle fonction; «je trouvais qu'on me mettait trop vite dans l'eau bouillante.» Elle a donc fermé cette avenue pour l'instant. Peut-être un jour essaiera-t-elle à nouveau, elle ne peut se prononcer maintenant.

Il ressort de notre étude que la direction d'école s'est avérée une voie professionnelle recherchée par les enseignantes progressistes de la Révolution tranquille, du

moins dans notre échantillon, mais que la tendance actuelle est beaucoup moins accentuée chez les jeunes enseignantes innovatrices. Cela est lié en partie aux représentations qu'elles entretiennent sur la fonction dirigeante à l'école à l'effet que celle-ci ne permet pas l'actualisation de soi et une prise réelle sur les changements souhaités en éducation. En effet, nous avons dégagé trois moments forts dans la conception du rôle de la direction d'école par nos informatrices: un premier moment axé sur la pédagogie, un deuxième davantage centré sur la gestion et un troisième, encore à venir, qui se veut l'exercice du leadership dans le projet éducatif de l'école et l'accompagnement du personnel enseignant afin que l'enfant et ses apprentissages soit la véritable finalité de l'école.

Processus de sélection à la direction d'école

À partir des nombreuses questions sous-tendant l'analyse du passage professionnel de l'enseignement à la direction, nous avons dégagé les facteurs de motivation ou de non-motivation qui agissent sur la décision de devenir directrice d'école. Nous avons par la suite constaté combien les représentations véhiculées à propos de cette fonction variaient d'une époque à l'autre et coïncidaient avec diverses visions du monde de l'éducation. Au niveau organisationnel, comment s'opère l'accès à une telle fonction? C'est à travers les processus de sélection vécus par 15 informatrices, quelquefois à deux reprises, que nous répondons à cette question. Par processus de sélection, nous entendons la démarche qui conduit une commission scolaire à solliciter la candidature de personnes désireuses de diriger les écoles; c'est la première étape qui enclenche chez le personnel de la commission scolaire un processus de mise en candidature; une fois recueillies les candidatures potentielles, le comité de sélection évalue les dossiers et retient des personnes pour la deuxième étape de la sélection; il s'agit habituellement d'une entrevue; celle-ci est parfois précédée d'une journée d'examens écrits de nature diverse. Finalement, le résultat du processus de sélection est communiqué aux personnes dont la candidature a été retenue. Toute candidate, tout candidat à ce concours peut recevoir une rétro-information sur sa performance.

Appel de candidature à la direction d'école: première étape

De la même façon que le processus de recrutement des enseignantes et des enseignants est devenu de plus en plus exigeant avec les années (Cf., 7.1), la sélection du personnel dirigeant des écoles a suivi une transformation semblable. Le changement est radical entre le processus de promotion à la direction vécu par Diana et celui qu'ont affronté Éliane et Donna voilà cinq ans; en réalité, près d'une vingtaine d'années les sépare. «Au début de juin», raconte Diana, «le directeur général me fait venir pour me demander si un poste de direction pouvait m'intéresser. Je n'avais jamais pensé à ça! [...] Je me disais: je n'ai pas de formation à cet effet, je ne suis pas préparée à ça. C'est à cause de ma personnalité, de mon initiative, de mes qualités de leadership qu'on me reconnaît! Tout le monde me recommandait, ma directrice autant que celle que j'allais remplacer éventuellement. [...] Autour du 20 juin, je suis avisée de me présenter à la réunion des directeurs. Ç'a été juste ça, le soir ça passait au Conseil des commissaires.» On se souviendra que Diana faisait partie des enseignantes choisies pour SEMÉA. Elle enseignait à l'école coopérative de sa commission scolaire.

Deux autres enseignantes ont accédé rapidement à la direction après leur participation à SEMÉA. Cependant, leur sélection s'est déroulée plus formellement. Delphine est rentrée de son année d'expérimentation de l'école coopérative; elle a enseigné en expérimentant de nouvelles méthodes et assumé la présidence du syndicat local. Un poste d'adjointe, d'adjoint à la direction s'est ouvert dans sa commission scolaire afin de supporter une équipe enseignante disposée à travailler selon l'approche coopérative. Comme elle avait les qualifications requises, elle a appliqué, ainsi que plusieurs autres. Elle a passé une entrevue et comme la commission «avait vérifié dans le milieu la perception que les gens avaient d'elle», elle a été désignée directrice adjointe. «La Commission scolaire avait l'impression de récupérer un peu ce qu'elle avait investi pour ma formation», ajoute Delphine. Diane, de retour dans sa commission scolaire, a enseigné à demi-temps et animé, pendant l'autre demi-temps, les enseignantes, les enseignants qui s'intéressaient à l'école coopérative. Un poste de direction s'est ouvert. Elle se disait: «Si les gens veulent de moi, ils vont venir me chercher»; effectivement, le directeur des Services éducatifs lui a téléphoné et l'a incitée à appliquer; elle a envoyé un curriculum vitae accompagné d'une lettre. Ce n'est pas elle qui a été sélectionnée.

Dès l'année suivante, un deuxième poste se libérant, elle a été poussée par sa directrice à poser sa candidature; elle a été choisie cette fois à la suite de l'entrevue.

Une première réflexion s'impose ici; les enseignantes avaient été sélectionnées pour participer à SEMÉA, elles étaient donc appréciées par leurs collègues et connues des autorités. Leur implication subséquente afin d'implanter l'approche coopérative dans leur milieu ajoute à leur prestige et démontre leur leadership. Il n'est donc pas étonnant qu'elles deviennent directrices d'école dans ce contexte-là car, en plus, la commission scolaire rentabilise ses investissements dans leur formation en animation pédagogique. On peut présumer que les décideurs de la commission scolaire établissent leurs perspectives de développement organisationnel à la lumière des ressources humaines dont ils disposent.

Deux «séméistes» d'une autre commission scolaire ont dû attendre cinq ans et une troisième dix ans avant d'obtenir un poste de direction. Voyant leurs collègues masculins «pas plus compétents qu'elles» nommés à des postes de cadre, elles se sont convaincues qu'elles devaient tenter leur chance. Entretemps, elles avaient multiplié les occasions d'élargir leurs connaissances et leurs compétences: études pour obtenir un baccalauréat, échanges franco-qubécois de personnel enseignant, prêts de service au niveau du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en tant qu'agente de développement pédagogique (ADP), diversification de leur expérience enseignante (rééducation, changements de degré, d'école). Désirée et Danielle ont posé leur candidature et ont été sélectionnées après leur entrevue. Désirée avait expérimenté son leadership, notamment dans le cadre de sa fonction d'ADP; «comme on demandait une personne qui avait de l'expérience en animation pédagogique, l'expérience vécue comme agente de développement, c'était un plus, un atout» (Désirée). Il faut dire qu'elle avait obtenu son baccalauréat à la suite d'une demi-année d'étude à temps plein pour laquelle la commission scolaire lui avait accordé une bourse. L'appel de candidature exigeait 16 ans de scolarité et rencontrait tout à fait ses compétences. Danielle a certainement été choisie en raison de son travail de rééducatrice car elle devait diriger l'intégration de classes spéciales à l'école régulière. Quant à Denise, c'est par son réseau de connaissances qu'elle a appris qu'un poste de direction s'ouvrait dans un secteur rural; il fallait des capacités d'animation pédagogique adaptées aux groupes multi-âges et, ajoute-t-elle, «un peu de

naïveté» afin de coopérer avec le milieu environnant; la dernière personne titulaire du poste avait vécu des problèmes et le poste s'ouvrait pour la seconde fois, la commission scolaire n'ayant retenu aucune candidature la première fois.

Ce qui ressort de l'histoire de l'accession à la direction de ces six directrices, c'est la concordance de leur profil de compétence avec l'appel de candidature tel que rédigé. Ce n'est pas du tout le cas lorsqu'une commission scolaire décide de dresser une liste d'éligibilité à un poste de direction d'école; tant qu'il n'y a pas de postes libérés, ces personnes sont retenues pour remplacer des directions absentes pendant des périodes plus ou moins longues. L'appel n'est pas pour un poste particulier; c'est l'élaboration d'une liste de candidates, candidats classés par ordre de pointage selon leurs résultats au processus de sélection. Éliane a été séduite par l'appel de candidature: «Je me suis dit: pourquoi je n'essaierais pas? Je vais voir si je suis bonne, si je suis capable de passer les tests.» Un autre aspect lui souriait: le remplacement d'une direction en cas de vacances, voyage, études, maladie, etc. est sécurisant à prime abord puisqu'il s'étend sur de courtes périodes; cela permet d'apprivoiser la tâche sans prendre toute la responsabilité d'un coup.

Donna aussi a été séduite; puisqu'il s'agissait de remplacement, cela présupposait qu'elle pourrait avoir accès à plusieurs écoles, ce qui est en soi une source de renouvellement. Elle a donc préparé son curriculum vitae et sa lettre d'application qu'elle est allée déposer à la toute dernière minute car, se disait-elle, «quand ils vont écouter ce que je vais leur dire, ce pourquoi j'applique, ils vont trouver ça tellement super qu'ils vont me choisir.» En plus d'une certaine appréhension, elle était tiraillée par l'obligation de laisser sa classe quelques semaines à une autre personne, en cas de remplacement. L'accueil qu'elle a reçu aurait eu de quoi ébranler toute personne aspirant à ces postes. Voici le récit de sa rencontre avec le directeur du personnel, à la date limite. En raison des opérations d'intégration puis de fusion des commissions scolaires, ça ne faisait que quatre mois que Donna était arrivée à cette commission scolaire élargie. Cette séquence illustre un mécanisme informel de sélection en même temps qu'il met brusquement la personne au parfum de ce qui l'attend au sein de l'organisation.

- «— Je suis venue apporter mon application.
- Pour quoi?
- Pour le poste de direction, pour faire partie de la liste d'éligibilité.
- Ah! tu es intéressée à ça, toi?
- Oui, je trouve ça pas mal super d'aller chercher de l'expertise dans les écoles.
- Tu penses que tu vas être capable de faire ça?
- Je vais faire tout mon possible pour être capable.
- Je te trouve pas mal audacieuse. Tu arrives dans une commission scolaire, est-ce que tu sais à quoi t'attendre au moins? Connais-tu notre processus de sélection?
- Non. Je présume que je vais passer une entrevue.

Il tenait toujours ma lettre dans la main et là il me dit:

- Tu devrais peut-être prendre de l'information, parce que tu as beaucoup de lectures à faire.
- Ce n'est pas grave, il n'y a pas de problème, il y a des lectures à faire?
- Oui, beaucoup pour te préparer car on a un processus de sélection quand même assez strict.
- Je vais me préparer.

Il avait toujours ma lettre comme s'il avait l'intention que je la reprenne mais moi, je ne voulais pas la reprendre. Il me dit:

- En tout cas, je te souhaite bonne chance quand même.

J'arrive chez moi et je me dis: je crois que j'ai fait une gaffe! Il m'a accueillie d'une drôle de façon. Je me suis dit: peu importe!»

Cet échange est instructif à plusieurs égards. Il laisse entendre que d'être peu connue des autorités scolaires peut influencer la sélection, qu'on s'attend à un cheminement progressif des personnes éligibles à des responsabilités visibles. Ça peut signifier que lors d'une fusion d'institutions scolaires, l'appareil dirigeant qui garde le

pouvoir n'est pas neutre puisqu'il provient d'une des institutions dont il connaît mieux le personnel. Cela démontre que la candidate doit être très déterminée à tenter sa chance car on ne fait rien pour lui faciliter la tâche. Au contraire, on crée parfois le doute et l'insécurité face à sa démarche; on ne peut pas dire que tous les candidats partent sur le même pied avec cette tentative de déstabilisation.

Ce qui entoure la première étape d'un processus de sélection, à savoir l'appel officiel de mise en candidature, joue un rôle socialisateur face à la future profession puisqu'il permet de jauger ses appuis, de se préparer adéquatement et de pénétrer déjà dans l'univers convoité. Étant donné qu'on a défini la socialisation comme l'interaction entre l'individu et le milieu dans lequel l'individu construit son identité et agit de ce fait sur ce milieu, l'organisation, à l'intérieur de laquelle œuvre une informatrice, fait naître un processus de socialisation qui conduit celle-ci à se porter candidate à la suite d'un remplacement, d'un appui de collègues; ou bien la personne décide de tenter sa chance et déclenche en elle-même un processus d'apprentissage d'une nouvelle identité, celle de candidate, celle de future directrice, par un travail de réflexion, de consultation, de mise en situation, de comparaison, etc. En effet, la façon dont vous êtes mise au courant de l'ouverture de postes est indicatrice soit d'un réseau qui veille au grain (Denise, Danielle), soit d'une ambition personnelle inavouée (Éliette), soit d'un désir de profiter de circonstances intéressantes (Dominique, Donna), etc. Il est instructif de regarder de plus près les conséquences d'une application à un poste de direction résultant soit d'une décision personnelle, soit d'une pression exercée par d'autres pour vous y pousser.

Éliette, Donna, Dorothée, Éliane, Dominique et Daphnée ont décidé d'elles-mêmes de poser leur candidature à un poste de direction. Éliette n'a pas été retenue, Dominique et Daphnée non plus la première fois qu'elles ont appliqué. Par contre, Donna et Éliane ont été choisies, Dorothée aussi mais sa nomination s'est faite dans un climat difficile puisque la majorité du personnel en place appuyait une autre personne. Onze informatrices ont par ailleurs été poussées à devenir directrices par leur milieu de travail. Outre les six séméistes citées précédemment, Élizabeth, Damienne, Doris, Dominique et Daphnée ont été sollicitées; elles ont toutes été retenues sauf Élizabeth et Damienne à sa première application. Cela pourrait signifier que ce n'est pas pour rien que les volontés convergent vers une même personne à un moment donné; l'élan peut

venir de personnes bien informées des représentations véhiculées au sein de l'appareil dirigeant sur les candidatures recherchées (Dominique, Denise, Diane, ...); il peut venir de personnes ayant une vision claire des besoins actuels de leur école (Damienne, Daphnée); il peut s'agir d'un mouvement concerté d'un syndicat ou autre afin de moudre des candidatures féminines (Delphine, Désirée, Danielle, Doris, Élisabeth, ...).

Dominique, qui vivait difficilement, on l'a vu, le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement primaire, a entrevu l'accès à un poste de cadre comme un défi opportun. Elle a appliqué une première fois, surtout pour «se faire connaître.» Lorsqu'une autre ouverture de poste s'est produite, il lui a été fortement suggéré par une collègue bien informée de se présenter. Cette fois, Dominique s'est investie à fond dans chaque étape de la démarche: elle a préparé sa lettre d'application et l'a fait reviser; elle y a dit tout ce qui devait être dit; on lui a conseillé d'appliquer sur tous les postes offerts, ce qu'elle a fait. Une fois convoquée à l'entrevue, elle s'y est préparée avec l'aide de personnes expérimentées. Tout cet investissement lui a rapporté puisqu'elle a été nommée directrice.

Doris et Élisabeth ont procédé de façon semblable à une période ultérieure, ayant été fortement encouragées à s'impliquer si elles souhaitaient l'accès de plus de femmes à des postes de direction. La première motivation de Daphnée à poser sa candidature comme directrice d'école en a été une de femme; trop peu de postes étaient détenus par des femmes, elle a voulu contribuer au changement. La première fois, elle n'a pas obtenu gain de cause personnellement mais une femme a été choisie; trois ans plus tard, le poste se libérant, l'équipe enseignante de l'école a appuyé massivement la candidature de Daphnée afin de remédier à une situation difficile vécue dans ce milieu. La candidate avait l'appui de la direction également; de plus, elle s'était investie beaucoup dans les projets de la commission scolaire au cours des trois années qui avaient précédé, agrandissant ainsi son son cercle de connaissances et d'influence et diversifiant ses compétences. Cette fois, elle a été nommée directrice adjointe, résultat sans doute de l'appui solide dont elle a bénéficié mais aussi de l'intérêt manifesté par son engagement.

Pourtant les choses n'ont pas tourné aussi bien pour Damienne qui a vécu une situation semblable dans une autre commission scolaire. La direction-adjointe de son école devant être remplacée pour cause de maladie, Damienne a été poussée par ses collègues à devenir suppléante de direction afin de contrer un homme qui aspirait à l'être sans l'accord du personnel. La suppléance s'est étendue pendant un an et demi. Lorsque la commission a ouvert le poste à combler de façon régulière, Damienne n'a pas été sélectionnée, bien qu'elle ait occupé la fonction de façon satisfaisante pendant un an et demi; c'est un homme venant du secondaire qui a eu le poste, ce qui a été encore moins compréhensible. «Ils ont pris un homme, ils ont pris quelqu'un du secondaire, qui n'avait aucune expérience dans la direction. [...] Ils sont tellement misogynes! J'ai trouvé ça aberrant d'autant plus que tous les enseignants étaient très satisfaits de ma contribution, même la direction avec qui j'avais fait mon évaluation avant d'appliquer sur le poste.» Damienne est retournée enseigner et quand il y a eu d'autres affichages de poste, elle a appliqué. C'est une rééducatrice très proche d'elle qui lui a dit: «Tu devrais te diriger dans ce sens-là, je pense que tu es capable d'actualiser le potentiel que tu as dans ce genre de travail.»

Le facteur chance qui avait été évoqué par les jeunes enseignantes détentrices d'un poste régulier ne revêt pas la même forme quand il s'agit de décrocher un poste de directrice d'école. Cependant, on peut remarquer qu'un heureux agencement des besoins et orientations des commissions scolaires en termes de direction d'école avec les désirs et les capacités des candidates potentielles à ces fonctions a existé dans plusieurs cas quant à l'appel même de candidatures. Le «timing» est évident quand la commission scolaire ouvre un poste de directrice à vocation pédagogique et que Désirée termine son baccalauréat après avoir œuvré comme ADP puis comme directrice dont le poste a été aboli. Le même «timing» se retrouve lorsque Danielle revient d'une période d'études en adaptation scolaire, occupe un poste de rééducatrice; alors s'ouvre un poste de directrice dont la fonction principale est de réaliser l'intégration d'élèves en difficulté à l'école régulière. Comme l'énonce Denise, les dirigeants de la commission scolaire connaissent leur monde. «Déjà d'avance ils voient le portrait, prévoient qu'un, deux, trois, quatre vont se présenter. Je trouve que les gens ne sont pas toujours honnêtes dans leurs critères. Des fois c'est organisé sans qu'ils disent que c'est organisé. Leur idée est pas mal faite avant que ça commence.» Par contre, dans plusieurs cas, le pro-

cessus de recrutement intéresse de nouveaux aspirants non pressentis, surtout dans le cas d'une liste d'éligibilité à dresser. Cependant, comme l'indique Désirée, «dans un comité de sélection, on a toujours 15 jours à trois semaines pour présenter sa candidature. Probablement que le directeur du personnel voit un peu ce qui s'en vient d'après l'expérience des candidats. Je ne suis pas prête à dire que déjà leur idée est faite sur une personne.»

