

## **Résumé**

Cet article traite du rapport entre les exigences croissantes entourant la formation en enseignement et le projet d'exclusion des femmes dont cette profession fait l'objet depuis le XIXe siècle. À partir de son expérience du baccalauréat en enseignement, l'auteure questionne les modes d'évaluation auxquels sont sujettes les étudiantes - basées sur l'intimité et la vie intérieure -, le discours mélioratif autour des étudiants masculins, ainsi que la sévérité particulière des facultés d'éducation envers des étudiantes en proie à des problèmes personnels typiquement féminins (violence conjugale, grossesse, santé mentale, etc.). Elle montre que, par-delà les apparences et malgré le haut taux de féminité de la profession, le travail de l'enseignement, dès la formation universitaire, est sujet à des pressions masculinisantes par des processus de marginalisation et d'exclusion des femmes.

## **Mots-clefs**

Formation en enseignement, histoire de l'enseignement, condition étudiante, sexisme, travail reproductif

## **Abstract**

The article examines the relationship between the increasing demands on students in teacher education programs and the intention of the State to exclude women from the teaching profession since the 19th century. From her experience as an undergrad student in teacher education program, the author challenges the methods used to evaluate students—based on intimacy and inner life—the laudatory discourse around male students, as well as the particular severity of Education Faculties toward female students dealing with personal issues that are typically feminine (domestic violence, pregnancy, mental health, etc.). The author argues that, beyond first appearances and despite the high rate of female workers in this field, the future teachers are, from the very beginning of their university education on, exposed to sexist (and/or masculinist) pressures through various marginalisation and exclusion processes.

## **Keywords**

Teacher education program, History of teacher education, Sexism, Student condition, Reproductive work

## **Les limites de la tolérance : femmes et formation en enseignement**

Cette année est ma quatrième et dernière année de formation en enseignement. Je la passe sans une bonne amie que je m'y suis faite. L'obtention éventuelle de mon brevet est rendue amère par son absence. Elle, comme d'autres, aura été forcée de prolonger son parcours pour des raisons hors de son contrôle. Au début, quand elle vivait les premiers épisodes de son enfer personnel, on ne savait pas comment l'expliquer autrement que par l'acharnement de quelque administrateur malveillant. Et puis, après un temps, les histoires d'autres étudiantes se sont ajoutées à la sienne. Les instances auxquelles on les a conviées et où on a jugé froidement de leur cas, les spéculations répétées sur leur santé mentale et les doutes exprimés sur leur capacité à enseigner, les diagnostics improvisés qu'on a propagé dans leur milieu de stage, les exigences et les conditions qu'on leur a imposées pour la suite de leur parcours et l'humiliation découlant de cette mise sous tutelle, l'insensibilité avec laquelle on a traité des problèmes conjugaux et la rétention d'informations concernant des demandes de services pour parents-étudiants, tout ça, donc, ne pouvait plus être le fait de la malchance ou l'œuvre d'un bureaucrate mal intentionné. Il fallait admettre que certaines conditions structurelles rendaient possible l'accumulation d'obstacles et que, pour beaucoup, les problèmes que ces étudiantes vivaient étaient des problèmes de femmes pour lesquels l'université les pénalisait.

Il y a une violence particulière dans la manière qu'ont les facultés d'éducation d'évaluer leurs étudiantes. On comprend dès les cours d'introduction à la formation que c'est toute notre personne qui sera jaugée et soupesée. En arrivant en première année, on nous annonce qu'il faut déjà s'identifier au corps enseignant, que nous représentons l'ensemble de la profession, partout,

tout le temps. En stage, pendant des semaines, l'étudiante se trouve en situation d'évaluation constante et cette position de vulnérabilité ne met aucune d'entre nous à l'abri des abus. L'assignation à une enseignante-associée est imposée. À celles qui tombent mal et qui tentent d'aller chercher du soutien auprès de l'université, on rétorque qu'en stage, c'est sur soi qu'il faut travailler, que c'est nous, l'évaluée. Pour achever de nous convaincre de l'importance de notre tolérance, on brandit la pénurie d'enseignantes-associées qui force le maintien de liens intacts. Quand, au moment phare de l'évaluation, les superviseurs de l'université se présentent dans nos classes pour nous y voir performer, ils se permettent de remettre en cause notre force morale et de critiquer notre apparence physique. Certains travaux universitaires exigent de l'étudiante qu'elle décrive ses qualités et ses défauts, ses valeurs et ses croyances sur l'enseignement ainsi que ses motivations à poursuivre la formation. Pour ce genre de travail, on reçoit une note. J'ai eu B+. Ma personne vaut B+.

