

Université de Montréal

**Organisation et re-production des rapports de domination dans les
distributions dissymétriques du travail enseignant : une enquête
du point de vue d'enseignant·es de groupes racisés**

par

Julie Larochelle-Audet

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de philosophiæ doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation, option éducation comparée et fondements de l'éducation

Février 2019

© Julie Larochelle-Audet, 2019

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée :

*Organisation et re-production des rapports de domination dans les distributions
dissymétriques du travail enseignant : une enquête du point de vue
d'enseignant-es de groupes racisés*

présentée par :

Julie Larochelle-Audet

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Roseline Garon, présidente

Marie-Odile Magnan, directrice de recherche

Diane Gérin-Lajoie, membre du jury

Carolyn Shields, examinatrice externe

Serge Larivée, représentant de la doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation

Résumé

En moins d'une décennie, l'insertion professionnelle des enseignant·es immigrants a suscité un important corpus de recherches au Québec. Dans l'ensemble, ces recherches mobilisent des cadres d'interprétation surexposant l'analyse des écarts culturels entre les enseignant·es immigrants et la société d'immigration. En dépit du dispositif mis en place en 2001 afin de corriger les effets de la discrimination systémique en emploi dans les organismes publics, aucune recherche ne lie l'expérience de ces enseignant·es à la sous-représentation persistante du personnel enseignant de groupes racisés au Québec et, de manière plus notoire encore, dans les commissions scolaires francophones de la région métropolitaine de Montréal (RMM) (CDPDJ, 2015).

Menée à partir d'une perspective épistémologique interprétative-critique et d'un cadre d'analyse féministe, cette thèse s'éloigne de ce prisme essentialisant afin de produire de nouveaux savoirs visant à accroître la justice sociale au sein de l'institution éducative. Les courants féministes guidant la thèse se rejoignent dans leur volonté de dévoiler les configurations des rapports sociaux et du pouvoir par lesquelles se matérialise la domination dans les différentes sphères de la société, dont le travail. Inspirée par la méthode sociologique de l'ethnographie institutionnelle, cette recherche prend la forme d'une enquête cherchant à comprendre comment les rapports sociaux, notamment de race, sont organisés et re-produits dans les distributions dissymétriques du travail enseignant. L'enquête a été menée depuis le point de vue d'enseignant·es en insertion professionnelle catégorisés par des rapports sociaux de race et travaillant dans les commissions scolaires francophones de la RMM (14). Leurs récits et questionnements ont engendré l'exploration des processus institutionnels et pratiques régulant l'obtention d'une autorisation d'enseigner et de contrats de travail. L'enquête a été approfondie par des entretiens menés avec des directions d'établissement d'enseignement (4), des conseiller·es pédagogiques (2), des conseillères syndicales (2) et des employées du secteur des ressources humaines (2) rattachés à deux commissions scolaires de la RMM. Des documents – lois, règlements, rapports, conventions collectives, etc. – organisant à différents égards ces processus ont également été analysés.

Les résultats de la thèse se situent à plusieurs niveaux. Le dévoilement des configurations des rapports sociaux dans le travail enseignant ne peut se faire sans rendre visible, plus largement, les multiples hiérarchies structurant ce travail à même son cadre législatif. À partir de différents fragments de matériaux, la thèse révèle empiriquement comment l'accroissement du travail atypique et précaire en enseignement – plus marqué depuis les années 1990 – induit une augmentation des possibilités de hiérarchisation entre les employé·es, desquelles émergent de nouvelles reconfigurations de la division du travail. La thèse montre comment les rapports sociaux de race organisent la distribution du travail dans cette profession déjà structurée

historiquement par des rapports sociaux de sexe. Les résultats mettent en exergue la création de « classes » d'enseignant·es hiérarchisées afin de pourvoir à des affectations elles-mêmes classifiées selon qu'elles permettent ou non de progresser dans la carrière. En l'absence de dispositif conséquent en matière de discrimination systémique, cette thèse montre comment l'arbitraire des processus et critères à partir desquels les enseignant·es sont sélectionnés risquent de confiner de manière disproportionnée les enseignant·es de groupes racisés aux emplois atypiques et précaires. À la lumière de ces résultats, la thèse interpelle les acteurs intervenant à plusieurs niveaux de l'institution éducative afin de confronter les inégalités de traitement compromettant l'effectivité du droit à l'égalité entre les personnes composant le personnel enseignant.

Mots-clés : travail enseignant, division du travail, rapports sociaux, domination, rapports de régulation, idéologie raciste, discrimination systémique, ethnographie institutionnelle

Abstract

In less than a decade, the professional integration of immigrant teachers has generated a large body of research in Quebec. In general, these studies use interpretive frameworks that rely on an analysis of cultural gaps between immigrant teachers and the host society. Despite measures put in place in 2001 to mitigate the effects of systemic discrimination in employment in public bodies, there is no research linking the experience of these teachers to the persistent under-representation of racialized teachers in Quebec or, even more notably, in the French-language school boards of the Montreal Metropolitan Region (MMR) (Quebec Human Rights Commission, 2015).

Based on a critical/interpretative epistemological perspective and a framework of feminist analysis, this dissertation moves away from this essentializing prism in order to produce new knowledge aimed at increasing social justice within educational institutions. The feminist perspectives guiding the thesis have in common their desire to expose the configurations of social and power relations through which domination in the various spheres of society is materialized, including in the workplace. Inspired by the sociological method of institutional ethnography, this study takes the form of an enquiry seeking to understand how social relations, especially of race, are organized and (re)produced in the asymmetrical distributions of teaching work. The study was conducted from the point of view of vocational integration teachers who were assigned by racial social relations and were working in French-language school boards in the Montreal MRR (14). Their stories and questions led to an exploration of the institutional and practical processes regulating the obtention of a teaching licence and employment contracts. The study was expanded through interviews with principals of educational institutions (4), educational consultants (2), union representatives (2) and employees in the human resources sector (2) within two school boards of the MMR. Documents that codify these processes in different ways – laws, regulations, reports, collective agreements, etc. – have also been analyzed.

The thesis conclusions explore several aspects. The exposure of the configurations of social relations in teaching work cannot be done without more widely exposing the multiple hierarchies structuring this work and even its legislative framework. From various fragments of materials, the thesis reveals empirically how the increase of atypical and precarious work in teaching – which has become more pronounced since the 1990s – induced an increase in the possibilities of hierarchization among employees, from which arose a reconfiguration of the division of labour. The thesis shows how racial social relations organize the distribution of work in a profession already historically structured according to gender social relations. The results highlight the creation of hierarchical "classes" of teachers in order to fill assignments, which are themselves classified according to whether or not they make career advancement possible. In

the absence of effective measures to counter systemic discrimination, this thesis shows how the arbitrary nature of the processes and the criteria by which teachers are selected run the risk of disproportionately confining teachers from racialized groups to atypical and precarious jobs. In light of these results, the thesis calls on educational leaders to intervene at several levels of educational institutions to confront inequalities in treatment that effectively compromise equality rights among teaching staff.

Keywords: teaching work, division of labor, social relations, domination, ruling relations, racist ideology, systemic discrimination, institutional ethnography

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	x
Liste des figures	xii
Liste des sigles	xiii
Remerciements.....	xv
Introduction.....	1
Première partie	6
Chapitre 1. Pôle épistémologique : une perspective interprétative-critique	7
1.1. Postulats d'une recherche socialement juste.....	8
1.2. Choix épistémo-méthodologiques	12
Chapitre 2. Pôle théorique : un cadre d'analyse sociologique féministe	16
2.1. Ancrage et apports disciplinaires	18
2.2. Conceptualisation des rapports sociaux, de la domination et du pouvoir.....	20
2.2.1. Les rapports sociaux de sexe et l'idée de Nature	23
2.2.2. L'idéologie raciste et les rapports sociaux de race	26
2.2.3. L'imbrication des rapports sociaux et des systèmes d'oppression	33
2.2.4. La domination et l'organisation du pouvoir.....	41
2.3. Conceptualisations du travail et de ses divisions.....	44
2.3.1. Les professions et les divisions internes du travail.....	46
2.3.2. L'humain face à l'organisation scientifique du travail	48
2.3.3. Le travail comme enjeu principal des rapports sociaux (de sexe)	52
2.3.4. Décloisonner l'analyse pour sortir de la spirale de la domination.....	57
2.4. Question de recherche.....	63
Chapitre 3. Problématisation : tourner le regard vers l'institution éducative et le travail enseignant	65
3.1. Recension critique des écrits sur l'insertion professionnelle des enseignant·es immigrants	66
3.1.1. Le prisme de l'insertion professionnelle.....	68
3.1.2. Une construction essentialisante des enseignant·es immigrants et de leur travail	73
3.1.3. L'occultation des rapports sociaux de race.....	77
3.2. Droit à l'égalité et rapports sociaux de race dans le travail	80
3.2.1. Discrimination et droit à l'égalité en emploi	81

3.2.2.	Transformation du discours public et résurgence du racisme.....	88
3.2.3.	Étudier les nouvelles divisions du travail enseignant pour révéler les configurations des rapports sociaux.....	96
Chapitre 4. Pôle technique : une démarche inspirée de l’ethnographie institutionnelle.....		103
4.1.	Les fondements et la démarche de l’ethnographie institutionnelle.....	104
4.1.1.	Partir de l’expérience quotidienne	105
4.1.2.	Révéler les rapports de régulation par les textes.....	109
4.1.3.	La démarche d’enquête et le processus d’analyse	113
4.1.4.	Les étapes et niveaux d’investigation de l’enquête.....	117
4.2.	Considérations et limites méthodologiques	120
4.2.1.	Type de recherche, échantillonnage et rigueur	120
4.2.2.	Considérations éthiques	123
4.2.3.	Limites méthodologiques de la recherche.....	124
4.3.	Première phase : collecte et analyse des récits d’insertion professionnelle d’enseignant·es	126
4.3.1.	Critères de sélection et recrutement.....	127
4.3.2.	Collecte et analyse des matériaux	132
4.3.3.	Présentation des informatrices et informateurs.....	135
4.4.	Deuxième phase : collecte et analyse de matériaux au niveau institutionnel	139
4.4.1.	Critères de sélection et recrutement.....	139
4.4.2.	Collecte et analyse des matériaux	143
4.4.3.	Présentation des informateurs et informatrices et du corpus documentaire ...	147
4.5.	Objectifs de la recherche.....	152
Deuxième partie		153
Préambule		153
Chapitre 5. Des voies divisées au point de départ : conditions régulant le droit d’enseigner		158
5.1.	Accès à la profession enseignante.....	161
5.1.1.	Les autorisations d’enseigner et les voies d’accès à la profession enseignante	161
5.1.2.	Les exemptions	168
5.1.3.	La voie et les conditions pour les titulaires d’une autorisation d’enseigner délivrée à l’extérieur du Canada	171
5.1.4.	Le stage probatoire.....	177
5.2.	Nouvelles régulations et différenciations des conditions d’obtention des autorisations d’enseigner.....	181
5.2.1.	Formalisation de l’autorisation provisoire d’enseigner	184
5.2.2.	Mise en perspective de la proportion de titulaires d’une autorisation d’enseigner obtenue à l’extérieur du Canada	187
5.2.3.	Accroissement de l’écart entre les titulaires d’une autorisation d’enseigner délivrée à l’extérieur du Québec et du Canada	197
5.2.4.	Droit à la reconnaissance équitable de ses acquis.....	200

5.2.5.	Différenciation et division des voies d'accès à la profession selon le lieu de qualification des personnes	203
5.3.	Institutionnalisation d'un régime de stage préjudiciable et inéquitable.....	208
5.3.1.	Les stages supervisés ou l'obligation de contrats de travail	210
5.3.2.	Un accompagnement professionnel compromis	212
5.3.3.	Équité et imputabilité des procédures d'évaluation	214
5.3.4.	Un processus d'évaluation irréaliste : le récit croisé de deux directions	217
5.4.	Récits d'enseignantes et synthèse	222
5.4.1.	« Que signifie qualifié ? » (Mirela).....	224
5.4.2.	Une double course au contrat.....	227
5.4.3.	« C'est toute qu'une nébuleuse! » (Elena).....	228
5.4.4.	Un tuyau percé pour débiter.....	230
Chapitre 6. Des voies divisées jusqu'à la liste de priorité : catégories d'enseignant·es et attribution des affectations		234
6.1.	Les conventions collectives du personnel enseignant.....	236
6.1.1.	Les catégories d'enseignant·es et le champ d'application de la convention collective 238	
6.1.2.	Les champs d'enseignement et les disciplines.....	242
6.1.3.	L'engagement et les contrats d'engagement.....	245
6.1.4.	La liste de priorité et les critères d'accès	250
6.1.5.	L'octroi des contrats et l'ordre de la liste de priorité.....	258
6.2.	Sous la pénurie, des statuts d'emploi et des conditions de travail fragmentés et hiérarchisés	264
6.2.1.	La sécurité d'emploi face à la flexibilité.....	266
6.2.2.	Mise en perspective de la pénurie de personnel enseignant dans les médias .	269
6.2.3.	Un marché pour qui? Les enseignant·es devant l'opacité du système.....	273
6.2.4.	Flexibilisation du travail et fragmentation des statuts d'emploi en enseignement 279	
6.3.	Des voies différenciées pour l'attribution des affectations et la progression vers la sécurité d'emploi.....	283
6.3.1.	L'embauche et les recommandations par les directions	285
6.3.2.	Les systèmes centralisés et décentralisés d'attribution des suppléances	290
6.3.3.	Être à la bonne place au bon moment?	295
6.3.4.	Du statut hiérarchisé des suppléant·es et des remplaçant·es en milieu scolaire 298	
6.4.	Récits d'enseignant·es et synthèse.....	303
6.4.1.	« Parce qu'il faut commencer quelque part » (Naoual)	304
6.4.2.	La « mafia de l'éducation » (Safa).....	313
6.4.3.	Les nouvelles configurations hiérarchisées du travail	319
Chapitre 7. Des voies divisées au moment de la sélection : droit à l'égalité et rapports sociaux		323
7.1.	Dispositif pour le droit à l'égalité en emploi	324

7.1.1.	Les chartes et le droit à l'égalité en emploi	324
7.1.2.	Les programmes d'accès à l'égalité en emploi	329
7.2.	Des programmes inefficaces pour rétablir le droit à l'égalité.....	333
7.2.1.	Les mesures des programmes d'accès à l'égalité en emploi des commissions scolaires	334
7.2.2.	Les données des programmes d'accès à l'égalité en emploi des commissions scolaires	339
7.2.3.	Des mesures de redressement inopérantes	352
7.2.4.	Des statuts d'emploi aux droits différenciés	358
7.3.	Des processus et critères de sélection différenciés et préjudiciables	362
7.3.1.	L'organisation différenciée des processus de sélection du personnel enseignant 363	
7.3.2.	Des conditions d'évaluation variables pour le personnel en début de carrière	369
7.3.3.	Une évaluation à la discrétion de la direction	375
7.3.4.	L'enjeu de la perception de compétence en gestion de classe	379
7.3.5.	L'autonomie et les qualités relationnelles comme critères de sélection	383
7.4.	Récits d'enseignant·es et synthèse.....	389
7.4.1.	Assignations en milieu scolaire	391
7.4.2.	Articulation des rapports sociaux de sexe et de race	394
7.4.3.	« Tu te plies ou tu te tasses » (Pierre)	398
7.4.4.	Faux départs et injustice.....	400
7.4.5.	Une question de gestion de classe ou de division du travail?	403
7.4.6.	Distributions dissymétriques du travail et rapports sociaux	406
Conclusion		410
Synthèse de la première partie de la thèse		410
Synthèse des résultats et constats.....		418
Avancement des connaissances		422
Retombées sociales et recommandations.....		426
Prospectives de recherche		429
Bibliographie.....		433
Annexe 1		i
Annexe 2		v
Annexe 3		ix
Annexe 4.....		xi
Annexe 5		xii
Annexe 6		xvi
Annexe 7		xviii
Annexe 8		xxiii

Annexe 9	xxiv
Annexe 10	xxviii
Annexe 11	xxxviii
Annexe 12	xlvi
Annexe 13	lii
Annexe 14	lx
Annexe 15	lxxii
Annexe 16	lxxiv

Liste des tableaux

Tableau 1 : Emplois occupés par les informatrices et informateurs institutionnels	141
Tableau 2 : Thèmes des entretiens avec les informatrices et informateurs institutionnels.....	145
Tableau 3 : Sources premières analysées.....	149
Tableau 4 : Principales sources secondes analysées	151
Tableau 5 : Caractéristiques des autorisations d'enseigner à la formation générale	164
Tableau 6 : Personnes immigrantes admises actives ¹ de 15 ans ou plus ayant comme profession projetée ² (CNP ³) l'enseignement au niveau secondaire et aux niveaux primaire et préscolaire, Québec, 2013-2017	190
Tableau 7 : Permis d'enseigner, refus de permis et avis d'admissibilité conditionnelle émis par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2014-2015 à 2016-2017	192
Tableau 8 : Autorisations d'enseigner en formation générale et professionnelle et autres documents délivrés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2014-2015 à 2016-2017	194
Tableau 9 : Autorisations d'enseigner et tolérances d'engagement délivrées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2014-2015 à 2016-2017	196
Tableau 10 : Marche à suivre pour la demande d'une autorisation d'enseigner.....	205
Tableau 11 : Principales catégories d'enseignantes de la convention collective.....	240
Tableau 12 : Champs d'enseignement à la formation générale	243
Tableau 13 : Comparaison des contrats d'engagement des enseignant·es ¹	248
Tableau 14 : Comparaison des voies d'accès à la liste de priorité.....	252
Tableau 15: Comparaison des contrats comptabilisés pour l'accès à la liste de priorité	253
Tableau 16 : Comparaison des particularités des systèmes d'évaluation/recommandation....	255
Tableau 17 : Contrats à temps partiel non soumis à l'ordre de la liste de priorité.....	260
Tableau 18 : Mesures essentielles d'un programme d'accès à l'égalité en emploi	332
Tableau 19 : Évolution de l'effectif total et de la situation du personnel professionnel de « minorités visibles » dans les commissions scolaires du Québec, du 31 mars 2007 au 31 décembre 2013	342
Tableau 20 : Évolution de l'effectif total et de la situation du personnel professionnel de « minorités ethniques » dans les commissions scolaires du Québec, du 31 mars 2007 au 31 décembre 2013	343
Tableau 21 : Situation du personnel professionnel de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » de la Commission scolaire de Montréal, par champ d'enseignement et statut d'emploi, au 8 mai 2013	346

Tableau 22 : Situation du personnel professionnel de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, par champ d'enseignement et statut d'emploi, au 3 avril 2013	347
Tableau 23 : Situation du personnel professionnel de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, par champ d'enseignement et statut d'emploi, au 11 décembre 2012.....	348

Liste des figures

Figure 1 : Recrutement des informatrices et informateurs enseignants	131
Figure 2 : Présentation des informatrices et informateurs enseignants.....	138
Figure 3 : Recrutement des informatrices et informateurs institutionnels	142
Figure 4 : Les sept voies d'accès menant à l'enseignement à la formation générale	166
Figure 5 : Les autorisations d'enseigner et exemptions (Loi sur l'instruction publique)	170
Figure 6 : Les conditions d'obtention d'un permis d'enseigner	172
Figure 7 : Les documents exigés pour l'étude du dossier	174
Figure 8 : Autorisations d'enseigner et tolérances d'engagement délivrées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2014-2015 à 2016-2017	195
Figure 9 : Des voies d'accès à la profession enseignante différenciées et divisées.....	207
Figure 10 : Écart entre le taux de représentation et le taux de disponibilité du personnel professionnel de « minorités visibles » dans les emplois à statut régulier, Commission scolaire de Montréal et Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, ~2013.....	350
Figure 11 : Écart entre le taux de représentation et le taux de disponibilité du personnel professionnel de « minorités visibles » dans les emplois à statut non régulier, Commission scolaire de Montréal et Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, ~2013	351

Liste des sigles

ACI : Accord sur le commerce intérieur

ALEC : Accord de libre-échange canadien

CAPFE : Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

CDPDJ : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

CNIPE : Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement

CNP : Classification nationale des professions du Canada

CPNCF : Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones

CSDM : Commission scolaire de Montréal

CSE : Conseil supérieur de l'Éducation

CSMB : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

CSPI : Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

CSQ : Centrale des syndicats du Québec

DEP : Diplôme d'études professionnelles

DFTPS : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire

FAE : Fédération autonome de l'enseignement

FSE : Fédération des syndicats de l'enseignement

IFP : Initiation à la formation professionnelle

IRIS : Institut de recherche et d'informations socio-économiques

ISQ : Institut de la statistique du Québec

MEES : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MIDI : ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

RMM : région métropolitaine de Montréal

SEOM : Syndicat de l'Enseignement de l'Ouest de Montréal

SEPI : Syndicat de l'enseignement de la Pointe-de-l'Île

TECFE : Test de certification en français écrit pour l'enseignement

À toi qui découvriras bientôt ce monde

Remerciements

Cette thèse s'achève alors que le printemps prend place, comme pour rappeler que chaque fin s'accompagne d'un nouveau début. Elle marque l'achèvement de mon parcours étudiant, tout en confirmant ma place dans le monde universitaire. Le chemin parcouru jusqu'ici m'emplit d'une agréable sensation d'accomplissement et d'une profonde reconnaissance pour toutes les personnes qui m'y ont accompagné à un moment ou l'autre, parfois sans même le savoir!

Cette thèse témoigne de multiples rencontres et échanges ayant ponctué sa réalisation, avec des personnes ayant alimenté et confronté mes savoirs, réflexions et questionnements. Mes remerciements les plus sincères vont d'abord aux enseignantes et enseignants qui m'ont partagé leur histoire et ouvert les portes de leur vécu. L'orientation tout entière de la thèse repose sur leur point de vue. C'est de là que j'ai entrepris de regarder – et de faire voir – le fonctionnement de l'institution scolaire. L'enquête n'aurait pas pu être menée sans vous, merci! Je remercie également toutes les personnes travaillant dans les écoles, les commissions scolaires, les syndicats, le ministère de l'Éducation et la Commission des droits de la personne et de la jeunesse qui m'ont aidé, formellement ou informellement, à comprendre les règles de fonctionnement de l'institution scolaire. Un merci particulier va à ceux et celles que j'appelle dans la thèse les informatrices et informateurs institutionnels. Tout ce que vous avez partagé avec moi m'a aidé à comprendre, morceau par morceau, la grande nébuleuse à laquelle je m'étais attelée.

Les appuis à mon projet ont été nombreux au sein des institutions universitaires et de recherche. Je remercie du fond du cœur ma directrice, Marie-Odile Magnan, pour sa présence constante. Quel privilège d'avoir une directrice ayant à la fois d'impressionnantes aptitudes de recherche et d'encadrement ainsi qu'une grande humanité! Longue vie à nos futures collaborations! Je remercie également les membres du jury, Carolyn Shields, Roseline Garon et Diane Gérin-Lajoie, pour leur contribution à la thèse. Vos commentaires bienveillants m'ont permis de bonifier et d'achever ce projet avec confiance. Je remercie également tous les professeur·es et collègues qui m'ont accompagné tout au long de ces années, nourrissant et confrontant mes choix. Cette thèse en est le reflet! Je n'aurais par ailleurs pas entrepris ce projet doctoral sans la reconnaissance et le soutien financier reçus du Conseil de recherche en sciences humaines du

Canada (CRSH), du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FQRSC) et de l'Université de Montréal. J'ai aussi bénéficié durant toutes ces années des infrastructures du Centre d'études ethniques des universités montréalaises, mais surtout de l'accueil de Chantale et Josefina que je remercie chaleureusement.

Je remercie également les amies et amis avec qui j'ai forgé mes savoirs au cours des années, sur les bancs d'université et au-delà! Un merci particulier à vous collègues-étudiant·es : Annelise, Catherine, Catherine, Cécile, Corina, Elham, Émilie, Emmanuelle, Gonzague, Guillaume, Hakim, Javier, Justine, Justine, Laure, Mathieu, Michel, Samuel, Sandrine, Thomas, Tya, Véronique... ! La création du Collectif les Mécaniciennes en cours de route a été particulièrement féconde, tant sur le plan humain que militant et intellectuel. Merci Catherine, Chantal, Gaëlle, Jacynthe, Joëlle, Marie-Ève et Rocio de m'ouvrir à de nouvelles pistes de réflexion et moyens d'action! Des remerciements doivent en outre être dirigés plus largement vers toutes les personnes qui m'ont aidé à cheminer dans ma compréhension de la domination et de l'oppression, au centre de cette thèse. Je suis privilégiée : cet apprentissage s'est généralement fait dans le respect et l'amour, rarement dans la violence. Je suis aujourd'hui plus consciente de mes privilèges et de leur pouvoir sur ma vie et celles des autres. Je continue mon chemin en ce sens.

Enfin, je remercie du plus profond du cœur mes parents et mon frère, pour votre soutien et votre amour indéfectibles dans mes projets d'études et de vie. Maman, papa et Samuel, je vous sais fiers de cet accomplissement, qui poursuit la lignée des femmes en éducation dans la famille! Je vous remercie également de m'aider à me rappeler que les réalisations professionnelles ne constituent qu'un aspect de nos vies. Il s'agit d'un apprentissage précieux, qui me guidera tel un phare alors même que notre famille s'agrandit. François, mon cher amour, mon mari, cet épisode s'achève et de nouveaux commencent. Tu as été extraordinaire à chaque moment... rien pour me surprendre! Quelle chance de poursuivre la route avec toi, et avec bébé qui se joindra bientôt à nous dans notre nouvelle maison! Mes derniers remerciements vont à toi, bébé, qui grandit en moi. Ta présence a été une puissante source de motivation à achever cet exigeant projet. C'est fait! Les prochains mois seront nôtres!

Introduction

Ce projet de recherche doctorale a émergé en 2013, lors de la collecte de matériaux pour ma recherche de maîtrise. Cette recherche visait à documenter les processus d'institutionnalisation ayant cours dans les universités québécoises afin de formaliser la prise en compte des enjeux relatifs à la diversité ethnoculturelle dans la formation initiale des enseignant·es (Larochelle-Audet, 2014). Pour documenter cette question, je réalise alors des entretiens de recherche qualitatifs auprès de neuf professeures, dont six assumant des responsabilités de directions de programme ou de département/faculté de trois universités québécoises aux réalités migratoires différentes¹.

Au moment des entretiens, le gouvernement du Québec prépare, puis dépose à l'automne 2013 un projet de loi ayant pour objet d'instituer une Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement (Québec, 2013). Faisant suite à des débats fortement médiatisés ayant eu cours quelques années auparavant², ce projet de loi propose entre autres choses de baliser le port de signes religieux par les membres du personnel des organismes publics, ce qui inclut les enseignant·es des écoles du réseau public. Cet élément de contexte apparaît significatif au regard du problème de recherche qui émergera de ma recherche de maîtrise.