Entrevue de sélection, précédée ou non d'une période de tests: deuxième étape

Être sélectionnée à partir de sa mise en candidature (curriculum vitae, lettre et diplômes), c'est déjà franchir une étape importante dans la construction de son identité professionnelle: on aspirait à un poste de direction, on entre à ce moment dans la course. Alors qu'on était face à soi-même dans la décision de poser sa candidature, on se retrouve maintenant en compétition avec d'autres personnes. On se situe alors dans une dynamique instaurée par les représentations que se fait le comité de sélection de ce que sera la compétition. Une configuration se dessine déjà puisque seulement quelques candidatures sont retenues. L'exigence minimale étant 16 ans de scolarité et cinq ans d'enseignement, le comité de sélection élimine les personnes qui n'y répondent pas. Ensuite les membres du comité vérifient les C.V., prennent connaissance des lettres d'application et décident de demander des personnes en entrevue. Dans le cas de Doris, «être sélectionnée pour l'entrevue, c'était déjà beaucoup car il y avait 35 à 40 personnes qui avaient appliqué pour deux postes d'adjointe, d'adjoint au primaire. À partir du moment où ils te sélectionnent, tu te dis: j'ai un plus.» En effet, huit à dix personnes seulement ont été convoquées à l'entrevue. Passer une entrevue quand on n'a jamais vécu cette situation, c'est une expérience, une occasion d'apprendre; «c'était un défi pour moi, une autre corde à mon arc», confie Dominique qui s'est fait aider, s'est préparée; Doris et Élizabeth ont également demandé conseil à une ou deux personnes expérimentées en qui elles avaient confiance en vue de la préparation de cet événement.

Au moins quatre informatrices ont souligné l'importance d'être simple et naturelle, d'être soi-même à l'entrevue. Doris, parlant de son expérience, dit: «Ç'a été

comme je suis, ç'a été spontané. [...] Je suis allée livrer ce que j'étais, ce que j'avais vécu dans mes classes, comment je l'avais vécu; si ça fait votre affaire, vous me prenez; ça ne fait pas votre affaire, je ne changerai pas parce que je vais être de l'autre côté. Il y a des choses peut-être à faire mais je vais rester telle que je suis.» Dominique, comme cela a été indiqué précédemment, a pris la décision d'investir vraiment pour atteindre son objectif: un poste de cadre à l'école; une fois tous les atouts en main pour être favorisée, il y avait quelque chose à quelque part qui lui disait que ça marcherait. «Quand je mets des énergies sur quelque chose, je suis sûre que ça passe.» Aussi à l'entrevue se sentait-elle très à l'aise. «L'entrevue pour moi c'était d'être le plus simple, le plus naturel possible et de répondre avec ce que je connais, ce que je sais.»

Danielle, qui a passé quelques entrevues avec succès, relève un autre aspect primordial à considérer: la clarté de son choix. «En entrevue, je suis bien habituellement, parce que je désire vraiment obtenir ce pour quoi j'applique; mais ce ne sera pas catastrophique pour moi si ça n'arrive pas.» Lorsqu'elle a été fortement sollicitée pour diriger une école secondaire, elle hésitait, elle voulait et ne voulait pas à la fois; «ce qui a fait que je n'étais pas à l'aise en entrevue parce que je me disais: si je l'ai, je m'embarque un peu dans un tourbillon. J'avais des doutes sur la décision que j'allais prendre.» Elle ne s'est pas trouvée bonne en entrevue parce qu'elle n'était pas certaine qu'elle voulait vivre cette expérience. Cependant, elle a été classée la première. Il est probablement normal de manifester quelque hésitation devant un défi majeur bien qu'on possède les qualités et les compétences nécessaires!

Il faut savoir être soi-même en évitant les écueils; cela est possible quand on se prépare avec les conseils d'une personne proche des lieux de décision. Si nous analysons le cas d'Éliette, elle croit qu'elle a été malhabile en insistant sur l'importance de la communication avec les parents à l'école lorsqu'on sait la réticence du milieu enseignant face à trop d'ingérence des parents. De plus, elle a dû répondre à une question précise sur la possibilité de déroger à un règlement de la commission scolaire; elle a répondu oui selon son jugement, mais c'était une question piège car la direction doit toujours respecter les politiques de la commission scolaire, sauf si une situation n'a pas été prévue.

Il faut être soi-même, être authentique, ce qui est le contraire de vouloir à tout prix un poste et manifester de l'opportunisme. Damienne s'est retrouvée face à face avec ce dilemme en entrevue. De par son action syndicale, elle s'était bagarrée fortement contre un directeur. Le comité de sélection voulait savoir si son attitude était changée maintenant qu'elle voulait passer de l'autre côté de la clôture. «Dans mon esprit, ç'a été bien clair, ou je me prostitue ou je dis la vérité; est-ce que je veux un poste au point de me prostituer? Il n'en est pas question. J'ai répondu: je ferais exactement la même chose, si les actes posés devant nous étaient exactement les mêmes.» Damienne a eu de la difficulté à obtenir un poste, elle s'y est prise à deux fois malgré une expérience d'un an et demi de remplacement. Ça lui a pris du temps à connaître les véritables raisons de son échec devant le comité de sélection. À la suite de sa deuxième tentative pour obtenir un poste de direction, le directeur général lui a expliqué qu'il n'avait pas le choix de la prendre parce que c'était évident qu'elle était capable de faire le travail; cependant, on avait peur d'elle en tant que personne; c'était des craintes assez importantes. Pour la candidate à un poste de direction, une part d'impondérable ne lui appartient pas; elle se prépare, fait de son mieux pour se faire connaître; mais elle ne contrôle pas les représentations du comité de sélection sur sa candidature, ni les stratégies de ce dernier.

Quelques informatrices ont émis leur opinion sur le type de personne recherché par les comités de sélection. «Je participe parfois à des comités de sélection pour des enseignants. [...] C'est sexiste [sic] au niveau des étrangers par exemple, des races, ou encore au niveau des maternelles, ils ne voient pas tellement d'hommes. Un homme qui est un peu efféminé ça ne passe pas trop. C'est comme une femme qui est un peu costarde, masculine; souvent celles qui ont plus de sex appeal ont plus de chance. Mais il y a certains types de personnes qu'ils ne veulent pas trop avoir, des gens qui s'affirment, qui ont des croyances, les têtes fortes par exemple. Des gens qui sont plus forts que le patron surtout, qu'ils soient homme ou femme, sont éliminés.» (Denise). Y a-t-il un modèle de direction recherché par les comités de sélection? Difficile de répondre; pour Éliette, même si sa commission scolaire semble plus ouverte, elle croit que la caractéristique généralement recherchée, c'est quelqu'un qui va répondre aux attentes de la commission scolaire. Elle se considère comme une personne qui remet beaucoup en question, qui pousse les gens à avancer, ce qui peut de-

venir fatigant. Elle croit qu'elle inspire la confiance mais aussi que si elle n'est pas d'accord, elle va le faire savoir. Elle doit donc apprendre à mettre de l'avant ce qui correspond à ce qui est recherché sans camoufler ses différences. L'expérience de nos informatrices est à l'effet qu'une entrevue, ça se prépare, d'abord en étant claire avec soi-même, dans sa décision, puis techniquement avec l'aide de personnes éclairées. Trois informatrices qui se sont fait accompagner par des ressources proches des lieux de décision en ont apprécié les effets bénéfiques. Cela permet d'éviter les écueils, du moins de s'y préparer, puisque le comité de sélection ne tardera point à en dresser à travers ses questions. Cependant, ce n'est pas toujours possible d'utiliser cette stratégie surtout lorsqu'on décide de soi-même de se présenter à un processus de sélection et qu'on ne veut pas l'ébruiter.

Une commission scolaire a mis en place au cours des années '80 un système de sélection plus long et plus exigeant, suivant lequel il est possible de juger de la qualité de la langue écrite, des connaissances pertinentes et de l'organisation des idées au niveau de l'écriture. Daphnée, qui a postulé pour une deuxième fois, apprend le matin de l'entrevue qu'elle doit d'abord passer deux heures à écrire un texte sur ses croyances pédagogiques. Elle n'avait pas été informée des modifications au processus de sélection. «Les premiers moments ont été assez pénibles à cause de l'effet de surprise; qu'est-ce que je vais dire? J'avais deux heures mais je me sentais précipitée, je me rappellerai toujours ma réaction. [...] Après ça j'ai repris mes affaires en main. Ensuite ç'a été l'entrevue de sélection. Il y avait deux étapes.» Cette façon de procéder était sans doute à améliorer puisque quelques années plus tard, un nouveau processus de sélection a été implanté. La nouvelle commission scolaire résultant des démarches d'intégration et de fusion a vu grossir ses effectifs et devait composer avec des luttes intestines pour tous les postes de pouvoir. Était-ce une tentative de plus d'objectivité et/ou d'une évaluation plus complète? On y a intégré des tests de simulation en gestion et en animation ainsi que des tests de connaissances sur les aspects administratifs et légaux relatifs à la fonction de direction d'école.

Éliane se souvient d'une journée complète d'examens écrits. Le matin, c'est un test de simulation d'une situation hors contexte pour voir comment la personne peut se débrouiller dans la gestion. Il y a une limite de temps, le travail effectué est jugé par

une équipe d'experts. Donna, qui a vécu elle aussi ce processus, se retrouve dans un petit local avec une grande enveloppe devant elle. «Je n'ai jamais vécu de mécanismes de sélection, je n'ai pas de bac. en administration, j'attends dix, 15 minutes en me disant: il va venir quelqu'un qui va m'expliquer quelque chose! Après ce temps, je me dis: y a-t-il tout ce qu'il faut dans l'enveloppe? Là je me rends compte que je dois faire une planification d'une semaine. C'est la même chose pour toutes les épreuves que j'ai à passer». Éliane n'a pas manqué d'être un peu ironique en écrivant à la fin de son test: «vous faites trop travailler votre monde, vous n'aurez personne si vous les faites tous mourir!» Les réactions des deux candidates face à cette série de simulations manifestent que les attitudes peuvent être de différents types, l'une a le temps d'attendre, l'autre prend le tout avec le sourire. L'après-midi de la première journée de sélection écrite est davantage axé sur la pédagogie. Il y a des questions sur la discipline, par exemple; il s'agit de donner son opinion écrite sur différents sujets; un questionnaire administratif à compléter termine cette étape. Quelques jours plus tard, c'est l'entrevue devant le comité de sélection. Plusieurs personnes, sept ou huit pour Éliane, une vingtaine pour Donna, posent des questions sur la morale, le syndicalisme, etc.; elles font le tour de l'expérience de la candidate, voient si elle peut faire le travail ou pas.

L'attitude rencontrée tant chez Doris et Danielle que chez Éliane et Donna, comme on vient de le voir, est empreinte d'assurance et de détente. À la suite de l'accueil qu'elle a reçu lors du dépôt de sa candidature, Donna reprend ses programmes pédagogiques et *L'école québécoise* pour s'en remémorer la philosophie. «Qu'est-ce qu'ils peuvent nous demander d'autre qu'être au courant de la pédagogie?», se dit-elle. Quant à l'aspect législatif, elle se dit: «Je ne commencerai pas à lire tous les articles de la loi de l'Instruction publique. J'y vais avec les connaissances que j'ai et mon bon jugement, et on verra.» Tout d'abord donc, les candidates se présentent telles qu'elles sont. Ensuite, elles considèrent chaque étape comme une situation d'apprentissage; si elles réussissent la sélection, c'est tant mieux; sinon ce n'est pas catastrophique. Il faut sans doute relier cette attitude au fait que Doris, Éliane et Donna en sont à leur première tentative d'obtention d'un poste de cadre; l'avenir est devant elles; quant à Danielle, ses capacités ne sont pas en cause puisqu'elle assume déjà des fonctions de cheffe syndicale et de leader dans sa communauté.

Pour Dominique et Daphnée, à leur deuxième application à un poste de direction, l'enjeu est d'un autre ordre puisque c'est sans doute leur dernier essai. Elles s'y sont préparées, autant à long terme (implication dans des projets à l'école et à la commission scolaire) qu'à court terme (vérification de ses appuis, recherche d'assistance pour chaque étape). Tout comme Dominique précédemment, Daphnée avait l'assurance que ça marcherait cette fois. «C'est drôle, c'était comme si de toute façon au départ j'étais sûre que je l'aurais! C'était prêt, le directeur de l'école n'était pas sur le comité de sélection sauf qu'on lui avait demandé son avis; j'étais sûre que si j'allais travailler avec lui, il m'accepterait. Je ne sais pas pourquoi, il y avait comme une assurance. Je pense que ma déception aurait été grande si je n'avais pas obtenu ce poste-là.» On peut penser que le sentiment de confiance très marqué a fait équilibre au sentiment d'urgence plus prononcé. Dominique a mis toutes les chances de son côté et a livré ce qu'elle était et ce qu'elle savait en entrevue. «Si je ne l'avais pas le poste, je ne l'avais pas. Je serais sûrement allée voir pourquoi je ne l'avais pas obtenu puis j'aurais probablement décidé de ne plus appliquer. Il aurait fallu me convaincre que j'avais les qualités requises et que je pouvais apporter quelque chose pour que j'applique à nouveau.» Cependant, elle avait la conviction que c'était le bon moment. «Dans mon vécu, j'ai toujours l'impression que ce que j'ai, ça m'est dû, ça va de soi; si je le demande, c'est parce que je suis rendue là; sinon je ne le demanderais pas, je ne ferais rien. [...] Au départ, il faut que tu fasses le choix, que tu aies la volonté. Au départ, il faut que tu sois convaincue. J'ai été sollicitée pour appliquer à d'autres postes, mais je n'ai pas le goût, je n'ai pas d'intérêt. Si je ne fais pas ce choix-là, c'est parce qu'à quelque part je sais que ça ne rimera à rien. Je ne veux pas gaspiller d'énergie là.»

Pour Éliane, le résultat a été positif. Sur 12 candidates et candidats, deux réussissent la sélection et ce sont deux femmes. Évidemment, un collègue de travail a cette belle remarque: «On sait bien, ils ont choisi deux femmes mais ils appliquent la discrimination positive envers les femmes!» Cependant, Éliane se rend compte qu'avec «ces examens-là qu'ils font passer, on voit bien qu'il y a des échecs chez les postulants masculins, alors les hommes se disent: "attends un peu! ce ne sont pas tous les hommes qui sont capables d'être à la direction!" Ça commence, il y a des femmes qui réussissent, alors ça replace les choses.» Autrement dit, le processus de sélection s'avérant plus complexe et plus global, le résultat positif ou négatif revêt un caractère

d'impartialité plus grande; on est à la recherche des meilleures personnes pour diriger les écoles; «ce ne sont ni systématiquement les femmes célibataires qui performant dans l'enseignement, ni systématiquement les hommes qui ont naturellement plus d'autorité, qui élèvent la voix et croient tout assuré», selon la description de Denise. Éliane pense que ce n'est pas parce que tu es une bonne enseignante que tu es une bonne directrice; de plus, les critiques ne viennent pas que des hommes, beaucoup d'enseignantes acceptent mieux l'autorité masculine. Il semble que le processus de sélection plus sophistiqué a convaincu Éliane d'une plus grande objectivité, ce qui, somme toute, sert mieux les personnes qui en sortent gagnantes, qu'elles soient homme ou femme.

Nous reviendrons sur la relation des femmes avec le pouvoir. L'objectif des paragraphes qui précèdent consistait à analyser les processus de sélection vécus par 15 informatrices afin de saisir comment ceux-ci sont des occasions de se socialiser professionnellement; l'organisation scolaire s'avère elle-même agent de socialisation, la plupart du temps de façon souterraine, informelle. Le processus de sélection démarrant officiellement avec l'affichage d'un appel de candidatures, nous avons pu constater que, d'une part, certaines personnes commençaient très tôt à se préparer à un poste de direction d'école et que, d'autre part, l'organisation elle aussi planifie son développement à la lumière de certaines ressources. Nous avons quand même pu voir des personnes non pressenties surprendre les comités de sélection. Nous avons pu également retracer le processus de socialisation organisationnelle qui amenait des informatrices à poser leur candidature. Nous avons pu enfin décrire le processus personnel de construction identitaire qui conduit certaines personnes à rechercher les défis et à se définir en termes de leader. Il nous apparaît que l'étape première d'un processus de sélection est certainement la plus importante puisqu'elle est l'occasion pour une organisation de trouver du sang neuf et de confirmer la pertinence de ses investissements et de ses attentes à l'école de certains membres de son personnel. Pour l'individu interpellé, c'est une étape cruciale puisque dès ce moment s'enclenche l'évaluation de ses chances de réussite; c'est une étape de réflexion débouchant sur un choix clair: participer à la sélection. C'est une étape dynamisante pour l'institution scolaire puisque des appuis se créent, des conseils se donnent, des prises de conscience de son identité, de ses besoins et de ses aspirations sont possibles. Cette étape est mobilisante, elle insuffle un mouvement, elle laisse la place au changement tant pour l'institution que pour la per-

sonne. Dans la construction de son identité personnelle et professionnelle surtout, c'est, pour une personne, une étape qui permet de faire le point, d'effectuer des projections, de réaliser des apprentissages, de se situer dans les rapports de classe et de sexe, de clarifier ses représentations, de juger de ses appuis et finalement, de tenter sa chance en prenant la décision de déposer sa mise en candidature. C'est certainement l'étape où le processus de socialisation organisationnelle se fait le plus sentir, tant formellement qu'informellement.

7.4 LES FEMMES ET LE POUVOIR DANS LES ORGANISATIONS

L'histoire du cheminement professionnel de nos informatrices à l'intérieur de l'enseignement et de l'accession à la direction a permis de constater combien la commission scolaire en tant qu'organisation, de même que l'école, s'étaient modifiées depuis les années '60. À ce moment, chaque municipalité comptait sa propre commission scolaire; en milieu rural, celle-ci regroupait quelques écoles primaires: des écoles de rang, un couvent pour les filles au village ainsi qu'un collège pour les garçons; habituellement, les cours de niveau secondaire y étaient aussi dispensés. Le Conseil des commissaires confiait généralement la direction des établissements à deux personnes, un directeur pour le collège, une directrice pour le couvent, les deux se départageant la responsabilité des écoles de rang. En milieu urbain, l'organisation était un peu plus complexe car on desservait une population plus nombreuse; chaque école avait à sa tête une direction, religieuse très souvent, mais on y retrouvait aussi des laïcs; on a déjà mentionné au premier chapitre que les directrices religieuses représentaient 48% des directions d'écoles primaires et secondaires en 1960.

C'est à la fin des années '60 que trois de nos informatrices ont démarré leur carrière de directrice d'école (Diane, Delphine, Diana), bénéficiant de l'élan créé par la Révolution tranquille et concrétisé dans SEMÉA. Beaucoup de transformations ont accompagné la création du ministère de l'Éducation en 1964 et la démocratisation de l'accès à l'éducation qui s'en est suivie; les élèves du secondaire et de l'enfance en difficulté ont été regroupés au sein de commissions scolaires régionales; ce faisant, chaque commission scolaire primaire avait généralement à administrer une dizaine d'écoles; quatre autres informatrices (Denise, Désirée, Daphnée, Danielle) ont accédé à la direc-

tion au cours des années '70; il faut dire que la sortie de communauté de religieux et de religieuses avait libéré des postes d'enseignement et de direction. C'était aussi une période d'effervescence pédagogique où l'on recrutait des animateurs pédagogiques à la tête des écoles primaires. À la commission scolaire, un directeur général était entouré d'une équipe d'une dizaine de directions d'école qu'il animait de façon paternaliste, où tout le monde se connaissait et travaillait ensemble. «On était très très lié, on partageait beaucoup de points de vue. On se frottait les oreilles fortement mais après ça, il y avait beaucoup d'esprit d'équipe. On se rendait beaucoup de services mutuellement. [...] On n'avait pas l'impression d'être en compétition entre nous les directions d'école car c'était des écoles de quartier, on n'allait pas chercher la clientèle d'à côté, on n'offrait pas quelque chose de meilleur pour compétitionner.» (Delphine). La façon de diriger l'organisation scolaire relevait de ce qu'Aubert (1982) appelle le courant «libéral-affectif» où l'organisation forme une grande famille qui travaille à une œuvre commune; chacun reconnaît l'autorité du directeur général qui s'entoure de personnes (Diane, Diane) avec qui il entretient des relations chaleureuses et avec qui il engage les écoles dans un grand chantier pédagogique (Diane, Désirée, Delphine, Diana, Danielle).