La formation en enseignement revendique son droit d'accès à notre intimité, elle exige qu'on se dévoile, qu'on se dénude afin qu'elle puisse décider de notre admissibilité en son sein. Si ces méthodes apparaissent légitimes, c'est parce que nous sommes des femmes. On nous tolère, faute d'hommes pour prendre notre place. On nous tolère, mais à condition qu'on soit adéquates, qu'on soit quelconques, discrètes, à condition qu'on ne soit pas trop anxieuses ou grande-gueules, à condition que nos situations familiales ou nos troubles cognitifs et psychoaffectifs n'entraînent pas trop de délais dans la remise de nos travaux. On nous tolère invisibles. Les formes d'exclusion que ces dispositifs impliquent n'ont rien de nouveau. Depuis ses tout débuts, la formation en enseignement au Québec est une longue et infatigable entreprise de dévalorisation du travail des femmes. Leur présence fortement majoritaire ne doit pas nous tromper : de la

création du brevet d'enseignement au XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'au baccalauréat en enseignement, la formation est l'espace privilégié de dévaluation de l'habileté des femmes à exercer la profession d'enseignante, quand ce n'est pas une tentative pour les en exclure complètement.

### **La formation en enseignement, un projet d'exclusion**

C'est que l'enseignement n'a pas toujours été un métier féminin. Au Québec, c'est à partir des années 1830 que s'entame le processus de féminisation. Ses causes sont nombreuses et complexes, mais l'acharnement dont les autorités feront preuve pour y faire obstacle porte à croire que le phénomène de féminisation n'est pas le résultat d'un projet de l'État en ce sens. Ce n'est pas un hasard si, une décennie plus tard, alors que l'on constate l'augmentation du nombre de femmes institutrices, on propose la hausse de la rémunération pour les instituteurs, l'ouverture d'une école normale<sup>1</sup> pour leur formation et l'attribution de bourses pour leur perfectionnement en ville. Surtout, la création du brevet d'enseignement en 1846 et l'obligation pour les hommes seulement de passer l'examen pour l'obtenir n'est rien d'autre qu'une tentative d'exclusion des femmes (Dufour, 1998). En ignorant leur présence dans l'enseignement, l'État espère ainsi inciter les communautés rurales à n'engager que des instituteurs brevetés, sans succès. Les femmes représentent une main-d'œuvre trop bon marché pour que les communautés puissent s'en passer. Alors, par la loi de 1856<sup>2</sup>, les autorités étendent l'obligation du brevet pour les femmes, mais en ne leur accordant qu'un an pour l'obtenir, alors que les hommes avaient eu droit à dix ans pour ce

---

<sup>1</sup> Les écoles normales étaient gérées par des communautés religieuses et s'occupaient de la formation des maîtres.

<sup>2</sup> Loi 19 Victoria, chapitre 14, article 6

faire. Malgré les obstacles, les institutrices prennent les moyens nécessaires pour continuer à enseigner et passent massivement les examens menant au brevet (Charland, 2000).

Prétendre, en s'appuyant sur la masse d'étudiantes en enseignement, que les facultés d'éducation ont abandonné complètement ce projet d'exclusion serait y regarder trop rapidement. L'absurdité des exigences auxquelles nous devons nous plier est une réalité admise par l'ensemble des étudiantes en enseignement. Les sessions intensives dans lesquelles on compresse plusieurs cours et un stage non rémunéré à temps plein représentent un obstacle économique majeur, particulièrement pour les parents-étudiants, le plus souvent des femmes. L'insistance avec laquelle les administrateurs des facultés d'éducation contrecarrent les projets d'études à temps partiel témoigne également d'une idéologie de l'investissement total, qui ne veut rien savoir de la conciliation travail-famille.