En dépit de la grille guidant les entretiens, les informatrices rencontrées dans le cadre de ma maîtrise abordent un sujet qui excède le cadre établi pour la recherche. Elles me parlent de

¹ L'Université 1 est située dans la région de Montréal, l'Université 2 dans une région éloignée et l'Université 3 dans une région intermédiaire. Pour plus de détails, voir Larochelle-Audet (2014).

² Tel que présenté plus en détail à la section 3.2.2, la dernière décennie a été marquée sur le plan sociopolitique par trois tentatives de légiférer les manifestations de la religion de l'« Autre » au Québec. Le premier épisode s'est cristallisé en 2006-2007 autour des pratiques d'accommodements raisonnables alors que le Parti Libéral était au pouvoir. Le deuxième épisode fût initié par le dépôt d'un projet de loi par le gouvernement du Parti Québécois en 2013, renommé Charte des valeurs québécoises dans l'espace public. La question du port des signes religieux ostentatoires par le personnel à l'emploi de la fonction publique a alors été au cœur des tensions. Elle a repris les devants de la scène en octobre 2018, avec l'élection du gouvernement du Parti Coalition avenir. Il s'agit du troisième épisode, actuellement en cours.

l'accueil et de l'intégration de certains groupes d'étudiant·es en formation initiale à l'enseignement : les autochtones et les personnes ayant récemment immigré. Les professeures des universités situées à Montréal et dans une région visée par les politiques de régionalisation de l'immigration font état de situations pouvant « conduire à certains problèmes de diversité ethnoculturelle mal vécue » – dans les mots d'une professeure – au sein de l'institution universitaire (Larochelle-Audet, 2014). Elles abordent la question comme étant un « problème », dont la source varie selon les points de vue. La plupart des professeures définissent le problème à partir de difficultés d'intégration des enseignant·es immigrants, se posant avec plus d'acuité dans le contexte des stages en milieu scolaire (Larochelle-Audet, 2018). Elles évoquent notamment un écart entre la culture du stage et celle des stagiaires. Proposant une autre lecture de la situation, une professeure soutient plutôt que le problème relève d'abord du fonctionnement de l'institution éducative.

Mes premières analyses de ces matériaux me conduisent à interroger d'abord l'intégration des stagiaires immigrants et, plus largement, l'insertion professionnelle des enseignant·es immigrants³. J'amorce donc mes études doctorales avec l'intention de répondre à la question de recherche suivante : quelles sont les trajectoires d'insertion professionnelle d'enseignant·es issus de l'immigration? Cette question de départ s'est ensuite vue profondément transformée, notamment au contact de la littérature scientifique portant sur cet objet de recherche. L'analyse des recherches sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant menées plus particulièrement à Montréal, Sherbrooke et Ottawa a constitué le point de rupture (Campbell et Gregor, 2008) ayant guidé la suite de mon projet doctoral. La découverte de certains cadres d'interprétation essentialisant les enseignant·es immigrants et leur travail m'ont conduite à explorer de nouvelles orientations épistémologique, théorique et méthodologique afin de poursuivre autrement mon questionnement.

³ Au moment de l'analyse des données et de la rédaction de mon mémoire, je considère toutefois que ces informations ne répondent pas aux objectifs de la recherche et les consigne dans une section de nature descriptive de mon mémoire (voir Larochelle-Audet, 2014, p. 120). Dans le cadre d'un article réalisé ultérieurement, ces matériaux ont alimenté une nouvelle analyse des rapports sociaux de race dans les conceptions de la diversité ethnoculturelle en formation en enseignement au Québec (Larochelle-Audet, 2018).

Ce point de rupture m'a amenée à construire une recherche ancrée dans une épistémologie interprétative-critique et tournée vers la justice sociale (Cohen, Manion et Morrison, 2018; Strega et Brown, 2015a). J'ai progressivement assumé un nouveau positionnement en tant que chercheure, orientée vers la production de connaissances utiles à l'émancipation des individus et à la transformation des institutions où se re-produisent les rapports de domination. Ce positionnement épistémologique m'a conduite à tourner mon regard analytique vers l'institution, plutôt que sur les individus et leurs expériences. La thèse n'exclut pas pour autant cette dimension. Dans la perspective de l'ethnographie institutionnelle (Smith, 2005), l'enquête constituant le cœur de la recherche a été menée du point de vue d'enseignant·es en insertion professionnelle catégorisés par des rapports sociaux de race.

Les courants féministes explorés afin de réorienter la recherche m'ont également amenée à abandonner le concept d'enseignant·es issus de l'immigration afin d'opter pour celui d'enseignant·es catégorisés par des rapports sociaux de race (ou enseignant·es de groupes racisés). En plus de traduire la perspective théorique adoptée, ce concept met en évidence sa construction sociale. Il postule que les enseignant·es ayant agi à titre d'informatrices et d'informateurs dans le cadre de cette recherche voient leurs expériences d'insertion professionnelle régulées par des rapports sociaux, notamment de race, organisant de différentes manières dynamiques leur travail et leurs places dans les écoles. La question de recherche ayant finalement orienté la thèse découle directement de ce postulat : comment les rapports sociaux, notamment de race, sont-ils organisés et re-produits dans les distributions dissymétriques du travail enseignant?

Conjuguées au cadre d'analyse féministe élaboré pour la thèse, les limites des recherches menées selon le prisme de l'insertion professionnelle m'ont en outre amenée à délaisser ce concept au profit de celui de travail et, davantage encore, de divisions du travail. Ces concepts ont ouvert de nouveaux angles d'analyse, redirigeant la problématisation de la recherche vers les divisions du travail éducatif et enseignant (Tardif, 2013; Tardif et LeVasseur, 2010). Dans un contexte de précarisation croissante du travail enseignant (ISQ, 2014), la question des distributions dissymétriques du travail enseignant a progressivement remplacé celle de l'insertion professionnelle. La thèse a dorénavant comme objectif d'explorer les hiérarchies sociales entre les enseignant·es et, plus encore, les rapports de régulation, les discours et les

savoirs translocaux les instituant. Il s'agit essentiellement de rendre visibles les hiérarchies entre les enseignant·es, de manière à faire émerger la matrice organisant la re-production des rapports de domination et des rapports sociaux dans le travail enseignant.

En partant de l'expérience d'enseignant·es de groupes racisés, cette recherche met l'accent sur la matérialisation des rapports sociaux de race dans le travail enseignant. Elle explore également les rapports sociaux de sexe, à la fois incontournables en raison de l'ancrage théorique de la thèse et de l'histoire de l'enseignement en Amérique du Nord (Dufour, 1998; Dufour et Dumont, 2004). Dans les limites des matériaux collectés, la recherche poursuit donc aussi l'objectif de rendre visible l'enchevêtrement des rapports sociaux, des systèmes d'oppression et des domaines du pouvoir dans la matrice étudiée (Collins, 2016). Il s'agit notamment de voir comment la spirale de la domination peut se voir régénérée par l'imbrication des rapports sociaux, mais aussi par le déplacement des rapports de domination vers des personnes dont la participation aux institutions sociales, économiques et politiques est encore davantage contrainte (Hamrouni, 2012; Kergoat, 2005, 2010).

En plus de la présente introduction et de la conclusion, la thèse comporte deux parties. La première partie positionne la recherche sur les plans épistémologique, théorique, méthodologique et de la problématisation de la recherche. Le premier chapitre situe la thèse parmi les principaux postulats épistémologiques des recherches interprétatives-critiques et socialement justes. Le deuxième chapitre articule ensemble les courants et concepts féministes à partir desquels le cadre d'analyse de la thèse a été construit. Il lie notamment les concepts de rapports sociaux, de rapports de domination, de pouvoir, de travail ainsi que de divisions du travail, principalement à partir des apports du féminisme matérialiste français et du féminisme noir. Le troisième chapitre synthétise la problématisation de la recherche et son évolution. Une recension critique des écrits sur l'insertion professionnelle des enseignant·es immigrants ouvre à de nouveaux questionnements sur la discrimination, le droit à l'égalité en emploi et le racisme, puis sur les nouvelles divisions du travail éducatif et enseignant. C'est à partir de cette dernière piste qu'est menée l'enquête au cœur de la thèse. L'ethnographie institutionnelle ayant guidé la méthodologie ainsi que la démarche suivie sont présentées au chapitre quatre.

La deuxième partie est constituée des trois chapitres d'analyse. À partir d'un assemblage de différents matériaux, chaque chapitre étudie une partie de la matrice organisant la distribution dissymétrique du travail enseignant au Québec, et plus particulièrement dans les commissions scolaires francophones de la région métropolitaine de Montréal. Le chapitre cinq étudie les conditions différenciées régulant l'obtention des autorisations d'enseigner et, par ricochet, l'accès à un emploi en milieu scolaire. Il documente notamment les rapports de régulation organisant le parcours des enseignant·es dont la qualification acquise à l'extérieur du Canada a été reconnue par le ministère de l'Éducation du Québec, en comparaison aux enseignant·es formés dans les universités québécoises. Les chapitres six et sept prolongent l'enquête en dévoilant les divisions du travail se configurant dans les commissions scolaires. L'organisation hiérarchisée du travail enseignant est notamment révélée à travers l'importante différenciation des statuts et des catégories d'emploi institutionnalisés dans les conventions collectives. Les nouvelles divisions du travail sont enfin analysées du point de vue du droit à l'égalité, permettant de voir que les mesures mises en place dans les commissions scolaires afin de lutter contre la discrimination systémique se heurtent et participent à la rehiérarchisation du travail entre les enseignant·es selon des rapports sociaux de race.

Première partie
Épistémologie, théorie, problématisation et méthodologie de
la thèse

Chapitre 1. Pôle épistémologique : une perspective interprétative-critique

Ce premier chapitre rend explicite l'orientation épistémologique de la recherche. Le pôle épistémologique renvoie essentiellement au « traitement des questions relatives à la conception et à la construction de l'objet scientifique » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 14). Il est garant, à partir de « processus discursifs », de la production de l'objet scientifique et de l'explicitation des problématiques de recherche (de Bruyne, Herman et de Schoutheete, 1974).

Cette recherche qualitative adopte une perspective interprétative-critique (Cohen et al., 2018). D'une part, elle ne vise pas à dévoiler *la* réalité, mais soutient une conception pluraliste de la connaissance (Gohier, 2004). Elle s'inscrit parmi un ensemble éclectique de recherches qualitatives visant à rendre le monde et les expériences sociales visibles et compréhensibles. D'autre part, cette recherche a comme principal objectif l'émancipation des personnes et la justice sociale (Denzin et Lincoln, 2011). Elle est portée par un souci de produire de nouveaux savoirs à partir d'une démarche étant à la fois juste dans les intentions et dans les méthodes (Potts et Brown, 2015; Strega et Brown, 2015b). Cette thèse s'inscrit dans un mouvement de résurgence de la théorie critique en sciences sociales, qui ouvre la porte à des discussions critiques sur la démocratie, la race, le genre, la classe, l'État-nation, la mondialisation, la liberté et la communauté (Denzin et Lincoln, 2011). D'un point de vue paradigmatique, elle se situe à l'opposé des recherches ayant comme principal objectif de réaliser des recherches permettant d'établir et de diffuser la preuve des pratiques et politiques les plus efficaces⁴ (Denzin et Lincoln, 2011; Saussez et Lessard, 2009).

De manière générale, les courants féministes – au cœur de la présente thèse – rejoignent les principaux postulats et principes épistémologiques des recherches interprétatives-critiques (Cohen et al., 2018) ainsi que des recherches socialement justes, aussi appelées « *research as*

⁴ Le mouvement de la pratique basée sur des données probantes s'inscrit dans la lignée des traditions positivistes et néo-positivistes, qui postulent « la possibilité d'une connaissance "positive" du monde au sens d'une connaissance vraie et tout à fait objective » (Lessard-Hébert et al., 1996, p. 25). Ce type de recherche s'est développé à partir des années 1970 en éducation (Lessard-Hébert et al., 1996). Pour un survol de ce mouvement dans ce champ en particulier, voir Saussez et Lessard (2009).

resistance » (Strega et Brown, 2015a). Cette orientation peut également être poursuivie par d'autres courants critiques comme les perspectives anti-oppressives, antiracistes, afrocentriques, critiques de la race, autochtones, postcoloniales, décoloniales et du *settler colonialism* (Cohen et al., 2018; Strega et Brown, 2015a). Ce qui compte avant tout n'est pas le cadre théorique mobilisé, mais l'engagement de la recherche – et du chercheur·e – pour le changement social (Potts et Brown, 2015; Strega et Brown, 2015b). Cette partie du chapitre présente les principaux postulats épistémo-méthodologiques ayant orienté la conduite de la recherche ainsi que, de manière plus spécifique, les ancrages et apports disciplinaires des courants féministes justifiant leur pertinence pour la présente thèse.

Ce chapitre est divisé en deux parties. La première présente l'ancrage épistémo-méthodologique des recherches socialement justes ou critiques, parmi lesquelles se trouvent les courants de pensée féministes. À partir des postulats précédemment synthétisés, j'explicite dans la deuxième partie la posture de recherche ayant guidé l'ensemble de mes choix épistémo-méthodologiques. J'emprunte le qualificatif « épistémo-méthodologiques » à Corina Borri-Anadon (2014) pour souligner le lien étroit entre les fondements épistémologiques et les choix méthodologiques dans les recherches qualitatives.

1.1. Postulats d'une recherche socialement juste

Mener une recherche socialement juste engage un processus continu et parfois laborieux de réflexion critique, d'analyse et de questionnement sur les aspects politiques et idéologiques d'une telle démarche. Tout au long de celle-ci, il s'agit, dans un premier temps, de s'interroger sur les rapports de pouvoir, les rapports de domination et les idéologies hégémoniques susceptibles de figer la nature du monde, du chercheur·e et de la recherche. Dans un deuxième temps, cette prise de conscience doit s'accompagner d'un engagement à révéler et confronter les rapports et les idéologies réifiant et actualisant, sous de nouvelles formes, les injustices et les inégalités. La conduite de ce type de recherche implique par conséquent des postulats épistémo-méthodologiques alternatifs ou engagés au niveau du rapport au savoir, de la posture du chercheur·e et de ses rapports avec les personnes participant à la recherche et des choix relatifs à la construction et à la conduite de la recherche (question, méthode, collecte et analyse des données) (Potts et Brown, 2015).

Le savoir constitue l'enjeu central de la réalisation d'une recherche socialement juste (Strega et Brown, 2015a) et le thème dominant des recherches qualitatives féministes (Espínola, 2012; Olesen, 2011). Prenant conscience de leur statut minorisé, les personnes ayant été exclues de la pratique scientifique interrogent la production du savoir : qui est engagé dans la création du sens conféré au monde social? Comment certaines interprétations plus que d'autres acquièrent-elles le statut de savoirs? Comment les rapports sociaux de race, de genre et de classe affectent-ils l'organisation du savoir ?

Ces questionnements épistémologiques s'inscrivent dans une critique multiforme de la prétention à l'universalité, à la neutralité et à l'objectivité dans la recherche en sciences sociales (Collins, 2016; Denzin et Lincoln, 2011; Juteau-Lee, 1981; Potts et Brown, 2015; Smith, 1990). Depuis le siècle des Lumières, la production du savoir se conjugue dans une large part à la séparation du corps et de l'esprit. L'esprit (les représentations, la conscience, etc.) est généralement exploré sans égard au corps et à l'expérience lui étant associée (Smith, 2005). La neutralité et l'objectivité opèrent comme une forme distinctive de l'organisation sociale du savoir, « dans laquelle la présence des sujets est suspendue ou déplacée et le “savoir” [...] constitué comme outrepassant les sujets, les subjectivités individuelles et les idiosyncrasies de l'expérience, de l'intérêt et du point de vue » [traduction libre] (Smith, 2005, p. 43). En déconnectant les concepts de leur ancrage dans le quotidien et les activités des personnes, les chercheur·es sont conduits à réifier leurs concepts et à produire « un discours spéculatif qui rompt avec l'action et génère, de ce fait, des effets aliénants » (Gonzalez et Malbois, 2013b, p. 8) pour les individus.

Une conception alternative du savoir nécessite de réorganiser les rapports sociaux régulant la production du savoir, s'exprimant notamment avec les épistémologies du « point de vue » (*stand point theory*). Si elle n'est pas propre aux perspectives féministes⁵, plusieurs postures épistémologiques du point de vue s'y sont développées (Espínola, 2012). Il n'existe donc pas de théorie unifiée⁶, mais un constat partagé : « un certain groupe social [...] occupe une position

⁵ Le point de vue afrocentrique caractérise notamment les analyses africanistes de l'expérience des personnes noires (Collins, 2008).

⁶ Dans un article sur le sujet, Espínola (2012) différencie les postures épistémologiques développées selon deux idées du point de vue : le « point de vue des femmes » et le « point de vue féministe ». Comme le résume Espínola (2012), « dans le premier cas, il est considéré que toutes les femmes, de

privilegiée pour la compréhension du monde ou de certains de ses aspects » (Espínola, 2012, p. 101). Les sociologues Patricia Hill Collins et Dorothy E. Smith – qui ont influencé significativement cette recherche – ont contribué à la théorisation de ces épistémologies⁷.

Leurs perspectives, respectivement présentées aux sections 2.2.3 et 4.1.1, se distinguent selon leur conception du point de vue. Pour Dorothy E. Smith (2005, 2006a), il désigne avant tout le point de départ de la recherche. Smith (2005) soutient qu'il ne s'agit pas d'identifier « une position ou une catégorie de position de sexe, de classe ou de race au sein de la société, mais la position d'un sujet comme point de départ pour l'ethnographie institutionnelle en tant que méthode d'enquête » [traduction libre] (p. 10). Prendre en compte une position sans la situer dans les rapports sociaux et de pouvoir structurant la société comporte toutefois le risque de réitérer plutôt que de critiquer les systèmes d'oppression (Olesen, 2011). Pour Collins (2016), « le positionnement d'un groupe dans les rapports de pouvoir hiérarchiques engendre des défis communs pour les personnes qui le composent » (p. 442). En recueillant le point de vue situé de ces personnes, et en particulier des femmes afro-américaines, l'épistémologie féministe afrocentrique soutient que « des expériences partagées peuvent fournir des angles de vision similaires conduisant à un savoir collectif ou à un point de vue considéré comme essentiel à l'action » (Collins, 2016, p. 442).

Pour Dorothy E. Smith comme pour Patricia Hill Collins, ce type d'épistémologie poursuit néanmoins des visées similaires, aussi partagées par les recherches critiques et socialement justes : produire un savoir libérateur et émancipateur, c'est-à-dire utile aux personnes opprimées et à leurs intérêts (Collins, 2016; Potts et Brown, 2015; Smith, 1987). *A minima*, les recherches socialement justes ne doivent ni réifier l'oppression et des privilèges ni reproduire des préjugés et des stéréotypes essentialisant les personnes ou contribuant à en dresser un portrait encore plus stigmatisant (Olesen, 2011; Strega et Brown, 2015b). Cet objectif nécessite de maintenir tout au

par le simple fait d'être femme, détiennent un privilège épistémique ; alors que dans le second, le privilège épistémique s'obtient par un processus de conscientisation collectif et féministe » (p. 108). Elle catégorise l'approche développée par Dorothy E. Smith dans la première et celle de Patricia Hill Collins dans la seconde. Espínola (2012) reconnaît que la proposition de Smith puisse néanmoins être surprenante compte tenu de l'importance accordée par cette sociologue aux « groupes de conscience » dans la théorie féministe.

⁷ Sandra Harding, Nancy Hartsock, Susan Heckman, Lynn Hakinson et Helen Logino ont également contribué à la théorisation de ces épistémologies (Espínola, 2012; Olesen, 2011).

long de la démarche de recherche une réflexivité critique sur les dynamiques de production du savoir, d'abord dirigée vers soi-même et son travail (Strega et Brown, 2015b). Cette démarche, souvent inconfortable, concerne à la fois les positions et positionnements du chercheur·e dans les rapports sociaux⁸, les éléments significatifs de son histoire personnelle (Olesen, 2011) ainsi que les idéologies hégémoniques contemporaines encadrant son raisonnement éthique et moral et ses façons d'apprendre, de penser et d'expérimenter le monde (Strega et Brown, 2015b).

Cette posture de questionnement critique guide le choix, d'une part, du sujet de recherche et de la question de recherche et, d'autre part, de la méthode de recherche et des procédés de collecte et d'analyse des données (Potts et Brown, 2015; Strega et Brown, 2015b). Comme le rappellent les chercheur·es critiques, le sujet et la question de recherche ont un énorme pouvoir sur l'orientation de la recherche : elles déterminent ce qui sera exploré et raconté et, à l'inverse, ce qui ne le sera pas. Il s'agit notamment d'interroger l'influence des idéologies dominantes sur l'orientation des travaux de recherche, façonnant par exemple les démarches de recherche perçues comme crédibles (Potts et Brown, 2015). Dans un souci de justice sociale, il s'agit aussi d'examiner les intérêts desservis par la question de recherche : à qui cette recherche sera-t-elle utile? Au moment de l'analyse des données, il s'agit plus spécifiquement de prendre conscience des rapports de pouvoir intervenant au moment de conférer le sens aux savoirs émergents.

S'il existe nécessairement un déséquilibre de pouvoir entre le chercheur·e et les autres personnes prenant part à la recherche, celui-ci peut être consciemment contrebalancé durant le processus de création de la recherche (Potts et Brown, 2015). Les chercheur·es, en particulier ceux ayant un point de vue externe au groupe à l'étude – *outsider*⁹ –, ont la responsabilité de prendre les moyens de s'approcher le plus possible des connaissances issues de l'expérience des personnes étant directement concernées¹⁰. En amont de la collecte de données, il s'agit par exemple de

⁸ La position correspond à la place assignée dans les rapports sociaux, tandis que le positionnement correspond à un mouvement actif d'identification (Anthias, 2008).

⁹ Ce point de vue, caractéristique des recherches académiques traditionnelles, s'oppose à un point de vue interne au groupe (*insider*) (Potts et Brown, 2015).

¹⁰ Cet enjeu a notamment été soulevé par des groupes autochtones confrontés aux dynamiques coloniales en recherche, comme Femmes autochtones du Québec (2012) qui « veut promouvoir une recherche respectueuse, participer à l'établissement d'un processus rigoureux et s'assurer que les résultats seront utiles pour les femmes autochtones » (p. 3). Un guide produit par cette organisation fournit des lignes directrices en matière de recherche avec les femmes autochtones, proposant notamment « une démarche à suivre afin d'arriver à l'établissement d'une relation égalitaire, transparente et

prendre le temps nécessaire pour établir des relations authentiques avec les personnes et de se demander : qui sera engagé dans le processus de recherche et comment (Potts et Brown, 2015)? Est-ce que ces personnes auront de l'influence sur le déroulement de la recherche? En quoi bénéficieraient-ils de leur participation? En aval, cette responsabilité se traduit essentiellement par la matérialisation de son engagement pour le changement à partir des nouvelles connaissances produites par la recherche.

La subjectivité du chercheur·e et celles des personnes participant à la recherche se retrouvent en somme au premier plan des recherches critiques et socialement justes, dont font partie les recherches féministes (Cohen et al., 2018; Olesen, 2011). Le savoir est considéré comme étant toujours le résultat d'un dialogue entre le chercheur·e et les personnes contribuant à la recherche, mais aussi avec soi-même et avec les écrits (Smith, 2005). Les épistémologies du point de vue invitent ainsi à « reconnaître de quelle perspective se produit un certain savoir, à partir du centre ou de la marge? » (Benhadjoudja, 2015, p. 51). Le savoir émergeant de chaque perspective sera différent, et il convient en ce sens de le rendre explicite dans la recherche. Pour Strega et Brown (2015b), il s'agit de l'une des conditions pour sortir d'une « épistémologie de l'ignorance », aveugle aux rapports sociaux et de domination. En faisant le choix d'une épistémologie située se déployant à partir de la méthode de l'ethnographie institutionnelle, cette thèse s'engage vers cette conception alternative de la recherche et de la production du savoir. La problématisation exposée au chapitre suivant montre également mon engagement à sortir de perspectives de recherche qui stigmatisent des groupes sociaux ayant peu d'emprise sur le fonctionnement des institutions de la société.

1.2. Choix épistémo-méthodologiques

L'épistémologie privilégiée dans le cadre de cette thèse pose en premier lieu la question du rapport aux savoirs. Partageant les postulats des approches présentées précédemment, je conçois les connaissances comme étant à la fois construites et organisées socialement. Le savoir et sa production ne sont pas neutres. Ils sont intimement liés au pouvoir (Foucault, 1975; Smith, 1990). Cette posture prend forme concrètement dans les choix ayant matérialisé mon intention

mutuellement respectueuse entre les femmes autochtones et les chercheurs » (Femmes autochtones du Québec, 2012, p. 4).

de ne pas reproduire ou légitimer les rapports sociaux naturalisant les enseignant·es catégorisés par des rapports sociaux de race¹¹. Tout au long de la recherche, je me suis questionné : est-ce que la recherche que je construis aura comme effet de donner du pouvoir à ces enseignant·es ou de leur en retirer? Mettra-t-elle en relief leur agentivité ou, à l'inverse, réifiera-t-elle une vision essentialisante des enseignant·es les réduisant à un groupe naturalisé¹²? Est-ce que les savoirs produits seront utiles pour l'émancipation des enseignant·es ou contribueront-ils uniquement à l'accroissement des savoirs scientifiques? Ces questionnements tant scientifiques qu'éthiques m'ont accompagnée à chaque étape de l'élaboration de cette recherche, se faisant particulièrement insistants au moment de la recension des écrits, de la définition de la question et des objectifs de la recherche et de l'analyse des matériaux.

L'épistémologie privilégiée dans le cadre de cette recherche réfute la prétention à l'objectivité et à la neutralité du chercheur·e (Strega et Brown, 2015b). Ma position n'est pas celle d'une observatrice tentant d'accéder à la « vérité » d'un phénomène (Paperman, 2015). Je reconnais ma vision partielle et partielle du monde social (Juteau-Lee, 1981), ainsi que celles des personnes ayant pris part à la recherche. Le choix de mon objet d'étude est partiel. Il s'intéresse à certaines dimensions du réel plutôt qu'à d'autres, reflétant ma subjectivité, mes goûts, ma personnalité et mes valeurs. Cette thèse ne propose pas *le* savoir qui expliquerait l'ensemble de la réalité sociale. Elle en offre une interprétation, ayant néanmoins comme ambition de contrebalancer celles prédominantes actuellement. Cette recherche est aussi partielle, étant étroitement liée à ma position au sein des rapports sociaux et des rapports de régulation¹³. Son orientation ne peut pas être dissociée de ma position d'universitaire du groupe majoritaire dans les rapports sociaux de race, ce qui se traduit concrètement au Québec par être blanche, francophone à l'accent « conforme » et catholique non-pratiquante. Elle témoigne également nécessairement de mes positions de jeune femme hétérosexuelle de classe moyenne-aisée et éduquée. Elle s'inscrit aussi – et c'est une dimension importante – dans les positionnements que je choisis consciemment d'occuper dans la société (Anthias, 2008). Ces positionnements n'effacent pas mes positions, mais ouvrent de nouvelles possibilités d'agir dans les limites de celles-ci.