Au cours des années '80, les difficultés liées à la régionalisation des services éducatifs, entre autres la fatigue des élèves et un sentiment de non-appartenance de ceux-ci en raison du transport quotidien loin de leurs localités, incitent à intégrer le primaire, le secondaire et l'enfance en difficulté au sein d'une même commission scolaire couvrant un territoire donné. Cette intégration des services éducatifs facilite le transfert d'effectifs enseignants et cadres du secondaire au primaire. Cela ne se fait pas sans heurt. D'une part, on assiste à des divergences importantes dans la façon de diriger les écoles; d'autre part, les directrices sont souvent remplacées par des directeurs issus de l'enseignement secondaire (Diane, Denise, Damienne, Daphnée y font référence). À la suite du départ d'une majorité de directrices religieuses, la fin des années '60 et les années '70 avaient été marquées par l'arrivée d'un bon nombre de directrices d'école laïques car les syndicats et les groupes de femmes encourageaient les enseignantes à multiplier leurs candidatures aux postes de direction. «Le syndicat local disait: s'il y a plusieurs femmes qui se présentent, il y aura davantage de chances qu'une d'entre elles soit retenue; les autorités seront obligées de donner des motifs importants pour ne pas en choisir une; la compétition devra se faire entre deux ou trois femmes plutôt qu'entre

un homme et une femme.» (Delphine). Sept de nos informatrices sont, de fait, devenues directrices entre 1968 et 1980. Au cours des années '80, il y en a quatre seulement (Damienne, Dorothee, Dominique, Donna). On n'est plus dans une approche familiale, paternaliste de l'organisation; la compétition est très présente à l'intérieur d'une structure de pouvoir davantage pyramidale; c'est le règne du modèle «patronal» de l'organisation (Gaulejac, 1986) où les femmes se sentent moins à l'aise. «D'ailleurs on était rendu nous les femmes à ne plus parler à la table de direction. On écoutait, on allait chercher ce qu'on avait à aller chercher. Par contre, on se parlait après, on se téléphonnait.» (Diane). Pourquoi un tel malaise s'installe-t-il?

À la lumière des travaux d'Aubert (1982) auprès d'une entreprise dans le secteur informatique où le nombre de femmes est très faible et la compétition féroce, les hommes et les femmes semblent animés par des motivations fort différentes en ce qui concerne le pouvoir et l'organisation. Les femmes ne recherchent pas le pouvoir au même sens que les hommes mais plutôt la réussite professionnelle et l'épanouissement personnel. Ce n'est pas de dominer l'autre qui les motive mais plutôt de rechercher le consensus, de bâtir une équipe grâce à l'établissement de relations interpersonnelles et d'un bon climat de travail. Dans une école cela se traduit par l'emphase mise sur l'animation pédagogique, l'attention à chacun et chacune, le «maternage» des élèves comme s'emploient à le dire certains collègues masculins (Désirée). Ces deux conceptions du pouvoir, lorsqu'elles s'affrontent sur un même terrain, engendrent des conflits. Nous avons traité précédemment du cas de Damienne qui a été supplantée par un enseignant du secondaire à un poste de direction qu'elle avait assuré de façon contractuelle auparavant. Elle n'est pas la seule à vivre cette expérience. Dans trois commissions scolaires, les directrices ont été progressivement remplacées par des directeurs, d'après Diane, Denise, Désirée, Damienne, Doris et Daphnée. Désirée remarque qu'«à la direction des écoles, les hommes parlent beaucoup plus fort que les femmes. Malheureusement, il n'y a aucune femme aux postes-clé de la commission scolaire. C'est sûr qu'un homme directeur d'école qui crie plus fort que les autres peut exercer un certain ascendant. [...] Les hommes en général jouent du coude et tentent de s'imposer selon un mode compétitif et autoritaire.» C'est ce qu'avait aussi remarqué Aubert dans son enquête sur le pouvoir des hommes et des femmes dans l'entreprise de vente de haute technologie où elle effectuait ses recherches. «C'est comme si le caractère

compétitif et bagarreur qui semble marquer ces organisations se prêtait en général davantage au défoulement d'une certaine "agressivité" masculine.» (Aubert, 1982, p. 271). Les motivations des hommes témoignent de la «nécessité ressentie d'être le plus fort dans une relation de rivalité et de compétitivité avec les autres hommes. [...]. Rien de tel chez les femmes pour qui la recherche de contacts et d'enrichissement personnel constitue leurs principales motivations.» (Aubert, 1982, p. 286-287). Selon Aubert, la quête de l'identité ne se vit pas de la même façon chez les hommes et chez les femmes dans les organisations. Les uns se projettent dans une «position de dominance» tandis que les femmes désirent «annuler le rapport de domination millénaire» (Aubert, 1982, p. 276). Elles travaillent très fort pour réussir mais pas nécessairement pour être les premières à tout prix.

Afin d'expliquer ce rapport différent à l'organisation, les auteurs de *L'emprise de l'organisation* font appel à l'inconscient (Pagès, Bonetti, Gaulejac et Descendre, 1979, *L'emprise de l'organisation*, cité par Aubert, 1982, p. 302); ils identifient l'organisation moderne à la Mère originelle qui nous gratifie de son amour et peut aussi nous le retirer si l'on ne se consacre pas corps et âme à elle; les femmes n'embarquent pas dans cet imaginaire-là; pour elles, leur développement personnel, leur vie familiale et affective restent la priorité, elles ne s'identifient jamais complètement à l'organisation au point de s'annihiler; pour Aubert (1982, p. 250), elles ont l'assurance de donner la vie, d'engendrer l'enfant; elles veulent de plus réussir sur le marché du travail pour gagner leur vie, tout en s'épanouissant et en établissant des contacts enrichissants. Ceci ne signifie pas qu'elles ne se donneront pas totalement à leur travail et qu'elles ne rechercheront pas le pouvoir, mais ce ne sera pas dans le but de vaincre l'autre mais de se prouver qu'elles sont capables. C'est comme si la femme «trouvait son compte ailleurs» et n'avait pas besoin de s'identifier totalement à l'organisation, de fusionner corps et âme avec l'organisation pour trouver son identité. Ce serait différent pour les hommes. «Ne retrouve-t-on pas dans cet investissement masculin beaucoup plus accentué, le désir de création inassouvi de l'homme qui toujours le pousserait à s'engager plus complètement dans l'organisation, tandis que la femme n'aurait pas autant besoin de l'organisation pour devenir elle-même? [...] La fuite dans la carrière, la recherche éperdue et illusoire du pouvoir, la sollicitation permanente de gravir les échelons de la voie hiérarchique, de faire de plus en plus d'affaires [...]» seraient le résultat de la fu-

sion «symbiotique» des hommes avec l'Organisation-Mère? (Aubert, 1982, p. 302). On a vu précédemment que des informatrices ne recherchaient pas vraiment elles-mêmes la promotion professionnelle mais étaient plutôt portées par un mouvement de leur entourage à présenter leur candidature puisqu'elles étaient perçues comme les personnes de la situation. Par ailleurs, il ne s'ensuit pas que les hommes ne s'intéressent pas à l'autonomie, la liberté, l'enrichissement personnel, au contraire, mais cela ne constitue pas l'essentiel de leurs motivations.

Les changements organisationnels suscités par l'intégration des commissions scolaires ont ajouté un obstacle de plus à l'accession des femmes à des postes de direction d'école. Deux façons différentes d'exercer la fonction compétitionnaient à la même table de gestion et il n'est pas certain que les chances étaient égales au départ! Il est vrai qu'en éducation, les femmes ne sont pas en terrain traditionnellement masculin, surtout à l'ordre d'enseignement primaire, contrairement à un domaine comme la haute technologie; là les femmes sont perçues comme une menace à la cohésion de l'organisation puisqu'elles ne s'engagent pas à fond, aux dires de leurs collègues masculins. Cependant, en ce qui a trait au pouvoir, les instances décisionnelles en éducation ont été une chasse gardée masculine, depuis le ministère de l'Éducation jusqu'aux commissions scolaires en passant par les Directions régionales du ministère. Au niveau des écoles, le leadership a été assez bien partagé entre hommes et femmes jusqu'aux années '70. Depuis, les enseignantes veulent leur part des postes de direction, bien qu'elles restent une minorité à poser leur candidature puis à être retenues. Beaucoup sont pressées par autrui à tenter leur chance; d'autres accumulent un bon bagage avant de le faire, recherchant avant tout le développement de leurs potentialités et la création de nouvelles relations. Ceci semble corroborer les thèses d'Aubert de même qu'il est révélateur que toutes nos directrices aient mentionné leurs préoccupations et leurs actions face aux enfants dans leur vie, que ce soit les leurs, leurs frères et sœurs plus jeunes, leurs neveux et nièces, leurs élèves ou les enfants de l'école qui remplacent chez quelques-unes les enfants qu'elles n'ont pas engendrés. Il est donc fort plausible que les référents inconscients diffèrent chez les hommes et chez les femmes dans leur recherche du pouvoir; il n'en demeure pas moins que les aspects tant formels qu'implicites de la culture du pouvoir de l'organisation ont jusqu'à présent facilité l'exercice du pouvoir au masculin.

Les rapports sociaux de sexe vécus de façon conflictuelle à l'intérieur d'un autre type d'organisation pouvant s'expliquer aussi par la structure «patronale» du pouvoir à laquelle les femmes ne peuvent s'identifier. Dans ce type d'organisation, les décisions sont prises au sommet et transmises à la base sous forme d'ordres auxquels on se soumet. L'intégration des commissions scolaires n'ayant pas suffi à enrayer les effets de la diminution constante de la population étudiante, les contraintes économiques aidant, on a procédé à la fusion de plusieurs commissions scolaires à certains endroits. L'entité administrative nouvelle acquiert ainsi beaucoup de pouvoir puisqu'elle devient une méga-organisation beaucoup plus éloignée de l'école et de sa réalité lorsqu'elle prend des décisions. Delphine a déjà attiré notre attention sur le fait que l'organisation se suffisait à elle-même, ayant oublié ce pourquoi elle existait: l'enfant en apprentissage à l'école. Delphine a une longue expérience comme directrice d'école. Avant la fusion, elle faisait partie d'une équipe d'une dizaine de personnes. «Maintenant, on se retrouve une quarantaine. Avant que le dernier n'ait parlé, tu as eu le temps d'oublier trois fois ce que le premier a dit. Au niveau du pouvoir, comment a-t-on de l'influence: est-ce en parlant plus fort? moins fort? est-ce en parlant aux commissaires, au directeur général?» La lourdeur du système entraîne la déshumanisation des rapports et laisse la place à une plus grande concentration du pouvoir décisionnel. On est à l'encontre des attentes exprimées par nos informatrices sur l'allègement des pouvoirs de la commission scolaire au profit des écoles. «Je prétends que le gros pouvoir d'influence devrait venir des écoles. On devrait coller le lieu de décision au lieu de l'action, puisque l'école est la raison d'être d'une commission scolaire.» (Delphine).

Si dans les commissions scolaires restreintes il y avait une préoccupation d'équilibrer le nombre de femmes et d'hommes à la direction des écoles, lors de la fusion, beaucoup plus d'hommes que de femmes se sont retrouvés aux postes de cadres, à la direction générale, à la direction des services. Il devient alors extrêmement important que des femmes occupent des postes stratégiques afin que les autres femmes puissent se sentir épaulées. Puisqu'elles ne peuvent s'identifier totalement au groupe d'appartenance constitué par l'appareil dirigeant masculin et/ou autoritaire, les femmes ont besoin de modèles culturels féminins, solides et valorisants pour bâtir leur propre identité, comme les recherches de Zavalloni (1986) l'ont déjà mis en évidence. Ainsi la nomination comme cadre supérieure d'une femme décrite comme «très compétente, extraor-

dinaire, qui travaille beaucoup et dont les valeurs rejoignent celles de nombreuses informatrices» a été soulignée par celles-ci comme un motif de fierté et de solidarité. «C'est déjà une ouverture et cette commission scolaire-là avait besoin d'une femme à ce niveau pour apporter une note humaniste. On avait besoin pour le climat organisationnel qu'une femme vienne un petit peu replacer les relations parfois tendues qui existent aux différents paliers. [...] Elle est allée le chercher d'elle-même, elle ne le doit à personne. C'est vraiment un poste qu'elle s'est durement gagné. C'est une femme qui investit beaucoup et qui a dû investir deux fois ce que les hommes de son département faisaient pour être reconnue à sa juste valeur.» (Donna).

C'est d'ailleurs devenu une préoccupation des directrices, on l'a vu, que de promouvoir l'accès de collègues féminines à des postes de direction au secondaire, dans les services éducatifs et d'amener davantage d'enseignantes comme directrices d'école. Il est certain qu'un nombre plus important de femmes au pouvoir dans une organisation facilite la transformation de la culture de celle-ci vers davantage de communication, de coopération, de relations humaines. L'expérience des organisations imposantes par leur taille et leurs structures, qui éloignent le lieu de décision du lieu de l'action semble déposséder les personnes d'un sentiment de réel pouvoir. Il semble qu'il faille se diriger vers un autre type de rapports organisationnels.

À partir de 1990, nous ne retrouvons qu'une nouvelle directrice dans notre échantillon. Il est vrai que la raréfaction des ressources financières et la baisse démographique des jeunes à l'école obligent à rationaliser les dépenses. Il s'ouvre donc moins de postes de direction; cependant, le vieillissement des dirigeants en place va obliger le recrutement de nouveau personnel cadre d'école. Depuis plusieurs années, on questionne la qualité de l'éducation dispensée par nos institutions scolaires; d'ailleurs, le rôle de ces dernières est beaucoup remis en question face aux changements sociaux actuels. Ajoutons à cela les représentations des jeunes enseignantes et de bon nombre de directrices de ce en quoi devrait consister le travail de direction d'école, et nous nous retrouvons devant un ensemble de facteurs tant économiques qu'éducatifs et sociaux invitant à une réorganisation des écoles et des commissions scolaires. Les capacités créatrices des membres comme des instances de ces organisations vont être mobilisées: faire plus avec moins devra céder la place à faire mieux autrement.

Souvenons-nous que l'on souhaite dans l'avenir une direction d'école à la tête d'une équipe enseignante afin de mettre en place un projet éducatif recevant l'adhésion de toutes les composantes de l'école! Se pourrait-il que les femmes soient avantageusement positionnées pour réussir dans cette organisation faisant appel à l'innovation, à la recherche de consensus, à l'affectif? Sommes-nous revenus à l'approche «libérale-affective» déjà énoncée?

Les recherches d'Aubert (1982), de Gaulejac (1986) et d'Enriquez (1986) offrent des outils de réflexion intéressants. Aubert a mené une enquête auprès d'un type d'entreprise très récent, une agence de publicité; elle y a rencontré des femmes et des hommes faisant équipe, laissant libre cours à leur imagination afin de créer des publicités destinées aux consommateurs et/ou consommatrices. Dans ce genre d'entreprise, du moins dans le secteur de la création, la spécificité, féminine ou masculine selon le cas, est très valorisée, de même que la part de féminin et de masculin qu'il y a en chaque personne. «Dans l'acte créateur», commente un créateur, «il y a féminité et masculinité en même temps: un pôle très féminin parce que c'est ce réservoir de sensibilité qui engendre, qui reçoit, et puis le pôle masculin, c'est le jaillissement de l'acte créatif. Ces deux pôles de la création sont des pôles que l'on retrouve chez tous les gens.» (Aubert, 1982, p. 344). Aubert remarque que dans cet univers de la publicité, au rapport traditionnel entre hommes et femmes se substitue un rapport entre créatif et commerciaux. En effet, chaque équipe est composée d'un créatif et d'un commercial, sans que ce soit nécessairement relié à l'un ou l'autre sexe; ce sont plutôt d'autres profils d'hommes et d'autres profils de femmes «bouleversant les traditionnelles notions du masculin dominant et du féminin soumis.» (Aubert, 1982, p. 345). Les créatifs sont des personnes qui font appel à leur intuition, à leur sensibilité, aux rapports humains; les femmes se sentent bien dans ce métier et s'y intègrent aisément, accédant à des postes élevés. Quant aux hommes de ce métier, ils sont tendres et sensibles. En fait, l'imaginaire de ce type d'organisation laisse une large place au féminin et l'utilise; il permet l'expression de la féminité et de la virilité de chacun. Dans quelle mesure des organisations comme les commissions scolaires et les écoles deviendront-elles des entreprises créatives axées sur de nouveaux rapports sociaux entre masculin et féminin?

Afin de réussir dans le monde organisationnel de type patronal, comme l'était la majorité des entreprises publiques et privées, les femmes ont dû «neutraliser» (Aubert, 1982, p. 307) leur féminité. Les formes de pouvoir qui leur étaient accessibles étaient d'une part reliées à l'image de la mère (mener son équipe comme une famille, une femme plus âgée qui traite ses subordonnées comme ses enfants, les engageant sans arrière-pensée), d'autre part, à l'image de l'héroïne, de la sainte (la femme qui se démène pour la bonne cause, pour la réussite de son équipe). «Ce n'est pas en tant que femmes qu'elles exerceront un leadership direct dans l'organisation masculine, mais en tant que Mères ou Vierges, femmes dont la sexualité est exclue, sublimée.» (Aubert, 1986, p. 30). L'aspect le plus visible de cette neutralité ne se lit-il pas dans le vêtement? Les femmes adoptent de plus en plus le tailleur classique et le chemisier blanc, réplique du complet masculin, dans des tons neutres, à l'intérieur des professions mixtes (médecine, droit, enseignement, etc.). Dans les écoles, comme partout ailleurs, beaucoup de femmes portent le pantalon. Si auparavant, en raison de la non-mixité des écoles, les hommes et les femmes vivaient dans des univers séparés, maintenant avec la mixité à tous les ordres d'enseignement, les rapports se fondent sur le caractère asexué des enseignantes et des enseignants, sur les relations de travail sérieuses que ces collègues doivent entretenir entre eux.

Puisque les organisations sont condamnées à être créatives afin de relever les nombreux défis qui les interpellent, elles vont devoir laisser libre cours à tout ce qui fait la spécificité de leurs membres, qualités féminines et masculines devant être mobilisées. Gaulejac (1986) a étudié des entreprises qui ont rompu avec le modèle industriel traditionnel à l'intérieur duquel les tâches étaient découpées, répétitives; les décisions suivant la hiérarchie ralentissaient le travail. La robotique aidant, on fait davantage appel aux capacités mentales des personnes pour développer d'autres manières de faire, d'autres produits à offrir. L'idéologie du modèle «managérial» tend à s'imposer, considérant une organisation comme un ensemble de petites équipes responsables de leurs projets et en constante interaction entre elles, à l'image des structures moléculaires.