Le débat public sur les méthodes à appliquer pour attirer les hommes dans la profession, et les discours qui les accompagnent sur la nécessité de modèles masculins pour les petits garçons, ne sont pas sans rappeler les mesures d'exclusion des femmes mises en place au XIX<sup>e</sup> siècle. Dans les milieux de stage, on se réjouit habituellement de la présence d'un étudiant, avant même d'avoir pu observer ses habiletés à enseigner et en insistant sur le besoin d'hommes dans la profession. Beaucoup plus souvent, l'arrivée d'étudiantes-stagiaires, quant à elle, est traitée avec indifférence. Cette préconception du talent pour l'enseignement des étudiants masculins a comme corollaire le soupçon constant quant à celui des femmes, considérées comme de simples candidates que l'on peut rejeter jusqu'au tout dernier moment. Cela fait que, pour les femmes, le risque est bien plus grand que les semaines de stage s'avèrent être une expérience dégradante. Ça, mes cinq collègues et moi l'avons bien compris dès le premier stage. Il était prévu que nous serions six dont cinq étudiantes et un étudiant, celui-ci s'étant toutefois désisté au dernier moment.

Précédé de quelques formules de politesse, l'accueil qu'on nous a fait, à moi et à mes collègues féminines, a principalement consisté en une série de regards furtifs et de questionnements inquiets sur l'absence du mâle tant attendu.

Bien que certains mécanismes d'exclusion des femmes soient encore présents aujourd'hui dans les programmes de formation en enseignement, à partir de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, l'État comprend qu'il n'est pas avantageux de se passer de leur travail, travail exploitable à moindre coût au terme d'un processus de dévalorisation soutenu. À ce moment, il semble de toute façon difficile de faire obstacle au mouvement de féminisation de la profession, déjà bien avancé. S'il faut tolérer la présence des femmes, ce sera au prix seulement d'une dévaluation de leur travail et du renforcement d'une division sexuelle basée sur une hiérarchie professionnelle rigide dont les traces sont encore présentes aujourd'hui. La mise en place des premières activités de formation apparaît comme la justification toute désignée de cette division, la possession d'un brevet, devenu obligatoire pour tous, ne pouvant plus servir à différencier le travail des femmes de celui des hommes. La distinction s'établira donc sur la manière d'obtention et sur le type de brevet accordé.

À Montréal, les hommes bénéficient à l'époque d'une école normale pour leur formation. De leur côté, les femmes, n'ayant accès qu'à la section féminine de l'école normale Laval à Québec, se rabattent souvent sur un processus de formation non structuré, apprenant directement le métier au travail auprès de collègues ou de membres de la famille plus expérimentées (Danylewycz, 1983). De plus, les femmes, dans l'ensemble de la province, s'en tiennent plus souvent au seul brevet élémentaire alors que les hommes s'inscrivent en plus grande proportion au brevet modèle ou

académique (Dufour, 1998). S'instaure alors une hiérarchie fondée sur le sexe dans la valeur à accorder au brevet. De plus, les femmes sont exclues des premières associations d'instituteurs. L'impossibilité de participer aux activités de formation et l'isolement dans les écoles où elles enseignent souvent seules (particulièrement dans les écoles rurales) étouffent les possibilités de rencontres et donc, le développement de solidarité et d'organisation entre les travailleuses.

### **La naturalisation du travail d'enseignante, une garantie d'exploitation**

Mais pour mieux dévaluer le travail des femmes, il fallait accompagner les obstacles structurels dans la formation de discours et de pratiques naturalisant le travail des femmes dans l'enseignement. Pour limiter les possibilités d'avancement des femmes dans la bureaucratie scolaire, le rôle d'institutrice devait devenir une étape préparatoire au rôle de mère et d'épouse. Ce rapprochement du travail de l'enseignement prodigué par les femmes avec le travail reproductif à l'intérieur de la famille (lui-même dévalorisé depuis bien longtemps et considéré comme fonction naturelle de la femme) a permis justement de le considérer comme un non-travail et ainsi de légitimer la sous-rémunération des institutrices<sup>3</sup>. Le rôle de mère ne s'accompagnant pas d'un salaire, il était évidemment profitable de mettre en équivalence la charge des enfants à l'intérieur de la famille avec les responsabilités de l'institutrice dans sa classe, comme l'exprime un inspecteur d'école à Montréal en 1875 : « L'institutrice, comme je l'entends, pour bien réussir se doit toute entière, comme elle doit tout son temps à ses élèves. De