¹¹ Sur les rapports sociaux de race, voir la section 2.2.2.

¹² La notion de naturalisation et l'idée de Nature sont exposées à la section 2.2.1.

¹³ Les « rapports de régulation » constituent le concept phare de l'ethnographie institutionnelle, une méthode sociologique étant au cœur de la thèse. Il est présenté en détail à la section 4.1.2.

Qui je suis, dans les multiples facettes de ma subjectivité, a influencé toutes les étapes de la recherche, et en particulier les relations que j'ai pu établir avec les personnes ayant participé à ce projet¹⁴. Les récits qui m'ont été partagés en face à face ne sont pas objectifs. Ils se sont construits dans l'interaction entre les informateurs et les informatrices et moi. Un autre chercheur·e n'aurait pas eu accès aux mêmes matériaux, car ceux-ci reflètent mon point de vue ainsi que celui des personnes rencontrées (Espínola, 2012). Les nouveaux savoirs élaborés à partir de ces matériaux et d'autres sont le fruit d'un dialogue que j'ai personnellement mené à plusieurs niveaux : avec les personnes interviewées dans le cadre de la recherche, avec les écrits et avec moi-même (Smith, 2005). Au-delà de cette triade, ils témoignent des échanges intervenus avec ma directrice de recherche ainsi qu'avec toutes les personnes m'ayant accompagnée dans l'élaboration de cette recherche et, plus largement encore, dans le développement de ma subjectivité.

En adoptant une épistémologie du point de vue (Collins, 2008; Smith, 1987), cette recherche ne vise par ailleurs pas à produire de nouvelles connaissances *sur* les enseignant·es ou leurs expériences. Elle part plutôt de leur expérience afin d'éclairer l'organisation de l'institution éducative, et ainsi rendre visible la matrice par laquelle se reproduisent et se renouvèlent les rapports de domination. Le dévoilement de cette matrice est profondément empirique¹⁵. C'est à partir d'un assemblage de matériaux empiriques que l'explication est démontrée plutôt qu'en référence à des théories. De même, les nouveaux savoirs produits ont une vocation d'émancipation et de justice sociale. J'ai tenté de constituer des savoirs utiles – dans l'immédiat et depuis les productions qui suivront la thèse – aux enseignant·es catégorisés par des rapports sociaux de race ou à d'autres personnes situées à un point similaire dans les rapports de domination et l'organisation sociale. Ces savoirs sont également essentiels pour toutes les personnes engagées dans une visée de transformation et de justice sociales. Ils pourront être mobilisés par des personnes effectuant un travail à différents niveaux institutionnels, dont les

¹⁴ Par exemple, la facilité avec laquelle s'établissait le dialogue avec les femmes partageant, de mon point de vue, des positions similaires aux miennes m'a convaincue de la force des rapports sociaux sur les relations interindividuelles, à l'instar de la méfiance parfois ressentie quand j'affichais mon positionnement visant à défier les rapports sociaux de race.

¹⁵ Cette démarche est à la fois employée par les ethnographes institutionnels et par les féministes noires. Collins introduit ainsi la matrice de la domination dans plusieurs de ses ouvrages (voir notamment, Collins, 2009a; Collins, 2016; Collins et Bilge, 2016).

directions d'établissement d'enseignement, les employé·es des ressources humaines des commissions scolaires ainsi que les hauts cadres, les conseiller·es pédagogiques, les législateurs et législatrices, les fonctionnaires des ministères et d'autres institutions publiques comme la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Chapitre 2. Pôle théorique : un cadre d'analyse sociologique féministe

Ce deuxième chapitre précise l'orientation théorique de la thèse. Le pôle théorique « guide l'élaboration des hypothèses et la construction des concepts [et] propose des règles d'interprétation des faits, de spécification et de définition des solutions provisoirement données aux problématiques » (de Bruyne et al., 1974, p. 35). Intimement liée aux positions épistémologiques du chercheur·e, la matrice théorique d'une recherche lui confère ses assises (Gohier, 2011). De manière générale, la matrice théorique d'une recherche est construite à partir :

[des] balises théoriques issues de l'examen des théories et des recherches existantes, recadrées par le chercheur à l'aide, notamment, de l'analyse conceptuelle, et qui concernent l'objet d'étude. Pour être valable, cet examen doit nécessairement être fait dans un esprit critique qui se manifeste par un discours argumentatif (Gohier, 2011, p. 86).

Toute matrice théorique est indissociable du réseau conceptuel qui la constitue, et vice-versa¹⁶. C'est l'articulation des concepts ainsi que, le cas échéant, des hypothèses qui forment un cadre d'analyse cohérent pour la recherche (Van Campenhoudt, 2009; Van Campenhoudt et Quivy, 2011). La théorie a, en ce sens, une fonction heuristique pour l'élaboration des questions de la recherche et sa problématisation.

Afin de situer l'orientation théorique de la thèse doctorale, ce chapitre expose et situe les courants théoriques féministes choisis ainsi que leurs principaux concepts. Dans le cadre de cette thèse, je postule que les perspectives féministes ayant comme point focal la domination et les hiérarchies sociales portent le germe nécessaire pour rendre visibles les dissymétries de pouvoir et, plus spécifiquement, les distributions dissymétriques du travail selon des rapports sociaux de race. L'importance des rapports sociaux de sexe dans la structuration du travail enseignant en Amérique du Nord¹⁷ appuie la pertinence de mobiliser des courants de pensée féministe pour étudier le travail enseignant. Les rapports sociaux de sexe sont imbriqués de facto

¹⁶ La définition des concepts à partir de la théorie est essentielle pour en circonscrire le sens.

¹⁷ La question de la « féminisation » du travail enseignant en Amérique du Nord est abordée à la section 3.2.3.

dans les divisions hiérarchisées du travail enseignant, quel que soit le rapport social à partir duquel elles sont étudiées.

À l'instar des féministes matérialistes françaises, je soutiens que la prise en compte de la distribution du travail est essentielle pour comprendre la domination d'une classe sur une autre dans ses dimensions idéelles et matérielles et, à plus large échelle, « pour comprendre l'organisation de nos sociétés en classes, soit les processus par lesquels se produisent, se reproduisent ou se recomposent des groupes séparés et hiérarchisés » (Galerand et Kergoat, 2013, p. 48-49).

Puisant dans l'appareillage marxiste, le féminisme matérialiste offre un robuste cadre d'analyse pour articuler la re-production des rapports sociaux de sexe sur les plans matériel et idéal ainsi que, dans certaines limites, leur consubstantialité avec d'autres rapports sociaux. En proposant d'autres façons de penser la réalité sociale, la démarche féministe matérialiste confère en outre la possibilité d'analyser toute forme d'oppression. Cette orientation commune est rendue explicite par la sociologue matérialiste Christine Delphy (2013b) quand elle vulgarise sa démarche analytique :

cette démarche, que j'utilise pour l'oppression des femmes, est valable pour toute oppression : aucune n'est unique dans ses mécanismes, même si chacune est spécifique. Mon but est de montrer, *in fine*, et si je n'y arrive pas, j'espère que d'autres pourront le poursuivre, que l'oppression des personnes appelées femmes par une division hiérarchique, le genre, résulte comme toute oppression d'une combinaison *particulière* certes, mais réalisée avec des éléments (des mécanismes) que l'on peut trouver dans n'importe quel phénomène de domination sociale (p. 47).

L'orientation théorique de la thèse a en partie été construite à partir du cadre d'analyse féministe matérialiste et plus particulièrement des concepts de rapports sociaux et d'idée de Nature, qui concourent au dévoilement des mécanismes de re-production de la domination dans les sociétés.

La pensée féministe noire prolonge l'analyse féministe matérialiste du travail et de ses divisions, tout en l'élargissant à l'enchevêtrement des systèmes de domination (racisme, sexisme, classisme, etc.) et aux grands domaines du pouvoir (structurel, disciplinaire, hégémonique et interpersonnel) (Collins, 2016). Le féminisme noir décloisonne la pensée, en insistant sur le fait que l'émancipation des femmes ne pourra se faire sans l'émancipation de toutes les femmes. Il souligne également que l'émancipation des femmes de groupes minorisés – largement ignorée

par les courants féministes dominants – est « une composante de la lutte plus vaste pour la dignité humaine et la justice sociale » (Collins, 2016, p. 417). Le potentiel émancipateur de ce courant de recherche se trouve principalement dans son épistémologie. La pensée féministe noire est fondée sur l'expérience des femmes plutôt que sur l'analogie avec des théories dominantes¹⁸ (Bentouhami et Guénif-Souilamas, 2017; Hamrouni, 2012). En s'extrayant des cadrages théoriques déjà constitués, cette épistémologie a l'avantage notoire de pouvoir saisir les nouvelles configurations de la domination, laquelle s'organise et se (re)produit de manières continuellement renouvelées et difficilement perceptibles à l'œil nu.

Ce chapitre est divisé en quatre parties. La première expose les conditions d'émergence du champ des études féministes et son positionnement – fait de contributions et de résistance – par rapport aux sciences sociales, et plus particulièrement de la sociologie. La deuxième partie présente et déploie les principaux concepts du féminisme matérialiste français et de la pensée féministe noire. Les apports respectifs et complémentaires de ces perspectives y sont rendus explicites. La deuxième partie du chapitre se concentre sur le concept de travail et ses divisions. Les contributions de la sociologie anglo-saxonne des professions et de la sociologie française du travail pour l'analyse de l'organisation dissymétrique du pouvoir dans le travail sont mises en avant. Leurs limites sont également éclairées à partir du renouvellement conceptuel opéré par les féministes à partir des années 1960 afin de prendre en compte la division sexuelle du travail ainsi qu'avec l'implosion du concept de travail se matérialisant dans la re-production de la domination et le déplacement des rapports sociaux. À partir du cadre d'analyse exposée, la troisième partie présente enfin la question et les objectifs ayant guidé la conduite de la recherche.

2.1. Ancrage et apports disciplinaires

Dans une large part, les études féministes se caractérisent par leur interdisciplinarité. Elles se construisent généralement à partir de plusieurs disciplines des sciences sociales et humaines, comme la sociologie, l'histoire, l'anthropologie et l'économie, ainsi qu'à partir

¹⁸ La facilité avec lesquels les rapports sociaux sont reconfigurés plutôt que subvertis dévoile les limites des perspectives de recherche résultant d'amendements féministes apportés aux théories dominantes ou, de manière plus imagée, des théories se contentant « d'ajouter les femmes à la théorie, et de brasser » (Hamrouni, 2012, p. 256).

– dans le cas des « *Gender studies* » en particulier – des études culturelles, de la philosophie et de la linguistique. Elles mêlent les frontières disciplinaires, établissant la pertinence de travailler de manière décloisonnée afin de revisiter les concepts, les méthodes et les objets des disciplines traditionnelles, dont la sociologie (Daune-Richard et Devreux, 1992; Espínola, 2016). Il s’agit d’une composante des méthodes féministes, comme l’explique Delphy (2013b) à propos de sa propre démarche :

C’est-à-dire que je ne considère pas l’économie comme une chose en soi, pas plus qu’aucune autre instance. C’est-à-dire aussi que je ne fais pas « du droit » quand j’aborde le soubassement juridique du privé. J’essaie, dans chaque cas, de démonter, de mettre en pièces détachées les objets constitués par le sens commun ou les sciences, de mettre à jour les opérations sociales préalables à leur constitution – mais préalables cachés, préalables tus, inconnus, impensés et pratiquement inconscients, quoique sociaux (p. 21).

Le décloisonnant des disciplines scientifiques constitue en somme l’un des moyens de percer l’opacité entourant le fonctionnement des institutions.

Corollairement, la reconnaissance des apports des études féministes aux disciplines traditionnelles des sciences sociales et humaines n’est que partielle. Dans un ouvrage sur les apports réciproques entre les sciences sociales et les études féministes, Chabaud-Rychter, Descoutures, Devreux et Varikas (2010a) expliquent que :

pour se faire une place dans leurs disciplines académiques, les études féministes et, plus généralement, les recherches sur les femmes, les rôles de sexe, les identités sexuelles, les rapports sociaux de sexe ou le genre ont toujours dû se positionner par rapport aux discours scientifiques dominants, et faire rupture avec des sciences sociales que l’on pourrait qualifier de « normales » (ou « *malestream* ») et qui pensent au masculin sans en avoir conscience ; sans en avoir conscience et en imprégnant à des résultats ou des théories censés être « objectifs » une « neutralité » de fait marquée par son aveuglement aux inégalités entre les hommes et les femmes et, plus profondément encore, à la domination des secondes par les premiers (p. 9).

La division sexuelle du travail au sein même de ces disciplines est critiquée, entre, d’un côté, les femmes étudiant la « question particulière des femmes » et, de l’autre, leurs collègues masculins réalisant des « études générales » ignorant les approches féministes et les rapports sociaux de sexe (Espínola, 2016, s. p.). La remise en question de la neutralité et de l’objectivité dans la construction des savoirs constitue un postulat central des perspectives féministes.

Les études féministes sont en constant dialogue avec les grands courants de la sociologie – tant européens que nord-américains – depuis leurs débuts (Chabaud-Rychter et al., 2010a). Les résistances à intégrer les théories féministes ainsi que les pratiques de domination prévalant plus particulièrement au sein de la discipline font l’objet de critiques récurrentes depuis quelques décennies (Stacey et Thorne, 1985; Wharton, 2006). Encore récemment, des critiques ont été formulées à l’égard de la sociologie française¹⁹, et notamment à l’endroit de la sociologie du travail abordée à la section 2.3.2 (Espínola, 2016; Galerand et Kergoat, 2014b; Kergoat, 2010; Le Feuvre, Bataille et Morend, 2013). Une recherche comparative menée par Le Feuvre et al. (2013) soulève notamment un écart au niveau des publications portant sur les dimensions sexuées du travail entre revues équivalentes en France et en Grande-Bretagne²⁰. Dans ces deux pays, leur analyse révèle en outre une surreprésentation des femmes auteures dans les articles traitant de ces thématiques²¹. Comme en témoigne la section 2.3, cette thèse entend poursuivre le dialogue entre les courants dominants en sociologie et les perspectives féministes. Elle s’inscrit également dans une perspective de décloisonnement des sciences sociales, entremêlant dans les chapitres d’analyse plusieurs disciplines comme la sociologie, la science politique, le droit et les relations industrielles.

2.2. Conceptualisation des rapports sociaux, de la domination et du pouvoir

Avant d’être un champ d’études, le féminisme est un mouvement de révolte face à la situation et à la position subordonnée occupée par les femmes dans une société donnée, à un moment donné de son histoire (Delphy, 2013a). Les recherches féministes visent d’abord à

¹⁹ De manière générale, la place des théories féministes en sciences sociales apparaît davantage institutionnalisée du côté anglophone que du côté francophone (Cervulle et Clair, 2017; Denzin et Lincoln, 2011; Olesen, 2011). Dans un article sur les courants de la sociologie, Dubar (s. d.) identifie la sociologie du genre comme l’un des nouveaux courants les plus prometteurs. Il ne parvient toutefois pas à le classer parmi quatre ensembles – les sociologies de la détermination sociale, les sociologies de l’action, les sociologies de la construction sociale et les sociologies de l’identité sociale –, ce qui révèle en définitive sa position d’*outsider*.

²⁰ La revue britannique *Work, Employment & Society* a publié presque cinq fois plus d’articles portant sur ces dimensions que la revue française *Sociologie du travail* entre 1987 et 2012 (Le Feuvre et al., 2013).

²¹ Dans la revue *Sociologie du travail*, une féminisation des auteur·es a été constatée à partir des années 2000 (Le Feuvre et al., 2013).

rendre compte de la situation d'oppression des femmes²², interprétée comme étant à la fois spécifique et transformable compte tenu de son origine sociale. Les multiples courants de pensée féministes reflètent ainsi les priorités différenciées des mouvements de femmes, selon leurs expériences et contextes de lutte²³. Il n'existe donc pas de théorie féministe ou de genre²⁴ général, mais plusieurs orientations théoriques et pragmatiques coexistantes et se confrontant (Espínola, 2012; Olesen, 2011; Toupin, 1998).

Ces courants sont souvent classifiés en « vagues » historiques. Suivant cette typologie, la première vague est associée au féminisme des suffragettes, la deuxième aux mouvements de libération des femmes et la troisième à l'émergence de féminismes portés par des femmes minorisées, notamment lesbiennes et racisées. Depuis les années 2000, une quatrième vague serait en constitution, combinant les thèmes des vagues précédentes et l'usage des nouveaux outils de communications. Ce mode de classification « par vagues » est cependant critiqué, notamment au Québec, car il « réduit, dévalorise et évacue la complexité ainsi que la diversité des idées qui parcourent l'histoire et l'actualité du mouvement féministe » (Blais, Fortin-Pellerin, Lampron et Page, 2007, p. 141). Cette répartition en trois vagues est par ailleurs « centrée sur l'histoire des femmes et féministes blanches » (Springer, 2002, cité dans Dorlin,

²² Les recherches menées sur la situation des femmes ne sont donc pas toutes féministes, qu'elles soient menées ou non par des femmes.

²³ L'organisme Relais-Femmes a réalisé un tableau synthétisant les caractéristiques des principaux courants féministes (mots clés, contexte d'émergence, vision du rapport homme/femme, fondements de l'inégalité, changement proposé, lieux d'interventions), accessible en ligne (<http://www.relais-femmes.qc.ca/FADAFEM/pdf/tableau.pdf>). On y retrouve les courants suivants : libéral égalitaire, radical, matérialiste, marxiste, de la différence, lesbien, afro-américain, écologiste, anarchique et post-moderne.

²⁴ Dans le cadre de cette thèse, j'utilise les expressions sociologie féministe et études féministes plutôt que sociologie de genre ou études de genre (« *Gender studies* ») qui prédominent aujourd'hui dans le milieu académique. Comme l'expliquent Galerand et Kergoat (2014b), « les "*Gender studies*" se rattachent au postmodernisme et centrent l'analyse sur de nouveaux objets : la hiérarchisation des sexualités, les politiques de subversion des identités, les technologies du corps » (p. 2). Leur prédominance résulte selon Galerand et Kergoat (2014b) d'une dispute entre les tenants de cette perspective et celles de l'approche en termes de rapports sociaux de sexe. Cervulle et Clair (2017) font plutôt état d'une opposition radicale entre la matérialité des rapports de sexe (féminisme matérialiste) et les processus discursifs de construction du genre et des sexualités (féminisme poststructuraliste). D'un autre point de vue, Tahon (2016) y voit une exportation des « *Gender studies* » des campus étatsuniens, favorisée par la croyance en leur supériorité sur la production francophone.

2008b, p. 34), occultant les expériences des femmes minorisées selon d'autres rapports sociaux (ex. la mobilisation abolitionniste des femmes noires des années 1850).

En dehors de ce mode classificatoire, les courants de pensée féministes peuvent être classés de plusieurs autres façons, notamment selon leur façon de concevoir les fondements des inégalités sociales. Les courants de pensée féministe mobilisés dans le cadre de cette thèse mettent à l'avant-plan « les relations de pouvoir et les inégalités matérielles qui constituent l'oppression²⁵ » (Revillard et de Verdalle, 2006, p. 97). Elles se rejoignent dans leur volonté de rendre visible et de confronter la domination et les hiérarchies sociales (Cervulle et Clair, 2017; Jackson, 2009; Jaunait et Chauvin, 2012; Olesen, 2011).

Parmi d'autres courants, le féminisme noir étatsunien et le féminisme matérialiste français partagent « l'urgence de recentrer l'attention sur l'analyse sociostructurelle de l'inégalité, précisément aux manifestations organisationnelles et institutionnelles des dissymétries de pouvoir » (Collins, 2005, cité dans Bilge, 2009, p. 74). Ces deux perspectives se situent à un niveau d'analyse sociologique intermédiaire faisant le lien entre le macro/structure et le micro/agentivité : « qui ne réduise pas chaque aspect de nos vies à un effet de la structure sociale – et qui nous permette d'apprécier dans quelle mesure les structures sociales elles-mêmes sont perpétuées par les pratiques humaines » (Jackson, 2009, p. 22). Présentant des similarités avec l'épistémologie féministe afrocentrique, les féministes matérialistes se sont ainsi détournées de la « grande théorie » héritée du marxisme au profit d'un travail fondé empiriquement sur les conditions matérielles de la vie des femmes (Jackson, 2009).

Le féminisme noir et le féminisme matérialiste se rejoignent dans un même besoin de penser la complexité de la domination au-delà du seul rapport social de sexe ou du sexisme, tout en se distinguant au niveau de leur objet d'analyse²⁶ (Galerand et Kergoat, 2014a; Pagé, 2014). Tel

²⁵ Revillard et de Verdalle (2006) font référence à une critique de Patricia Hill Collins à l'égard de l'article « *Doing Difference* » de West et Fenstermaker (2006), où elle remet en cause la capacité à analyser la dimension structurelle de la réalisation du genre, de la race et de la classe à partir des perspectives féministes postmodernes et post-structurelles. Ce type de critique s'apparente à celles étant classiquement formulées à l'ethnométhodologie et plus largement à l'interactionnisme quant à leur incapacité à prendre en compte les rapports de pouvoir.

²⁶ Pagé (2014) postule que les différences entre les deux tiennent essentiellement à leur contexte d'émergence : « peu d'éléments théoriques différencient ces deux notions, outre leurs inscriptions dans un langage localisé – en France dans les « rapports sociaux » et les structures; aux États-Unis, dans les identités socialement construites et les systèmes » (p. 211). Elle précise que « puisque le concept des

que présenté dans les sections qui suivent, l'analyse matérialiste porte sur les rapports sociaux, tandis que l'analyse des féministes noires se situe au niveau des systèmes de pouvoir. Comme le synthétise la politologue Geneviève Pagé (2014), « le rapport social, à la différence du système d'oppression, réfère au processus de formation des classes (de sexe, de race, économique) plutôt qu'à leur tout constitué en système » (p. 208-209). À partir de méthodes différentes, ces courants de pensée rendent visibles les manifestations matérielles des rapports de domination – notamment au niveau organisationnel, institutionnel et idéologique –, qui constituent aussi les conditions de leur transformation. Les courants de pensée féministes noir et matérialiste s'arriment en outre dans l'idée d'« indivisibilité de la justice²⁷ » selon laquelle « la justice *est* ou *n'est pas* » (Pagé, 2014, p. 214). Dans cette thèse, je postule que les outils épistémologiques, conceptuels et méthodologiques développés par les féministes matérialistes et noires afin de confronter la domination offrent un cadre d'analyse propice à l'étude des rapports sociaux de race dans le travail enseignant.

2.2.1. Les rapports sociaux de sexe et l'idée de Nature

Bien qu'il demeure invisibilisé de manière générale en sciences sociales et humaines, le féminisme matérialiste est aujourd'hui un sous-courant majoritaire à l'intérieur des études de genre françaises²⁸ (Cervulle et Clair, 2017) et mouvement féministe québécois contemporain, où s'est imprégnée l'analyse en termes de rapports sociaux (Bourgault et Perreault, 2015; Pagé, 2012, 2014). Ce courant a émergé au confluent des féminismes marxiste et radical des années 1960-1970 et en opposition au féminisme de la différence, qui conçoit, depuis des thèses essentialistes, les hommes et les femmes comme étant fondamentalement différents (Delphy, 2013b).

rapports sociaux ne fait pas son chemin jusqu'aux États-Unis, il ne faut pas s'attendre à le voir intégré comme un niveau d'analyse différent dans la théorie de l'intersection des oppressions chez les *Black feminists* » (Pagé, 2014, p. 210).

²⁷ Ce concept est tiré du titre d'une conférence de la militante pour les droits des Noirs d'Angela Davis.

²⁸ Je remercie tout particulièrement Joëlle Magar-Braeuner pour son accompagnement dans la découverte du féminisme matérialiste et de ces principales théoriciennes, à la fois dans une démarche de codéveloppement amorcée avec le Collectif les Mécaniciennes, lors de discussions informelles et avec ses écrits (Magar-Braeuner, 2017). Pour une rétrospective critique et historicisée de la constitution du féminisme matérialiste français en objet d'étude et en école, voir Cervulle et Clair (2017).

Le courant féministe matérialiste s'est ainsi construit à partir de la méthode et des concepts marxistes – en italique dans les paragraphes qui suivent –, assortis de contenus différents issus du féminisme radical. Il est en ce sens le fruit d'un usage féministe, parmi plusieurs autres, de la théorie marxiste (Cervulle et Clair, 2017). En accordant la primauté théorique aux *rappports sociaux matériels*, il s'inscrit dans la lignée du matérialisme historique de Karl Marx, selon lequel « toute distribution de richesses et de pouvoirs repose sur une convention sociale, donc humaine, convention qui est incorporée dans le droit et la coutume, mais aussi dans de nombreuses autres institutions et procédures » (Delphy, 2013b, p. 23). L'opposition de la méthodologie matérialiste marxiste à la méthodologie individualiste du libéralisme apparaît particulièrement féconde pour les féministes matérialistes :

selon le libéralisme, la société est essentiellement composée *d'individus indépendants* qui entretiennent diverses relations entre eux [...]. K. Marx affirme qu'il s'agit là d'une illusion reflétant les rapports atomisés de la société capitaliste, lesquels sont ensuite projetés dans la *nature*, à l'instar de la théorie du contrat social [je souligne] (Holmstrom, 2010, p. 306).

Même s'ils reposent sur des choix – un concept phare du libéralisme –, les rôles dans la société sont à comprendre dans le cadre de *rappports de pouvoir*. La théorie marxiste vise ainsi à montrer « que les *hiérarchies* prétendent naturelles ne le sont pas, mais qu'elles sont « plutôt socialement et politiquement construites et conservées par le pouvoir » [je souligne] (Holmstrom, 2010, p. 307). Sous l'effet de l'*idéologie* – la vision du monde imposée par la classe dominante –, les rapports de pouvoir et les rapports sociaux de classe deviennent quelque chose de naturel. Par le biais de cette naturalisation, l'idéologie sert à la fois à invisibiliser et à renforcer la *domination*.