Ceci signifie que de plus en plus de rencontres sont nécessaires pour présenter ses idées, persuader, négocier, coopérer. Le regard prime, et pour accrocher le regard,

il faut séduire; cela signifie qu'autant les hommes que les femmes doivent se singulariser, être chaleureux, empathiques, communicatifs mais en même temps capables de prendre des décisions, d'être efficaces, d'être inventifs. «Nous sommes entrés dans un monde obsédé à la fois par la croissance et par la crise [...] chacun doit se faire sa place et personne n'est plus assuré de son pouvoir [...] Les dirigeants savent que pour rendre leurs organisations dynamiques, [...] il faut prendre les individus au piège de leur désir de réalisation; leur offrir motif à jouissance dans le travail. En un mot, il faut les séduire.» (Enriquez, 1986, p. 388-389). Selon Enriquez, des éléments relationnels et affectifs sont nécessaires aux membres des organisations; ils ont besoin de se sentir aimés, appréciés pour se mouvoir. Ce pouvoir de séduction est devenu indispensable dans une civilisation du regard, de l'image; il n'est plus seulement assigné aux femmes mais devient une composante essentielle du pouvoir de tous les individus qui se retrouvent de plus en plus en situation de face à face dans leur travail: négociations, entretiens, séminaires, réunions, etc.

Plus que jamais, des qualités féminines dévalorisées socialement deviennent incontournables. Chaque être humain est invité à développer à la fois son côté rationnel et son côté affectif. Bien plus, avec les découvertes de la psychologie cognitive, on sait que si l'on n'est pas ému, séduit par une information, elle ne pénétrera pas notre univers cognitif. C'est un bouleversement des modèles organisationnels qui est en train de se produire; les pratiques et les représentations liées au travail et au pouvoir sont en train de se transformer; cela se vérifie dans certaines commissions scolaires, mais beaucoup reste à faire. «On est deux femmes à la table de gestion et on sent qu'on a une partie des gars plus près de nous. Il y a une évolution des deux côtés. [...] Je dirais qu'il y a un changement de mentalités. On ne voit plus ça quasiment des "farces plates" autour de la table et quand il y en a un qui en fait, même ses confrères lui disent qu'il est déplacé.» (Diane). Si peu de femmes ne peuvent constituer une menace, ce qui pourrait expliquer l'attitude chevaleresque masculine! Car à toutes les commissions scolaires concernées, il y a diminution du nombre de directrices d'école. Une première explication avancée par Damienne est à l'effet que l'on confie plus souvent qu'autrement aux femmes les écoles institutionnelles, les situations difficiles, les gros défis, ce qui rend une vie équilibrée à peu près impossible. Par ailleurs, ajoute-t-elle, «comme dans n'importe lequel autre secteur, il y a des gens qui sont sénateurs, "eux les

hommes” tu ne peux leur donner n’importe quoi. “Eux les hommes”, il faut qu’ils aient les meilleures tâches. De plus, il y a un noyau de quatre ou cinq directeurs qui sont vraiment irréductibles. Ils vont déjeuner ensemble et jamais ils n’inviteront une femme directrice même si elle est dans le même secteur géographique qu’eux. “Eux les hommes”, on ne les changera pas et il y a des jeunes dans ça!» Dans ces conditions, la réticence des femmes est compréhensible.

Cependant, les choses changent quand des personnes occupant des positions stratégiques sont ouvertes à une meilleure répartition hommes/femmes dans l’administration des écoles et y voient une amélioration de l’organisation. Doris, après sa sélection comme directrice-adjointe, a reçu cette évaluation de son directeur général: «On t’a choisie pour ton dynamisme, tes croyances, pour tout ce que tu connais au niveau de la pédagogie, pour ton leadership. C’est très clair, tu sais ce que tu vaux, mets-le en pratique.» Après une année de travail, son directeur l’a assignée à une plus grande école: «Je t’envoie là parce que j’ai confiance, et je n’envoie pas n’importe qui. Je t’envoie toi et considère ça comme un plus.» Elle qui était toute nouvelle à la table du primaire n’a pas senti qu’on la taxait d’inexpérience. «Au contraire», dit-elle, «c’est pour ça que la réputation, c’est incroyable, tu arrives et tu es gagnante.» Le directeur du personnel ne lui a-t-il pas dit: «Ça on le sait dès la première année si quelqu’un l’a ou ne l’a pas.» L’arrivée de cette directrice dans l’équipe des gestionnaires semble avoir dynamisé le milieu; elle est appréciée pour son expérience et sa personnalité; on la guide dans son ascension professionnelle car il faut préserver ses qualités par une gradation des difficultés. On peut penser que cette organisation a pris le virage de la créativité.

On se rend compte que chaque organisation a sa culture propre, notamment au niveau des rapports de sexe; c’est une question d’histoire des structures de chaque commission scolaire, des personnes en place mais aussi des représentations sociales qui sont véhiculées dans cette organisation. Donna considère que la fonction de direction d’école, «c’est quasiment un rôle bâti pour un homme qui n’a que ça à faire, alors que nous les femmes, on a quand même le souci de l’entretien des vêtements. On doit se préoccuper des repas équilibrés, des rendez-vous médicaux, de l’éducation des enfants, à la formation culturelle quand ils ont des cours, ça ne finit plus. Tandis que si je regarde aller mes confrères, la plupart ont une femme à la maison, qui les attend, qui

prépare les repas, qui les entretient, ils n'ont pas ce souci-là.» C'est pourquoi Donna ne peut participer à un grand nombre de réunions informelles qui sont des lieux où on va chercher un paquet d'informations et qui sont l'occasion de «lobbying». «J'ai des confrères qui y assistent régulièrement. Ils se font des contacts, ils vont se faire connaître, se faire valoir. Mais moi je ne suis pas là, je ne peux pas être là. Tout en acceptant d'assumer cette fonction-là, j'accepte qu'il y ait des choses que je n'aurai pas, auxquelles je n'aurai pas accès.» (Donna). C'est un peu l'illustration de la position de compromis qu'adoptent plusieurs directrices afin de concilier leur réussite personnelle et les exigences professionnelles avec leur épanouissement personnel et familial. Ce qui n'empêche pas Donna de viser un poste de direction de service au sein de sa commission scolaire. On sent tout de même peser la lourdeur du système!

Certains changements semblent cependant se dessiner. «C'est excessivement rare mais ça commence à poindre», dit Damienne, «quand on a une réunion à fixer, un homme va dire parfois: "ce soir je ne peux pas, c'est moi qui reçois les enfants." C'était toujours les femmes qui disaient ça. Ça commence à se dire de la part d'un homme, ça commence à être respecté. Quand c'est une femme, c'est qu'elle ne sait pas s'organiser.» Ailleurs, c'est la présence de femmes commissaires qui semble influencer les choses. «Depuis qu'on a une présidente du Conseil des commissaires, deux femmes sont devenues directrices. Par ailleurs, il n'est pas certain que le directeur général va placer ses hommes-là où il va vouloir.» (Désirée). Ce sont des signes très divers mais tangibles que la société change et que les organisations que sont les commissions scolaires et les écoles doivent aussi changer. Les rapports sociaux de sexe de domination/soumission vont devoir se transformer en négociation/coopération. Les dichotomies travail/famille, public/privé sont appelées à s'estomper. On n'a qu'à regarder la situation économique actuelle, l'appauvrissement de la classe moyenne, la situation des femmes en emploi, la transformation des luttes syndicales, l'expansion du travail autonome et à domicile, l'échec relatif de la famille nucléaire, le désabusement des jeunes, pour appeler à la création d'un autre monde.

L'étude des trajectoires professionnelles de nos informatrices oblige à distinguer deux types de trajectoires selon qu'on s'insère dans l'enseignement avant 1975 ou après; cette dichotomie est due au remplacement des Écoles normales par les cégeps et les universités comme lieux de formation en enseignement; c'est une des nombreuses manifestations de la réforme de l'éducation qu'entreprend le Québec à partir de 1964.

Si nous considérons les trajectoires professionnelles des informatrices de la première génération, ayant entrepris leur carrière enseignante au cours des années 1960 à 1975, la référence à la situation familiale a joué un rôle important dans l'attribution d'un premier poste d'enseignante; à ce moment-là, la commission scolaire locale tenait compte des caractéristiques socio-économiques, culturelles et morales des familles d'origine dans le choix de son personnel. Par ailleurs, la famille continuait d'être très présente en soutenant la jeune enseignante, surtout dans sa première année d'expérience.

Les références aux enseignantes, religieuses ou non, ayant marqué leur propre scolarisation par leur savoir-faire, leur compétence et leur attitude envers les enfants sont souvent évoquées par nos informatrices pour guider leur propre pratique enseignante, surtout au début de leur carrière.

À mesure que l'enseignante prend de l'assurance, surtout lorsqu'elle doit s'éloigner de sa famille pour exercer son métier, les rôles se modifient, l'enseignante soutient financièrement sa famille, prend soin de ses parents, de sa fratrie. De plus, elle bâtit son propre modèle d'enseignement quand elle s'insère dans un mouvement innovateur comme SEMÉA.

Les informatrices de la deuxième génération sont moins dépendantes de leur famille lorsqu'elles entreprennent leur cheminement de carrière. En raison de la durée des études collégiales et universitaires, elles sont plus âgées lorsqu'elles entrent sur le marché du travail. Souvent elles ont dû s'éloigner de leur famille pour faire leurs études post-secondaires; du moins elles doivent le faire afin d'occuper un emploi ou de fonder une famille.

De plus en plus ce sont les circonstances mêmes de l'activité professionnelle à l'intérieur d'un milieu organisationnel qui marquent les trajectoires professionnelles. Le réseau des collègues de travail avec qui on se lie d'amitié favorise la circulation de l'information, le développement des compétences et le soutien dans les difficultés. La participation à des projets pédagogiques institutionnels, la découverte de l'action syndicale, la possibilité d'assumer des fonctions de responsable d'école ou de suppléance en direction, la présence d'une protectrice, d'un protecteur qui guide vers des expériences diversifiées tout en élargissant le champ d'intervention, la possibilité de présenter sa candidature à un poste de direction lorsque la commission scolaire en fait l'annonce officielle, ne sont que quelques-unes des circonstances liées au travail susceptibles d'influencer le cheminement professionnel.

CONCLUSION

La situation des femmes en gestion de l'éducation, notamment aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, est jugée non équitable, en 1984, par le Conseil supérieur de l'éducation. Trop peu de femmes dirigent des écoles primaires compte tenu de leur nombre grandement majoritaire comme enseignantes dans ces écoles. Partie de l'intention de questionner cet état de chose, nous avons constaté qu'il perdure depuis les années 1960, alors que l'exode des religieuses des écoles a laissé vacants beaucoup de postes de direction, qui n'ont pas été comblés par des femmes. On comptait 58% de directrices d'école au primaire et au secondaire alors que les communautés religieuses œuvraient dans le domaine de l'éducation (Dumont, 1986). Force nous a été de constater qu'on n'a plus jamais atteint ce taux de féminisation en gestion de l'éducation primaire et secondaire malgré les gains du féminisme québécois et le vœu du gouvernement de corriger la situation!

Nous avons voulu en savoir davantage sur les actrices mêmes de cet enjeu, soit les enseignantes et les directrices du primaire ainsi que sur les protagonistes ayant le pouvoir de choisir les directions d'école. Afin de comprendre la sous-représentation féminine en direction d'école primaire, malgré le taux de féminisation très élevé de cet ordre d'enseignement, il nous est apparu pertinent d'étudier le processus de socialisation de nos informatrices d'abord dans leur famille d'origine puis tout au long de leur formation académique et professionnelle, enfin le processus de socialisation organisationnelle vécu sur le marché du travail (Marshall, 1984). En enquêtant sur le processus de socialisation, nous avons voulu départager qui de l'individu, qui des institutions,

qui de la société toute entière agit le plus fortement sur la construction de la trajectoire de vie dont fait partie la trajectoire professionnelle.

Car pour nous, il s'agit d'une construction à laquelle la personne participe, plus ou moins consciemment, plus ou moins activement, ne serait-ce que par sa présence qui modifie les rapports sociaux à l'œuvre dans les instances de médiation sociale, comme la famille entre autre. La construction dont il s'agit ici plus précisément est celle de l'identité, identité de sexe et identité liée au travail; d'une part, le fait d'être fille ou garçon dans une famille peut jouer un rôle décisif, selon la composition de la fratrie et le rang qu'on y occupe (Chaudron, 1984; Lasvergnas, 1988), les rôles répartis entre les parents et la classe sociale de la famille.

D'autre part, le projet parental de reproduction du statut social de la famille est largement déterminé par l'histoire familiale y inclus celle des grands-parents; conséquemment les parents investissent différemment leurs enfants de ce projet de conserver, améliorer ou rebâtir le statut socio-économique de la famille. Ces représentations parentales se heurtent à celles de l'enfant, lui-même en interaction avec d'autres institutions, comme l'école, l'église, les médias, et avec son réseau social, en dehors de la famille immédiate. De ces contradictions émerge un projet personnel de réalisation de soi, imprégné des représentations que l'enfant se fait des attentes parentales à son égard.

L'interactionisme symbolique de Mead, selon qui l'élaboration des concepts de Soi et d'Autrui s'effectue à travers les interactions sociales, nous amène à considérer la socialisation comme l'interaction entre l'individu et la société afin de construire sa propre identité comme membre d'un milieu social donné. Nous nous révélons disciple de Bourdieu en rejetant le déterminisme social tout autant des marxistes que des fonctionnalistes. Chez les premiers, la société produit des membres assignés à des places dans les rapports de classe correspondant aux besoins économiques des structures dominantes; chez les seconds, la société est un ensemble de rôles qui doivent être remplis par ses membres afin d'assurer la cohésion et la reproduction de la société même; c'est ainsi qu'on dévolue des rôles différents aux hommes et aux femmes dans la famille et la société; la famille est elle-même un rouage indispensable à la socialisation

des enfants pour le maintien des valeurs sociales. Nous croyons pour notre part que l'individu, de par son rôle actif dans la construction de ses représentations et par son insertion dans des rapports sociaux existants, introduit la contradiction et, par conséquent, ce qui était inévitable selon les déterministes devient «probable» chez Bourdieu.

Au départ de notre recherche, nous nous demandions:

- Est-ce que les femmes qui occupent un poste de direction ont vécu un processus de socialisation différent de celles qui deviennent enseignantes et le demeurent?
- Quelle est l'influence de la famille, de l'école et du réseau social sur la construction de l'identité de sexe et de travail marquant le cheminement professionnel?
- Comment le processus de socialisation organisationnelle exerce-t-il une influence sur la féminisation et la masculinisation de l'appareil dirigeant des écoles primaires?

Nous étions intéressée à connaître le cheminement de carrière d'enseignantes et de directrices du primaire; nous voulions savoir comment était né leur projet professionnel. Nous voulions savoir quand et comment est venue l'idée d'accéder à un poste de cadre au niveau des écoles.

Pour ce faire, il était indispensable de donner la parole aux personnes concernées mais à l'intérieur d'un questionnaire sur les structures sociales et les représentations où s'insèrent ces parcours individuels. Les lieux de rencontre de l'individu et de la société se situent dans les instances de médiation sociale comme la famille d'origine, l'école, le milieu de travail. Puisant cette inspiration de Sartre (1960), redécouverte par Ferrarotti en 1983, nous l'avons opérationnalisée par l'approche ethnosociologique de Bertaux, d'une part, et par l'approche égo-écologique de Zavalloni, d'autre part. Selon Bertaux, la méthode biographique constitue le meilleur moyen de recueillir les pratiques des gens et leurs représentations. L'analyse des récits de vie, à la fois diachronique et

synchronique, permet de découvrir des trajectoires sexuées dans les cheminements familiaux, scolaires et professionnels mais également des trajectoires sociales dans ces mêmes parcours. L'analyse comparée en arrive à extraire des trajectoires-type s'insérant dans des rapports sociaux de classe et de sexe, liés à un milieu géographique et à un contexte historique. Cependant, l'histoire individuelle reste toujours singulière puisqu'interviennent des sentiments, des pulsions identificatoires et des velléités réparatrices fort complexes (Wenner, 1988) agissant comme univers symbolique référentiel, caractérisé par son unicité.

C'est en cela que nous avons senti le besoin de nous référer à Sartre qui a enrichi son regard marxiste au contact des écrits psychanalytiques freudiens, passant ainsi du déterminisme social à la dialectique entre l'univers personnel et l'univers social. Cette dialectique nous apparaît d'autant plus importante qu'il s'agit de la construction de l'identité de femme et de travailleuse d'informatrices vivant en plein bouleversement des rapports sociaux de sexe tels qu'ils se présentent au cours des décennies 1960 à 1990. Les recherches et analyses féministes (Guillaumin, Mathieu, Apre, Tabet, Vandelac, Descarries, Caron) parlent de nouveaux rapports sociaux de sexe, en démythifiant le caractère universel de croyances, postulats, savoirs et pratiques qui deviennent ainsi relatifs, voire idéologiques. Le milieu du travail, de l'organisation n'échappe point à tout ce questionnement (Aubert, Enriquez et De Gaulejac, 1986). Des modèles de gestion que l'on croyait immuables se transforment à la fois sous l'influence du ralentissement économique, de la compétitivité mondialisée mais aussi de l'arrivée massive des femmes sur le marché du travail et de leur besoin d'articuler vie familiale et vie professionnelle.

Zavalloni, se référant au processus du traitement de l'information et à la psychologie cognitive selon lesquels le sujet bâtit ses propres représentations de l'objet à connaître, fait une découverte majeure: la construction de l'identité personnelle et celle de l'appartenance à un groupe puisent aux mêmes sources cognitives mises en mémoire. Selon le vécu et les perceptions de l'informatrice sur son identité de fille et de travailleuse, celle-ci sera en harmonie ou en contradiction avec les pratiques et les représentations dominantes en ce qui a trait à ses aspirations professionnelles. Pour Zavalloni, les valeurs et modèles culturels référentiels offrent à la fille une image néga-

tive de son identité, un modèle partiel où elle doit choisir entre identité maternelle ou identité professionnelle, identité de Mère, de Vierge ou d'objet sexuel, modèles dans lesquels elles ne se reconnaît pas totalement; elle ne peut non plus se référer aux valeurs et modèles culturels masculins dominants, d'où la nécessaire transformation des rapports sociaux et des modèles identificatoires. Car Zavalloni a également découvert que l'identification à un groupe social s'incarne dans des modèles, des héros; dans le cas de la gestion de l'éducation, largement investie par les hommes, les femmes ne se retrouvent pas nécessairement.

Comment ces pistes de recherche ont-elles résisté au contact de la réalité du terrain? Certaines se sont modifiées, enrichies, d'autres n'ont pas tenu le coup; de nouvelles avenues se sont révélées. D'abord, le réseau social constitué de tout ce qui n'est pas la famille immédiate, donc tout autant les grands-parents que les camarades de classe, les amis et les collègues de travail, est difficile à manier comme catégorie sociale en raison de sa trop grande ampleur. Il est vrai qu'il introduit de nouvelles pratiques, de nouvelles représentations dans la vie de l'informatrice de sorte qu'elle peut relativiser son vécu et son point de vue familiocentrique; de plus, il exerce une influence indirecte en agissant sur les parents de l'informatrice à travers d'innombrables interactions. Cependant, ceux qui le composent n'ont pas la même importance dans l'itinéraire de vie de nos informatrices. À la suite de l'étude des histoires de vie recueillies, ce sont les grands-parents très souvent qui impriment une marque profonde dans la conception du projet professionnel de nos informatrices par les attentes qu'ils ont eux-mêmes adressées à leurs enfants et par les valeurs éducatives et culturelles qu'ils véhiculent. Par ailleurs, les collègues de travail prennent de plus en plus d'importance dans le projet de celles qui s'engagent en direction d'école alors qu'ils ont joué un rôle de guide et de support lors des premières années d'enseignement, surtout la première. Le réseau des pairs, des amis ne semble pas avoir l'impact pressenti dans l'élaboration du projet professionnel de nos informatrices. Nous avons donc intégré les données relatives au réseau social aux trois instances majeures constituées par la famille d'origine, l'école et le milieu de travail puisque les grands-parents, les professeurs et les collègues de travail sont les seuls acteurs importants dans le processus socialisateur en dehors de la famille immédiate. C'est celle-ci qui imprime le plus fortement l'élan de s'instruire pour se bâtir une vie plus facile, plus complète; ainsi on projette d'aider sa famille nombreuse et

peu fortunée. L'élan donné est souvent en continuité avec les réalisations des grands-parents, oncles et tantes. Nos informatrices doivent compenser ce que leurs parents n'ont pu combler comme attentes de leurs propres parents tant du point de vue socio-économique que culturel; elles souhaitent poursuivre l'amélioration du statut de la lignée, la force de l'influence familiale reste prépondérante.