---

<sup>3</sup> Alors qu'au tout début du 19<sup>e</sup> siècle, les salaires des hommes et des femmes sont égaux, l'inégalité salariale apparaît dans les années 1830, au moment où l'État transfère cette responsabilité aux collectivités locales. L'écart s'accroît au cours des décennies suivantes. Au cours de la décennie de 1880, il est plus important qu'il ne l'a jamais été. En 1884, le salaire moyen des maîtres est de 625\$ alors que celui des enseignantes est de 124\$, soit plus de six fois plus bas. La raison principale qu'en donnent leurs supérieurs hiérarchiques est que le salaire des femmes doit être considéré comme un revenu d'appoint bien que, dans la réalité, les femmes veuves ou célibataires ont bien souvent des enfants ou des parents malades à charge, comme le montre Danylewycz dans *Sexes et classes sociales dans l'enseignement*.

même, la bonne mère de famille doit être toujours et toute entière, aux soins de ses enfants (...) Ces deux états, bien que ressemblants, sont parfaitement incompatibles. »<sup>4</sup> Ce discours-là n'est pas sans rappeler le peu d'accommodements accordés aux parents-étudiants dans les facultés d'éducation aujourd'hui, de même que la désapprobation manifeste des administrateurs quand une étudiante vient s'informer des services disponibles en cas de grossesse, dans le but de coordonner ses études et sa maternité. On ne peut pas dire que cette étudiante entêtée n'avait pas été prévenue. Elle, comme toute sa cohorte, s'était déjà fait dire par la directrice de son programme que le stage IV ne lui permettrait pas de travailler ou d'avoir des enfants en même temps. Comme au XIXe siècle, dans les facultés d'éducation, soit on est mère, soit on est enseignante.

Le rapprochement entre ces deux fonctions sociales est devenu si important qu'à l'époque, les administrateurs en sont venus à les considérer comme mutuellement exclusives : d'abord, on force les femmes enseignantes au célibat, puis on empêche la femme mariée de poursuivre sa carrière. L'expérience acquise dans l'enseignement est dès lors perçue comme une préparation toute désignée pour le mariage et pour la charge des enfants à l'intérieur de la famille. L'enseignement, qui aurait pu être un lieu d'émancipation intellectuelle et financière, devint ainsi un nouveau moyen d'enrôlement des femmes dans ce qui était prétendument leur vocation naturelle. Ainsi, elles étaient confinées à une carrière temporaire alors que, de leur côté, les instituteurs les plus ambitieux gravissaient les échelons de la bureaucratie scolaire.

---

<sup>4</sup> *Rapport du surintendant de l'Instruction publique de la Province de Québec, 1875-76*, page 211. Cité dans Danylewycz (1983) page 111.

La quasi-absence des hommes dans les programmes d'enseignement primaire ne peut être comprise qu'à partir de cette figure de l'institutrice-mère au foyer : les enfants en bas âge doivent être maternés, comme l'évoque d'ailleurs très bien la classe de *maternelle*. D'après Sophie Devineau,

*les femmes professeuses des écoles maternelles ne bénéficient pas pleinement de leur statut de professionnelles très qualifiées. Elles n'ont pas la reconnaissance sociale d'une fonction éducative hautement utile, mais pâtissent au contraire du statut de mère et de la fonction maternelle dans les familles, invariablement transférés dans les différents lieux sociaux où travaillent les femmes.*  
(Devineau, 2012, p.49)

Les hommes sont déjà plus nombreux au secondaire et augmentent au même rythme que la connaissance devient spécialisée, jusqu'à devenir franchement majoritaires à l'université. C'est la figure du *magister*, professeur transmettant la connaissance devant une masse d'individus indifférenciés formant un auditoire anonyme. Les discours sexistes sur la nécessité d'enseignants masculins au primaire et la figure paternelle qu'on demande à ces hommes d'incarner ne sont contradictoires qu'en apparence avec cet état de fait. Ils sous-entendent que l'enseignement des femmes est homogène, toujours couvant et tendre, plus sensible aux états d'âme des jeunes enfants. Le père, autoritaire et distant, doit venir compléter le tableau et faire contrepoids à cette présence féminine, dans une apparence de complémentarité.