Analysant le mode de production capitaliste, la théorie marxiste se centre essentiellement sur les rapports sociaux de classe et le travail salarié. La conception marxiste du travail productif exclut le travail effectué gratuitement par les femmes dans les familles²⁹ : « pour être productif dans le cadre du capitalisme, le travail doit être salarié, échangé avec le capital, et, en outre, “seul est productif le travail salarié qui produit du capital” » (Marx, 1974, cité dans Holmstrom, 2010, p. 310). Contrairement aux féministes de tradition marxiste, les féministes matérialistes ne croient pas que l'oppression des femmes est la conséquence du capitalisme ni qu'elle prendra

²⁹ La question du travail est traitée plus en profondeur dans la deuxième partie du chapitre.

fin avec l'abolition de la société capitaliste (Toupin, 1998). Elles s'opposent par conséquent à la hiérarchie des luttes – de classe d'abord –, supportée notamment par les féministes marxistes. À l'instar des féministes radicales, elles conçoivent l'oppression des femmes comme étant fondamentale et donc irréductible à quelque autre oppression (Delphy, 2013b; Toupin, 1998). Les féministes matérialistes entendent remonter à la racine du patriarcat, le système politique d'oppression des femmes (Delphy, 2013b). Traduisant la méthode et les concepts marxistes, le point focal de leur analyse se porte cependant sur les pratiques matérielles du patriarcat, soit l'appropriation (du travail et du corps) de la classe des femmes par la classe des hommes (Guillaumin, 1978a).

Dans le prolongement de la conception marxiste, Kergoat (2005) théorise le rapport social comme « une tension qui traverse la société [et qui] se cristallise peu à peu en enjeux autour desquels, pour produire de la société, pour la reproduire ou “pour inventer de nouvelles façons de penser et d'agir”, les êtres humains sont en confrontation permanente » (p. 95). La prise en compte des rapports sociaux appelle à certains questionnements :

Qui dans la société a accès au pouvoir, et pourquoi ? Qui a accès aux dieux et aux ancêtres et pourquoi ? Qui peut contrôler la personne des autres et pourquoi ? Qui peut s'approprier le travail des autres et pourquoi ? (Godelier, 2005, p. 195, cité dans Magar-Braeuner, 2017, p. 45).

Ce sont ces enjeux – au centre desquels se trouve le travail – qui sont constitutifs des groupes sociaux (Kergoat, 2010, 2012).

En insistant sur leur omniprésence dans l'histoire humaine, le féminisme matérialiste permet de « pense[r] le sexe et la race comme la classe, c'est-à-dire comme des rapports de production qui secrètent des catégories dont les relations contradictoires reposent sur l'exploitation (via la division du travail), la domination (violence symbolique) et l'oppression (violence physique) » (Dunezat, 2015, par.8). Suivant cette conception, les groupes sociaux ne préexistent pas aux rapports sociaux. Ils sont « créés par et se créent dans le rapport social » (Kergoat, 2005, p. 95). Comme l'ont montré les travaux de la sociologue Colette Guillaumin (1934-2017), le raisonnement se voit cependant renversé par le naturalisme ou l'idée de Nature, qui « revient toujours à dire que la Nature, cette nouvelle venue qui a pris la place des dieux, fixe les règles sociales » (Guillaumin, 1978b, p. 5). Afin de légitimer l'exploitation, la domination et l'appropriation d'êtres humains, l'idéologie naturaliste – qu'elle s'appelle racisme, sexisme ou

autre – crée des groupes sociaux et en fait des groupes « naturels » (Guillaumin, 1978a, 1978b). Cette « biologisation de la pensée sociale » (Guillaumin, 2002, p. 14) cache les rapports de pouvoir à l'origine des groupes et de leur division hiérarchique :

ce sont les rapports sociaux, où [les groupes] sont engagés [...] qui les fabriquent tels à chaque instant; en dehors de ces rapports, ils n'existent pas, ils ne peuvent même pas être imaginés. Ils ne sont pas des données de la nature, mais bien des données naturalisées des rapports sociaux (Guillaumin, 2002, p. 353).

L'idéologie naturaliste cache le rôle de la société – et donc de l'humanité – dans la constitution des groupes, ce qui la rend « *opaque*³⁰ à elle-même³¹ » [je souligne] (Delphy, 2013b, p. 48). Il s'agit selon Delphy (2013b) d'une idéologie pernicieuse, car elle « nous retire toute responsabilité de ce qui est, mais aussi toute possibilité d'inventer ce qui sera » (p. 49). La démarche matérialiste a donc comme ambition de démontrer la nature sociale, donc humaine et modifiable de l'organisation sociale et des contraintes auxquelles la société prétend obéir. En interrogeant la face idéale de la domination, l'analyse des rapports sociaux confère la possibilité de « trouer le voile que les institutions jettent sur leur propre fonctionnement » (Delphy, 2013b, p. 49) afin d'y glisser le regard. Elle permet de dévoiler les rapports de pouvoir autrement invisibilisés.

2.2.2. L'idéologie raciste et les rapports sociaux de race

À un moment où les féministes matérialistes françaises se focalisent exclusivement sur la dimension matérielle et économique de l'oppression des femmes, Colette Guillaumin insiste dès les années 1970 sur sa dimension idéale³² : « l'appropriation des femmes revêt deux faces :

³⁰ Ce terme reviendra d'ailleurs dans les propos des enseignant·es rencontrés dans le cadre de cette recherche.

³¹ De manière critique, elle distingue deux motifs de cette opacité : « la société est opaque à elle-même, peut-être parce que la somme de ses actions excèdent la somme de ses acteurs, qu'ils soient individuels ou collectifs. Mais peut-être aussi parce qu'elle souhaite rester opaque : elle en appelle à Dieu, à la Nature, à toutes sortes de contraintes ou de modèles » (Delphy, 2013b, p. 48).

³² La conception de la face idéale des rapports sociaux de Guillaumin s'apparente à celle développée dans la perspective marxiste renouvelée par l'anthropologue Maurice Godelier (Daune-Richard et Devreux, 1992). « Pour lui, « dans tout rapport social existe une part idéale qui apparaît à la fois comme l'une des conditions même de la naissance et de la reproduction de ce rapport et comme son schéma d'organisation interne, comme une part de son armature, comme la part de ce rapport qui existe dans la pensée et qui, de ce fait, est la pensée » ((Godelier, 1984, p. 21, cité dans Daune-Richard et Devreux, 1992, p. 11).

une appropriation physique qui les transforme en “choses” dans le matériel ; une appropriation dans la pensée, par une construction mentale qui les fait “choses” dans la pensée elle-même » (Daune-Richard et Devreux, 1992, p. 11) ». Ses travaux sur l’idée de Nature – qui revient à dire que c’est la nature qui fixe les règles sociales plutôt que l’humanité – et l’idéologie naturaliste n’émergent toutefois pas initialement de ses réflexions sur les rapports sociaux de sexe, mais sur l’idéologie raciste. Longtemps demeuré dans l’ombre, sa thèse doctorale³³ conceptualise l’idéologie raciste comme étant une forme d’intellectualisation par laquelle se construit et se maintient le pouvoir des « naturalisants » sur les naturalisés (Naudier et Soriano, 2010). Avec ce travail, Guillaumin (2002) rend visibles « des formes latentes des idées et leurs prolongements en pratiques dans les rapports sociaux » (Naudier et Soriano, 2010, p. 210).

Les deux faces de la domination sont approfondies par Guillaumin (1978a, 1978b) dans une démarche analogique rapprochant le sexage – l’appropriation physique des femmes – et l’esclavage de plantation : « l’analogie est alors le dispositif rhétorique privilégié pour penser ce qu’elle comprend comme une commensurabilité des systèmes de domination plantocratique et patriarcal » (Bentouhami et Guénif-Souilamas, 2017, p. 206). L’analogie³⁴ permet de comprendre à la fois la race et le sexe comme des marques signifiantes uniquement dans un rapport de force, plutôt que comme des données naturelles (Bentouhami et Guénif-Souilamas, 2017). Elle révèle que l’oppression s’accompagne d’une idéologie pouvant s’incarner dans des groupes interchangeables, ce qui attire « l’attention sur la fragilité des “caractères” essentiels qui seraient ceux des groupes opprimés » (Guillaumin, 2002, p. 18). Guillaumin (1978b) explore ainsi le perfectionnement de l’idée de Nature opéré par les sciences modernes. Alors qu’elle se réduisait auparavant à une finalité sur la place des « objets » – les personnes déshumanisées –, elle prétend dorénavant « que chacun d’entre eux comme l’ensemble du groupe, est *organisé intérieurement* pour faire ce qu’il fait, pour être là où il est » (Guillaumin, 1978b, p. 5).

³³ Intitulée Un aspect de l’altérité sociale : le racisme : genèse de l’idéologie raciste et langage actuel, sa thèse doctorale a été publiée en 1969 sous la direction de Roger Bastide. Elle a été éditée quelques années après sous le titre L’idéologie raciste. Genèse et langage actuel et rééditée au début des années 2000 (Guillaumin, 2002).

³⁴ Les limites de l’analogie, notamment analysées par Bentouhami et Guénif-Souilamas (2017) sont explorées plus loin.

Cette idée est étroitement liée à un renouvellement du système de marque, c'est-à-dire du sens et de l'usage des « multiples signes et marques, superficiels ou inscrits dans le corps, et dont la liste serait fort longue, qui exprimeraient (et imprimeraient) l'appartenance à un groupe social défini » (Guillaumin, 2016b, p. 173). Comme l'explique Guillaumin (2016b) dans l'extrait suivant, la marque est dorénavant appréhendée comme étant naturelle, et non plus comme le signe de rapports d'appropriation :

La marque ancienne est connue comme imposée par les rapports sociaux, connue comme une de leurs conséquences [par exemple l'inscription au fer rouge] ; alors que la marque naturelle n'est pas supposée être une marque, mais l'origine même de ces rapports. Ce seraient les "capacités" internes (donc naturelles) qui détermineraient les faits sociaux, ce qui revient à l'idée de déterminisme endogène dans les rapports humains, idée caractéristique de la pensée scientifique mécaniste (Guillaumin, 2016b, p. 177).

L'idée de groupe naturel moderne est donc la synthèse mouvante du système de marque, purement fonctionnel, et du « système déterministe archéo-scientifique qui voit dans un objet quelconque une substance qui sécrète ses propres causes, qui est à elle-même sa propre cause » (Guillaumin, 2016b, p. 177). Cette idéologie sert à légitimer l'exploitation, la domination et l'appropriation d'êtres humains par la création de groupes sociaux et de catégories sociales pour les désigner.

Les catégories sont le produit des rapports sociaux (Guillaumin, 1978b, 2016b). Elles sont constituées afin de justifier l'appropriation du travail d'un groupe par un autre, c'est-à-dire que « la société s'en sert pour justifier son traitement "différentiel" - en réalité inégal, hiérarchique - des groupes et des individus » (Delphy, 2013b, p. 8-9). La catégorisation est une activité de connaissance et de reconnaissance entérinant l'existence de ces groupes au sein des majorités (Guillaumin, 2002). Elle est réalisée par les groupes et les personnes détenant le pouvoir de nommer « qui sont les Autres » :

L'Autre, c'est celui que l'Un désigne comme tel. L'Un c'est celui qui a le pouvoir de distinguer, de dire qui est qui : qui est « Un », faisant partie du « Nous », et qui est « Autre » et n'en fait pas partie; celui qui a le pouvoir de cataloguer, de classer, bref de nommer (Delphy, 2008, p. 19).

Comme l'explique la sociologue Christine Delphy (2008), le pouvoir de nommer supporte des divisions sociales à la fois dichotomiques et exhaustives au sein de la société, qui ne comportent

que deux possibilités : « si on n'est pas dans un groupe, on est dans l'autre » (p. 7). Il ne s'agit alors pas de différences, mais de hiérarchies :

une « vraie » différence est d'une part réciproque – un chou est aussi différent d'une carotte qu'une carotte l'est d'un chou –, et d'autre part n'implique pas de comparaison à détriment de l'un des termes. Or la différence invoquée sans arrêt à propos des femmes, mais aussi des homosexuel·les, des « Arabes », des Noirs n'est pas réciproque, bien au contraire. Ce sont elles et eux qui sont différents; les hommes, les hétérosexuels, les Blancs quant à eux ne sont « différents » de personne, ils sont au contraire « comme tout le monde » (Delphy, 2013b, p. 8-9).

Dans un rapport de domination, les « différences » n'ont ainsi pas une fonction de classement, mais de hiérarchisation (ou division hiérarchique) qui soutiendra ensuite la division technique dans plusieurs sphères de la vie sociale et, en particulier, dans le travail (Delphy, 2015). Cette absence de troisième voie ou de voie de sortie montre que ce genre de catégorisation ne vise pas seulement à différencier les êtres humains les uns des autres, mais à les hiérarchiser : « l'une des catégories est forcément supérieure à l'autre et l'autre forcément inférieure à la première » (Delphy, 2008, p. 43).

Le « Nous » dont parle Delphy (2008) est celui de l'ensemble de la société, de la société « normale » et légitime, de celle qui se considère comme étant l'humanité. Dans ses travaux sur les frontières de l'ethnicité³⁵, la sociologue Danielle Juteau montre en suivant un raisonnement similaire que « l'ethnicité, c'est l'humanité des Autres » (Juteau, 2015, p. 23). Cette phrase rappelle que tous les êtres humains possèdent une spécificité historico-culturelle, résultant de la socialisation historiquement assurée par les femmes, mais que « l'humanité des minoritaires devient ethnicité, pendant que les majoritaires se définissent comme incarnant l'universel » (Juteau, 2015, p. 23).

Si l'humanité des dominants est glorifiée, celle des dominés est méprisée ou anéantie [...]. Le rapport de domination fait partie intégrante de la production de l'ethnicité qui est, à son tour, indissociable de ce qu'il y a d'humain en nous, de notre humanité.

³⁵ Danielle Juteau a élaboré une conception constructiviste et relationnelle des rapports ethniques, appréhendés « comme réels bien que construits et tout autant concrets qu'idéels » (Juteau, 1999, p. 10), et de l'ethnicité, « conçue comme fluide et construite à l'intérieur de relations inégalitaires, comme un rapport social possédant une face externe, rapport à autrui et une face interne, rapport à une histoire et à une origine communes » (Juteau, 2000, p. 53).

L'ethnicité résulte donc autant de l'action des personnes ethnicisées que de celle des majoritaires (Juteau, 1999, p. 18).

Les « groupes ethniques » sont, de ce fait, avant tout relationnel et ne se résument pas à des caractéristiques communes, historiques ou symboliques, figées, telles que l'appréhendent les approches essentialistes. En occultant le rapport inégalitaire constitutif des groupes – la face externe des frontières ethniques –, les conceptions essentialisantes font cependant des « groupes ethniques » et des personnes y étant assignées des données de la nature. C'est donc dans ce rapport de domination que les personnes se voient essentialisées, c'est-à-dire qu'une essence immuable et figée leur est attribuée.

L'une des contributions majeures de la sociologue Colette Guillaumin est de révéler que « "l'individualité [est] un effet pratique de la position de dominant" » (Guillaumin, 2002, p. 94, cité dans Bentouhami et Guénif-Souilamas, 2017, p. 210). Elle renverse dès lors la perspective, en proposant de penser le général (le dominant) plutôt que le spécifique (les dominé·es). Ses travaux montrent :

la possibilité pour le majoritaire (en l'occurrence, le Blanc et le masculin) de se dire et d'être dit (au sens de désigné, nommé) de manière singulière, sans qu'aucun récit ne le précède, en même temps qu'il a seul le droit de représenter tout le monde, la généralité, l'universel : c'est là certainement le privilège de la blancheur et de la masculinité que de pouvoir se nommer selon ses propres termes, irréductibles à toute tendance de groupe ; en même temps qu'il peut représenter tout le monde (Bentouhami et Guénif-Souilamas, 2017, p. 210)

De l'autre côté de ce rapport, « les membres d'une classe opprimée ont pour caractéristiques d'être définis par leur supposée interchangeabilité (elle-même irrévocable) qui vient nier toute forme d'individualité » (Bentouhami et Guénif-Souilamas, 2017, p. 210). L'agir des personnes est réduit à leur classe, qu'elle soit de sexe ou de race :

si l'on est considéré comme Noir, Arabe, ou comme femme, nous sommes toujours précédés d'un récit social (explicite ou non) qui réduit toutes nos conduites, nos choix, nos pensées à une conduite d'espèce, à une tendance communautaire, qui nous rattacherait de manière nécessaire à notre supposée communauté d'appartenance ou de "sexe" (Bentouhami et Guénif-Souilamas, 2017, p. 210).

Ce renversement de perspective amène Guillaumin (2002) à s'intéresser à l'institutionnalisation de ces rapports dans l'histoire moderne, et plus particulièrement à « la transformation de la

notion de groupe naturel en catégorie entérinée au niveau de l'État » (Guillaumin, 2016b, p. 183). Elle recourt en ce sens à la notion d'« autre » institutionnel :

Par l'« autre » institutionnel, il faut entendre l'« autre » social, c'est-à-dire ce qui est désigné socialement comme autre, en catégorie *marquée légalement ou culturellement*. Telles sont les catégories dites de race : jaunes, juifs, nègres ou étrangers; les catégories de sexe, les catégories de classe, les catégories d'âge, qui diffèrent de la norme sociale; ainsi que les catégories de l'insertion sociale : aliénés, criminels, déviants sexuels ou sociaux [je souligne] (p. 196-197).

L'entérination socioétatique des catégories se fait essentiellement au niveau légal, avant d'être passée sous silence comme l'explique Delphy (2013b) dans cet extrait :

Les choses sont mises cul par-dessus tête; la dichotomie légale [...] qui décrète [par exemple] que telle personne est un enfant, et telle autre un adulte, dichotomie qui régira les différences dans le traitement et donc dans le comportement des deux groupes, cet acte fondateur est passé sous silence. Une fois que les groupes sont constitués, on ne se demande plus comment ils ont été constitués. On se demande en quoi ils diffèrent, comme si l'opération par laquelle ils ont été nommés différents, puis traités différemment, était sans rapport avec leurs différences actuelles. Mieux encore, la dichotomie légale est traitée comme un reflet de leurs différences « réelles » (naturelles), qui deviennent ontologiques. Ils *sont* différents; la loi est bien obligée d'en tenir compte; et c'est si anodin que cela ne mérite même pas d'être mentionné (p. 19-20).

Ce mécanisme opérationnalise le racisme, qui procède « d'une biologisation de la pensée sociale, qui tente par ce biais de poser en absolu toute différence constatée ou supposée » (Guillaumin, 2002, p. 14). L'idéologie³⁶ raciste cache sous une croyance en des différences « naturelles » les rapports sociaux de domination à l'origine de la division sociale entre les groupes. Davantage encore que la science, son principal masque justificateur sera juridique. Après l'invention des taxonomies raciales³⁷, l'institutionnalisation de l'idéologie raciste dans l'histoire moderne a été notamment opérée avec les Lois de *Jim Crow* aux États-Unis à la fin du XIX^e siècle, avec les Lois de Nuremberg en Allemagne dans les années 1930 et avec les Lois d'apartheid en Afrique du Sud.

³⁶ Delphy (2013b) soutient ainsi que « présenter un mécanisme social, que ce soit l'économie de marché ou l'oppression des femmes, comme un fait de nature, que les humains ne peuvent que constater, que ce soit pour s'en réjouir ou le déplorer, c'est là l'essence même de l'idéologie » (p. 22).

³⁷ Le système esclavagiste était déjà constitué depuis environ un siècle lorsque les premières taxonomies raciales sont inventées par la science, pour se voir finalement largement réfutées (Guillaumin, 2016b).

Ces quelques exemples historiques montrent l'extrême variabilité de « l'idée de race », un phénomène social « défini par l'association "altérité, rapport au pouvoir, marque biologique" » (Guillaumin, 2002, p. 14). Le travail de Guillaumin (2002) rappelle dès lors que l'idéologie raciste « peut s'incarner dans des groupes interchangeables. Les races et les catégories racisées se remplacent au cours du temps, assumant tour à tour des rôles et des significations identiques » (p. 18). D'un point de vue analytique, cela justifie la pertinence de « mettre l'accent sur la généralité des racismes dans une société donnée – et non plus sur la spécificité *d'un* racisme – » (Guillaumin, 2002, p. 18), ou plutôt de s'intéresser aux deux tout à la fois en étudiant ce travail d'institutionnalisation.

Sur le plan conceptuel, la racisation ou racialisation (« *racialization* ») désigne donc le travail de catégorisation ou d'assignation à des catégories figées et naturalisantes opéré par les groupes en ayant le pouvoir à partir de marques choisies (ex. couleur de la peau, voile, accent, patronyme) pour justifier un traitement différentiel (Guillaumin, 2002; Vidal-Ortiz, 2008). Un même rapport social se traduit en de multiples « fractions intracatégorielles » (Dunezat, 2015, par. 35) rendant visible l'hétérogénéité produite par la dynamique des rapports sociaux, et excédant nécessairement la terminologie du système binaire de sexe (homme/femme). Les catégories et les marques racisantes évoluent dans le temps et l'espace, traduisant la (trans)formation des rapports de pouvoir. Le processus de racisation des personnes assignées « Arabes » diffère par exemple aux États-Unis, où ce sont les immigrant·es du Moyen-Orient et de l'Asie du Sud qui sont principalement visées depuis le 11 septembre 2001 (Vidal-Ortiz, 2008), et en France, où ce sont plutôt les descendants d'immigrant·es de pays nord-africains anciennement colonisés (Delphy, 2008). De même, les groupes racisés ou racialisés (*racialized*) désignent les groupes sociaux naturalisés sur la base de rapports de domination engageant l'idéologie raciste. Le choix d'une forme active (racisation, racisé) plutôt que passive (racial, race) met en évidence sa construction sociale et sa grande plasticité (Labelle, 2016; Vidal-Ortiz, 2008).

Aux côtés de la notion de race, les concepts sociologiques utilisés pour analyser le système de pensée raciste et ses effets matériels sont encore tabous dans le milieu universitaire et institutionnel francophone en particulier (Hamrouni et Maillé, 2015a). Or, les conditions de son existence ne dépendent en aucun cas de ces concepts, et c'est même le contraire. Dans un article

fort éclairant à ce sujet, Guillaumin (2016a) explique comment plusieurs notions sont « en position d’hériter de tout ce qui autrefois était porté par la notion de race elle-même : la spécificité de chaque groupe humain [naturalisé] » (p. 207). C’est par ces avatars que ce système de pensée se reproduit, toujours sous de nouvelles formes. Guillaumin (2016a) traite plus particulièrement de la notion de différence :

Sans doute l'idée de différence tente-t-elle de briser avec l'impératif de naturalité physique qu'avait imposé la notion de race. Elle est certainement, en ce sens, un essai de briser la rigidité du système de pensée raciste. Mais elle est également accueillante à tous ceux qui persistent à penser en termes raciaux sans plus oser prononcer le terme de race. Par censure, par prudence politique ou tout simplement par cynisme, ils savent bien que, “différence” ou “race”, il reste entendu quelque chose sur la spécificité naturelle des groupes humains. Car on ne détruit pas les couches antérieures d'un système de pensée en retranchant quelques éléments, mais plutôt en modifiant la configuration et en introduisant quelque nouveau trait (Guillaumin, 2016a, p. 207-208).

La critique de l’idéologie de la différence articulée par Delphy (2013b) jette un éclairage intéressant sur le fonctionnement de cette notion, qui justifie de son point de vue l’inégalité entre les groupes de sexe depuis plus d’un siècle³⁸. En plus de distinguer les notions de différence et hiérarchie – présentée précédemment –, elle relève une curieuse opposition entre égalité et différence, alors que le contraire d’égalité est inégalité. Ce terme est ainsi susceptible de faire dévier la problématique. Dans une réflexion sur l’usage du concept de « femmes racisées », la philosophe Naïma Hamrouni (2015a) soutient ainsi que « la mise en mots des injustices subies représente une étape incontournable à tout travail de formulation de politiques émancipatoires conséquentes » (p. 129). Ce concept et ceux renvoyant à la race comme catégorie socialement construite ne créent pas ou n’entretiennent pas le racisme; ils donnent à voir les injustices résultant des rapports de pouvoir entre groupes.

2.2.3. L’imbrication des rapports sociaux et des systèmes d’oppression

L’analyse de l’idéologie raciste par Colette Guillaumin dès la fin des années 1960 en fait une exception notoire parmi les féministes françaises de l’époque. Au-delà de la seule

³⁸ La critique de Delphy (2013b) vise entre autres le courant du féminisme de la différence, différentialiste ou plus largement essentialiste, qu’elle explique ainsi : « Les différentialistes parmi les féministes espèrent que les femmes seront respectées et valorisées “en tant que femmes”. Ainsi, l’égalité serait retrouvée, non seulement dans la différence, mais par la différence » (p. 10).

perspective matérialiste, ce n'est que récemment que les rapports de domination et les inégalités raciales ont été pris en compte dans les études féministes francophones (Juteau, 2015; Maillé, 2007, 2014). Cette résistance est à comprendre selon Maillé (2014) par : « la domination de la théorie féministe française au sein des féminismes de la francophonie et la prédominance d'un discours universaliste au sein de la théorie féministe française » (p. 52). Avec ce discours vient l'occultation de l'histoire coloniale française et de la colonisation, c'est-à-dire « des rapports de domination et d'exploitation ethniques et "raciales" qu'on ne saurait réduire aux classes sociales » (Juteau, 2015, p. 128).

La prise en compte des rapports sociaux de race du côté des féminismes français se heurte aujourd'hui encore selon Maillé (2014) à l'absence de métarécit national sur ces questions. Bien que les mouvements de lutte actifs dans les années 1960-1970 en France y étaient propices³⁹, l'émergence d'une analyse imbriquant les rapports sociaux de race n'a pas eu lieu (Galerand et Kergoat, 2014a). La situation est similaire au Québec, où certaines idées véhiculées par les féministes du Front de libération des femmes (FLF) et du *Manifeste des femmes québécoises* (MFQ) – soit le refus de hiérarchiser les luttes et l'imbrication des systèmes de domination – établissent selon Pagé (2014) les bases de ce qui aurait pu devenir une théorie se rapprochant de l'intersection des oppressions⁴⁰.

L'héritage marxiste dans le féminisme matérialiste français a favorisé la prise en compte des rapports sociaux sous le mode de l'analogie (Bentouhami et Guénif-Souilamas, 2017; Galerand et Kergoat, 2014a; Jaunait et Chauvin, 2012; Naudier et Soriano, 2010). Cette matrice reproduit la hiérarchisation des luttes, ce qui se traduit par l'homogénéisation de la classe des femmes (Bilge, 2010; Jaunait et Chauvin, 2012) et l'invisibilisation, entre autres, des femmes racisées

³⁹ Galerand et Kergoat (2014a) rappellent que cette période voit en effet coexister « trois grands mouvements sociaux : mai 1968 et la résurgence dans les années 1972-1975 d'une très forte conflictualité ouvrière, en particulier féminine, le mouvement de libération des femmes, les mouvements anti-impérialistes et anticolonialistes (les accords d'Évian qui mirent fin à la guerre d'Algérie datent de 1962, la Tricontinentale de 1966, la guerre du Vietnam se termina en 1975) » (p. 49). La présence de tous ces éléments était propice à penser une trilogie racisme, capitalisme et patriarcat en France, ce qui ne fût toutefois pas le cas.