Mais la famille en réalité n'existe pas; ce sont des familles qui existent et qui occupent une place dans la structure sociale. Cette place détermine généralement la trajectoire des enfants et leur lieu d'aboutissement. «S'il est un fait massif que les enquêtes de "mobilité sociale" ont mis en évidence dans tous les pays industrialisés où elles ont été effectuées», dit Bertaux, «c'est bien que les familles bourgeoises produisent des bourgeois; que les familles ouvrières produisent des ouvriers; que les familles paysannes, et elles seules, produisent des paysans; que les familles de cadres moyens, d'instituteurs, etc., produisent des cadres moyens» (1977, p.71-72). Notre enquête, portant, il est vrai, sur un échantillon réduit, ne corrobore pas cette affirmation. Pour toutes nos informatrices, l'accession à l'enseignement est une promotion sociale; l'accession ultérieure de certaines à une fonction de direction d'école constitue une autre percée sociale. Mais Bertaux poursuit: «Il y a bien sûr des exceptions; mais ou bien elles sont clairement la conséquence de profondes transformations du système productif ... ou bien elles sont réellement exceptionnelles» (*idem*). Effectivement, à partir des années 1950, nos informatrices vivent une période historique marquée par de profondes transformations sociales: la Révolution tranquille qui modernise le Québec, la démocratisation de l'éducation, l'exode rural; dans la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean, la colonisation comme l'industrialisation, qui ne datent guère plus que d'une cinquantaine d'années parfois, ajoutent aux changements socio-économiques et culturels.

Toujours est-il que la famille qui donne vie aux enfants, leur assure soins, nourriture, etc., leur transmet également un héritage culturel; par ses pratiques, la famille affirme ses valeurs, son appartenance sociale et par conséquent participe à l'élaboration de «la structure profonde de la personnalité» de ses enfants en les formant à un «habitus» de classe et de sexe. Cet héritage culturel provient en grande partie de la mère; bien souvent, elle est plus instruite que son mari; elle a exercé un métier avant le mariage qui lui a ouvert des horizons nouveaux; aussi affirme-t-elle haut et fort que ses

enfants doivent s'instruire, que ses filles doivent avoir une profession même si elles se marient. Elle qui doit prendre soin d'une nombreuse progéniture, user d'imagination afin de tirer le meilleur parti possible des revenus gagnés par son conjoint souhaite une vie plus facile pour ses enfants. Aussi valorise-t-elle les études et supporte-t-elle ses enfants dans cette voie. Mais la famille est aussi un milieu affectif; c'est le lieu des identifications successives aux parents; c'est aussi le lieu des sentiments de solidarité ou de rejet à l'égard de la fratrie. Nos informatrices se retrouvent majoritairement dans des familles nombreuses composées de garçons et de filles. Leur situation d'aînée ou parmi les aînés les rapproche de leurs parents, auxquels elles s'identifient en raison de leur courage, de leur fierté, de leur débrouillardise. Cependant, toutes projettent une vie différente pour elles-mêmes: tout comme leur père, elles veulent un métier mais avec plus de sécurité financière; elles réalisent le désir de leur mère de faire des études, d'avoir un métier, de vivre dans de meilleures conditions; bien qu'elles sachent s'occuper d'une famille, aucune ne donnera naissance à une grande progéniture. Les phénomènes d'identification cohabitent avec un désir de réparation des blessures narcissiques qu'elles-mêmes ou leurs parents ont essuyées. La famille est généralement le premier foyer d'interactions que l'enfant investit; cette instance de médiation sociale est fondamentale dans la construction de l'identité de celui-ci; la trajectoire individuelle se bâtit à travers l'histoire familiale; les rapports sociaux de sexe tout comme les rapports sociaux de classe structurent la personnalité profonde en même temps que les relations affectives conduisent à des processus identificatoires et réparateurs tout aussi profonds.

L'entrée à l'école primaire ne s'effectue pas de la même façon pour chacune de nos informatrices puisque leurs milieux sociaux d'origine et leurs familles dans leurs façons de vivre les marquent profondément; dès l'enfance, certaines informatrices sont «habituées» à une certaine richesse, à une certaine considération sociale, à une certaine valorisation de la culture; d'autres proviennent d'un milieu plus pauvre; cependant, autant chez les familles ouvrières que paysannes, chez les petits entrepreneurs comme chez les fonctionnaires ou les employés, la fréquentation de l'école est valorisée; les garçons et les filles doivent s'instruire; la plupart des familles s'impliquent dans la réussite scolaire de leurs enfants. Il faut dire que l'école est le premier lieu de regroupement, en dehors de la famille, que les enfants fréquentent; ils sont pour la première fois soumis à des normes sociales et culturelles à l'extérieur du foyer familial et sont

jugés par les pairs et les autorités. Lorsque la famille s'avère déficiente ou absente face aux attentes scolaires en ne supportant pas ses enfants, ceux-ci vivent de grandes difficultés. La rencontre d'une enseignante particulièrement attentive, qui découvre les blessures de l'âme en offrant soutien et considération, fait toute la différence dans la poursuite du parcours scolaire. Nos informatrices ayant vécu des périodes d'échecs ou de difficultés scolaires ont reconnu l'extrême importance de ces personnes dans la construction d'une identité positive d'elles-mêmes et comme modèles auxquels se référer une fois devenues enseignantes. La majorité de nos informatrices, cependant, réussit très bien à l'école; l'adhésion du milieu familial aux attentes des professeurs est bel et bien effective; les enfants en bénéficient: résultats positifs, petits privilèges, aide à l'enseignante. Ainsi la représentation positive qu'on a du milieu scolaire et la présence de modèles d'identification vont inciter plus d'une informatrice à s'intéresser à l'enseignement comme profession.

L'école, somme toute, que ce soit tout au long des études ou à des périodes précises du primaire ou du secondaire, contribue à l'élaboration d'une identité positive de toutes nos informatrices; leurs résultats sont qualifiés de moyens à supérieurs puisqu'elles consacrent temps et efforts à leurs études. Elles développent d'autres compétences en aidant leurs enseignantes, en participant à des activités parascolaires comme la chorale, le théâtre, des spectacles, des mouvements tels les Croisés, les Enfants de Marie, le scoutisme. Il n'est pas étonnant qu'à la fin du secondaire, l'École normale soit le choix de nos informatrices, comme lieu de formation, afin d'exercer la profession enseignante. D'autre part, des facteurs d'ordre économique font pencher la décision familiale du côté de l'École normale car la formation s'y avère peu coûteuse et plus accessible; il y a souvent une tradition enseignante dans les lignées ascendantes. Puisque ces jeunes filles ont pu continuer leurs études année après année, les débouchés de la ferme et de la forêt n'étant accessibles qu'à leurs frères, il n'y a pas plus d'ouvertures d'emploi intéressantes à la fin du secondaire. Par ailleurs, il devient de plus en plus évident qu'en raison de leurs succès scolaires, l'investissement dans une ou deux années de formation à l'École normale peut être profitable autant à ces jeunes filles qu'à leurs familles. Elles se retrouvent pour la plupart pensionnaires, pendant une année pour le brevet C ou deux années pour le brevet B, ce qui leur assure un peu de recul sur leur vécu antérieur. Elles s'ouvrent à de nouveaux apprentissages, à de

nouveaux milieux sociaux et culturels, à de nouveaux contacts; certaines enseignantes religieuses vont devenir des modèles de pédagogie et d'érudition pour un petit nombre d'informatrices. La plupart des personnes interviewées gardent un bon souvenir de leur passage à l'École normale en raison des amitiés nouées; leur origine modeste cependant leur est apparue clairement puisqu'une différence de traitement existait entre les étudiantes selon le type de brevet postulé et le statut économique des familles.

À partir de 1968, une nouvelle structure éducative est mise en place: le collège d'enseignement général et professionnel, communément appelé le cégep, accueille les étudiantes après le secondaire afin de compléter leur formation générale et les préparer à leur choix professionnel; il permet aussi de suivre une formation technique spécialisée. La disparition des Écoles normales et leur remplacement par le cégep et l'université découlent de la Révolution tranquille qui a entraîné d'autres bouleversements sociaux tels la modernisation de la société québécoise, son urbanisation, la démocratisation de l'éducation et la centralisation du pouvoir bureaucratique. La génération de femmes fréquentant les cégeps rompt avec les générations précédentes. En raison de la gratuité de la formation collégiale, le statut économique de la famille d'origine exerce moins d'influence sur la décision de s'engager dans une voie d'étude; un système gouvernemental d'aide financière est également accessible. Par ailleurs, le choix définitif de l'orientation professionnelle est remis à plus tard, ce qui permet aux étudiantes d'explorer diverses avenues et d'éliminer celles qui s'annoncent moins prometteuses. Il en résulte que cette génération d'informatrices est plus âgée que les générations précédentes lorsqu'elle s'oriente dans l'enseignement; beaucoup de possibilités s'ouvrent à elle puisque le réseau des Universités du Québec est opérationnel. De plus, ces étudiantes ont pour la plupart quitté un premier programme qui ne leur convenait pas afin d'entreprendre des études universitaires en sciences de l'éducation. Tous ces éléments accentuent le caractère plus individualisé de la trajectoire professionnelle qui s'amorce bien que les pulsions identificatoires et réparatrices, relatives à la mère notamment, soient présentes; la perte d'êtres chers, les conflits parentaux, la présence perturbatrice de personnes malades ou handicapées dans la famille marquent également leur cheminement. Cependant, les familles commencent à être moins nombreuses et ces jeunes femmes investissent dans leur propre avenir et n'ont plus à supporter leur fratrie dans l'accession à la formation, comme l'ont fait les générations précédentes. Ces modifications d'ordre

structurel se produisent alors que ces jeunes femmes, à la fin de leurs études, vont devoir affronter des périodes d'incertitude économique, avant d'être permanentes.

Une typologie se dessine à présent: d'une part, il y a les informatrices ayant été formées à l'École normale, d'autre part, celles ayant étudié au cégep et à l'université. Cette typologie d'ordre générationnel marque également l'entrée dans le monde du travail. Les premières obtiennent facilement un premier poste d'enseignante dans leur commission scolaire locale où elles sont avantageusement connues, de même que leur famille. En ce qui concerne les secondes, cherchant à s'intégrer dans l'enseignement vers 1975, elles connaissent la précarité de l'emploi, la difficulté d'obtenir un statut régulier, et, malgré leur permanence, l'instabilité de degré, d'école, de champ d'enseignement même. Malgré leur compétence attestée par leur formation universitaire, malgré qu'elles aient choisi délibérément l'enseignement en raison des valeurs qu'elles voulaient véhiculer, elles ont de la chance quand elles sont engagées. Au moment où elles arrivent dans la profession, les regroupements de commissions scolaires, la poursuite de la carrière des enseignantes qui se marient ou ont des enfants, la diminution de la clientèle scolaire restreignent peu à peu l'entrée dans l'enseignement. Elles doivent lutter pour se tailler une place en s'adaptant aux nombreux changements qu'elles rencontrent; elles ne peuvent actualiser pleinement leurs potentialités et leurs velléités.

Nos informatrices issues de l'École normale ont quelques années d'expérience lorsque l'effervescence de la Révolution tranquille les rejoint. Une mission éducative originant du ministère de l'Éducation vise à transformer les écoles par l'implantation des méthodes actives. Cette expérience innovatrice appelée S.E.M.É.A. (Session d'entraînement aux méthodes d'éducation active) recrute des enseignants désignés par leur milieu afin de devenir multiplicateurs par la suite au sein de leur commission scolaire. La moitié des normaliennes de notre étude ont été sélectionnées par SEMÉA en raison de leur dynamisme et de leur capacité de rayonnement; la sélection s'effectuait conjointement par les enseignants et les autorités. Cette expérience de formation pratique et coopérative a eu des répercussions au sein de leur trajectoire professionnelle puisqu'à leur retour, elles ont fait de l'animation pédagogique tout en enseignant dans une école active. La majeure partie d'entre elles sont devenues directrices d'école à une période où la direction était la pédagogue sénior de l'école. Même les informatrices qui n'ont pas

vécu SEMÉA mais qui sont entrées dans l'enseignement au cours des années 1960, début 1970, se sont avérées de véritables bâtisseuses en s'impliquant aux plans pédagogique, syndical et même social en affirmant les droits des femmes.

Les enseignantes de la deuxième génération ne songent pas dans l'ensemble à devenir directrices d'école; elles sont cependant attirées par l'animation pédagogique, par des expériences professionnelles reliées à l'enseignement et à la pédagogie. Une minorité d'entre elles cependant commence à manifester son intérêt pour la gestion d'école. Pourquoi ces informatrices ne sont-elles pas intéressées à se porter candidate à des postes de direction? C'est en raison du côté gestionnaire de la fonction qui est davantage priorisé actuellement alors que ce qu'elles souhaitent, c'est d'exercer un véritable leadership pédagogique en concertation avec les enseignants; d'ailleurs, les jeunes enseignantes qui aspirent à cette fonction veulent contribuer à la transformation du rôle afin de remettre l'enfant au cœur de l'action éducative. En cela, elles rejoignent la vision de directrices d'expérience qui entreprennent avec leurs collègues au sein de leurs commissions scolaires respectives une transformation du travail de direction d'école au moment où chaque établissement scolaire doit élaborer son projet éducatif.

À l'époque de SEMÉA, la personne assumant la direction d'une école était, on l'a dit, le premier pédagogue de l'école; elle travaillait avec le personnel enseignant afin de lui faire connaître les méthodes de l'école active; elle était son intercesseur et son défenseur si nécessaire auprès de la commission scolaire; à ce moment-là, la table de gestion de plusieurs commissions scolaires comptait un nombre important de femmes; dans plusieurs commissions scolaires, les femmes se sont mobilisées à l'aide de leur syndicat, afin de présenter des candidates lorsqu'un poste de cadre était à combler. Par ailleurs, l'intégration de commissions scolaires, en diminuant le nombre de cadres d'école, a permis à des directeurs-adjoints du secondaire de postuler à la direction d'école primaire; ce faisant, des conceptions différentes de la fonction se sont affrontées; petit à petit, les femmes ont délaissé la profession en raison notamment de l'absence de femmes aux commandes des commissions scolaires; ce manque de modèles féminins exerçant le pouvoir et dans certains cas, une attitude ouvertement machiste de dirigeants ou de collègues ont découragé les candidatures féminines. Récemment, des femmes ont accédé à la direction-adjointe d'école. Que s'est-il passé?

Plusieurs facteurs peuvent expliquer la sélection de femmes ces dernières années à des postes de direction d'école secondaire, d'adjointe au primaire ou au secondaire. Le premier est la présence de femmes à des postes stratégiques, direction-adjointe de commission scolaire, direction des services éducatifs, présidente de commission scolaire; celles-ci constituent un moteur puissant susceptible d'attirer des candidates intéressantes; ces dernières peuvent s'identifier à l'organisation si celle-ci compte une femme dirigeante véhiculant des valeurs proches des leurs. Le deuxième facteur est la présence d'un réseau de soutien qui pousse des candidates à postuler, qui les assiste dans la préparation du curriculum vitae, de l'entrevue et qui continue de les supporter lorsqu'elles accèdent à la direction, lors des premiers mois qui peuvent être cruciaux.

Le troisième facteur de socialisation organisationnelle favorisant la venue de femmes à des postes de direction d'école s'avère l'intégration progressive à la complexité de la tâche; la situation d'adjointe à la direction d'une école facilite l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire; de même faire partie d'une liste d'éligibilité de personnes aptes à remplacer une direction pendant quelque temps et ce, jusqu'à ce qu'un poste se libère, semble rassurer; à cela est reliée la possibilité pendant trois ans de retourner à son ancien poste d'enseignante sans pénalité.

S'il est un aspect de la socialisation organisationnelle qui caractérise la démarche d'accession à la direction des informatrices de notre enquête, c'est le fait qu'elles soient sollicitées par des collègues, par des supérieurs en certains cas, à soumettre leur candidature; ce sont en général des collègues de travail qui connaissent bien leurs qualités personnelles et professionnelles, des acteurs crédibles dans leur environnement de sorte que leur sollicitation est chargée de sens pour celle qui la reçoit; ce sont souvent des collaborateurs (anciens ou actuels) au sein de projets pédagogiques innovateurs de la commission scolaire; ce sont des gens bien informés des orientations éducatives qu'entend privilégier la commission scolaire (conseillères pédagogiques, cadres de la commission, directions d'école, enseignants). Il arrive aussi que ce soient les interventions à caractère organisationnel (actions syndicales, participation aux nouvelles orientations ou à la réorganisation de la commission scolaire) des candidates qui attirent l'attention sur elles. Les quelques personnes qui ont pris seules l'initiative de se porter

candidates à un poste de direction n'ont pas vécu un processus facile que ce soit lors de leur mise en candidature, lors de l'entrevue ou après la sélection, qu'elles aient été retenues ou non. Ceci pose la question de la tendance homosociale de l'organisation où l'on risque de se priver de sang neuf, de créativité; par ailleurs, le travail de direction étant on ne peut plus interactionnel, un minimum d'accueil doit être présent pour l'efficacité du travail.

Lorsqu'on fait un appel de candidature destiné à dresser une liste pour d'éventuels remplacements ou postes de direction, le classement s'effectue par ordre de pointage selon les résultats du processus de sélection; on adopte par le fait même un mode d'attribution des postes à combler soumis aux impératifs de la liste. Ceci diffère des modes de sélection reliés à un ou à des postes particuliers auxquels les gens posent leur candidature. Avec la confection d'une liste d'éligibilité, on recherche les femmes et les hommes désireux d'accéder à une direction d'école, et non en vue d'un poste particulier. Les femmes qui réussissent cette sélection sentent leur compétence davantage reconnue et sont moins la cible des critiques en raison de la difficulté du processus, du petit nombre d'hommes et de femmes qui le réussissent et du caractère d'objectivité qui s'en dégage. Cependant, il n'est pas certain que la bonne personne héritera du dossier où elle sera le plus efficace; en réalité, il s'agit de deux visions différentes de la fonction de direction d'école: tout bon gestionnaire va réussir dans toute situation de gestion, bien que chaque milieu ait sa dynamique propre qui nécessite une intervention personnalisée. Il serait intéressant d'approfondir cette question ultérieurement.