Il n'est pas anodin que les conditions matérielles des institutrices laïques à Montréal à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, dépeintes par Danylewycz (1983), évoquent si spontanément la condition des mères dans les familles de la classe ouvrière. Elles permettent de rendre compte de la manière dont l'avancement des hommes et l'amélioration de leurs conditions de travail ont été permis par l'exploitation de leurs collègues de sexe féminin. Pendant que la Commission scolaire finance la

construction des écoles pour garçons et qu'elle en assure l'entretien par l'emploi de concierges, elle ne construit aucune école pour filles. Les institutrices laïques doivent, pour exercer hors du cadre religieux, louer un appartement pour le transformer en salle de classe. C'est presque un foyer qu'elles tiennent, isolées les unes des autres dans des appartements miteux des quartiers ouvriers qu'elles doivent entretenir entièrement, alors que leurs homologues masculins enseignent dans des institutions de construction récente où ils se rencontrent, se lient d'amitié et s'entraident (Danylewycz, 1983).

*En négligeant les besoins des enseignantes, la Commission scolaire catholique de Montréal est en mesure de promouvoir les intérêts des enseignants. Ce faisant, elle convainc les hommes de ne pas abandonner l'enseignement comme cela se fait dans plusieurs autres régions de la province. Les salaires élevés, la création de postes réservés aux hommes et la promesse d'avancement de maître à principal ou inspecteur d'écoles attirent les hommes vers la profession. La relation entre ce traitement privilégié et l'implication des hommes dans l'enseignement se perçoit dans le parallélisme entre la vague de construction d'écoles financée par la commission et l'augmentation du nombre de maîtres dans Montréal-Est. (Danylewycz, 1983, p.104)*

L'institutionnalisation d'un système d'éducation public à Montréal n'a pas été un progrès pour les femmes : elle coïncide plutôt avec une détérioration de leurs conditions matérielles, une plus grande inégalité salariale et une dévaluation générale de leur travail. L'exploitation des institutrices laïques à Montréal dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle met ainsi en évidence les liens qui unissent l'organisation du travail à celle de la famille dans la société capitaliste. La naturalisation du travail des femmes assure leur exploitation et justifie les inégalités de traitement entre elles et leurs collègues masculins. Aujourd'hui, la promesse d'avancement dans la hiérarchie scolaire est encore principalement une affaire d'hommes. Pour eux, les possibilités de mobilité sont bien réelles. Bénéficiant d'une reconnaissance a priori de leurs aptitudes, leur charisme et leur talent trouvent leur pleine mesure dans les postes de direction où ils pourront contrôler le travail des femmes.

## L'exigence d'invisibilité

L'université nous tolère invisibles, sans substance, elle nous tolère génériques. Notre présence va tellement de soi qu'on nous distingue à peine. Notre existence n'est tolérable qu'indifférenciée. Quand elle ne montre aucune volonté à accommoder les personnes, le plus souvent des femmes, dans des situations financières, familiales ou psychologiques précaires, l'université dit aux femmes qu'elle ne veut pas d'elles. Et lorsqu'elle propose de revaloriser la profession enseignante, alors elle dit qu'elle veut plus d'hommes. Quand l'université ignore les situations de racisme, de sexisme et de violence psychologique en stage en invoquant la violence inhérente au travail, alors elle dit que cette violence est acceptable. Quand l'université nous lance « *oubliez ça le travail ou les enfants pendant le stage 4!* », alors elle dit aux mères monoparentales d'arrêter d'être pauvres et d'envoyer les petits pendant quatre mois chez leur père absent. Les facultés d'éducation exigent des femmes qu'elles arrêtent d'avoir l'air de femmes avec leurs problèmes de femmes, elles exigent des femmes qu'elles soient absentes à elles-mêmes. C'est de cette aliénation qu'émerge la haine de soi par laquelle les enseignantes célèbrent la venue des hommes, sauveurs prétendus des élèves. C'est seulement une conscience féministe, et une organisation des enseignantes et des étudiantes en enseignement sur cette base, qui pourront s'opposer à la violence du travail, à la dévaluation constante et à l'exclusion, aux coupures et aux réorganisations, à l'exigence d'invisibilité.

## Bibliographie

Charland, J.-P. (2000). *L'entreprise éducative au Québec, 1840-1900*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Danylewycz, M. (1983). «Sexes et classes sociales dans l'enseignement : le cas de Montréal à la fin du 19<sup>e</sup> siècle». Dans N. Fahmy-Eid et M. Dumont (dir.), *Maîtresses de maison, maîtresses d'école*. Montréal : Éditions du Boréal Express. p. 93-118.

Devineau, S. (2012) *Le genre à l'école des enseignantes*. Paris : Éditions L'Harmattan

Dufour, A. (1998). Les institutrices rurales du Bas-Canada : incompetentes et inexpérimentées? *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 51(4), 521-548