⁴⁰ Au Québec à la même époque, les féministes révolutionnaires interprètent – à l'instar des groupes de gauche – l'oppression linguistique et religieuse à travers le cadre d'analyse des luttes pour la décolonisation inspiré de Fanon, Memmi et Césaire (Pagé, 2014). C'est donc à travers une grille raciale et coloniale que « les féministes révolutionnaires voient la lutte pour la libération du Québec comme une lutte de décolonisation et se conçoivent comme sujets racisées » (Pagé, 2014, p. 206).

(Bentouhami et Guénif-Souilamas, 2017; Dorlin, 2008b). Au Québec par exemple, le recours à la construction raciale coloniale par les féministes révolutionnaires a eu comme effet pervers d'invisibiliser la colonisation des peuples autochtones sur le territoire, ainsi que de suggérer une symétrisation des luttes pour la décolonisation (Pagé, 2014).

Bien que l'analogie entre l'esclavage de plantation et le sexage formulée par Colette Guillaumin ait contribué de manière significative à la compréhension de l'idéologie raciste et des mécanismes de classification hiérarchique essentialisant⁴¹, la philosophe Hourya Bentouhami et la sociologue et anthropologue Nacira Guénif-Souilamas (2017) montrent qu'elle s'est effectuée dans l'ignorance des spécificités de l'imbrication des logiques de domination dans l'esclavage :

on ne peut négliger que l'esclavage consista également en une appropriation spécifique du corps des femmes noires (viol, "pillage" de leur ventre) ; de même, les hommes noirs et leur virilité furent dégradés, humiliés et souvent associés pour ce faire à des "femmes", alors considérées comme un sexe faible et monstrueux ; enfin, les femmes blanches purent bénéficier du privilège masculin de s'approprier des corps vils, en l'occurrence le corps des femmes et des hommes noirs (p. 215).

L'analogie entre sexe et race ne prend pas en compte l'imbrication des systèmes de domination, ce qui contribue à invisibiliser le sort des femmes noires esclaves. L'esclavage semble être considéré par Guillaumin comme étant « avant tout une histoire masculine, où seuls les hommes noirs sont opprimés par les seuls hommes blancs » (Bentouhami et Guénif-Souilamas, 2017). L'angle mort de cette analogie apparaît d'autant plus étonnant pour ces auteures que cette sociologue est consciente des limites de cette méthode pour comprendre le sexage et définir les rapports sociaux de sexe⁴². Bentouhami et Guénif-Souilamas (2017) rappellent à la suite des féministes noires que « toutes les femmes ne sont pas Blanches, et tous les Noirs ne sont pas des

⁴¹ À ce sujet, voir la section précédente.

⁴² Comme le relèvent Bentouhami et Guénif-Souilamas (2017), Guillaumin (1978b) soutient que : « la parenté de l'institution esclavagiste avec le sexage réside dans l'appropriation sans limites de la force de travail, c'est-à-dire de l'individualité matérielle elle-même. Il y a donc bien, en effet, rencontre ou convergence du sexage avec ces deux formes sociales, mais les classes de sexe sont des classes spécifiques, créées par des rapports sociaux spécifiques ; on ne peut donc se contenter de les définir par leur parenté avec d'autres formes sociales et d'établir des analogies entre institutions qui expriment des rapports d'appropriation particuliers » (p. 13).

hommes » (p. 216) et qu'une réelle imbrication des systèmes de domination est essentielle pour dépasser les limites de l'analogie⁴³.

Le féminisme matérialiste français s'est donc historiquement constitué à partir d'une conception hiérarchisée des rapports sociaux, où prédominent les rapports sociaux de sexe et le système patriarcal. Tout en s'inscrivant dans une critique de la prédominance accordée aux rapports sociaux de classe dans le marxisme, une nouvelle hiérarchie est produite. Contrairement aux autres féministes matérialistes de l'époque, la sociologue Danielle Kergoat refuse dès le début des années 1980 de hiérarchiser les rapports sociaux de classe et de sexe (Pagé, 2014). Elle les considère comme étant consubstantiels⁴⁴, c'est-à-dire que :

« (1) les rapports sociaux, bien que distincts, possèdent des propriétés communes – d'où l'emprunt du concept marxien de rapport social avec son contenu dialectique et matérialiste pour penser le sexe et la race; (2) les rapports sociaux, bien que distincts, ne peuvent être compris séparément, sous peine de les réifier (Kergoat, 2012, p. 48).

Cette sociologue postule que les rapports sociaux doivent être appréhendés dans leurs articulations, car c'est précisément là que les groupes sociaux sont produits et recomposés, et que les systèmes de domination et les rapports de force sont, incessamment, reconfigurés (Galerand et Kergoat, 2014a). Chacun contribue ainsi à configurer les autres, mais a ses propres bases idéelles et matérielles ainsi que ses modes d'exploitation et d'appropriation spécifiques. Les travaux empiriques de Danièle Kergoat se concentreront cependant longtemps sur les

⁴³ Elles s'appuient à cet égard sur la position de l'anthropologue féministe sénégalaise Awa Thiam (1972, cité dans Bentouhami et Guénif-Souilamas, 2017). Portant une critique similaire, un collectif d'auteures féministes sous la direction de la philosophe Naïma Hamrouni et de la politologue Chantal Maillé (2015b) a publié un ouvrage mettant en question le sujet du féminisme à partir d'un ancrage proprement québécois : « Qui est le sujet « femmes » dont parle le féminisme québécois? Ce sujet femme est-il blanc? Qui fait partie de ce « Nous femmes » et qui en est implicitement exclue? Dans quelle mesure y a-t-il eu, et persiste-t-il, des réticences face à cette volonté d'inclusion de toutes les femmes dans ce « Nous femmes »? Est-ce que les revendications au cœur du féminisme actuel représentent bien les préoccupations profondes des femmes minorisées, racisées, ou traduisent-elles davantage l'expérience des femmes blanches privilégiées de par leur couleur? (Hamrouni et Maillé, 2015a, p. 11). » Cette contribution inédite dans le monde francophone s'est imposée au regard du contexte sociopolitique québécois des dernières années et plus particulièrement de « la multiplication des mobilisations féministes autour d'enjeux culturellement sensibles » (Hamrouni et Maillé, 2015a, p. 11).

⁴⁴ Elle choisit le terme « consubstantialité » par défaut, car « signifiant l'unité de substance entre trois entités distinctes, il invite à penser le même et le différent dans un seul mouvement » (Kergoat, 2012, p. 48). Bien qu'elles présentent plusieurs similarités, Galerand et Kergoat (2014a) la distinguent de l'intersectionnalité abordée à la section suivante.

rapports de classe et de sexe, auxquelles s'ajouteront au début des années 2000 les rapports sociaux de race. Au Québec, une perspective similaire est défendue par la sociologue Danielle Juteau qui s'intéressera principalement à l'ethnicité et aux rapports ethniques à partir des années 1990⁴⁵ (Pagé, 2014).

Alors que, dans l'ensemble, l'analyse féministe matérialiste de la domination et de l'articulation des rapports de pouvoir en France et du côté francophone s'effectue d'abord sous l'angle des rapports sociaux de sexe, puis de classe, un réel paradigme de l'enchevêtrement des oppressions émerge aux États-Unis dans les années 1980 avec le « féminisme noir » (*Black feminism*) (Galerand et Kergoat, 2014a; Jaunait et Chauvin, 2012). Face à une société clivée par le racisme, le féminisme noir amorce une véritable révolution politique et théorique pour les féminismes, en premier lieu nord-américains :

[Le] féminisme états-unien « en général » [est] précisément critiqué et reconnu pour son « solipsisme blanc », héritier malgré lui de la fameuse « ligne de couleur » produite par les systèmes esclavagiste, puis ségrégationniste ou discriminatoire, encore à l'œuvre dans la société américaine contemporaine (Dorlin, 2008a, p. 10).

À l'instar des féministes lesbiennes à peu près à la même époque, les féministes afro-américaines montrent qu'en s'intéressant seulement au rapport d'oppression genre/sexe et au système patriarcal, les analyses féministes tendent à cacher les autres rapports et systèmes de domination (racisme, classisme, hétérosexisme, etc.) (Maillé, 2007; Toupin, 1998). Elles pressent les chercheur·es féministes à reconnaître « les différences entre les femmes et parmi le groupe des femmes, ainsi que la multiplicité des identités et des subjectivités construites dans un contexte sociohistorique particulier » [traduction libre] (Olesen, 2011, p. 130). Les féministes afro-américaines remplacent l'idée de *la* femme, essentialisée et universelle, par celle de femmes *situées* au regard d'expériences et de positions occupées, entre autres, dans la division du travail et le système de stratification raciale (Olesen, 2011; Strega et Brown, 2015a). L'une des contributions majeures de ces féminismes est donc de (re)problématiser le « sujet du féminisme » en posant la question : « qui est ce “Nous” de “Nous, les femmes” ? » (Dorlin, 2008a, p. 26).

⁴⁵ Sur la perspective et l'apport de cette sociologue, voir la section précédente.

Contrairement au féminisme matérialiste français⁴⁶, la pensée féministe noire ne s'est pas constituée dans un rapport d'analogie depuis la méthode et les concepts d'une autre théorie. Le socle du féminisme noir a été construit par des « Africaines-Américaines ordinaires » (Collins, 2008, p. 135) à partir des connaissances issues de leurs expériences concrètes. L'épistémologie de la pensée féministe noire s'inspire néanmoins du point de vue afrocentrique. Ce point de vue traduit un système de valeurs africain affirmé différemment selon les contextes et préexistant à l'oppression raciale, mais qui « en raison du colonialisme, de l'impérialisme, de l'esclavage, de l'apartheid et d'autres systèmes de domination raciale » (Collins, 2008, p. 149) se caractérise aussi par une expérience de l'oppression raciale qui imprègne « la structure familiale, les institutions religieuses, la culture et la vie collective des Noirs dans diverses parties de l'Afrique, des Caraïbes, de l'Amérique du Sud et de l'Amérique du Nord » » (Collins, 2008, p. 149). La généalogie du féminisme noir est par ailleurs intimement liée aux mouvements abolitionnistes aux États-Unis, auxquels les femmes africaines-américaines ont activement pris part (Dorlin, 2008b). Elle est enfin marquée par l'histoire coloniale et le système d'esclavage nord-américain, se caractérisant – à la différence des États esclavagistes européens modernes – par le développement d'un système plantocratique d'envergure et d'un colonialisme de peuplement⁴⁷ (Dorlin, 2008b).

Dans un article demeurant aujourd'hui l'un des textes majeurs des épistémologies du point de vue⁴⁸ (Dorlin, 2008b), Patricia Hill Collins (2008) conçoit ainsi les expériences des femmes noires comme étant une passerelle entre le point de vue afrocentrique et le point de vue féministe : « par certains aspects, les femmes Noires ressembleront davantage aux hommes Noirs, alors que d'autres traits les rapprocheront davantage des femmes blanches, mais elles pourront tout aussi bien se distinguer de ces deux groupes » (p. 151). Les femmes noires ont

⁴⁶ Tel qu'expliqué à la section 2.2.1, ce courant a largement été pensé à partir de la méthode et des concepts marxistes. Comme le résume Daune-Richard et Devreux (1992), « nous nous inscrivons dans un courant de pensée qui s'appuie sur le marxisme et en reprend la conception structurale, mais qui le critique et en redéfinit certains concepts, en particulier celui, central, de rapport social appliqué aux rapports entre les hommes et les femmes » (p. 7).

⁴⁷ Le colonialisme de peuplement n'est pas un événement du passé, mais une structure dynamique (Wolfe, 1999) supportant le racisme et la domination blanche (Smith, 2012). Les études sur le colonialisme de peuplement (*Settler Colonial Studies*) s'intéressent aux structures de domination propres aux sociétés s'étant construites sur l'appropriation d'un territoire et le génocide culturel et physique des populations autochtones (Cavanagh et Veracini, 2017; Veracini, 2010).

⁴⁸ Sur ces épistémologies, voir la section 1.1.

donc une conscience politique multiple, pouvant à la fois appartenir à un groupe au plan identitaire tout en s'en dissociant sur le mode « et/ou bien » (King, 1987, cité dans Collins, 2008, p. 151). Collins (2008) remet ainsi en cause les analyses soutenant que les femmes noires comprennent mieux l'oppression que les autres groupes, avançant du même souffle l'existence de variations de leurs points de vue selon leur enracinement dans des conditions matérielles réelles structurées par les classes sociales. Comme le résume la sociologue Leila Benhadjoudja (2015), « Collins ne veut pas dire [...] que les femmes noires sont plus aptes à construire un savoir “vrai” ou “objectif” sur elles-mêmes. Elle souligne plutôt qu'une épistémologie féministe afrocentrique permet de comprendre comment les groupes subornés créent un savoir qui résiste à l'oppression » (p. 51).

L'épistémologie de la pensée féministe noire prend appui sur la sagesse – en opposition à l'autre type de connaissance qu'est l'érudition – nécessaire pour vivre et survivre dans un contexte d'oppression raciale, sexuelle et sociale⁴⁹. Elle confère en ce sens une manière originale de penser la complexité de la domination, dont la force est son ancrage direct dans la réalité sociale de personnes ayant toujours eu besoin de « comprendre les dynamiques de la subordination raciale, sexuelle et sociale pour assurer leur survie⁵⁰ » (Collins, 2008, p. 153). La puissance de cette perspective féministe tient largement à cette épistémologie qui met de l'avant la nature critique des connaissances subordonnées des femmes – et des hommes – en tant que fondements

⁴⁹ Comme le résume Patricia Hill Collins (2008) : « les Noires ont besoin de sagesse pour savoir comment se comporter avec les « idiots éduqués » qui « auraient besoin d'un flingue pour tuer un cafard ». Appartenant à un groupe subordonné, elles ne peuvent pas se permettre d'être idiotes, car leur statut dévalorisé les prive des protections que confèrent la peau blanche, la masculinité ou la richesse. Cette distinction entre érudition et sagesse, ainsi que l'usage de l'expérience comme critère de différenciation ont permis aux Noires de survivre. Dans un contexte d'oppression raciale, sexuelle et sociale, les dominants s'en sortent avec un savoir dépourvu de sagesse, mais cette dernière est nécessaire à la survie des dominés » (p. 154).

⁵⁰ L'extrait suivant en offre un aperçu, alors que la définition de la domination formulée à une autre époque par une domestique noire étatsunienne illustre et rejoint la thèse de Naïma Hamrouni (2012) présentée à la section 2.3.4 selon laquelle le vecteur clé de la domination est le travail de *care* fourni quotidiennement aux indépendants : « voici comment Rosa Wakefield, une autre domestique âgée, rend compte du décalage entre le point de vue des puissant(e)s et celui de celles ou ceux qui les servent: « Mettons que vous mangiez tous ces repas alors que vous ne les avez pas préparés, que vous portiez ces vêtements que vous n'avez pas achetés, pas repassés: peut-être bien que vous allez vous mettre à penser que c'est la bonne fée ou je ne sais quel esprit qui s'est occupé de tout. [...] Les Noirs, ils n'ont pas le temps de penser comme ça. [...] Mais quand on n'a rien à faire d'autre, on peut penser comme ça. Et ça n'a rien de bon pour l'esprit. » (Gwaltney, 1980, p. 88, cité dans Collins, 2008, p. 140).

légitimes pour œuvrer à la mise en œuvre de la justice sociale (Benhadjoudja, 2015; Olesen, 2011).

Patricia Hill Collins propose de penser la domination dans une perspective holiste, à l'instar d'autres féministes noires comme bell hooks, Deboarh King et Kimberlé Crenshaw, en l'appréhendant « comme un système complexe possédant des caractéristiques liées à sa totalité, et des propriétés non déductibles de celles de ses éléments » (Bilge, 2010, p. 59). Dans un article caractérisant les perspectives théoriques féministes de l'intersectionnalité, la sociologue Sirma Bilge (2010) explique ainsi que :

dans une perspective holiste [de la domination], les différents éléments constituant le système sont liés autant par leurs similitudes que leurs différences. On ne peut ni réduire le tout à la somme de ses parties, ni déduire les parties de l'ensemble. Et il n'y a pas nécessairement de correspondances entre les différentes composantes. Il faut donc analyser les mécanismes de leur articulation et se pencher tant sur les invariants que sur les variantes selon les époques et les contextes (p. 59).

Aujourd'hui considérées comme une contribution majeure de la troisième vague du féminisme, les prémisses fondamentales de la théorie de l'intersectionnalité prennent forme avec aux États-Unis dans les années 1970 (Bilge, 2009, 2010). Devant l'indifférence au racisme du mouvement féministe et l'absence de problématisation du sexisme par le mouvement antiraciste, des féministes noires développent des outils d'analyse pour comprendre les discriminations complexes, c'est-à-dire comment les rapports de pouvoir sont interconnectés et se construisent mutuellement (Bilge, 2010; Collins et Bilge, 2016).

S'inscrivant dans le courant *Critical Race Feminism*, Kimberlé Crenshaw est la première à utiliser le terme intersectionnalité pour aborder, notamment, les dimensions raciales et genrées de la discrimination en emploi ainsi que de la violence faite aux femmes de couleur (Bilge, 2009). Forcée dans une perspective juridique, l'approche de l'intersectionnalité de Crenshaw (1991; 2005) distingue l'intersectionnalité structurelle et l'intersectionnalité politique. L'intersectionnalité structurelle confère la possibilité de montrer comment la position des femmes de couleur au croisement de la race et du genre rend leur expérience qualitativement différente de celle des femmes blanches à partir desquelles les attentes institutionnelles en matière de violence conjugale sont fondées. Cet effacement limite par conséquent la portée des interventions pour les femmes de couleur. L'intersectionnalité politique révèle que les stratégies

de résistance mises en place par le féminisme et l'antiracisme reproduisent la subordination des femmes de couleur :

[d'un côté] l'impuissance du féminisme interroger la race aboutit à des stratégies de résistance qui trop souvent reproduisent et renforcent la subordination des gens de couleur, tandis que [de l'autre côté] l'impuissance de l'antiracisme à interroger le patriarcat se traduit par la reproduction trop fréquente de la subordination des femmes au sein de ce courant (Crenshaw, 2005, p. 61).

Les femmes et les hommes qui dominent ces mouvements ont ainsi le pouvoir de décider si et dans quelle mesure les différences intersectionnelles vécues par les femmes de couleur seront intégrés à la politique du mouvement.

Lors de son passage du milieu militant au milieu académique, une dématérialisation (Collins, 2012, cité dans Pagé, 2014) et un blanchiment (Bilge, 2015) de ces fondamentaux se sont cependant opérés. Des perspectives contemporaines se revendiquant de l'intersectionnalité évacuent son ancrage dans la lutte populaire, son projet de transformation sociale ainsi que sa pensée critique raciale, ce qui marginalise « les personnes racialisées comme productrices des savoirs intersectionnels des débats et des espaces universitaires contemporains, ainsi qu'à une façon de faire la science qui consolide l'hégémonie au lieu de la déstabiliser » (Bilge, 2015, p. 9). La politologue Chantal Maillé (2014) constate ainsi que « les voix des femmes provenant des groupes minoritaires continuent d'être reléguées à la périphérie du féminisme, même de ce féminisme qui a pris le tournant de composer avec les identités multiples des femmes » (p. 54).

2.2.4. La domination et l'organisation du pouvoir

Traduisant une épistémologie du point de vue située, Patricia Hill Collins (2016) a théorisé une matrice de l'« organisation d'ensemble des relations hiérarchiques de pouvoir dans une société » (p. 440) à partir de la réalité sociale contemporaine et historique des femmes noires aux États-Unis. Cette matrice de la domination (« *matrix of domination* ») possède, d'une part, une organisation spécifique des systèmes enchevêtrés d'oppression (ex. : racisme, (hétéro)sexisme, classisme, âgisme) selon différentes catégories (ex. : la race, la classe, le sexe, la sexualité, le statut de citoyenneté, l'ethnicité et l'âge) et, d'autre part, une organisation spécifique de quatre domaines du pouvoir – présentés ci-après – poursuivant des objectifs distincts (structurel, disciplinaire, hégémonique, interpersonnel).

Collins (2009b) conçoit le pouvoir de deux façons complémentaires. Le pouvoir concerne, d'une part, le rapport dialectique entre l'oppression et le militantisme – la résistance –, où les groupes disposant de plus de pouvoir oppriment les autres. Elles rendent visible la possibilité de transformer l'organisation sociale par l'action humaine, ce qui dépasse « le modèle simpliste des éternels oppresseurs et des perpétuelles victimes » (Collins, 2016, p. 415). Le pouvoir est conçu, d'autre part, « comme une entité intangible qui circule à l'intérieur d'une matrice particulière de domination et avec laquelle les individus entretiennent des rapports divers » (Collins, 2016, p. 415). Les approches du pouvoir en termes de subjectivité montrent comment le pouvoir bouge, tant du côté des personnes que des structures : « tout comme chaque Africaine-Américaine, au plan individuel, modifie ses idées et ses actions, il en va de même de la forme générale du pouvoir » (Collins, 2016, p. 415). Si la domination et la résistance sont modelées par l'agentivité individuelle, celle-ci modèle aussi les actions humaines à l'intérieur des matrices de la domination. Le positionnement des personnes change constamment dans et à l'intérieur des oppressions enchevêtrées et est ressenti dans leur corps – pas seulement dans leur esprit – de multiples façons⁵¹.

Ces deux visions du pouvoir – dialectique et subjective – sont nécessaires à l'*empowerment* des Africaines-Américaines, « une composante de la lutte plus vaste pour la dignité humaine et la justice sociale » (Collins, 2016, p. 417). Elles engagent à la fois la conscientisation des personnes opprimées et la transformation des institutions sociales injustes auxquelles elles sont confrontées. Ces deux ordres d'actions reliés décroissent les niveaux micro et macro de l'analyse sociologique et allient les relations et les rapports sociaux⁵², qui s'entremêlent dans quatre domaines du pouvoir. Chaque domaine du pouvoir est essentiel pour comprendre comment la domination *et* la résistance sont organisées, selon des matrices toujours spécifiques aux points de vue situés des personnes opprimées :

Aux États-Unis, les formes spécifiques de chaque domaine du pouvoir illustrent comment les oppressions enchevêtrées de race, de classe, de sexe, de sexualité et de

⁵¹ Ces exemples puisant dans l'expérience des Noires étatsuniennes exemplifient cette idée : « leur sexe peut être plus important quand elles deviennent mères, leur race lorsqu'elles cherchent un logement, leur classe lorsqu'elles demandent un prêt, leur orientation sexuelle lorsqu'elles se promènent avec leur amoureuse et leur statut citoyen lorsqu'elles postulent pour un emploi » (Collins, 2016, p. 415).

⁵² Pour être complète, l'analyse matérialiste doit à la fois se déployer au niveau des relations et des rapports sociaux (Kergoat, 2005).

nationalité sont organisées de façon spécifique. Les femmes noires sont intégrées dans chaque domaine du pouvoir d'une façon particulière qui, tout en présentant des modèles de différences partagées avec les femmes afro-descendantes à l'échelle transnationale, demeure typiquement étatsunienne (Collins, 2016, p. 417).

Tel que le théorise Collins (2009b), le *domaine structurel* du pouvoir se situe au niveau des institutions (ex.: hôpitaux, agences gouvernementales, banques, écoles). Il désigne un réseau de pratiques organisant et maintenant une distribution inégale et injuste des ressources sociales opérant par le biais de lois, de politiques et de règlements (Collins, 2016). Il s'agit en d'autres mots de la structure, préexistant à aux actions individuelles contemporaines et quotidiennes, supportant la production et la reproduction du racisme (Collins, 2009a). Le *domaine disciplinaire* du pouvoir renvoie plutôt à la gestion des rapports de pouvoir par l'intermédiaire des modes de fonctionnement de ces institutions (Collins, 2016). La domination s'exerce par un mode de gouvernance reposant principalement sur les hiérarchies bureaucratiques et les techniques de surveillance. Si des pratiques organisationnelles quotidiennes peuvent reproduire les oppressions et à en masquer les effets, d'autres peuvent permettre de les défier.

Le *domaine hégémonique* du pouvoir – appelé plus récemment culturel (Collins, 2009a; Collins et Bilge, 2016) – est le mode d'organisation sociale utilisant les idées, les images, les symboles et les idéologies pour assimiler et dépolitiser la contestation des groupes opprimés (Collins, 2016). Il désigne aussi « la diffusion du pouvoir à travers le système social où les divers groupes se disciplinent mutuellement et occultent les contestations les uns des autres » (Collins, 2016, p. 439). Diffusées notamment par les médias de masse, les idéologies hégémoniques – un système populaire d'idées de sens commun soutenant le savoir spécialisé des groupes dominants et leur droit à gouverner – façonnent largement les représentations sociales. C'est à ce niveau que se diffusent par exemple les mythes de l'égalité et de la justice « déjà là » ainsi que la rhétorique de l'indifférence à la couleur (*rhetoric of color-blindness*), selon laquelle parler de race perpétue le racisme. Pour fonctionner, ce mode d'organisation doit constamment se renouveler sous de nouvelles formes afin de conserver une large adhésion, notamment parmi les groupes opprimés.

Enfin, le *domaine interpersonnel* du pouvoir est le niveau micro de l'organisation sociale, celui des interactions quotidiennes. C'est à ce niveau que s'opèrent à la fois le racisme ordinaire – les pratiques discriminatoires qui passent inaperçues, car banalisées – et la résistance quotidienne

(Collins, 2009a, 2016; Collins et Bilge, 2016). En dehors du modèle simpliste des éternels oppresseurs et des perpétuelles victimes, la multiplicité des identités des individus et de leurs positions dans les rapports sociaux peut y être observée. Chaque individu a une quantité variable de privilèges au regard des multiples systèmes d'oppression, bien qu'il soit généralement difficile de percevoir comment ses propres privilèges, idées et actions reconduisent les oppressions des autres.

Théorisée pour comprendre « comment le pouvoir est organisé et agit » (Collins, 2016, p. 414), la matrice de la domination décloisonne encore davantage l'analyse de l'organisation du pouvoir dans la société. Comme le montre la perspective consubstantielle développée par Kergoat (2010) :

les êtres humains n'agissent – et ne se vivent jamais – sous l'angle d'un unique rapport social ; rabattre leurs pratiques sous un seul angle de vue, quel que soit celui-ci, revient à nous priver des clés d'accès à toute compréhension des richesses, c'est-à-dire des ambivalences et des ambiguïtés des pratiques sociales (p. 60).