Peu importe le mode de sélection utilisé, un processus de socialisation organisationnelle de type informel est à l'œuvre avant, pendant et après la sélection. Le réseau d'information et de support dont ont bénéficié bon nombre de candidates à la direction fait partie de l'action (ici informelle) de l'organisation afin de faciliter l'entrée des personnes susceptibles de contribuer à la vie de l'organisation. L'entrevue comme telle est un moment d'apprentissage important pour les candidates, elles pressentent par les questions posées ce qui est privilégié par l'institution; elles sentent si les gens sont réceptifs à leur candidature par l'intérêt manifesté à l'égard de leur expérience ou au contraire par les pièges tendus, ce qui les fait paraître sous un jour positif ou négatif. À la suite du processus de sélection, les personnes qui se sont révélées un atout pour

l'organisation voient leur réputation les précéder; elles sont reçues avec considération autant par les enseignantes, les enseignants avec qui elles travaillent que par leurs collègues œuvrant dans des postes de direction. Lorsque la sélection d'une personne s'est avérée problématique, sans consensus disons, l'intégration est aussi plus difficile; on dirait que la nouvelle directrice n'arrive pas à faire l'unanimité dans son milieu de travail. Les informatrices n'ayant pas été retenues pensent qu'on apprécie davantage les personnes qui vont dans le même sens que l'organisation plutôt que celles qui la contestent. Tous ces éléments n'ont pas été exprimés clairement par les responsables de la sélection mais nos informatrices les ont ressentis puis exprimés en entrevue. De telles expériences contribuent donc à forger l'identité de la personne et à l'outiller pour d'éventuelles mises en candidature.

Poser la question des relations entre le processus de socialisation primaire, la scolarisation et l'activité professionnelle signifie que la dialectique est au cœur de nos préoccupations; notre intérêt concerne un individu, ses interactions avec autrui, à l'intérieur d'institutions traversées par des rapports sociaux de classe et de sexe. Les histoires de vie recueillies et analysées ont permis de dégager des trajectoires individuelles marquées par l'histoire familiale, le projet parental de reproduction sociale de la famille, les processus d'identification et de réparation des blessures narcissiques qui y sont reliées. L'identité de sexe et de travail s'est construite à la fois dans la continuité face aux modèles parentaux et professoraux signifiants mais aussi dans la rupture avec les rapports sociaux de sexe existants. Une fois dans le monde de l'enseignement, la socialisation organisationnelle, conjuguée avec le projet personnel, a poussé des personnes à accéder à la direction d'école pendant que d'autres choisissaient d'autres options dont celle de conserver un statut d'enseignante.

Notre objet de recherche se devait dans ces conditions de faire appel à plusieurs disciplines dont la psychologie, la psychanalyse, la sociologie, la psychologie sociale et la culture organisationnelle. En toile de fond, la philosophie dialectique sartrienne et l'épistémologie féministe orientent notre vision du monde, notre conception de l'humanité et forment les fondements ontologiques de notre recherche. Évidemment, notre recherche n'a pu explorer toutes les avenues possibles; il y a d'autres instances de socialisation qui agissent sur l'activité professionnelle comme le mariage, la

maternité. Il aurait été intéressant d'effectuer une étude comparative avec les directeurs d'école et les enseignants, comme il aurait été instructif de recueillir les récits de pratique de membres de comités de sélection des commissions scolaires visées. Mais notre recherche peut servir de base à des recherches ultérieures. Quant à la méthodologie utilisée, autant la cueillette d'histoires de vie que l'analyse de leur contenu dans le but d'en extraire les catégories sur les pratiques et les représentations des personnes ainsi que sur les aspects structuraux du milieu social, elle est exigeante, exhaustive et longue; le nombre d'entrevues est très élevé vu qu'il s'agit d'histoires de vie mais nous avons été enthousiasmée par la recherche sur le terrain, source inépuisable d'apprentissages. Les interactions entre la chercheuse et les informatrices lors des entrevues pourraient à elles seules faire l'objet d'une analyse puisqu'elles influencent, on s'y attend, le processus de recherche lui-même; par exemple, des personnes nous ont été suggérées à plusieurs reprises de sorte que nous les avons intégrées à notre recherche; d'autre part, les informatrices ont effectué des prises de conscience sur leur vie en la racontant, ce qui a entraîné des actions de leur part subséquemment; autant le processus cognitif que le processus affectif mis en branle par la recherche ont contribué à l'émergence d'un processus de changement chez nos informatrices (L'Hostie, Minier, Tremblay, 1994).

Nous croyons opportun de faire ressortir, à la fin de notre démarche, ce qui nous semble le plus susceptible, dans notre recherche, d'avoir un impact sur la situation éducative et ses agents, de même que sur les conditions favorisant l'émergence d'un leadership éducatif féminin.

Conformément à nos préoccupations de départ, notre recherche sur le processus de socialisation conduisant à un cheminement professionnel a permis de mettre en relation dialectique l'action individuelle et la dynamique sociale et ce, à travers diverses instances de médiation. C'est la famille d'origine qui marque le plus profondément l'identité de nos informatrices. L'élan imprimé par la généalogie des grands-parents se poursuit grâce aux stratégies de reproduction sociale mises en place par les parents afin d'améliorer, de maintenir ou de réparer la position sociale de la famille.

Chacun des enfants est investi différemment du projet parental, en raison de son appartenance sexuelle, du rang dans la fratrie et de la composition de celle-ci, tout

en tenant compte de ses capacités physiques et intellectuelles. La situation d'aînée d'une nombreuse famille, de par la proximité avec les parents et la collaboration avec ces derniers, conduit à une identification profonde aux valeurs parentales et au désir de réparer les blessures narcissiques causées par la pauvreté, la mort ou la maladie d'êtres chers ainsi que par l'impossibilité pour les parents, les mères surtout, de réaliser leurs rêves d'étude, de profession et de meilleures conditions de vie.

Ces processus affectifs entrent en contradiction avec les rapports sociaux de sexe tels qu'ils se vivent dans la famille et que nos répondantes désirent transformer. Elles y sont encouragées notamment par la position de la mère dont la pratique d'«habituer» sa fille à l'univers domestique s'accompagne d'un discours sur l'importance de l'école et de la profession. C'est à travers ces multiples interactions que se construit le projet personnel et professionnel.

La force de la socialisation primaire vécue dans la famille entraîne la valorisation du rôle de l'école afin de permettre à ces filles d'origine sociale modeste d'accéder à une formation professionnelle. Leur succès scolaire, leur persistance malgré quelques échecs, la rencontre d'enseignantes particulièrement attentives et de modèles de femmes érudites et compétentes de même que le sentiment de bien-être ressenti dans cet univers scolaire orientent nos informatrices vers la profession enseignante. Pour une minorité d'entre elles, la scolarisation permet la rupture avec une situation familiale de souffrance, ce qui provoque de leur part un investissement considérable dans la formation académique qui les valorise.

L'importance du réseau social se révèle surtout lors de l'entrée dans le monde du travail alors que le support et les conseils de collègues expérimentés facilitent l'intégration dans l'enseignement. De nombreuses opportunités dans le développement de la carrière résultent très souvent d'informations transmises par ses collègues et amis, par leur appui personnel et technique facilitant l'accession à de nouvelles responsabilités.

Bien que le processus de socialisation engagé dans la famille et l'école imprime une orientation majeure aux trajectoires de vie, les conditions liées au monde du travail exercent beaucoup d'influence sur les trajectoires professionnelles. La concrétisation

sation des attentes parentales par l'accession à la profession enseignante s'effectue plus ou moins facilement selon que la période d'entrée dans la profession se situe avant 1975 ou après; depuis la fin de la décennie 1970, la diminution de la clientèle scolaire, la sécurité d'emploi dans l'enseignement et les conditions socio-économiques difficiles, pour ne nommer que quelques facteurs, affectent l'entrée de jeunes enseignantes et enseignants dans les écoles.

À l'intérieur de l'activité professionnelle, le processus dialectique continue de jouer en ce qui a trait à la prise de responsabilités plus larges; le désir de modifier leur place dans les rapports sociaux de sexe, ainsi que la confiance en leurs capacités résultent de leur statut d'aînées habituées aux responsabilités et à la confiance de leurs parents; l'expérience emmagasinée dans l'enseignement ou dans des situations connexes font rechercher à ces enseignantes de nouvelles façons d'apprendre, d'innover, de développer leur leadership. Une occasion sans précédent, SEMÉA, invite le personnel enseignant désireux d'élargir son champ de compétence à s'engager dans une formation sur les méthodes de l'école active, leur application et leur diffusion, pourvu que ces personnes bénéficient de l'appui de leur milieu professionnel. Cette innovation va déboucher sur un poste de direction d'école pour plusieurs participantes. Quant aux enseignantes pratiquant leur profession à partir de 1975 et après, la nécessité de s'adapter à divers degrés, écoles et même champs d'enseignement nourrit leur recherche de dépassement bien qu'elle restreigne indubitablement leurs possibilités.

L'accession à un poste de direction résulte en grande partie d'un processus de socialisation organisationnelle permettant à des candidates potentielles de se faire connaître et de se faire valoir. C'est souvent à l'intérieur de projets initiés par l'école ou la commission scolaire, quoique cela puisse résulter d'initiatives personnelles reliées à des changements de champs d'enseignement (par exemple, de l'adaptation scolaire à l'enseignement régulier, du secondaire au primaire). Les projets de retour aux études sont parfois reliés au désir d'accéder à un poste de direction dont l'exigence minimale est de posséder 16 ans de scolarité, projets encouragés par des congés d'étude ou des congés sans solde; cependant, pour la majorité des personnes, la motivation première du retour aux études vise l'augmentation des revenus et de la compétence.

L'organisation scolaire doit mettre en place des conditions facilitant l'intégration d'enseignantes dans un processus ascensionnel. L'appel de candidature susceptible de les rejoindre et d'infléchir leur décision de tenter leur chance du côté de la direction d'école est très souvent accompagné d'un processus informel mené par un réseau de personnes bien informées, proches du pouvoir décisionnel, encourageant les candidates potentielles, leur offrant support technique et appui moral. La présence de femmes occupant des postes de pouvoir dans l'organisation, lorsque de plus elles siègent sur les comités de sélection, incite d'autres femmes à se porter candidate lorsqu'un poste de direction est à combler.

Certaines caractéristiques reliées à l'exercice de la direction éducative, lorsqu'elles sont absentes, pèsent lourdement sur la volonté des jeunes enseignantes de s'identifier à l'organisation au point d'y occuper un poste d'encadrement; elles sont intéressées par des modèles de gestion axés davantage sur la participation que sur l'autorité; elles craignent moins une intégration se faisant de façon progressive vers des responsabilités accrues en direction d'école; enfin, elles privilégient la transformation de la direction d'école vers davantage de leadership pédagogique auprès de l'équipe enseignante.

L'orientation de la carrière semble irréversiblement reliée aux valeurs familiales intégrées dans l'enfance, valeurs humanistes de participation, de partage, de responsabilité et de confiance; en même temps, les expériences de manque, de perte et d'inégalité liées aux rapports sociaux de classe et de sexe sont perpétuellement appelées à être dépassées. C'est réellement à l'enseigne de la dialectique que se bâtissent les trajectoires de vie des femmes de notre recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- ADKISON, J.A. (1981), «Women in school administration: a review of the research», *Review of Educational Research*, vol. 51, n°3, p. 311-343.
- ALLOUCHE-BENAYOUN, J. et KANÇAL, M.-C. (1986), «Trajectoires professionnelles de femmes cadres», in Aubert *et al.*, *Le Sexe du pouvoir*, p.260-273.
- APRE (1985), *Les cahiers de l'APRE*, Paris: Publiés avec le concours du CRNS-PIRTTEM, Cahier 3: Production/Reproduction et rapports sociaux de sexe, septembre, 123 p.
- ARIES, P. (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris: Seuil, 501 p.
- AUBERT, N. (1982), *Le pouvoir usurpé? Femmes et hommes dans l'entreprise*, Paris: Éditions Robert Laffont, 368 p.
- AUBERT, N. (1986), «Pouvoir et féminité dans l'organisation: réalité et imaginaire», in Aubert *et al.*, *Le sexe du pouvoir*, p. 301-314.
- AUBERT, N., ENRIQUEZ, E. et GAULEJAC, V. de (sous la direction de) (1986), *Le sexe du pouvoir. Femmes, hommes et pouvoirs dans les organisations*, Paris: Desclée de Brouwer, 422 p.
- BATTAGLIOLA, F. (1984), «Employés et employées: trajectoires professionnelles et familiales», *Le sexe du travail*, PUG, p. 57-70.
- BATTAGLIOLA, F. (1985), «Famille et devenir des filles», in Valabrègue, *Filles ou garçons. Éducation sans préjugés*, Paris: Magnard, p. 76-80.
- BAUDOUX, C. (1988), «Sexualisation des tâches dans les postes de direction du primaire», *Recherches féministes*, Québec: GREMF, vol. 1, n° 1, p.61-77.
- BELOTTI, E.G. (1974), *Du côté des petites filles*, Paris: Éd. des Femmes, 261 p.
- BERNIER, L. et PERRAULT, I. (1987), «Pratique du récit de vie: retour sur l'artiste et l'oeuvre à faire», *Cahiers de recherche sociologique, L'autre sociologie*, Montréal, Département de Sociologie de l'UQAM, vol. 5, n°2, p. 29-43.

- BERTALANFFY, L. von (1956), «The theory of open systems», *General System Yearbook*, traduction française (1973). *Théorie générale des systèmes: physique, biologie, psychologie, sociologie, philosophie*, Paris: Dunod, 296 p.
- BERTAUX, D. (1976), *Histoires de vie ou récits de pratique? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, Paris: Centre d'étude des mouvements sociaux, 229 p.
- BERTAUX, D. (1977), *Destins personnels et structure de classe*, Paris: PUF, 322 p.
- BERTAUX, D. (1980), «L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités», *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX, n°2, p. 197-225.
- BERTAUX-WIAME, I. (1986), «Mobilisations féminines et trajectoires familiales», in Desmarais et Grell, *Les récits de vie, théorie, méthode et trajectoires types*, p. 85-99.
- BERTAUX-WIAME, I. et BERTAUX, D. (1980), «Jeunes villageois(e)s dans le Paris de l'entre-deux-guerres. Une enquête exploratoire», in F. Elegoët, *Sociétés paysannes et dépayssannisation*, Rennes, p. 87-116.
- BIEF (1985), *Sexes et catégories*, Aix-en-Provence: Centre d'études féminines de l'Université de Provence, n°17, 168 p.
- BOULAD-AYOUB, J. (1986), «Les malheurs de Sophie ou la femme et le savoir, dans le livre V de l'Émile », *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 4, n°1, p. 73-113.
- BOURDIEU, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris: Droz, 269 p.
- BOURDIEU, P. (1974), «Avenir de classe et causalité du probable», *Revue française de sociologie*, vol. XV, n° 1, p.3-42.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. et PASSERON, J.C. (1973), *Le métier de sociologue*, Paris: Mouton, 357 p.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1964), *Les héritiers*, Paris: Minuit, 189 p.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Minuit, 279 p.
- CARON, A. (sous la direction de) (1991), *Femmes et pouvoir dans l'Église*, Montréal: VLB Éditeur, 254 p.
- CHAUCHAT, H. (1980), «Facteurs biographiques de la marginalité et familles «marginaloïdes». Étude de processus d'adaptation sociale», *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXVIII, p. 95-126.

- CHAUDRON, M. (1984), «Sur les trajectoires sociales des femmes et des hommes. Stratégies familiales de reproduction et trajectoires individuelles», *Le sexe du travail*, Grenoble: PUG, p. 17-28.
- CHOMBART DE LAUWE, M.J. (1978), «La transmission sociale des catégories relatives aux sexes», *La condition féminine*, Paris: CERM, Éditions sociales, p. 251-264.
- CIMPERMAN, R.M. (1986), *Women in leadership roles: a field study of women administrators' perception of self*, Cincinnati: Annual meeting of the central states speech association, 27 p.
- COCHRAN, M.M. et BRASSARD, J.A. (1979), «Child development and personal social networks», *Child Development*, 50, p. 601-616.
- COHEN, Y. (1981), «Réflexions désordonnant les femmes du pouvoir», in Y. Cohen (sous la direction de), *Femmes et Politique*, Montréal: Éd. Le Jour, p.193-227.
- COLLECTIF CLIO (1982), *L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*, Montréal: Quinze, 521 p.
- CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (1978), *Pour les Québécoises: égalité et indépendance*, Québec: Gouvernement du Québec, 335 p.
- CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (1995), *Les Québécoises déchiffrées. Portrait statistique, la démographie, les divorces*, Québec: Les publications du Québec, p. 18-19.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984), *La situation des femmes dans le système d'enseignement: une double perspective*, Québec: Gouvernement du Québec, Avis au ministre de l'Éducation, 41 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1986), *L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec: Gouvernement du Québec, 64 p.
- DANYLEWYCZ, M. (1983), «Sexes et classes sociales dans l'enseignement: le cas de Montréal à la fin du 19e siècle», in Fahmy-Eid et Dumont, *Maîtresses de maison, maîtresses d'école*, p. 93-118.
- DANYLEWYCZ, M. (1988), *Profession: religieuse. Un choix pour les Québécoises, 1840-1920*, Montréal: Boréal, 246 p.
- DANYLEWYCZ, M., LIGHT, B. et PRENTICE, A. (1983), «The evolution of the sexual division of labour in teaching: a 19th century Ontario and Quebec case study», *Histoire sociale/Social History*, vol. XVI, n°31, p. 81-109.

- DAUNE-RICHARD, A.M. et DEVREUX, A.M. (1986), *La reproduction des rapports sociaux de sexe*, fascicule 3, *À propos des rapports sociaux de sexe: parcours épistémologiques*, Paris: CNRS, 100 p.
- DAUNE-RICHARD, A.M., FLAMENT, C., LEMAIRE et M., MARRY, C. (1987), *Les filles dans les formations industrielles de technicien supérieur liées aux nouvelles technologies*, Aix-en-Provence: CNRS, Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, 81 p.
- DESCARRIES, F. (1980), *L'école rose... et les cols roses*, Montréal: Éd. Saint-Martin/CEQ, 128 p.
- DESCARRIES, F., TELMOSSE, D. et TREMBLAY, N. (sous la direction de) (1990), *Questionnements et pratiques de recherches féministes*, Montréal: UQAM, Centre de recherche féministe, 173 p.
- DESCHAMPS, C. (1990), «Réflexions sur le choix d'une approche phénoménologique en éducation: motifs et pertinence», in Descaries, Telmosse et Tremblay, p. 117-124.
- DESMARAIS, D. (1986), «Chômage, travail salarié et vie domestique: esquisse d'une trajectoire sociale», in Desmarais et Grell, p. 55-83.
- DESMARAIS, D. et GRELL, P. (sous la direction de) (1986), *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types*, Montréal: Éd. St-Martin, 180 p.
- DUMONT, M. (1988), Conférence *L'éducation et l'instruction des filles*, 23 mars, Aix-en-Provence: Université de Provence, CEFUP.
- DUMONT, M. et FAHMY-EID, N. (1986), *Les couventines. L'éducation des filles au Québec dans les congrégations religieuses enseignantes, 1840-1960*, Montréal: Boréal, 315 p.
- DUNNIGAN, L. (1975), *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*, Québec: Conseil du statut de la femme, 188 p.
- DURAND, D. (1983), *La systémique*, Paris: PUF, Coll. Que sais-je, n°1795, 126 p.
- ELEGOËT, F. (sous la direction de) (1980), *Sociétés paysannes et dépaysement. Les usages de l'histoire de vie en anthropologie et en sociologie*, Rennes: Université de Haute Bretagne, 233 p.
- ENGELS, F. (1983), *L'origine de la famille, de la propriété privée et de l'État*, Paris: Éditions sociales, 394 p.
- ENRIQUEZ, E. (1983), *De la horde à l'État. Essai de psychanalyse du lien social*, Paris: Gallimard, 460 p.