Avec sa pensée complexe sur le pouvoir, Collins (2009b) montre que l'imbrication des rapports sociaux ne peut se comprendre en dehors de l'enchevêtrement multiforme des formes et domaines du pouvoir. En les combinant, les courants féministes matérialiste et noir fournissent les outils épistémologiques, conceptuels et méthodologiques nécessaires à l'identification des mécanismes structurels de la reproduction de la domination, qui se produit et se reproduit de manière plutôt sournoise dans les sociétés libérales démocratiques contemporaines (Hamrouni, 2012). Le cadre d'analyse de cette thèse puise par conséquent à ces deux sources afin d'analyser les « distributions dissymétriques du travail », l'enjeu premier des rapports sociaux selon les sociologues féministes matérialistes (Galerand et Kergoat, 2013, p. 49).

2.3. Conceptualisations du travail et de ses divisions

Depuis ses débuts, le travail occupe une place centrale de l'histoire sociologique. Comme le réitère l'instigateur de la sociologie du travail française, Georges Friedmann (1960) : « le travail est un commun dénominateur et une condition de toute vie humaine en société » (p. 684). Cette catégorie moderne est au fondement de l'ordre social dans les sociétés modernes : « il détermine largement la place des individus dans la société, il continue d'être le principal moyen de subsistance et d'occuper une part essentielle de la vie des individus » (Méda, 2015,

p. 3). La division du travail a plus spécifiquement inspiré plusieurs travaux fondateurs de la sociologie, dont ceux d'Émile Durkheim (1858-1917) en France et de Karl Marx (1818-1883) en Allemagne. Tandis que la division du travail est pour Durkheim « un moyen facilitant l'intégration des individus dans la société et assurant ainsi l'unité du corps social et la solidarité entre ses membres » (Brevan, s. d., p. 2), Marx en fait une condition de l'aliénation des ouvriers (Balibar et Macherey, s. d.). La transformation marxiste de la société implique « la fin de "l'asservissante subordination des individus à la division du travail et, avec elle, de l'opposition entre le travail intellectuel et le travail manuel" » (Marx, 1891, cité dans Balibar et Macherey, s. d., p. 14). Cette conception fait du rapport social de classe l'une des conditions de la division du travail.

Le travail se trouve également au cœur des perspectives féministes, et notamment de la sociologie féministe. Selon Galerand et Kergoat (2014b), la sociologie féministe est une sociologie critique. D'une part, elle « pose des questions fondamentales comme celles de savoir pour quoi et pour qui faire de la sociologie » (Galerand et Kergoat, 2014b, p. 1) et, d'autre part, elle « dénonce [...] les mécanismes de domination, non pas d'ailleurs comme une pathologie ou un dysfonctionnement, mais comme une forme de structuration sociale » (Galerand et Kergoat, 2014b, p. 8). Les perspectives féministes matérialistes font d'ailleurs du travail « la pierre angulaire des dominations » (Kergoat, 2012, p. 17). Prenant appui sur le bagage sociologique dominant, les courants féministes ont ainsi renouvelé la théorisation du travail afin de prendre en compte sa division sexuelle et sociale.

Cette troisième partie du chapitre trace et situe les contours du concept de travail, à partir des théories développées par la sociologie anglo-saxonne des professions et la sociologie française du travail⁵³. De manière à soutenir le cadre d'analyse de la thèse, je relève et discute plus

⁵³ Constituées dans l'ignorance l'une de l'autre, la sociologie anglo-saxonne des professions et la sociologie française du travail se distinguent au niveau de leurs référents théoriques et de leurs entrées analytiques (Dubar, Tripier et Boussard, 2015). Comme son nom l'indique, les professions constituent l'objet d'étude principal de la sociologie des professions constituée aux États-Unis et en Angleterre au début du 20^e siècle, puis façonnée par les approches sociologiques fonctionnaliste, interactionniste et, plus tard, marxiste et wéberienne (Bourdoncle, 1991, 1993; Dubar et al., 2015). La sociologie du travail se développe un peu plus tardivement, alors que s'institutionnalise en France – sous l'impulsion de l'ingénieur français Henri Fayol (1841-1925) – l'organisation scientifique du travail (*scientific management*) (Erbès-Seguín, 2010). Son objet est le travail salarial moderne (Vatin, s. d.). Soutenant la constitution d'une sociologie des professions à la française, Dubar et al. (2015) dégagent néanmoins

particulièrement la contribution interactionniste de Everett C. Hughes (1897-1983) sur les segmentations internes aux professions d'un côté et les critiques du taylorisme et de l'école des relations de travail formulées par Georges Friedmann (1902-1977) et Pierre Naville (1903-1993) de l'autre. Conjugué aux revendications féministes de l'époque, l'aveuglement aux rapports sociaux de sexe dans l'étude sociologique du travail et de sa division amène à l'extension féministe du travail dans les années 1960. La suite du chapitre part de cette prémisse, qui est à la fois approfondie et complexifiée avec d'autres contributions féministes en éclairant les angles morts.

2.3.1. Les professions et les divisions internes du travail

Inspirés par la pensée de Durkheim, les sociologues fonctionnalistes des professions – dont Talcott Parsons (1902-1979) – ont d'abord cherché à circonscrire les caractéristiques d'une « vraie » profession en opposition aux métiers (Dubar et al., 2015). Deux caractéristiques font généralement consensus (Bourdoncle, 1991, 1993). D'une part, les savoirs sur lesquels se fonde une profession sont rationalisés, autonomisés ainsi que créés, transmis et conservés à l'université. D'autre part, toute profession est orientée vers les services et les besoins essentiels de l'être humain. Cette conception fonctionnaliste des professions a été fortement critiquée, car elle néglige l'examen des relations de pouvoir au sein de chaque contexte professionnel et du mode de constitution des professions⁵⁴ (Bourdoncle, 1991, 1993). Cette définition se limite en outre à un seul idéal type – les professions libérales (ex. : médecin, avocat) – reléguant d'autres types de travail, comme l'enseignement, au statut de « semi-profession ».

Les travaux des sociologues interactionnistes sur les professions se développent en opposition à ceux des sociologues fonctionnalistes. Ils opèrent un changement de perspective, en concevant les professions comme étant n'importe quelle activité qu'une société donnée considère comme telle (Schudson, 1980, cité dans Bourdoncle, 1993). La désignation des professions implique

des points de convergence entre un ensemble hétérogène de travaux de la sociologie du travail et la sociologie des professions angloétatsunienne. À ce sujet, voir la troisième partie intitulée *Une sociologie des professions à la française* de l'ouvrage de Dubar et al. (2015).

⁵⁴ Il leur est notamment reproché par les sociologues interactionnistes et critiques de prendre « pour argent comptant » les intérêts corporatistes et les déclarations autojustificatrices des professions (Bourdoncle, 1991, p. 89).

dès lors un jugement de prestige et de valeur, qui met à l'avant-scène l'examen de la division du travail et de différents segments composant les professions (Dubar, 2010). La division du travail est au centre de leur conception du « travail comme interaction sociale⁵⁵ » (Hughes, 1996a, p. 62). Pour Everett C. Hughes (1996a), la division du travail « ne consiste pas dans la simple différence entre le type de travail d'un individu et celui d'un autre, mais dans le fait que les différentes tâches sont les parties d'une totalité, et que l'activité de chacun contribue dans une certaine mesure au produit final » (Hughes, 1996a, p. 62). Le travail est ainsi considéré comme étant l'ensemble des tâches effectuées par plusieurs personnes aux statuts différents.

Critiquant la définition fonctionnaliste des professions, Everett C. Hughes rend visible l'ambiguïté entre « ce qui est considéré comme honorable, respectable, propre et prestigieux, par opposition à ce qui est peu honorable ou peu respectable, et à ce qui est sale ou minable » (Hughes, 1996a, p. 63). Prenant l'exemple de la profession d'avocat, il explique ainsi le concept de « sale boulot » :

ce terme ne signifie pas simplement que certains avocats ou hommes de loi sont plus moraux que d'autres, mais que la demande même d'avocats parfaitement honnêtes et respectables dépend à plusieurs titres de l'existence de personnes moins scrupuleuses disponibles pour s'occuper des problèmes juridiques un peu moins respectables des gens, même très bien (Hughes, 1996a, p. 63).

La délégation du sale boulot peut se faire de manière consciente, mais relève plutôt selon Hughes (1996a) « d'une sorte de jeu qui consiste à laisser faire » (p. 63). À partir d'activités de services aux individus⁵⁶ – notamment dans les institutions de la santé, de l'éducation et de la justice –, ses travaux révèlent ainsi ce qu'il qualifie de division *morale* du travail.

⁵⁵ L'interaction « est une notion construite qui sert avant tout à exprimer le postulat de base d'une approche qui considère que "les membres d'une société sont liés par un système d'influences mutuelles qui, en raison de ses propriétés, doit être considéré comme un processus" (Park, 1955, p. 221) » (Chapoulie, 1996b, p. 48). Comme l'illustre le sociologue Everett C. Hughes (1996a) : « les différentes tâches sont les parties d'une totalité [...]. Or l'essence des totalités, dans la société comme dans les domaines biologiques et physiques, c'est l'interaction » (p. 62).

⁵⁶ Comme l'explique Chapoulie (1996b), les recherches sur le travail sont un domaine de pointe de la sociologie étatsunienne des années 1940, mais aussi l'un de ceux pouvant être financés. L'œuvre de Everett C. Hughes – de la deuxième génération de sociologues formés par le département de sociologie et d'anthropologie de l'Université de Chicago, constituée ultérieurement en École de Chicago – est plus particulièrement composée de recherches allant « de l'étude des situations de travail à celle de la constitution de métiers comme unités de la division du travail, en passant par l'étude des carrières dans les institutions et dans des secteurs d'activité où celles-ci sont moins formellement organisées » (Chapoulie, 1996b, p. 40).

À partir de la fin des années 1960, de nouvelles approches d'inspiration marxiste et wébérienne renouvellent la sociologie des professions (Dubar et al., 2015). Elles proposent, d'une part, de mettre en question le statut privilégié des professions légitimées par la conceptualisation fonctionnaliste et, d'autre part, d'élargir l'angle d'analyse interactionniste critiqué pour sa centration « sur les praticiens individuels et leurs interactions personnelles, sans prendre en compte l'ensemble du groupe et notamment les structures de pouvoir plus larges » (Maroy et Cattonar, 2002, p. 14). Appréhendant les professions comme des construits sociaux et historiques, les sociologues néo-marxistes comme les néo-wébériens « tentent de percer à jour les mécanismes historiques de production et de légitimation de cette forme “moderne” de monopole économique et de fermeture sociale » (Dubar et al., 2015, p. 120).

Tandis que les néo-marxistes rattachent ces mécanismes au mouvement du capitalisme, les néo-wébériens les considèrent comme des formes de pouvoir politique dans les sociétés modernes. La démarche privilégiée par le courant néo-wéberien vise essentiellement à éclairer les rapports de pouvoir, les mécanismes du contrôle social et de l'action collective constitutifs des groupes professionnels. Dans la perspective développée par le sociologue néo-wébérien de tradition interactionniste Eliot Freidson (1923-2005), le concept de groupe professionnel est préféré à celui de profession. Un groupe professionnel est constitué quand il « a réussi à établir un pouvoir collectif sur la définition des conditions de son activité : (1) sur les modalités d'accès et de formation au métier [...], (2) sur les termes de l'échange relatifs au service rendu [...] et (3) sur le contenu du travail, considéré comme valable » (Maroy et Cattonar, 2002, p. 16). La conception néo-wébérienne met au jour les rapports de pouvoir constituant et traversant les groupes professionnels.

2.3.2. L'humain face à l'organisation scientifique du travail

Éloignée des réflexions sur les professions, la sociologie française du travail émerge en opposition à l'école des relations humaines fondée aux États-Unis dans la foulée des travaux d'Elton Mayo (1880-1949), elle-même constituée en réaction aux positions de l'ingénieur Frédéric W. Taylor (1856-1915) (Erbès-Seguin, 2010). Taylor est à l'origine de l'organisation scientifique du travail (*scientific management*) s'étant développée aux États-Unis à la fin du 19^e

siècle avec le concours d'Henry Ford (1863-1947)⁵⁷, puis en France avec l'ingénieur français Henri Fayol (1841-1925). Sur le plan conceptuel, l'organisation du travail « concerne principalement la manière d'utiliser la main-d'œuvre découlant du processus de production de biens ou de prestation de services en place dans l'organisation » (Jalette et Laroche, 2018, p. 220). Le système d'organisation du travail imaginé par Taylor introduit un processus d'uniformisation cherchant – notamment par le recul analytique et l'observation neutre des techniques du travail notamment – à créer une norme de production reposant sur la rationalité instrumentale (Arnould, 2016). Ce processus s'inscrit dans une double division du travail :

Au-delà de la *division verticale* qui consacre le pouvoir de conception de la production des ingénieurs, Taylor estime qu'il faut également mettre en place une *division horizontale* du travail. Chaque geste, chaque enchaînement, chaque étape d'un processus doivent être clairement identifiés et décomposés pour permettre à tout individu d'exécuter correctement les consignes de travail [je souligne] (Arnould, 2016, p. 451).

Excédant le strict plan technique, la rationalisation et la division du travail doivent également permettre de « dépassionner » les « rapports sociaux de production (conflit, qualification, motivation...) » (Arnould, 2016, p. 451), en les rendant eux aussi prévisibles et calculables. Analysant l'être humain comme s'il s'agissait d'une machine, Taylor considère que les conflits résultent de dysfonctionnements du système d'organisation du travail et peuvent donc être évités ou résous par un meilleur contrôle des relations de travail (Erbès-Seguin, 2010).

Sans remettre en cause la conception taylorienne du conflit, l'école des relations humaines s'institue aux États-Unis sur la prémisse qu'une distinction radicale doit être opérée entre le système technique et le système de relations humaines dans les entreprises (Erbès-Seguin, 2010). À partir d'études empiriques révélant l'importance des relations sociales – tant entre pairs qu'avec la hiérarchie – sur le rendement des travailleurs et travailleuses d'usine, les travaux de Mayo et de ses successeurs visent ainsi à réduire, voire supprimer les tensions et les conflits en améliorant le climat humain dans les organisations de travail. La critique de cette psychologie de l'entreprise donne son premier essor à la sociologie du travail en France, autour

⁵⁷ Le processus de rationalisation taylorien se modernise après la deuxième guerre mondiale avec le fordisme, « une forme d'intégration du salariat au mode de production capitaliste à travers la constitution du rapport salarial administré » (Postel et Sobel, 2016, p. 210). Ce système d'organisation du travail repose sur des processus de production de masse uniformisée – le travail à la chaîne – et approfondit les principes tayloristes de division du travail (Jalette et Laroche, 2018).

des travaux de Georges Friedmann (1902-1977) et de Pierre Naville (1904-1993) (Erbès-Seguin, 2010). Influencée à la fois par les théories étatsuniennes et l'héritage marxiste, cette sociologie s'oppose à la déqualification du travail introduite avec la parcellisation et la technicisation croissante des tâches.

Dans sa thèse doctorale intitulée *Problèmes humains du machinisme industriel*, Friedmann (1946, cité dans Erbès-Seguin, 2010) soutient que la principale faiblesse de l'école des relations humaines « est de s'enfermer dans l'entreprise considérée comme [une] “entité collective qui poursuit son évolution indépendamment de tous les autres groupes sociaux” » (p. 29-30). Dans le prolongement de l'analyse marxiste, Naville soutient de manière corollaire que l'entreprise ne peut pas être isolée de l'ensemble des rapports sociaux (Erbès-Seguin, 2010). Face aux systèmes scientifiques d'organisation du travail, ces théoriciens réitèrent l'ancrage social du travail, le définissant comme étant : « le soubassement sur lequel s'appuie le développement [...] des sociétés, c'est le mode social le plus profond de persévérance dans l'être (Spinoza), puisque, sans lui, ni production, ni reproduction, ni surtout élargissement des moyens de vivre sont concevables » (Friedmann et Naville, 1961-1962, tome 1, p. 37, cité dans Erbès-Seguin, 2010, p. 36).

La pertinence actuelle de cette sociologie tient notamment à la persistance des systèmes scientifiques d'organisation du travail – l'organisation scientifique du travail et l'école des relations humaines – étant à l'origine de sa critique. Sa persistance dans le temps ne signifie toutefois pas son immobilité, une caractéristique y étant plutôt antinomique. Les conditions de travail actuelles, au cœur de la présente thèse, témoignent entre autres de deux tendances traduisant son renouvellement : le *management*⁵⁸ et la flexibilisation. D'une part, la montée en force du management se fait dans les années 1980, alors qu'il s'implante dans le domaine de la gestion des ressources humaines aux États-Unis (Griffith et Smith, 2014b; Masclet, 2012). Il se voit ensuite infusé dans d'autres pays capitalistes ainsi que dans le réseau public, avec la

⁵⁸ Le management est « [l']ensemble des connaissances concernant l'organisation et la gestion d'une entreprise [et l']application de ces connaissances à une affaire, une entreprise » (*Le nouveau Petit Robert*, 2004, p. 1555).

nouvelle gestion publique⁵⁹ (Griffith et Smith, 2014b). D'autre part, la flexibilisation du travail s'est imposée depuis trois décennies comme un moyen de faire face à des changements mondiaux d'envergure, comme la mondialisation des marchés, les fluctuations économiques, les nouvelles exigences des consommateurs et les nouvelles technologies de l'information et de la communication (Jalette et Laroche, 2018). Plutôt que de disparaître, la rationalisation systématique du travail humain promue par le taylorisme s'est adjointe aux nouvelles formes de flexibilisation du travail afin de « diminuer le temps de réaction de l'entreprise à la demande changeante et aux turbulences de l'environnement » (Jalette et Laroche, 2018, p. 222).

La longévité de ces modes d'organisation du travail ainsi que leur renouvellement n'est pas étranger selon Griffith et Smith (2014a) à l'importance prise par les modes d'organisation sociale de type « textuel » en Europe et en Amérique du Nord depuis la fin du 19^e siècle⁶⁰ (Smith, 2005). L'émergence de la science du travail est en effet difficilement dissociable de la reconnaissance du fait salarial et de la création du contrat de travail institutionnalisant et structurant le travail salarial moderne (Vatin, s. d.). Conformément aux vues de Marx et de Tocqueville, le contrat de travail consacre

un principe de « subordination juridique et technique » (ce sont les termes du droit) du travailleur à l'égard de son employeur. Ce principe reconnaît donc à l'employeur, en rupture avec la tradition du « métier », le droit de définir le cadre et les obligations du travail (le contenu d'une « loyale journée de travail » selon l'expression de Taylor). En contrepartie, l'employé se voit reconnaître en vertu de son statut le droit à une protection sociale (Vatin, s. d., p. 5).

Le régime contemporain de relations patronales-syndicales est profondément ancré dans ce système d'organisation du travail, consacré juridiquement, au Québec, dans le Code du travail et les conventions collectives (Jalette et Laroche, 2018). Il s'agit d'une dimension incontournable de la thèse.

⁵⁹ Au Québec, un virage important a été amorcé au tournant des années 1990, notamment avec la réalisation de l'*Architecture d'entreprise gouvernementale* qui poursuit des visées de qualité et de performance pour les services offerts par la fonction publique.

⁶⁰ La sociologie de l'ethnographie institutionnelle, présentée au chapitre quatre, offre une méthode pour analyser les nouvelles configurations des rapports de régulation de ce mode d'organisation sociale (Griffith et Smith, 2014a; Smith, 2005). Sur les modes d'organisation « textuels », voir la section 4.1.2.

2.3.3. Le travail comme enjeu principal des rapports sociaux (de sexe)

Jusqu'aux années 1960, l'étude sociologique du travail et de sa division – tout comme les sciences sociales de manière générale – se caractérise globalement par son aveuglement aux rapports sociaux de sexe (Chabaud-Rychter, Descoutures, Devreux et Varikas, 2010b; Galerand et Kergoat, 2014b). Bien que généralement reconnue comme étant tributaire de rapports de pouvoir, de représentations idéologiques et de règles morales par les pères fondateurs de la sociologie classique (Javeau, s. d.), la division du travail « se pense au masculin » (Chabaud-Rychter et al., 2010a, p. 9). En affirmant que « le travail est un commun dénominateur et une condition de toute vie humaine en société » (Friedmann, 1961, cité dans Galerand et Kergoat, 2014b, p. 9), la sociologie française du travail fournit la prémisse sur laquelle les études féministes françaises forgeront leurs ruptures épistémologiques et de nouvelles manières de poser les questions sur le travail (Galerand et Kergoat, 2014b). Il n'en demeure pas moins que les rapports sociaux de sexe à proprement dit ne sont pas pensés (Lallement, 2010). Portant majoritairement sur le travail industriel, cette sociologie française pense le travail « autour de la figure de l'homme – ouvrier qualifié – travaillant dans la métallurgie – blanc hétérosexuel » (Galerand et Kergoat, 2014b, par. 10). Dans cette perspective, les travailleuses d'usine sont « englobées dans le masculin-neutre » (Galerand et Kergoat, 2014b, par. 10).

Du côté de la sociologie angloétatsunienne des professions, « la tendance à penser les relations sociales en se centrant sur les seuls mâles humains est renforcée par l'étude empirique de certaines professions prestigieuses, comme la médecine » (Tripier, 2010, p. 220). L'aveuglement aux rapports sociaux de sexe et, plus spécifiquement, à la « division sexuelle du travail » (Kergoat, 2012) est notamment manifeste à la lecture des essais de Everett C. Hughes⁶¹

⁶¹ Dans un ouvrage proposant une réflexion critique sur la prise en compte des questions de genre parmi les fondamentaux de la sociologie, Tripier (2010) postule que l'absence de prise en compte de la question du genre par Hughes s'explique par deux ordres de raison liés. Le premier est d'ordre factuel : la faculté de médecine où il mène principalement ses travaux est composée à majorité par des étudiants masculins. Le deuxième est d'ordre cognitif : Hughes ne produit pas de théorie abstraite, contextualisant l'interprétation des données. Cet angle mort fait également écho à la critique formulée par les perspectives néo-marxistes et néo-wébériennes de la sociologie des professions aux sociologues interactionnistes, ainsi que par Hughes lui-même qui reprochera, *a posteriori*, « à ses propres recherches sur les métiers d'avoir trop négligé ce travail de contextualisation et d'avoir davantage développé des analyses internes [à l'unité étudiée] » (Chapoulie, 1996b, p. 53).

portant sur la division médicale du travail et sur le travail des infirmières⁶² (Hughes, 1996a, 1996b; Hughes, Hughes et Deutscher, 1958). Ses enquêtes sur le sale boulot et les « métiers de statut moins élevé » (Chapoulie, 1996a, p. 8) – réalisées alors que des regroupements d’infirmières étatsuniennes revendiquent un statut analogue à celui des professions⁶³ (Chapoulie, 1996a) – ouvrent néanmoins la porte à leur prise en compte. Les extraits de deux essais s’intéressant à la redistribution des tâches ayant presque toujours cours dans les périodes de changement et d’expansion, qu’elles soient liées à l’élévation du statut d’un groupe professionnel ou encore aux progrès technologiques (Hughes, 1996a, 1996b), le montrent bien :

En étudiant cette redistribution [du travail], il faut se rappeler qu’un métier n’est pas seulement un faisceau de tâches, mais aussi un rôle social, le personnage que l’on joue dans une pièce [*drama*]. Quel rôle joue l’infirmière? Elle est parfois *celle qui reconforte* (les infirmières parlent volontiers du “bien-être physique et moral”). Elle joue parfois *le rôle d’un tampon* entre le médecin et le patient, ou entre les différents services techniques de l’hôpital, qui tous en même temps demandent le malheureux patient. On peut plus facilement supporter une tâche qui correspond à un « sale boulot » lorsqu’elle fait partie d’un *bon rôle*, c’est-à-dire d’un rôle comportant des gratifications pour le moi travailleur. Il se peut qu’une infirmière fasse certaines choses de meilleure grâce qu’une personne qui n’a pas droit à l’appellation d’infirmière, mais qui est qualifiée de « sous-professionnelle » ou de « non-professionnelle » (Hughes, 1996b, p. 72-73)

Il existera probablement toujours, dans ce système comme dans tout autre, quelqu’un dont le rôle sera de *prendre les décisions ultimes*, avec tous les risques que cela comporte et toutes les protections que cela exige. C’est actuellement le rôle du médecin. [...] Il y aura probablement toujours dans le système une *position complémentaire*, du type « bras droit »; cette position est *subordonnée à la précédente*, mais elle suppose implicitement que celui qui l’occupe outrepassé les limites de son autorité afin de *protéger* les intérêts de toutes les personnes concernées. Telle est la position de l’infirmière. *En l’absence* du docteur, elle peut faire une chose indispensable qui devrait recevoir son approbation, et qui la recevra à son retour. Elle est le bras droit du médecin, même, *et peut-être surtout, en son absence*⁶⁴. L’infirmière allume aussi parfois les chaudières, répare la plomberie, et accomplit donc la tâche de personnes subordonnées ou extérieures à la *hiérarchie des*

⁶² Cette profession est désignée au féminin dans la traduction de Chapoulie (1996a).

⁶³ Son essai *Pour étudier le travail d’infirmière* (« *Studying the Nurse's Work* ») est vraisemblablement issu « d’une communication à un congrès de l’Association des Infirmières américaines » (Note de la traduction, Hughes, 1996b, p. 69). Hughes (1996b) s’y positionne comme observateur extérieur, lequel « peut seulement leur proposer les pistes de recherche que lui suggèrent ses constatations antérieures sur d’autres métiers. Les données de base concernant les soins infirmiers viendront en définitive des seules personnes qui détiennent l’information par expérience, autrement dit les infirmières elles-mêmes » (p. 69-70). Ce commentaire semble indiquer qu’au moment d’écrire ce texte, il n’aurait pas encore effectué de terrain à proprement parler sur le travail des infirmières. Ce sera cependant fait plus tard (voir Hughes et al. (1958)).

⁶⁴ Je soulève ici la répétition de « en son absence ».

rôles médicaux. Cela ne lui plaît pas, mais elle le fait. Sa place dans la division du travail consiste essentiellement à *prendre la responsabilité de faire ce qui est nécessaire* (qu'elle qu'en soit la nature) et qui risquerait de ne pas être fait. Les infirmières n'apprécieraient pas cette définition, mais d'ordinaire elles s'y conforment dans leurs activités. Si nous considérons plusieurs systèmes de travail dans *le domaine des services*, je crois que nous pourrions dégager une série de rôles ou de positions susceptibles d'être décrits de manière analogue [...] [je souligne] (Hughes, 1996b, p. 65-66).

La hiérarchie de rôles exposée par Hughes (1996b) depuis sa position d'observateur externe rend visible la division sexuelle du travail entre les médecins – une profession alors largement masculine – et les infirmières, qui constituent un « exemple type de métier féminin » (Kergoat, 2010, p. 66). La configuration sexuée du travail ressort également, et excède le seul travail médical, quand il évoque la possibilité de repérer des systèmes de travail analogue dans le domaine des services. Bien qu'elle révèle la division du travail interne à l'unité étudiée, cette perspective interactionniste ne confère pas la possibilité de prendre en compte les rapports sociaux de sexe ni – dans d'autres essais s'y intéressant – les rapports sociaux de race.

Les contraintes théoriques et méthodologiques à prendre en compte la réalité des pratiques sociales des femmes « confluèrent avec le “ras-le-bol” du mouvement féministe, ras-le-bol que les femmes soient assignées à un travail gratuit et invisible, le travail domestique » (Galerand et Kergoat, 2014b, par. 13). Un débat est ouvert par les féministes sur la nature du travail domestique : « est-il un « vrai » travail et dans ce cas comment le théoriser ? » (Galerand et Kergoat, 2014b, par. 7). Dès le début des années 1970, le mouvement et courant de pensée féministe du « salaire au travail ménager » propose une définition extensive du concept de travail domestique ou ménager qui englobe « l'ensemble des activités par lesquelles la vie humaine est produite et reproduite » (Toupin, 2016, p. 182).

Pour ces féministes marxistes, il s'agit d'un travail de *reproduction sociale* : « qui consiste à fournir à la société des gens qui peuvent fonctionner jour après jour [afin de faire fonctionner le système], soit produire, reproduire, renouveler et restaurer la force de travail des individus » (Toupin, 2016, p. 182). Ce travail est nécessaire à la production du travailleur salarié, fournissant gratuitement⁶⁵ au système économique capitaliste une main-d'œuvre prête à l'emploi : « les

⁶⁵ Comme l'explique Toupin (2016), « le patron bénéficie, de ce fait, de la force de travail de deux personnes pour le prix d'une seule. Une formidable prime, une formidable source de plus-value! Camouflé sous le couvert du “service personnel”, ce travail gratuit constitue en réalité une formidable

femmes, par leur travail, sont donc le pivot de l’“autre usine”, l’usine “sociale”, située à côté de l’usine “économique”, et cachée par cette dernière » (Toupin, 2016, p. 183).

Ce courant jette les bases théoriques de la reconnaissance du travail invisible des femmes et, plus largement, du travail de reproduction sociale (Toupin, 1998, 2016). Il met en question les contours de la division sociale du travail : « jusque-là pensée autour du prétendu seul travail productif méritant salaire [ils] devaient être révisés, étendus à l’ensemble du travail socialement fourni, quelles qu’en soient les formes » (Galerand et Kergoat, 2013, p. 45). S’inscrivant en définitive dans le prolongement de son sens sociologique premier, le concept de travail « désigne dès lors toutes les activités humaines de production du vivre en société » (Galerand et Kergoat, 2014b, p. 6). Il s’agit d’un tournant majeur de la théorie féministe du travail.

À partir de cette conception extensive du travail comme « production du vivre en société », les féministes matérialistes ont entrepris « d’expliquer sociologiquement les rapports dissymétriques des hommes et des femmes au travail domestique et salarié » (Galerand et Kergoat, 2013, p. 45). Prolongeant tout en transformant la théorie marxiste, Kergoat (2010) théorise le travail comme étant l’enjeu principal des rapports sociaux de sexe⁶⁶ :

En empruntant le concept de « rapport social », il s’agit d’envisager les catégories d’hommes et de femmes comme les produits de rapports de force proprement historiques, c’est-à-dire toujours vivants, qui se reconfigurent, se jouent et se rejouent en permanence et qui se déplacent dans l’espace et dans le temps, en fonction des pratiques concrètes et en particulier en fonction de la division du travail concret (prescrit et réel ; visible et invisible ; payé et gratuit) » (Galerand et Kergoat, 2014a, par. 24).

Dans cette perspective, la problématique de la division sexuelle du travail consiste à appréhender les rapports de pouvoir qui produisent des hommes et des femmes en termes de rapports sociaux. Comme les rapports sociaux sont invisibles, c’est à partir du travail qu’ils peuvent être observés (Kergoat, 2005).

extorsion pratiquée sur le dos des femmes. Et cette exploitation “a été d’autant plus réussie qu’elle a été dissimulée, mystifiée par l’absence d’un salaire” (Dalla Costa 1973 : 54-55) et naturalisée » (p. 182-183).

⁶⁶ Ce statut d’enjeu principal est partagé : « deux enjeux existent qui sont fondamentaux selon les sociétés et la période considérée : la procréation (le contrôle de la procréation) et le travail (la division du travail entre les sexes) » (Kergoat, 2005, p. 96).

Comme l'illustre l'œuvre de Danièle Kergoat (2012), « les ouvrières ne sont pas seulement plus exploitées et plus opprimées, elles le sont différemment » (p. 17). Cette affirmation – reformulée par l'expression « travailleuse n'est pas le féminin de travailleur » (Galerand et Kergoat, 2014b, par. 12) – rend visible deux principes organisateurs de la division du travail : la séparation et la hiérarchisation (Kergoat, 2005, 2010). Cette forme de division sociale se caractérise ainsi par « l'assignation prioritaire des hommes à la sphère productive et des femmes à la sphère reproductive⁶⁷ [1] ainsi que, simultanément, la captation par les hommes des fonctions à forte valeur ajoutée (politiques, religieuses, militaires, etc.) [2] (Kergoat, 2010, p. 64). Cela revient à dire qu'il y a des travaux d'hommes et des travaux de femmes (*principe de séparation*) et que les premiers ont davantage de valeur que les seconds (*principe hiérarchique*).

Dans un article sur la subversion des rapports sociaux de sexe, Kergoat (2010) exemplifie les principes organisant la division du travail en prenant appui sur la controverse sociologique entre les concepts de qualification et de compétence. Elle montre que l'idée de qualification s'inscrit dans la continuité de celle de travail salarié, lui-même « pensé de façon coextensive à celui de la virilité » (Kergoat, 2010, p. 65-66). La proximité des catégories traditionnelles de la pensée sociale et politique institue « une continuité entre groupe des hommes/travail/qualification/virilité » (Kergoat, 2010, p. 66). Le groupe social des femmes se constitue par rapport à ce référent, ce qui complexifie grandement leur capacité à « s'auto-définir et se donner à voir, individuellement et collectivement, comme “qualifiées” » (Kergoat, 2010, p. 66).

La difficulté à être reconnu collectivement comme étant qualifiée est encore plus grande pour les professions massivement féminisées, comme l'enseignement. Dans ces professions, on requiert généralement aux travailleuses et travailleurs « des qualités plutôt [que] des qualifications ; et des rôles qui renvoient de plus à des qualités *individuelles*, à la *personne* de la travailleuse » (Kergoat, 2010, p. 69).

Or, plus un travail « est l'effet de capacités que l'on peut appeler naturelles, moins il est qualifié » (Kergoat, 2010, p. 66). Les capacités dites naturelles ne se voient par ailleurs pas

⁶⁷ Dans le sens extensif de la reproduction sociale, tel qu'esquissé précédemment à partir des travaux de Toupin (2016).

attribuer la même valeur sociale selon les sexes : « les unes sont valorisées (le sens de la compétition, l'agressivité, la volonté de pouvoir, la force physique...) beaucoup plus que les autres (le sens relationnel, la douceur, l'«instinct» maternel, le dévouement, la minutie...) » (Kergoat, 2010, p. 66). Le raisonnement déployé par Kergoat (2010) rend visible une construction différenciée et hiérarchisée où les capacités des femmes sont naturalisées⁶⁸ :

la qualification masculine, individuelle et collective, est construite socialement ; les qualités féminines renvoient à l'individu ou au genre féminin (ou plutôt au genre tel qu'il s'incarne dans chaque individu), et sont acquises par un apprentissage vécu à tort comme individuel car fait dans la sphère dite du privé ; de ce fait, elles ne sont pas valorisées socialement (p. 66).

Dans le cas des professions massivement féminisées et historiquement constituées comme des vocations⁶⁹, la revendication d'une profession se situant dans le strict champ du rapport salarial passe dès lors par un véritable « désapprentissage » opérant successivement les ruptures suivantes : « négation de la vocation, séparation nette «vie privée» / vie professionnelle, séparation entre rôle féminin et rôle professionnel » (Kergoat, 2010, p. 71). Rappelant les perspectives marxistes et néowébériennes de la sociologie des professions présentées à la section 2.3.1, Kergoat (2010) soutient que ce n'est qu'en instaurant collectivement un rapport de force que les rapports sociaux de sexe pourront être déplacés et subvertis et que des capacités naturalisées – comme la dimension relationnelle – pourront être construites individuellement et collectivement comme une qualification.

2.3.4. Décloisonner l'analyse pour sortir de la spirale de la domination

L'extension féministe du concept de travail a été remise en question dès les années 1970 par des femmes dont les expériences y étaient invisibilisées (Collins, 2008; Dorlin, 2008a;

⁶⁸ Sur l'idée de Nature et la naturalisation, voir la section 2.2.1 et la section suivante.

⁶⁹ Kergoat (2010) se réfère plus spécifiquement au mouvement de revendication des infirmières en France à la fin des années 1980. De son point de vue, l'ambiguïté « quant aux qualités/qualifications qui leur sont demandées et quant à la façon dont les infirmières elles-mêmes vivent leur qualification » (Kergoat, 2010, p. 69) ont comme source première l'histoire de la profession : « qui dit religieuses, dit vocation laquelle postule un rapport immédiat, quasi viscéral, à la profession » (Kergoat, 2010, p. 69). Bien que la rupture avec la vocation ait été opérée depuis longtemps, cette idéologie perdure dans la formation et les textes de loi définissant l'exercice professionnel. Kergoat (2010) estime que cette situation explique le fait que ces dernières « aient davantage utilisé le mot «compétence» que celui de «qualification» et surtout qu'elles aient beaucoup parlé en termes d'«identité» (p. 70).

Galerand et Kergoat, 2013). En faisant du travail domestique un travail gratuit, l'extension du concept opéré par des courants de pensée féministes principalement dirigés vers le rapport d'oppression de sexe et le système patriarcal demeurerait avant tout centré sur « l'expérience des femmes blanches petites-bourgeoises » (Galerand et Kergoat, 2013, p. 47). L'extension opérée demeure en ce sens limitée, occultant l'expérience d'une large part des femmes étant aussi marquée par d'autres systèmes d'oppression comme le racisme. Compte tenu de sa place structurante dans l'organisation sociale, le concept de travail doit être appréhendé d'une manière permettant la prise en compte de l'ensemble des rapports sociaux et de pouvoir s'y constituant et reconstituant incessamment. Comme le résumait Galerand et Kergoat (2013), le travail est une « réalité complexe qu'il s'agit de déconstruire pour montrer la malléabilité de ses formes, sa complexité, le fait qu'il soit travaillé par les différents rapports sociaux » (p. 48).

Au-delà du seul rapport social de sexe, l'enchevêtrement des rapports sociaux et de pouvoir s'avère essentiel afin de saisir certaines configurations des divisions hiérarchiques caractérisant les transformations contemporaines du travail. Dans la réalité, les différentes formes de division du travail se (re)configurent les unes et les autres et forment une dynamique complexe étant au cœur des transformations du travail (Galerand, 2009, cité dans Galerand et Kergoat, 2013). Étayant les limites à étreindre la totalité du social, Galerand et Kergoat (2014a) proposent a minima de « tenter de mettre à jour des nœuds et lignes de tension : à tel moment et dans tel espace, sur quel(s) rapport(s) social(aux) faire levier pour faire bouger les rapports de force? Et si un rapport bouge, cela influe-t-il, et comment, sur les autres ? » (p. 52).

Les travaux de Danièle Kergoat sur la division sexuelle du travail ont montré que les rapports sociaux de sexe structurant les professions féminisées peuvent être subvertis à travers l'instauration d'un nouveau rapport de force collectif. Elle l'explique par exemple ainsi dans ses travaux sur le mouvement de revendication des infirmières en France :

pour un temps au moins, les infirmières sont passées du « je » au « nous ». Elles sont devenues un sujet collectif producteur de sens, acteur de sa propre histoire. Ce faisant, elles sont sorties de la figure de la féminité imposée pour devenir des femmes ayant le pouvoir d'agir sur la construction et le développement des rapports sociaux (Kergoat, 2010, p. 74).

En provoquant la disparition de la catégorisation produite par le rapport social de sexe, ce collectif a contribué à l'achèvement théorique de ce rapport social (Daune-Richard et Devreux,

1992). Dans ce cas-ci, l'analyse présentée par Kergoat (2010) se limite aux rapports sociaux de sexe. Les infirmières ont fait bouger *ce* rapport social, mais qu'en est-il des autres rapports sociaux?

La question de la consubstantialité des rapports sociaux ressort davantage dans ses travaux portant sur l'externalisation du travail domestique par les femmes des sociétés du Nord. Kergoat (2005) décrit ainsi ce qu'elle appelle « un nouveau paradigme de la servitude » (p. 99) :

Les femmes des sociétés du Nord travaillent de plus en plus; elles sont de plus en plus fréquemment cadres et investissent dans leurs carrières. Pour réaliser ces dernières, et comme le travail domestique n'est toujours pas pris en compte dans les sociétés marchandes, et que l'implication subjective est de plus en plus demandée sinon réquisitionnée par les nouvelles formes de gestion des entreprises, elles doivent externaliser « leur » travail domestique. Pour ce faire, elles peuvent puiser dans l'énorme réservoir des femmes précaires-pauvres, françaises et immigrées. Cette demande, massive au niveau européen, a créé un immense appel d'air pour les femmes migrantes qui arrivent dans les pays du Nord avec l'espoir de trouver un emploi de service (garde d'enfants, ménage, aide aux personnes âgées...) (Kergoat, 2005, p. 99).

Plutôt que de subvertir ou d'entamer le rapport social hommes/femmes, Kergoat (2005) explique que l'externalisation du travail domestique par les femmes « des sociétés du Nord » en ayant les moyens financiers demeure au niveau des relations sociales. La distinction entre « relations sociales » et « rapports sociaux » est ici significative. Les premières sont immanentes, apparaissant « entre des individus concrets (et non des groupes sociaux) au fil des rencontres. [Tandis que] le rapport social, lui, est antérieur à la rencontre et postérieur à elle (les pratiques sociales peuvent le faire bouger) » (Kergoat, 2005, p. 98).

Dans cette situation, l'externalisation du travail domestique « permet d'évacuer la tension autour de ce point d'achoppement de la division du travail qu'est le travail domestique : les relations dans le couple sont sauvegardées, et l'on peut dire en toute bonne foi que, chez soi, il n'y a “pas de problème” » (Kergoat, 2005, p. 99). Le rapport social hommes/femmes n'est donc pas transformé. L'externalisation du travail domestique contribue plutôt à atténuer les effets de ce rapport social sur l'expérience des « femmes des sociétés du Nord », tout en configurant de nouveaux rapports de domination affectant les « femmes précaires-pauvres, françaises et immigrées ». L'externalisation du travail domestique s'articule à même d'autres rapports de domination, rendant visible leur fine imbrication dans l'organisation du travail.

Tandis que « les inégalités dont les femmes font l'expérience en viennent à être considérées par elles-mêmes comme une fatalité due au hasard, un phénomène naturel » (Hamrouni, 2012, p. 254), l'une des principales façons⁷⁰ pour ces femmes de se soulager des conséquences de leur assignation à ce travail invisible est de le reléguer à d'autres personnes ayant encore moins de pouvoir dans la société. À l'instar de Kergoat (2005), la philosophe Naïma Hamrouni (2012) constate que cette « solution » préserve les inégalités de sexe :

Non seulement le statut subalterne des femmes est-il laissé inchangé, mais il est maintenu au travers même des « stratégies de résistance » qu'elles mettent en œuvre pour se soulager de ce qu'elles sont amenées à identifier comme l'injustice (Hamrouni, 2012, p. 254).

À la manière d'un cercle vicieux, cette stratégie entretient ce que Hamrouni (2012) appelle la spirale de la domination. Prenant appui sur la réflexion sur la domination développée par la politologue et philosophe Iris Marion Young⁷¹, Hamrouni (2012) définit comme étant le « phénomène par lequel des contraintes structurelles empêchent certaines personnes de participer à la définition des structures sociales, des institutions, auxquelles elles seront incluses et au sein desquelles se poseront leurs actions » (p. 246). Se situant à un niveau plus fondamental que l'oppression⁷², la domination renvoie de manière plus concrète aux contraintes imposées à l'autodétermination des actions de ces personnes : « sous des conditions de domination, le fonctionnement structurel des institutions (les règles de fonctionnement, les valeurs promues et les normes adoptées, les mœurs et les coutumes privilégiées) se fait systématiquement à l'avantage d'une catégorie de personnes plutôt qu'une autre » (Young, 1990, cité dans Hamrouni, 2012, p. 246).

⁷⁰ Les conséquences sont également soulagées au moyen de prestations financières (Hamrouni, 2012).

⁷¹ Hamrouni (2012) postule que « c'est à Iris Marion Young que l'on doit l'analyse la plus intéressante des mécanismes de reproduction structurelle de la domination et de l'oppression. Estimant que le paradigme de la justice distributive (qui se limite à la seule question de la distribution des libertés et des droits, des richesses, des revenus et des opportunités), n'épuise pas les différents visages possibles sous lesquels se présente l'injustice dans nos sociétés démocratiques post-industrielles et post droits civiques, elle propose d'élargir le champ de la justice et de la redéfinir en termes de domination et d'oppression. C'est du moins son ambition dans l'un de ses premiers ouvrages majeurs, *Justice and the politics of difference* (1990) » (p. 245).

⁷² L'oppression désigne plutôt les « contraintes structurelles empêchent certaines personnes d'être intégrées dans certaines structures socialement reconnues (d'y être admis, de pouvoir y développer et faire valoir ses aptitudes de manière satisfaisante, d'y jouer, de s'y exprimer, de communiquer librement) » (Hamrouni, 2012, p. 246).

La domination des institutions suppose qu'à un moment de l'histoire, « une catégorie de personnes ait su s'arroger les pouvoirs et s'accaparer les moyens de production matérielle, culturelle et symbolique qui lui permettraient d'assurer sa domination, c'est-à-dire de se positionner institutionnellement comme la norme humaine et l'Universel » (Hamrouni, 2012, p. 247-248). Sa reproduction structurelle n'exige cependant pas un tel accaparement du pouvoir, ni d'être imposée par la violence⁷³. Elle se fait quotidiennement, « à travers la participation quotidienne, ordinaire, passive et non critique de chaque citoyen aux institutions sociales, économiques et politiques telles qu'elles existent déjà et telles qu'elles ont déjà été définies en l'absence [des autres⁷⁴] » (Hamrouni, 2012, p. 246-247). C'est en ce sens que la domination structurelle peut être qualifiée de sournoise, et « c'est précisément cette impossibilité d'imputabilité qui assure sa durabilité » (Young, 1990, cité dans Hamrouni, 2012, p. 248).

Prenant cette fois appui sur les travaux de la philosophe étatsunienne et théoricienne féministe radicale Marilyn Frye⁷⁵, Hamrouni (2012) soutient que le vecteur clé de la domination est le *care*, et plus particulièrement celui fourni quotidiennement aux indépendants. Selon la conception la plus couramment utilisée par ce courant féministe en Amérique du Nord, le *care* est :

une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre « monde », de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie (Tronto et Fisher, 1990; Tronto, 2009a, cité dans Hamrouni, 2012, p. 221).

La conception de Joan Tronto et Béatrice Fisher excède celle du *care* comme soins de santé ayant prédominé en recherche depuis le milieu des années 1990. Pour les politologues Sophie

⁷³ Hamrouni (2012) explique ainsi que « la domination n'a en ce sens plus à être exercée par un tyran ou un groupe puissant de manière consciente, volontaire. Elle n'a plus à se manifester par la violence ou la barbarie (bien qu'elle entraîne inévitablement des violences inouïes, des plus visibles aux plus invisibles) » (p. 248).

⁷⁴ Hamrouni (2012) parle plus spécifiquement des femmes, mais son propos peut être élargi dans la perspective adoptée pour cette thèse.

⁷⁵ Dans son ouvrage majeur *The Politics of Reality*, Marilyn Frye (1983, cité dans Hamrouni, 2012) inverse l'interprétation prédominante du *care* : « ce sont la force, l'énergie, l'inspiration, les soins des femmes, qui permettent aux hommes de continuer [...]. Les femmes fournissent aux hommes, et leur ont généralement fourni, l'énergie physique et la force psychologique pour qu'ils puissent continuer de vivre » (Traduction libre de l'auteure, p. 228).

Bourgault et Julie Perrault (2015), le *care* occupe de plus en plus un espace résolument politique se traduisant dans ses aspirations à transformer les conceptions sociales dominantes et par l'intérêt porté aux inégalités structurelles et aux enjeux de la domination. Dans un recueil de textes faisant le point sur l'éthique féministe du *care* au Québec, elles affirment que ce courant d'analyse effectue un retour vers les féminismes matérialiste et marxiste et s'éloigne, dans le même mouvement, des écueils du féminisme essentialiste auquel il a longtemps été associé.

S'inscrivant dans cette trajectoire, la philosophe Naïma Hamrouni (2012, 2015b) a formulé une théorie politique du *care* comme « service rendu » afin de repenser la division du travail. Hamrouni (2012) postule que les groupes sociaux se constituent dans leur rapport à ce *care invisible*. Les groupes étant libérés des contraintes du *care* – « les indépendants » – ont un accès direct et privilégié à la construction du monde, alors que ceux y étant confinés sont maintenus structurellement dans des rôles de service invisibilisés qui soutiennent « les indépendants » dans leur position sociale. L'indépendance n'est ainsi pas une condition naturelle non méritée ou le produit du mérite personnel, mais est une position sociale naturalisée⁷⁶ profondément injuste :

Loin d'être une position comme une autre qui pourrait en toute justice être convoitée par quiconque, la position d'indépendance présentée comme idéal normatif dans les théories dominantes est plus précisément la position atteinte par un groupe restreint de personnes qui a su s'accaparer le pouvoir et s'en réserver le monopole exclusif en se déchargeant du *care*. Le degré d'indépendance possible à atteindre par une personne dépend directement de son rapport au *care* et lui correspond (Hamrouni, 2012, p. 236).

Le groupe des femmes en particulier est maintenu dans une position subordonnée par une spirale de la domination qui est alimentée à la manière d'un cercle vicieux et qui est d'autant plus efficace que son institutionnalisation la rend invisible :

parce que les femmes sont réassignées au *care*, elles ne disposent pas des outils essentiels à la participation à la détermination des conditions dans lesquelles s'exerceront leurs actions. À l'inverse, parce qu'elles ne prennent pas une part active à la détermination des institutions et à la définition de leurs règles de fonctionnement, leurs normes et leurs valeurs, les plus puissants ont le champ libre pour configurer l'organisation des institutions de telle sorte que leurs intérêts propres soient reconduits et que la position sociale des femmes comme principales fournisseuses de *care* soit maintenue (Hamrouni, 2012, p. 247).

⁷⁶ C'est-à-dire que « c'est un des effets idéologiques des rapports de domination qu'elle apparaisse comme un trait naturel de caractère individuel » (Hamrouni, 2012, p. 236).

À première vue, l'enjeu pour les groupes subordonnés est l'indépendance. En se soustrayant au travail de *care* invisible, les personnes étant assignées à ces groupes pourront prendre activement part à la détermination des institutions et à la définition de leurs règles de fonctionnement, de leurs normes et de leurs valeurs. Le travail de *care* ne disparaît toutefois pas pour autant. Comme l'ont notamment montré les travaux de Kergoat (2005) sur l'externalisation du travail domestique, il sera plutôt délégué à d'autres personnes ayant une position sociale subalterne dans les rapports sociaux structurant la société. En l'absence de véritable lutte collective pour la libération de la domination, le risque est grand de plutôt voir un déplacement de la domination selon de nouvelles configurations des rapports sociaux dans la division du travail.

L'analyse des divisions du travail doit donc se faire de manière décloisonnée afin de pouvoir saisir – à même l'expérience vécue – les nouvelles configurations de la domination, laquelle s'organise et se (re)produit de manières continuellement renouvelées et difficilement perceptibles à l'œil nu. En effet, les rapports sociaux se reconfigurent dans tous les champs sociaux via des dynamiques de séparation, de hiérarchisation et de spécialisation des tâches – la division du travail (Kergoat, 2012). Les modalités concrètes de la division du travail varient cependant fortement dans le temps et l'espace (Kergoat, 2005, 2010). La prise en compte de l'extrême plasticité de ces modalités est essentielle d'un point de vue théorique et méthodologique afin de « penser et [d']étudier simultanément tant les phénomènes de reproduction sociale que les déplacements et ruptures de celle-ci, et donc l'émergence de nouvelles configurations pouvant tendanciellement remettre en cause l'existence même de cette division » (Kergoat, 2005, p. 64-65). Tandis que le prochain chapitre problématise l'objet de la présente recherche, le quatrième chapitre révèle comment les pôles épistémologique et théorique de la thèse se prolongent au pôle méthodologique avec la méthode de l'ethnographie institutionnelle.

2.4. Question de recherche

La question ayant guidé la démarche de recherche traduit à la fois les choix épistémologiques présentés au premier chapitre que le cadre d'analyse présenté dans celui-ci. Arrimée aux assises du féminisme matérialiste français et de la pensée féministe noire, la question de recherche vise à examiner minutieusement la production et de la reproduction des

rapports sociaux dans la distribution du travail, ainsi que l'imbrication complexe du pouvoir. Elle cherche aussi à mettre en question les cadres d'interprétation et les catégories prédominantes dans les recherches et dans la société, dans des configurations propres à la situation sociopolitique québécoise. Elle a enfin comme visée de rendre visibles les rapports de régulation organisant et coordonnant l'organisation de la société. Suivant ces prémisses, cette recherche s'articule autour de la question suivante :

→ Comment les rapports sociaux, notamment de race, sont-ils organisés et re-produits dans les distributions dissymétriques du travail enseignant?

Posée du point de vue d'enseignant·es de groupes racisés, cette question permet de faire émerger une matrice composée d'un ensemble de configurations de rapports sociaux, de race en premier lieu, par lesquelles les divisions du travail sont reproduites et naturalisées. Si les rapports sociaux sont indémêlables au sein de la matrice sociétale, leur séquençage s'avère souvent nécessaire dans une démarche sociologique (Kergoat, 2005). Cet impératif justifie d'un point de vue analytique la prépondérance accordée aux rapports sociaux de race dans la recherche, tout en reconnaissant les limites y étant inhérentes pour l'analyse des pratiques sociales. Je m'efforce néanmoins de prendre en compte l'imbrication des rapports sociaux de race avec les autres rapports sociaux. Il s'agit d'ailleurs d'un des trois objectifs spécifiques opérationnalisant la question de recherche, présentés à la fin du quatrième chapitre de la thèse.