- ENRIQUEZ, E. (1986), «Le pouvoir et son ombre sexuelle», in Aubert *et al.*, *Le sexe du pouvoir*, p. 380-393.
- ERIKSON, E. (1982), *Enfance et société*, Neuchatel, Suisse: Delachaux et Niestlé, 7e éd., 285 p.
- FAHMY-EID, N. (1986), «Un univers articulé à l'ensemble du système scolaire québécois», in Dumont et Fahmy-Eid, *Les couventines*, p. 27-44.
- FAHMY-EID, N. et CHARLES, A. (1988), «Savoir contrôlé ou pouvoir confisqué? La formation des filles en technologie médicale, réhabilitation et diététique à l'Université de Montréal (1940-1970)», À propos d'éducation, *Recherches féministes*, Québec: Université Laval, vol. 1, n°1, p. 5-29.
- FAHMY-EID, N. et DUMONT, M. (1983), *Maîtresses de maison, maîtresses d'école*, Montréal: Boréal Express, 413 p.
- FAUTH, G.C. (1984), «Women in educational administration: a research profile», *The Educational Forum*, vol. 49, n° 1, p. 65-79.
- FERRAROTTI, F. (1983), *Histoire et histoires de vie*, Paris: Librairie des Méridiens, 195 p.
- FREUD, S. (1962), *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Paris, Gallimard, Idées, 3, 189 p. (1^{re} édition: 1905).
- FREUD, S. (1968), «Le Moi et le Ça», *Essais de psychanalyse*, Paris: Payot, p. 177-234 (1^{re} édition: 1923).
- FREUD, S. (1969), «Pour introduire le narcissisme», *La vie sexuelle*, Paris: PUF, p. 81-105 (1^{re} édition: 1914).
- FREUD, S. (1973), *L'interprétation des rêves*, Paris: PUF, 573 p. (1^{re} édition: 1900).
- FRIEDAN, B. (1982), *Femmes. Le second souffle*, Paris: Hachette, 318 p.
- GAGNON, G. (1988), *Un pays neuf. Le Saguenay-Lac-St-Jean en évolution*, Alma: Les Éditions du Royaume, 196 p.
- GAULEJAC, V. de (1986), «Modes de production et management familial», in Aubert *et al.*, *Le sexe du pouvoir*, p. 23-31.
- GAUTHIER, B. (sous la direction de) (1984), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Sillery: PUQ, 535 p.
- GILLIGAN, C. (1986), *Une si grande différence*, Paris: Flammarion, 270 p.
- GLASER, B.G. et STRAUSS, A.L. (1967), *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine.

- GOFFMAN, E. (1988), «L'ordre de l'interaction», Traduction de «The interaction order», *American Sociological Review*, 1983, vol. 48, n° 1, p. 1-17, in E. Goffman, *Les moments et leurs hommes*, p. 186-230.
- GOFFMAN, E. (1988), *Les moments et leurs hommes*, textes recueillis et présentés par Y. Winkin, Paris: Seuil/Minuit, 253 p.
- GOLE, N. (1986), «Les femmes comme partenaires?», in Aubert *et al.*, *Le sexe du pouvoir*, p. 32-47.
- GOULET, D. (1982), *Les problèmes relatifs à l'accessibilité des enseignantes du primaire au poste de directeur/trice d'école*, Thèse de maîtrise, Université Laval, Québec.
- GRANGER, G.G. (1982), «Modèles qualitatifs, modèles quantitatifs dans la connaissance scientifique», *Sociologie et sociétés*, Montréal: PUM, vol. XIV, n°1, p. 7-13.
- GRISE, J. et LEE-GOSSELIN, H. (1987), «Les femmes propriétaires-dirigeantes: mythes et réalités», *Revue P.M.O.*, vol. 3, n°1, p.3-9 et p.59.
- GUILLAUMIN, C. (1978), «Pratique du pouvoir et idée de Nature: 1. L'appropriation des femmes; 2. Le discours de la nature», *Questions féministes*, n° 2, p. 5-30, n° 3, p. 5-28.
- HAMEL, T. (1986), «L'enseignement d'hier à aujourd'hui», *Questions de culture*, n°9, p. 51-70.
- HAREL-GIASSON, F. et MARCHIS-MOUREN, M.-F. (1986), «Les gestionnaires québécoises, de Marguerite Bourgeoys au Bottin des femmes», *Questions de culture*, n°9, p. 129-144.
- HORTH, R. (1986), *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation*, Pointe-au-Père: Éd. de la Mer, 195 p.
- HURTIG, M.C. (1982), «L'élaboration socialisée de la différence des sexes. Sexuation des comportements, genèse de l'identité et des représentations de sexe», *Enfance*, n°3, p. 283-302.
- ICREF (1984), *Femmes: images, modèles*, Montréal: ICREF-GIERF, Rapport du colloque sous la direction d'E. Tardy, 302 p.
- INKELES, A. (1973), «Social structure and socialization», *Handbook of Socialization*, Chicago: Rand McNally Publishing Company, p. 615-632.
- IRIGARY, L. (1974), *Speculum*, Paris: Éd. de Minuit, 463 p.

- JODELET, D. (1976), «Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale», *Communication Information*, Les représentations, textes réunis par B. Schiele et C. Bélisle, vol. VI, nos 2-3, p. 15-41.
- KANDEL, L. (1974), «L'école des femmes et le discours des sciences de l'homme», *Temps modernes*, Les femmes s'entêtent, nos 333-334, p. 1781-1814.
- KERGOAT, D. (1984), «Plaidoyer pour une sociologie des rapports sociaux», *Le sexe du travail*, p. 207-220.
- KNIBIELHER, Y. (1988), Séminaire *L'histoire des pères*, 17 février; séminaire «L'homme enceint», 12 février, d'après l'oeuvre de R. Zabberi, Aix-en-Provence: Université de Provence, Cefup.
- KOFMAN, S. (1986), «Les fins phallogocratiques de Rousseau», *Cahiers de l'ACFAS*, Égalité et différence des sexes, n°44, p. 341-358.
- KOHLBERG, L. (1973), «Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization», *Handbook of socialization*, Chicago, Rand McNally Publishing Company, p. 347-480.
- LAFERRIERE, T. (1985), «Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse», *Repères*, essais en éducation, n° 5, p. 111-120.
- LAPERRIERE, A. (sous la direction de) (1987), «L'autre sociologie», *Cahiers de recherche sociologique*, Montréal: Département de sociologie de l'UQAM, vol. 5, n° 2, 175 p.
- LAPERRIERE, A. (1985), «Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago», *Repères*, essais en éducation, n° 5, p. 75-80.
- LAPERRIÈRE, A. (1982), «Pour une construction empirique de la théorie: la nouvelle école de Chicago», *Sociologie et sociétés*, La sociologie: une question de méthodes? Montréal: PUM, vol. XIV, n° 1, p.31-42.
- LAPLANCHE, J. et PONTALIS, J.-B. (1967), *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris: PUF.
- LASVERGNAS, I. (1988), «Contexte de socialisation primaire et choix de carrière scientifique chez les femmes», *Recherches féministes*, Université Laval, GREMF, vol. 1, n°1, À propos d'éducation, p. 31-45.
- LASVERGNAS-GRÉMY, I. (1981), «Pratiques réticulaires et inscription de la différence dans l'institution scientifique», *Sociologie et sociétés*, Les femmes dans la sociologie, Montréal: PUM, vol. XIII, n° 2, p.83-93.
- LAUFER, J. (1984), «Les femmes cadres dans l'organisation», *Le sexe du travail*, PUG, p. 71-95.

- L'ÉCUYER, R. (1985), «L'analyse de contenu: notion et étapes», in J.P. Deslauriers (sous la direction de), *La recherche qualitative: résurgence et convergences*, Chicoutimi: UQAC, GRIR, p. 49-65.
- L'ÉCUYER, R. (1990), *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*, Québec: PUQ, 472 p.
- L'ÉCUYER, R. (1991), «La pratique de l'analyse de contenu: définition, étapes, problèmes d'objectivation», in *L'analyse des données qualitatives*, Actes du colloque tenu le 5 avril, édité par L.-P. Boucher, Chicoutimi, UQAC, p. 31-51.
- LEFEBVRE, B. (1989), «La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation», *Revue canadienne de l'éducation*, 14:3, p. 381-386.
- LEGENDRE, R. (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse.
- LEMIEUX, D. et MERCIER, L. (1989), *Les femmes au tournant du siècle (1880-1940)*, Québec: IQRC, 398 p.
- Le sexe du travail. Structures familiales et système productif*, Grenoble: PUG, 1984, 320 p.
- L'HOSSTIE, M., MINIER, P. et TREMBLAY, N. (1994), «Le changement émergent dans un parcours de recherche: une perspective microsociologique fondée sur trois expériences», in J. Chevrier (comp.), *La recherche en éducation comme source de changement*, Montréal: Éditions Logiques, p. 153-171.
- MARCIL-LACOSTE, L. et al. (comp.) (1986), *Égalité et différence des sexes*, Montréal: Cahiers de l'ACFAS, n° 44, 358 p.
- MARRY, C. (1989), «Femmes ingénieurs: une (ir)résistible ascension?», *Information sur les sciences sociales*, 28, 2, p. 292-344.
- MARSHALL, C. (1984), *From culturally defined to self-defined: career stages of women administrators*, Rapport, Nashville, Tennessee: Vanderbilt University, 29 p.
- MASLOW, A. (1972), *Vers une psychologie de l'être*, Paris: Fayard, 269 p.
- MATHIEU, N.-C. (1971), «Notes pour une définition sociologique des catégories de sexe», *Épistémologie sociologique*, vol. 11, n°2, p. 19-39.
- MATHIEU, N.-C. (1985), *L'arraisonnement des femmes. Essais en anthropologie des sexes*, Paris: Éd. de l'EHESS, 251 p.
- MEAD, G.-H. (1934), *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press, traduction française de J. Cazeneuve (1963), *L'esprit, le soi et la société*, Paris: PUF, 332 p.

- MEAD, G.-H. (1963), *L'esprit, le soi et la société*, traduction française de *Mind, Self and Society* (1934), réalisée par J. Cazeneuve, Paris: PUF, 332 p.
- MEAD, M. (1966), *L'un et l'autre sexe*, Paris: Denoël/Gonthier, 344 p.
- MEQ-CEQ (1987), *Portrait statistique du personnel féminin des commissions scolaires*, Québec, 77 p.
- MILES, M.B. et HUBERMAN, A.M. (1984), *Qualitative data analysis. A source-book of new methods*, Beverley Hills: Sage Publications, 263 p.
- MILLET, K. (1971), *La politique du mâle*, Paris: Stock.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1987 et 1989), *Statistiques de l'éducation. Préscolaire, primaire, secondaire*, Québec: Gouvernement du Québec, 123 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995), *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Québec: Gouvernement du Québec, 255 p.
- MORIN, E. (1977), *La Méthode. 1. La nature de la nature*, Paris: Seuil, 399 p.
- MORIN, F. (1980), «Pratiques anthropologiques et histoire de vie», *Cahiers internationaux de sociologie*, Paris, vol. LXIX, p. 313-339.
- MOSCOVICI, S. (1984) (sous la direction de), *Psychologie sociale*, Paris: PUF, 596 p.
- O'BRIEN, M. (1987), *La dialectique de la reproduction*, Montréal: Éd. du Remue-ménage, 283 p.
- PAGES, M. (1986), «Organisation et sexualité imaginaire», in Aubert *et al.*, *Le sexe du pouvoir*, p. 293-300.
- PAGES, M., BONETTI, M., GAULEJAC, V. de, et DESCENDRE, D. (1979), *L'emprise de l'organisation*, Paris: PUF, 261 p.
- PAINCHAUD, G. et ANADON, M. (sous la direction de) (1989), «Conceptions et pratiques de l'analyse de contenu», *Revue de l'ARQ*, vol. 1, 184 p.
- PANET-RAYMOND, J. et POIRIER, C. (1986), «L'utilisation des récits de vie dans une enquête statistique», in D. Desmarais et P. Grell, *Les récits de vie*, p. 103-127.
- PAQUEROT, S. (1983), *Femmes et pouvoir*, Québec: Conseil du statut de la femme, Gouvernement du Québec, 102 p.

- PERROT, M. (1986), «Histoire et pouvoir des femmes», in Aubert *et al.*, *Le sexe du pouvoir*, Paris: Desclée de Brouwer, p. 79-88.
- «Petites filles en éducation», *Temps modernes*, 31^e année, n°358, mai 1976, p. 1765-2032.
- PIAGET, J. (1964), *Six études de psychologie*, Genève: Éd. Gonthier, 188 p.
- PINEAU, C. (1982), *Approche théorique du concept d'ambition professionnelle chez les femmes*, Colloque national: Femmes, féminisme et recherches, Toulouse, 14 p.
- PIRES, A.P. (1982), «La méthode qualitative en Amérique du Nord: un débat manqué (1918-1960)», *Sociologies et sociétés*, Montréal: PUM, vol. XIV, n° 1, p. 15-29.
- PIRES, A.P. (1987), «Deux thèses erronées sur les lettres et les chiffres», *Cahiers de recherche sociologique*, L'autre sociologie, Montréal: Département de sociologie de l'UQAM, vol. 5, n° 2, p. 85-105.
- PITROU, A. (1972), *La famille dans la vie de tous les jours*, Privat, 220 p.
- PITROU, A. (1979-80), «Travail féminin et institution familiale. Bilan des approches récentes en France», *L'année sociologique*, 3e série, vol. 30, p. 279-300.
- RAGMONINO, N. (1982), «Pour une approche dialectique en sociologie», *Sociologie et sociétés*, Montréal: PUM, vol. XIV, n°1, p. 83-95.
- REVAULT D'ALLONES, C. (1986), Introduction. «Masculin-féminin: pour une approche multidimensionnelle», in Aubert *et al.*, *Le Sexe du pouvoir*, p.13-19.
- RIVALS, C. (1980), «Histoires de vie - dépaysement - meunerie traditionnelle», in F. Elegoët, *Sociétés paysannes et dépaysement*, Rennes, p. 69-77.
- ROGERS, C. (1966), *Le développement de la personne*, Paris: Dunod, 283 p.
- ROGERS, C. (1984), *Liberté pour apprendre?* Paris: Dunod, 364 p.
- RÖSEN, A.S. (1976), *Four multivariate studies in personality and socialization*, Stockholm: Reports from the Department of Psychology, University of Stockholm, n° 35, 40 p.
- ROUSSEAU, J.-J. (1966), *ÉMILE ou De l'éducation*, Paris: Garnier-Flammarion, 629 p. (1^{re} parution: 1762).
- RUDOLPH, H. (1989), «Women engineers in the FRG: lonely pioneers forever?», *Information sur les sciences sociales*, vol. 28, n°2, juin, p. 345-366.

- SARRAZIN, H. et TARDY, E. (1988), *Militer dans son syndicat. Les différences entre les femmes et les hommes à la CEQ et à la CSN*, Montréal: UQAM, CRF, 232 p.
- SARTRE, J.-P. (1960), *Question de méthode*, Paris: Gallimard NRF, Coll. Idées, 251 p.
- SHERIFF, P. et CAMPBELL, J.E. (1981), «La place des femmes: un dossier sur la sociologie des organisations», *Sociologie et sociétés*, Montréal: PUM, vol. XIII, n° 2, p. 113-130.
- SIMARD, C. (1983), *L'administration contre les femmes*, Montréal: Boréal Express, 168 p.
- SMITH, D.E. (1975), «An analysis of ideological structures and how women are excluded: considerations for academic women», *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 12 (4), p. 353-369.
- SOLAR, C. (1985), «Le caractère masculin de l'éducation», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XI, n° 2, p. 277-294.
- SYMONS, G.L. (1982), «La carrière! un vécu au féminin», *Gestion*, vol. 7, n°3, septembre, p. 16-21.
- TABET, P. (1979), «Les mains, les outils, les armes», *L'Homme*, XIX (3-4), p.5-61.
- TARDY, E. et al. (1982), *La politique: un monde d'hommes? Une étude sur les mairesses au Québec*, Lasalle: HMH, 111 p.
- THELOT, C. (INSEE) et LEVY, M.L. (1983), «Grands-parents, parents, enfants», *Population et sociétés*, Paris, Institut national d'études démographiques, n° 174, 3 p.
- THIVIERGE, M. (1983), «La syndicalisation des institutrices catholiques, 1900-1959», in N. Fahmy-Eid et M. Dumont, *Maîtresses de maison, maîtresses d'école*, Montréal: Boréal Express, p. 171-189.
- TREMBLAY, N. (1990), «L'approche qualitative dans la recherche féministe: interrogations et pistes de réflexion», in Descarries, Telmosse et Tremblay, *Questionnements et pratiques de recherches féministes*, Montréal: UQAM, Centre de recherche féministe, p. 95-105.
- VALABREGUE, C. (sous la direction de) (1984), *Fille ou garçon. Éducation sans préjugés*, Paris: Magnard, 277 p.
- VAN DER MAREN, J.M. (1985), «Introduction au colloque: Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation», *Repères*, essais en éducation, n°5, Montréal: Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, p. 11-14.

- VAN DER MAREN, J.M. (1987), *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*, Montréal: CIRADE, UQAM, 101 p.
- VANDELAC, L. (1981), «(...) Et si le travail tombait enceinte???», *Sociologie et sociétés*, Les femmes dans la sociologie, Montréal: PUM, vol. XIII, n°2, p. 67-82.
- VOLKOFF, S. (1987), «L'encadrement: de la catégorie statistique à la fonction exercée», *revue de l'INSEE, Économie et statistiques*, n°204, p. 29-33.
- WATZLAWICK, P., HELMICK-BEAVIN, J., et JACKSON, D.D. (1972), *Une logique de la communication*, Paris: Seuil, 280 p.
- WENNER, M. (1988), *Comment et pourquoi devient-on infirmière?*, Paris: Éditions Lamarre-Poinat, 215 p.
- WHYTE, W. (1959), *L'homme de l'organisation*, Paris: Plon, 567 p.
- ZAVALLONI, M. (1986), «Identité, femmes et culture», in Aubert *et al.*, *Le sexe du pouvoir*, p. 361-379.
- ZAVALLONI, M. et LOUIS-GUÉRIN, C. (1984), *Identité sociale et conscience: introduction à l'égo-écologie*, Toulouse: Privat et Montréal: PUM, 280 p.
- ZIMMER, J.M. et WITNOV, S.J. (1985), *The international encyclopedia of education*, N.Y.: Editors-in-chief Torsten Husen, T. Neville Postlethwaite, Pergamon Press.

ANNEXE 1

Protocole d'entretien

PROTOCOLE D'ENTRETIEN

1. IDENTIFICATION

Commencer par remplir l'arbre généalogique.

Informatrice: Nom, prénom _____

Date de naissance _____

Lieu de travail _____

2. ITINÉRAIRE

Question d'Introduction: Comment avez-vous fait le choix de votre profession?

2.1 Itinéraire scolaire: lieu, date, options, réussite, matières fortes ou préférées.

École primaire.

École secondaire.

Études post-secondaires.

2.2 Raisons du choix de la profession.

— Goûts, intérêts, besoins.

— Influences de personnes: pairs (classe d'âge)

fratrie, parenté

réseau social

père, mère

autres.

— Orientation scolaire.

— Refus du modèle "ménagère".

Nicole Tremblay
Avril 1991

2.3 Premier bilan

- Satisfaction ou non par rapport au choix.
- Raisons: tâche
conditions de travail
atmosphère de travail
autres.

2.4 Itinéraire professionnel

- Expérience: années, contenu.
- Perfectionnement: en quoi, pourquoi.
- Postes de responsabilité.
- Projets pédagogiques.

2.5 Second choix de carrière (souhaité ou réalisé)

- Motifs: carrière
financiers
réalisation de soi.
- Influences de personnes.
- Processus de sélection: concours
comité de sélection
informel
- Attitudes de l'environnement: école
commission scolaire
famille.

Nicole Tremblay
Avril 1991

2.6 Deuxième bilan

- Satisfaction ou non.
- Raisons: tâche
 - conditions de travail
 - atmosphère de travail
 - responsabilités familiales
 - prestige
 - autres.
- Parmi les personnes qui sont entrées avec vous dans l'enseignement, y en a-t-il qui travaillent maintenant à la direction d'école?
- Comment vous qualifieriez-vous en tant que personne?

3. ENFANCE

- Quelles impressions gardez-vous de votre vie de famille quand vous étiez enfant (fratrie)?
- Comment ça se passait chez-vous au niveau des tâches, des règlements, des loisirs (jeux, sports, arts)?
- Avez-vous des souvenirs précis de rêves, de films, de livres, de sorties, de peines, de joies?
- Y avait-il des personnes importantes pour vous en dehors de votre famille immédiate?

4. ÉCOLE

- Que diriez-vous de vos années passées à l'école?
 - primaire
 - secondaire
 - post-secondaire

- Voulez-vous me parler de vos professeur(e)s?
- Aviez-vous des matières préférées, où vous réussissiez bien, où vous subissiez des échecs?

5. PRATIQUE PROFESSIONNELLE

- Comment voyez-vous votre rôle d'enseignante auprès des enfants?
- Comment voyez-vous votre rôle de directrice auprès des enfants?
- Quelle est votre vision de la socialisation?
- Quels mécanismes mettez-vous en place pour réussir votre travail auprès des jeunes?
- (Aux enseignantes) Que vous inspire la présence d'une directrice d'école? d'un directeur d'école?
- Comment définiriez-vous le groupe social que constituent les enseignant(e)s?
- Comment caractériseriez-vous le groupe social que constituent les directions d'école?
- Pourquoi y a-t-il plus de femmes qui enseignent au primaire?
- Pourquoi y a-t-il peu de femmes qui dirigent les écoles primaires?

6. RÔLE DOMESTIQUE ET PROJETS FAMILIAUX

- Que représente pour vous être une femme dans la famille, dans le travail professionnel, dans la société en général?
- Comment voyez-vous votre père et votre mère (séparément) dans leurs relations au travail professionnel et à leur place/rôle dans la famille?
- Aimez-vous, savez-vous vous occuper d'une maison, d'un enfant?
- Était-ce important pour vous de fonder une famille?
- Est-ce important pour vous de gagner de l'argent?

- Est-ce indispensable de travailler?
- Comment sont vécues les relations homme-femme à l'école?
- Comment voyez-vous la différenciation des rôles selon le sexe (école, famille, société)?

7. STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE

- Avez-vous vécu dans la pauvreté, l'aisance?
- Vos parents pourraient-ils être classés quant à leurs revenus, comme:
 - Équivalents ou en bas du salaire minimum (10 000\$ et moins).
 - Salariés saisonniers, chômeurs (entre 10 000\$ et 20 000\$).
 - Bons revenus, réguliers (20 000\$ à 50 000\$).
 - Très bons revenus (50 000\$ et plus).
 - Riches.
- Avez-vous amélioré votre statut par rapport à celui de votre enfance?

ANNEXE 2

Arbre généalogique

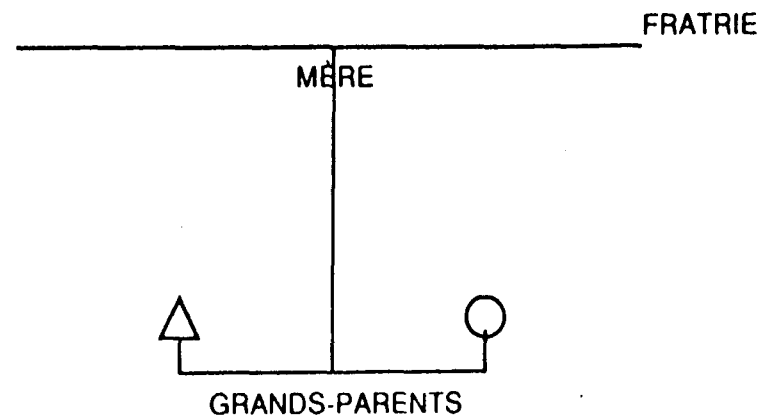
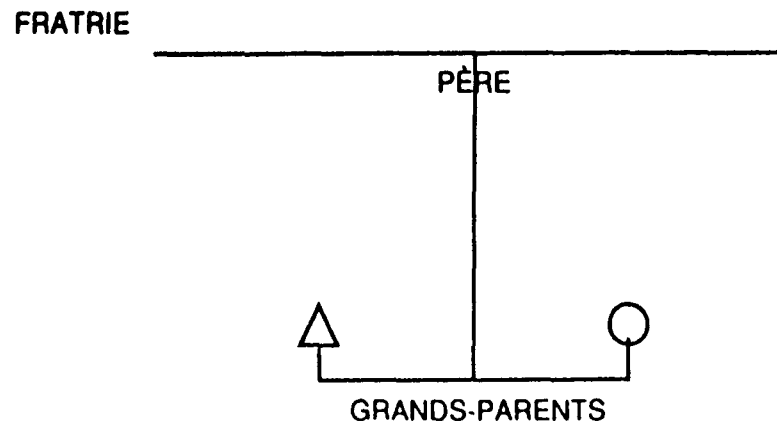
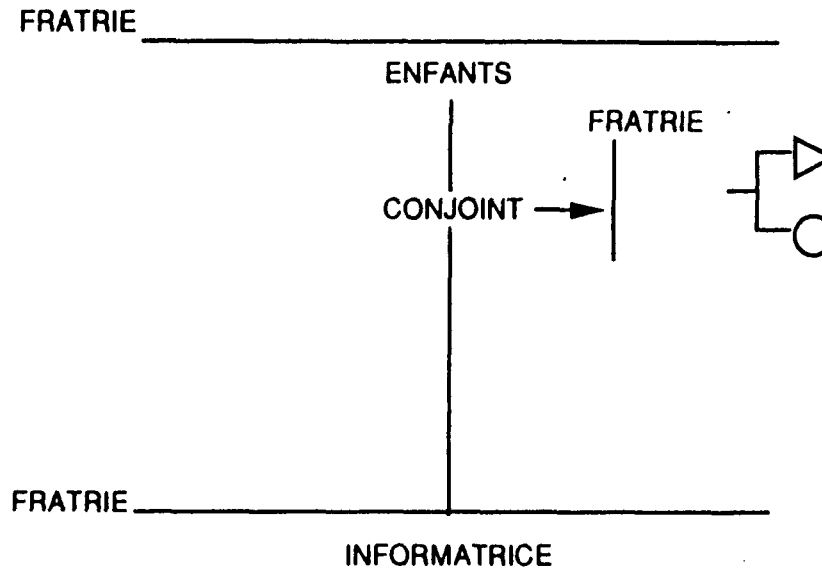
ARBRE GÉNÉALOGIQUE

Légende:

- △ = homme
- = femme
- △ = ○ mariés
- △ — ○ enfants

Indicateurs:

- age
- scolarité
- profession
- rang dans fratrie



ANNEXE 3

Liste des codes

CODES

3 chiffres: 1^{er}: thème; 2^e: sous-thème; 3^e: n° de l'entrevue

ou 2 chiffres et 1 lettre: 1^{er}: thème; 2^e: sous-thème; n° de l'entrevue

Ex.: 121 : choix du métier, 2^e choix, 1^{re} entrevue;

79g : rôle domestique, rapport avec conjoint, entrevue «g»;

1021 : 2^e choix de carrière, direction d'école, 1^{re} entrevue.

100 = choix du métier

110 = 1^{er} choix: l'enseignement

120 = 2^e choix: le secrétariat, techniques administratives

130 = pas de choix

140 = 1^{er} choix autre que l'enseignement (chimie, esprit fermé, peu de filles), éducation physique (sciences biologiques, Cégep), droit, secrétariat

150 = l'enseignement pour aider enfants mal servis par l'école, travailler avec des personnes, laisser place aux enfants, aider enfance inadaptée, délinquants, décrocheurs

160 = cours classique, université, plus de formation

170 = peu de choix, infirmière 2^e choix, Institut familial

180 = autres choix: comptable, biologiste, criminologue, anthropologue, droit

190 = travail pour payer études: restaurant, terrain de jeux

1910 = coup de foudre: enseignement réunit tête et cœur

1920 = peu de choix en milieu rural sauf enseignement

200 = influences

210 = mère

220 = père

230 = école, orientation, suppléance lorsqu'étudiante

240 = circonstances (mort, orpheline), difficulté de quitter la région, amour «chum»

250 = argent (coût moindre, gagner vite de l'argent)

260 = frère aîné (incapable, absent, études, travail précoce)

270 = accès ailleurs limité, impossible, refusé

280 = oncle, tante, grands-parents, sœur

290 = santé (pensionnat, éloignement)

2910 = ami(e)

2920 = conditions de travail de l'enseignement (2 mois de vacances)

2930 = D.G. commission scolaire rencontre filles 10^e année

2940 = travailler dans son milieu, assurance de travail

300 = formation académique

310 = primaire

320 = secondaire

330 = post-secondaire

340 = perfectionnement comme enseignante, PERMAFRA, école-atelier, théâtre, musique, arts plastiques, animation, supervision et relation d'aide

350 = difficultés, réussites

- 360 = professeurs
- 370 = problèmes personnels (santé, révolte, adolescence), combiner travail salarié-études, non motivée en raison des graves problèmes familiaux
- 380 = SEMÉA
- 390 = perfectionnement en direction
- 3910 = motivations pour se perfectionner, motivation à retourner aux études pour avoir métier, apprendre, connaître
- 3920 = formation additionnelle: musique
- 3930 = école et rapports filles/garçons

- 400 = famille d'origine
 - 410 = environnement physique
 - 420 = rôles de la mère
 - 430 = études valorisées (bulletins, devoirs), davantage les garçons
 - 440 = rôles du père, mort du père
 - 450 = travaux, tâches des enfants, garçons et filles; sports: garçons encouragés par présence des parents
 - 460 = métiers des parents, revenus
 - 470 = atmosphère, valeurs, problèmes de couple
 - 480 = jeux, loisirs, télévision, livres, jouets
 - 490 = rêves, peurs
 - 4910 = rôle de la fratrie sur la personne, rang, frère ou sœur handicapé(e)
 - 4920 = identifications, liens
 - 4930 = rôle déterminant du milieu familial (être à proximité), (par manque), (différent, non conforme), responsabilités
 - 4940 = mort de la mère, responsabilités de l'aînée
 - 4950 = remariage et conséquences

- 500 = réseau social
 - 510 = enfance
 - 520 = 1^{er} départ de la famille
 - 530 = 1^{re} profession, retour à l'enseignement et support de la grande famille, changement de milieu d'enseignement
 - 540 = leadership dans l'enfance
 - 550 = milieu cultivé, études valorisées
 - 560 = réseau social: École normale, Cégep, Université, mixité
 - 570 = petit village et liberté, être bien vue
 - 580 = autre expérience professionnelle
 - 590 = direction

- 600 = profession d'enseignante
 - 610 = perception générale, satisfaction du choix de l'enseignement
 - 620 = sélection, refus dû à situation familiale non «exemplaire»
 - 630 = 1^{re} année ou 1^{er} engagement, sollicitation pour entrer en communauté
 - 640 = modèles positifs ou négatifs, préparation
 - 650 = motivations
 - 660 = qualités, points forts, défauts

- 670 = satisfaction, limites
- 680 = conditions de travail, affectation: poste/points (ancienneté, scolarité, expérience)
- 690 = cheminement (degrés, caractéristiques), histoire professionnelle personnelle
- 6910 = liée au célibat; mariée ou enceinte, tu quittes
- 6920 = changement campagne-ville
- 6930 = facteurs liés au changement: amours, injustice, transferts du mari, sentiment d'impuissance avec jeunes élèves, âge, poste aboli, exo- de rural de la famille, accident (frapper un enfant)

- 700 = rôles domestique et social des femmes
 - 710 = refus de ménagère
 - 720 = travail des mères hors du foyer
 - 730 = savoir s'occuper d'une maison
 - 740 = savoir s'occuper d'un enfant
 - 750 = préférence pour l'extérieur vs l'intérieur
 - 760 = avoir des compétences non traditionnelles
 - 770 = représentations (partage avec l'homme, rapports hommes/femmes), travail bénévole des femmes: base de la société, féminisme
 - 780 = vécu des femmes au travail avec une famille
 - 790 = rapports avec le conjoint
 - 7910 = individu, personne et non sexes
 - 7920 = bisexualité

- 800 = vie personnelle
 - 810 = santé
 - 820 = maternité
 - 830 = fonder une famille, mariage, célibat, séparation, remariage
 - 840 = gagner de l'argent, subvenir à ses besoins
 - 850 = avoir un métier, se réaliser, participer à la société, cadre contre coups durs
 - 860 = changements (personnalité, vie), ouverture
 - 870 = prendre soin des parents, d'un frère
 - 880 = avoir aide-ménagère [mère, employée (parente ou non)]
 - 890 = priorité (travail, famille, qualité de vie), bonheur à chaque jour, se développer
 - 8910 = loisirs, sports, culture, implication sociale (fête du 150^e, P.Q.)
 - 8920 = sexualité
 - 8930 = personnalité, avoir une bonne étoile
 - 8940 = autres connaissances ou habiletés: couture, croissance personnelle
 - 8950 = faire ses expériences: voyager, ferme comm., travail Nord
 - 8960 = amour
 - 8970 = enfants: formation, avenir, perception des enfants vs vie profes- sionnelle de la mère
 - 8980 = obligations matérielles
 - 8990 = environnement physique de vie

- 900 = autre expérience professionnelle
 - 910 = syndicalisme
 - 920 = sélection (processus)
 - 930 = conseillère pédagogique
 - 940 = animation (camp), (Espace math.)
 - 950 = responsable d'école
 - 960 = remplacement en direction
 - 970 = comité régional (bulletin descriptif)
 - 980 = ADP
 - 990 = animation SEMÉA
 - 9910 = aide pédagogique individuelle
 - 9920 = aide aux décrocheurs, aux délinquants au secondaire

- 1000 = 2^e choix de carrière, en direction
 - 1010 = oui ou non, motifs
 - 1020 = représentations des ens. sur profession de direction d'école
 - 1030 = sollicitations, préparation immédiate à sélection, parler de sa mise en candidature à des postes de direction
 - 1040 = sélection (1^{er}, 2^e) (cadre de commission scolaire)
 - 1050 = différences hommes/femmes pour accession (1^{er}, 2^e) (cadre commission scolaire)
 - 1060 = goût pour innovation, recherche, former enseignants
 - 1070 = facteurs positifs et négatifs pour sélection, être au bon endroit au bon moment (chance), modèle recherché
 - 1080 = échec à la sélection et suite
 - 1090 = pas de choix mais cheminement

- 1100 = pratique professionnelle enseignante
 - 1110 = pratique, innovation, difficultés, rapports avec direction et équipe, parents (projet éducatif), rééducation (aide psychopédagogique), chef de groupe (secondaire)
 - 1120 = élèves
 - 1130 = changements
 - 1140 = représentations (élèves, changements sociaux, pédagogie), (parents, projet éducatif)
 - 1150 = rapports hommes-femmes
 - 1160 = classes multi-programmes
 - 1170 = syndicat, grève, convention collective, décret
 - 1180 = rapports de classes: ouvriers/favorisés
 - 1190 = pouvoir des enseignants

- 1200 = pratique professionnelle en direction
 - 1200 = direction-adjointe, pratique et représentations
 - 1210 = pratique (gestion, animation pédagogique, relations humaines) et représentation, multi-programmes, évaluation des profs, suppléants, intégration des élèves en difficulté, parents, affectation des enseignants
 - 1220 = difficultés (école institutionnelle, conception du travail)
 - 1230 = styles de gestion, surtout avec enseignants, avec adjoints

- 1240 = modèles, influences
- 1250 = cheminement en direction, représentation sur promotion
- 1260 = conceptions pédagogiques, valeurs de l'école, de la commission scolaire, problèmes des enfants et rôle de l'école
- 1270 = relations avec autorités, table de gestion, comité coordination écoles primaires, fusion, avoir adjoint(e)
- 1280 = rapports hommes/femmes, représentations
- 1290 = satisfaction
- 12910 = association professionnelle
- 12920 = pouvoir des directions, pratiques de mentorat avec hommes

- 1300 = retraite
 - 1310 = choix du moment
 - 1320 = projets
 - 1330 = laisser la place pour sang nouveau
 - 1340 = représentations sur retraite dans l'enseignement

- 1400 = revenus
 - 1410 = situation améliorée vs parents
 - 1420 = propriétaire, locataire vs parents
 - 1430 = situation équivalente
 - 1440 = équité salariale
 - 1450 = propriétaires de commerce

- 1500 = groupe social des enseignants, des directions
 - 1510 = ressemblances; caractéristiques: leaders, responsables, possèdent la vérité, un peu fermés, parleurs, impliqués socialement, sportifs, assez âgés, ont du temps, voyagent
 - 1520 = origine sociale
 - 1530 = innovateurs, dynamiques/défaitistes, passifs; impliqués, esprit ouvert/d'autres, non
 - 1540 = jeunes enseignants à statut précaire
 - 1550 = enseignants du primaire/enseignants du secondaire et conceptions pédagogiques, conceptions rapports de sexe
 - 1560 = représentations sur enseignants (médias)
 - 1570 = différences avec universitaires
 - 1580 = différences hommes/femmes en direction
 - 1590 = classe socio-économique

- 1600 = solidarité entre femmes
 - 1610 = pratique de mentorat avec enseignantes
 - 1620 = femmes commissaires
 - 1630 = se regrouper entre directrices
 - 1640 = femmes en poste qui sollicitent enseignantes à appliquer en direction et les aident à se préparer
 - 1650 = enseignantes se mobilisent pour avoir femmes dans postes de direction
 - 1660 = représentations sur influence des femmes en place
 - 1670 = pression des féministes

- 1700 = vécu professionnel des jeunes enseignantes
 - 1710 = direction donne chance
 - 1720 = suppléance: importance de l'appréciation du prof. remplacé
 - 1730 = cheminement avant poste régulier
 - 1740 = sélection
 - 1750 = démarches, stratégies de la personne
 - 1760 = facteur chance
 - 1770 = réalité des dernières arrivées, des «dispos»
- 1800 = 2^e choix de carrière en éducation: conseillère pédagogique, MEQ
 - 1810 = oui ou non, motifs
 - 1820 = stratégies, préparation (ex.: projets commission scolaire, animation, maison d'édition, projet éducatif, CLE, Cercle pédagogique)
 - 1830 = réseau d'appuis, notamment au centre administratif
 - 1840 = éloignement, implication et diffusion de son travail, de ses capacités
- 1900 = 3^e choix de carrière
 - 1910 = motivations