Chapitre 3. Problématisation : tourner le regard vers l'institution éducative et le travail enseignant

La problématique de cette recherche a émergé avant le début de mon parcours doctoral. Elle est à resituer dans ma recherche de maîtrise, telle que relatée en introduction de la thèse. Au cours de cette recherche visant à documenter l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les programmes de formation en enseignement au Québec, un nouveau problème émerge : l'intégration des enseignant·es immigrants. Compte tenu de sa saillance, ce problème oriente le choix de l'objet de recherche de mes études doctorales. Je décide de mener une thèse sur l'insertion professionnelle – un terme désignant sommairement l'entrée dans la fonction enseignante et au début de la carrière (Martineau, Vallerand et Bergevin, 2008) – des enseignant·es immigrants.

Au moment de mon examen de synthèse doctoral, je procède à une recension des écrits scientifiques portant sur l'insertion professionnelle des enseignant·es immigrants ainsi que sur les enseignant·es de groupes racisés. Je relève alors des différences importantes dans la manière d'appréhender le problème selon le contexte. J'identifie notamment un ensemble de cadres d'interprétation mobilisés dans les recherches à ce sujet menées plus particulièrement en français à Montréal, Sherbrooke et Ottawa. L'analyse approfondie de cette littérature a constitué le « point de rupture » [traduction libre] (Campbell et Gregor, 2008, p. 92) ayant guidé la suite de mon projet doctoral.

La recension des écrits présentée à la section 3.1 fait état des cadres d'interprétation et des représentations y prédominant, mettant en exergue ce que les chercheur·es tendent à surreprésenter et, à l'inverse, ce qu'ils n'abordent pas ou peu. D'un point de vue analytique, cette recension constitue un pilier de la recherche et le réel point de départ de l'enquête étant au cœur de cette thèse. Elle m'a permis de clarifier les raisons pour lesquelles je souhaite mener cette recherche doctorale et d'identifier de nouvelles approches épistémologiques, théoriques et méthodologiques pour aborder la question dans une visée de justice sociale (Larochelle-Audet, 2017). L'analyse de ce corpus m'a également encouragée à identifier d'autres manières de problématiser mon objet d'étude. En phase avec le cadre d'analyse présenté au chapitre précédent, la section 3.2 explore les perspectives ouvertes par l'analyse de l'institution éducative

et du travail enseignant. Principalement campé dans les particularités du contexte québécois, l'ensemble permet de contextualiser et d'historiciser la recherche doctorale.

3.1. Recension critique des écrits sur l'insertion professionnelle des enseignant·es immigrants⁷⁷

Au moment d'amorcer ma thèse, je constate l'intérêt croissant porté en recherche à l'insertion professionnelle des enseignant·es immigrants. Cette section se concentre sur une littérature francophone récente ayant documenté l'expérience de ces enseignant·es à Montréal, Sherbrooke et Ottawa, à laquelle s'ajoutent d'autres écrits choisis pour leur éclairage interprétatif. En cohérence avec l'épistémologie et la méthode de recherche privilégiées, il s'agit d'un moyen de contextualiser, d'historiciser et de situer la recherche à venir. L'analyse a porté sur des écrits récents – moins de 10 ans – ayant un ancrage empirique (Duchesne, 2008, 2017; Gravelle, 2017; Gravelle et Duchesne, 2018; Grégoire-Labrecque, 2014; Morrissette, Charara, Boily et Diédhiou, 2016; Morrissette et Demazière, 2018a, 2018b; Morrissette, Diédhiou et Charara, 2014; Morrissette et Diédhiou, 2017; Mulatris et Skogen, 2012; Niyubahwe, 2015; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013b, 2014; Provencher, Lepage et Gervais, 2016)⁷⁸.

Les recherches francophones analysées forment un corpus de recherches assez unifié, convergeant fréquemment au niveau des approches méthodologiques, des problèmes de recherche et des perspectives interprétatives. Sur le plan méthodologique, la plupart des recherches s'appuient sur des données issues d'entretiens de type qualitatifs menés auprès d'enseignant·es immigrants, dont certains ont été formés à l'étranger et d'autres étudiant en formation initiale à l'enseignement au pays. Quelques recherches y ajoutent les voix d'autres personnes interagissant avec ces enseignant·es dans ces milieux (Morrissette et Demazière, 2018a, 2018b; Morrissette et Diédhiou, 2017). D'autres recherches abordent la question du point de vue des directions d'établissement (Gravelle, 2017; Morrissette et al., 2016). Adoptant différentes perspectives, ces recherches s'intéressent globalement au processus d'adaptation

⁷⁷ Une version différente de cette recension critique a été publiée dans la revue *Initio* (Larochelle-Audet, 2017).

⁷⁸ Aline Niyubahwe a réalisé une thèse par articles sur le sujet (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013a; Niyubahwe et al., 2013b, 2014). À l'Université de Montréal seulement, au moins trois autres thèses sur le sujet sont en élaboration.

vécu par les enseignant·es immigrants au cours de leur formation au Canada ou lorsqu'ils débutent leur carrière. Globalement, les résultats de ces recherches font état des difficultés rencontrées par les enseignant·es immigrants ainsi que des qualités, aptitudes personnelles et stratégies mises en œuvre –seul·es ou avec l'aide d'autres acteurs scolaires– afin de les surmonter, de persévérer et de s'adapter à leur nouveau contexte scolaire. Même lorsque des contraintes d'ordre structurel sont mises en lumière, l'accent est mis sur le processus entrepris par ces enseignants (avec ou sans aide) afin de répondre, voire de correspondre, à ce qui est attendu formellement et informellement dans le milieu scolaire auquel ils s'insèrent.

Les résultats de ces recherches montrent entre autres que ces enseignant·es entreprennent de modifier leurs perspectives sur l'éducation et leurs représentations du travail enseignant afin de s'adapter aux rôles et identités professionnels valorisés dans le système scolaire à partir de différentes focales d'analyse : adaptation et reconstruction des rôles professionnels et des différents types de savoirs (Duchesne, 2008, 2017; Morrissette et Demazière, 2018a, 2018b; Morrissette et Diédhiou, 2017; Niyubahwe et al., 2013b); perturbation et cheminement de l'identité professionnelle (Mulatris et Skogen, 2012; Provencher et al., 2016); stratégies de supervision et d'encadrement des directions d'école (Gravelle, 2017; Gravelle et Duchesne, 2018) et d'autres intervenant·es des milieux scolaires et universitaires (Morrissette et al., 2016). Il ressort également de ces écrits que ce processus d'adaptation est plus ou moins long en fonction de plusieurs facteurs comme la distance culturelle entre le pays d'origine et d'immigration, le statut d'emploi, les relations avec les collègues, le leadership de la direction, la reconnaissance par le milieu, les expériences antérieures en enseignement et différentes qualités personnelles comme l'ouverture de soi, la résilience, la maturité, la détermination et des aptitudes en communication.

Les perspectives interprétatives privilégiées dans le cadre de ce corpus sont analysées dans les trois sections qui suivent. Je situe d'abord ces recherches dans un champ de recherche l'excédant, celui de la littérature sur l'insertion professionnelle en enseignement. En montrant la continuité au niveau des cadres d'interprétation mobilisés dans ces deux corpus, je dévoile ensuite les configurations essentialisantes ressortant plus spécifiquement des écrits sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant immigrant ainsi que l'occultation du racisme et de la discrimination en résultant.

3.1.1. Le prisme de l'insertion professionnelle

Même s'ils s'intéressent à ce processus, les écrits étudiés ne sont que rarement mis en dialogue avec l'important corpus québécois de recherches sur l'insertion professionnelle en enseignement⁷⁹. Au-delà des limites de l'enseignement, les premiers travaux sur l'insertion en emploi ont émergé dans les années 1970 et 1980 alors que les liens entre les systèmes de formation et d'emploi sont mis à mal par les crises économiques successives (Dubar, 2001). Ils prennent à ce moment principalement la forme de portraits quantitatifs, ponctuels et descriptifs du placement des diplômés sur le marché de l'emploi. C'est à partir des années 1990 que la compréhension de ce « nouveau problème social » se voit approfondie par des recherches qualitatives (Dubar, 2001; Mukamurera, 1999). Ce type de recherches est aujourd'hui prédominant dans le corpus québécois de recherches sur l'insertion professionnelle en enseignement (Martineau et al., 2008).

Dans sa définition la plus simple, l'insertion professionnelle en enseignement renvoie à l'entrée dans la fonction enseignante et au début de la carrière (Martineau et al., 2008). Ce sont les premiers contacts avec le milieu de travail, soit l'école et la classe, qui marquent le début de l'insertion professionnelle. Pour la grande majorité des enseignant·es qui sont formés au Québec, elle débute avec les stages de formation initiale et les premiers remplacements. La durée de cette phase ne fait pas l'objet d'un consensus, mais De Stercke (2014) soutient que, s'il fallait forcer un accord, la plupart des chercheur·es s'entendraient pour dire qu'un enseignant·e met deux à cinq ans pour sortir du statut de débutant·e.

Si elle ne se résume pas à des dispositifs de soutien destinés aux enseignant·es débutants, l'insertion professionnelle en enseignement est actuellement conceptualisée comme un processus de socialisation professionnelle ou encore de développement professionnel (Feiman-Nemser, 2012). Dans le premier cas, elle est décrite comme un processus d'adaptation et d'évolution de l'enseignant·e débutant au contact du milieu scolaire (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Dans le second, l'insertion professionnelle se situe sur un continuum de développement professionnel (Mukamurera, 2014). L'accent est alors mis sur la construction de

⁷⁹ Certains chercheur·es préfèrent le concept d'intégration ou de transition (socio)professionnelle à celui d'insertion professionnelle. Ces différences conceptuelles n'induisent toutefois pas de différences significatives au niveau des cadres d'interprétation mobilisés.

l'identité et des compétences professionnelles au début de la carrière. Ces deux façons de concevoir l'insertion professionnelle en enseignement ne sont pas en contradiction et cohabitent fréquemment. L'insertion professionnelle comme processus de développement professionnel tend actuellement à s'imposer en recherche, en particulier dans le contexte québécois, comme le montre l'évolution du concept dans les travaux de la chercheuse en éducation Joséphine Mukamurera.

À la fin des années 1990, Mukamurera (1999) définit l'insertion professionnelle comme étant un processus au cours duquel l'enseignant·e, au centre, articule différentes dimensions, mouvements et façons de composer avec les instances du système d'enseignement et du marché de l'emploi. Elle insiste alors sur la non-linéarité de ce processus – marqué notamment par la précarité – et l'absence d'un modèle unique qui correspondrait à tous les enseignant·es débutants. Ses travaux subséquents précisent les dimensions de ce processus. Mukamurera et al. (2008) en distinguent quatre : l'accès à l'emploi; l'affectation et les conditions de la tâche; les aspects organisationnels (intégration dans le milieu du travail, adaptation aux politiques et à la culture organisationnelle, rapports avec les collègues et reconnaissance par les autres comme membre de la communauté); et l'apprentissage de son rôle professionnel. Ces dimensions sont en interaction et ont toutes un pôle objectif –les structures– et un pôle subjectif –l'acteur, son vécu, son appréciation et sa satisfaction personnelle.

Puis, à partir de nouveaux résultats de recherche, Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013) ajoutent une dimension personnelle et psychologique relative aux aspects émotionnels et affectifs de l'insertion professionnelle. Cette cinquième dimension met en évidence les moments éprouvants vécus par les enseignant·es débutants, soulevant des phases théorisées ultérieurement dans une perspective développementale par Huberman, Nault et Zeichner et Gore (Martineau et al., 2008). Suivant cette conception, l'insertion professionnelle en enseignement est ordonnancée comme une suite d'étapes que doivent affronter les enseignant·es débutants : l'idéalisation, le choc de la réalité et la survie. Leurs idéaux, alimentés durant la formation initiale à l'enseignement [étape d'idéalisation], s'effondreraient lorsqu'ils entrent en contact avec les conditions réelles d'exercice de leur métier [étape du choc de la réalité]. Afin de demeurer en emploi, il leur est alors nécessaire de passer par un processus d'adaptation et d'évolution [étape de survie].

Dans ses travaux les plus récents, Mukamurera (2014) situe l'insertion professionnelle sur un continuum du développement professionnel enseignant, défini comme étant :

un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise (p. 12).

Entre la formation initiale d'une part et la formation continue d'autre part, l'insertion professionnelle est alors conçue sous la forme d'une progression professionnelle, allant d'une expérience de survie à une maîtrise de la pratique professionnelle. Les étapes de l'insertion professionnelle sont dès lors ancrées dans une démarche professionnalisante dans laquelle s'engage l'enseignant·e en début de carrière.

Tandis que l'insertion professionnelle est aujourd'hui davantage appréhendée comme un processus de développement professionnel⁸⁰, il est moins fait état dans les recherches des manques, déficits, difficultés et problèmes rencontrés par les enseignant·es débutants. Le vocabulaire est plus positif et on insiste dorénavant sur les façons et les dispositifs permettant de surpasser les difficultés rencontrées en début de carrière, comme les programmes d'insertion professionnelle ou encore le mentorat (voir Mukamurera et al., 2013; Portelance, Martineau et Mukamurera, 2014). Ce changement de discours semble directement répondre aux critiques formulées par certains chercheur·es relativement à la représentation déficitaire des enseignant·es débutants véhiculée dans les écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement.

Pour Baillauquès (1999), c'est le terme insertion qui est problématique. Il s'agit d'un « terme à controverses », car il évoque un contexte socioéconomique difficile et des individus « non préparés ou non reconnus aptes à un emploi » comme les « jeunes en difficulté, les chômeurs

⁸⁰ Dans un des premiers ouvrages publiés sur le sujet, Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999) définissent en effet l'insertion professionnelle comme étant une étape cruciale du développement de l'autonomie professionnelle, comme une « plaque charnière où sont fortement sollicités de nouveaux modes d'arrimage entre formation initiale et développement professionnel continu » (p. 8). Cette conception est néanmoins aujourd'hui plus récurrente, alors que le terme « développement professionnel » remplace de plus en plus celui d'insertion professionnelle, comme le reflètent entre autres un avis récent du Conseil supérieur de l'éducation (2014) ainsi que le dernier ouvrage collectif de Portelance, Martineau et Mukamurera (2014), qui travaillent depuis plusieurs années sur le sujet.

en souffrance » (Baillauquès, 1999, p. 210). D'autres chercheur·es soutiennent, plus récemment, que cette littérature véhicule une vision problématique et déficitaire des enseignant·es débutants, qui sous-estime leur agentivité (Correa, Martínez-Arbelaiz et Aberasturi-Apraiz, 2015), le sens qu'ils accordent à l'insertion professionnelle (Lamarre, 2004) et l'expérience de restructuration identitaire et professionnelle vécue (Dumoulin, 2014). Un paradigme de l'expertise, qui suppose qu'il faut « d'abord savoir pour faire ensuite » (St-Arnaud, 2001, cité dans Dumoulin, 2014, p. 40) structure l'insertion professionnelle en enseignement ainsi conçue. Ce discours conduit par conséquent à légitimer et reproduire une division entre « ceux qui savent » et « ceux qui ne savent pas » (Correa et al., 2015; Dumoulin, 2014), au détriment des enseignant·es en début de carrière.

L'évolution conceptuelle opérée depuis les années 1990 traduit en somme certaines transformations dans la façon de concevoir l'insertion professionnelle en enseignement, qui s'avère toutefois toujours largement déficitaire. En effet, même si les recherches mobilisent davantage de perspectives de recherche qualitatives, les enseignant·es débutants sont encore aujourd'hui largement étudiés de l'extérieur et « en comparaison à ». Ils sont en outre appelés à se conformer à certains modèles ou « idéals » enseignants, que ce soit en milieu scolaire ou de formation. Au modèle de l'enseignant·e d'expérience véhiculée dans les recherches appréhendant l'insertion professionnelle comme un processus de socialisation professionnelle se substitue progressivement le nouveau modèle de professionnalité enseignante⁸¹. Les enseignant·es sont aujourd'hui moins appelés à se conformer aux valeurs, aux savoirs et aux langages dominants de l'institution éducative (Feiman-Nemser, 2012), qu'aux caractéristiques de ce modèle inspiré par une « "vérité" édictée par la recherche ou éprouvée par les enseignants expérimentés » (Dumoulin, 2009, p. 43).

Ce nouveau modèle est entretenu à même la formation initiale et continue à l'enseignement ainsi que par la rhétorique de la professionnalisation, qui vise à « "revaloriser", aux yeux des enseignants eux-mêmes et de l'opinion publique, une situation objective qui n'évolue pas véritablement en termes de professionnalisation » (Maroy et Cattonar, 2002, p. 20). Portée par des autorités politiques, administratives et universitaires (experts, pouvoirs organisateurs,

⁸¹ « Entendu comme l'ensemble des pratiques, attitudes et compétences attendues et jugées nécessaires à l'exercice de la profession » (Maroy et Cattonar, 2002, p. 5).

intervenants pédagogiques, mouvements pédagogiques, syndicats et associations de parents, etc.), la rhétorique de la professionnalisation véhicule une conception « individualisante » de l'autonomie, tournée vers soi et ce qui pourrait influencer l'enseignant·e inconsciemment ou de manière incontrôlée⁸². Ce type d'autonomie se trouve au cœur des caractéristiques attendues de l'enseignant·e « professionnel ». Comme le résumait Maroy et Cattonar (2002), l'enseignant·e « professionnel » : fait preuve d'adaptation et d'autonomie dans ses pratiques (par des capacités d'auto-analyse); est spécialiste de l'apprentissage centré sur l'élève (et non pas de savoirs); et est ancré dans sa communauté éducative (en réalisant un travail collaboratif avec ses collègues). Ce nouveau modèle s'inscrit plus largement dans ce que Maroy (2006) appelle un discours modernisateur. Il résume sa rhétorique ainsi :

Grâce à des établissements plus autonomes, développant des projets éducatifs portés par des enseignants engagés dans une dynamique collective, grâce à des enseignants pédagogues, réflexifs et centrés sur l'apprentissage de l'élève, grâce aussi à un cadrage institutionnel où l'État régule et évalue les unités d'enseignement décentralisées, l'école devrait pouvoir affronter les défis auxquels elle est confrontée. Elle devrait devenir simultanément plus juste et plus efficace (Maroy, 2006, p. 112).

Sur la base, d'une part, de critiques à l'égard des formes bureaucratiques d'intervention de l'État et des dépenses publiques en éducation et, d'autre part, de transformations économiques et sociales –qui influencent l'organisation du travail et du savoir–, ce discours induit des réformes majeures dans les modes de régulation des systèmes d'éducation, notamment par la mise en place de modèles de gestion et de gouvernance dérivés du privé⁸³.

Cette nouvelle professionnalité enseignante participe en somme à ce que Martineau et al. (2008) qualifie de perspective « subjectiviste ». Cette perspective – que nous qualifions plutôt d'individualisante – tend à surreprésenter les dimensions psychologiques et (inter)personnelles

⁸² À l'inverse, la professionnalisation nécessite une autonomie collective et « d'émancipation par rapport à un pouvoir [qui] garantirait une autonomie de l'enseignant vis-à-vis “des autorités scolaires” ou des “experts” qui lui dicteraient ses manières de faire, ou vis-à-vis de la “clientèle” (comme les parents d'élèves) » (Maroy et Cattonar, 2002, p. 19).

⁸³ Au Québec, un virage important a été amorcé au tournant des années 1990 avec la réalisation de l'*Architecture d'entreprise gouvernementale* qui poursuit des visées de qualité et de performance pour les services offerts par la fonction publique (<http://www.tresor.gouv.qc.ca/ressources-informationnelles/architecture-dentreprise-gouvernementale/>). La gestion axée sur les résultats (GAR) a été implantée dans les établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire au début des années 2000 (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013).

de l'insertion professionnelle aux dépens de celles relatives au contexte et aux structures du travail qui, lorsqu'elles sont abordées, servent d'« arrière fond sur lequel se déploie l'agir professionnel en contexte d'insertion dans l'enseignement » (Martineau et al., 2008, p. 21). Les cadres d'interprétation individualisant et déficitaire prédominant sous différentes formes depuis les années 1990 dans la littérature sur l'insertion professionnelle en enseignement contribuent à mettre en sourdine les rapports de pouvoir qui structurent le travail enseignant et son organisation, ainsi que la place des enseignant·es débutants dans ceux-ci. Or, cette question s'avère incontournable au regard des évolutions que connaît ce travail depuis quelques décennies. Traduisant la volonté d'analyser les rapports sociaux et de pouvoir configurant l'accès au travail enseignant, la fin de l'insertion professionnelle n'est pas envisagée dans la thèse du point de vue du développement professionnel. Elle correspond plutôt à un processus engagé dans une matrice du pouvoir : l'obtention d'un emploi régulier et permanent. Ce moment varie largement d'un enseignant·e à l'autre, plusieurs années pouvant s'écouler avant l'obtention d'un contrat y donnant accès (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). Dans les conditions actuelles du travail enseignant, elle marque la fin de la précarité d'emploi.

3.1.2. Une construction essentialisante des enseignant·es immigrants et de leur travail

Le corpus d'écrits analysé porte sur plusieurs groupes d'une catégorie sociale pouvant être appelée, de manière générique, les « enseignant·es immigrants ». Une partie des recherches cible plus particulièrement les personnes ayant immigré récemment – généralement depuis 10 ans ou moins – et d'autres des enseignant·es ayant acquis leur qualification à l'extérieur du Canada. La plupart des recherches s'intéressent aux enseignant·es dans leurs premières années en emploi, mais certaines portent plus spécifiquement sur les étudiant·es inscrits dans un programme de formation à l'enseignement (initiale ou de mise à niveau). Les personnes rencontrées enseignent des disciplines variées, tant au préscolaire/primaire qu'au secondaire.

Comme le soulignent McAndrew, Bakhshaei et Ledent (2013b), le choix des concepts et les liens entre le langage et la pensée qu'ils engagent sont particulièrement importants « dans un domaine comme celui de l'immigration et des rapports ethniques, qui mettent en jeu des réalités mouvantes et complexes, qui suscitent de nombreux débats, mais qui sont également

susceptibles d'être instrumentalisés, entre autres à des fins politiques » (p. 1). Une bonne compréhension de ces concepts, de leurs nuances et de leurs différentes significations, tant juridico-politiques que courantes, est essentielle afin d'éviter des contresens ou des utilisations abusives des données statistiques ou de recherche. Dans le langage courant, le concept d'*immigrant* désigne les personnes ayant vécu la migration, aussi appelées *immigrants de première génération* (McAndrew et al., 2013b). Au niveau politico-juridique, ces mêmes personnes sont plutôt désignées par l'expression *personnes immigrées*; l'emploi du concept *personnes immigrantes* étant restreint aux résidents permanents n'ayant pas acquis le statut de citoyen (McAndrew et al., 2013b).

Dans le corpus analysé, les concepts sur l'immigration sont plutôt utilisés de manière descriptive. Bien que les termes associés à l'immigration soient employés dans toutes les recherches, peu d'entre elles traitent en profondeur du parcours migratoire de ces enseignant·es, soit les « processus qui croisent l'espace et le temps en cours de migration » (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016, p. 70). Quelques chercheur·es y recourent de manière parcellaire afin d'interpréter certaines représentations de ces enseignant·es, comme l'importance accordée à la stabilité d'emploi au regard de la précarité financière fréquemment vécue au moment de l'immigration et de la centralité de l'emploi pour la réussite du projet migratoire de la famille (Grégoire-Labrecque, 2014; Niyubahwe et al., 2014). Certains chercheur·es font par ailleurs un usage inconstant, maladroit ou négligeant de certains concepts, sans considérer leur incidence sur l'orientation de la recherche ou sur les constats formulés. Des constats provenant de différents documents recensés sont parfois juxtaposés les uns aux autres sans égard aux caractéristiques des participant·es ou des personnes concernées, parfois difficilement comparables. Il est par exemple nécessaire de distinguer les difficultés pouvant être rencontrées par les enseignant·es d'immigration récente – comme faire reconnaître des qualifications ou de l'expérience acquises à l'étranger –, de celles vécues par les enseignant·es de groupes racisés nés et scolarisés au pays.

L'usage descriptif des concepts migratoires et le recours marginal à la complexité du parcours migratoire traduit dans l'ensemble une « vision essentialiste qui met l'accent sur une définition figée de la culture de l'immigrant en tentant de le catégoriser selon des caractéristiques “objectives” liées à ses supposés comportements, modes de vie, pratiques et coutumes »

(Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016, p. 71). Ce cadre d'interprétation essentialisant transparait notamment dans la construction fréquente dans les écrits d'un groupe homogène des enseignant·es immigrants, en dépit de la grande diversité de parcours et d'expérience des enseignant·es participant aux recherches –pays d'origine, âge, sexe, niveau de scolarité, formations et emplois antérieurs, années d'expérience dans le milieu éducatif, statut d'immigration, etc. Ce cadre essentialisant tend à se concrétiser dans une interprétation qui les homogénéise comme un seul groupe partageant une même culture étrangère.

Si des distinctions sont introduites par les chercheur·es, elles reproduisent souvent des hiérarchies raciales entre les enseignant·es immigrants sur la base d'une proximité culturelle présumée avec l'Occident. Niyubahwe et al. (2014) soulignent par exemple que les enseignant·es européens s'adaptent plus facilement à la société québécoise. Ces chercheuses l'expliquent par un écart culturel réduit pour ces enseignant·es, en comparaison avec des enseignant·es originaires d'autres continents⁸⁴. Elles soutiennent que cet écart peut aussi être amoindri pour les enseignant·es ayant une connaissance plus approfondie du « mode de vie occidental », par exemple en raison d'un voyage ou d'un séjour au Québec ou dans un autre pays occidental. Leur analyse suggère donc une modulation des déficits des enseignant·es immigrants selon leur degré d'« occidentalité ». Il s'agit d'un exemple parmi d'autres montrant comment les formes contemporaines des rapports sociaux de race se cachent dans les catégories sociales associées à l'immigration étant utilisées dans les recherches sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant.

Le travail des enseignant·es immigrants est également analysé à partir d'un cadre d'interprétation essentialisant, faisant en sorte que les difficultés relatives à leur insertion professionnelle sont largement expliquées par des déficits professionnels culturels⁸⁵. Ce cadre interprétatif est mobilisé afin d'analyser le travail des enseignant·es immigrants et en particulier ce qui est jugé problématique dans celui-ci, concernant principalement l'aspect relationnel et leur pédagogie. Des représentations traditionnelles de l'éducation et du travail enseignant,

⁸⁴ Dans leur recherche, deux enseignant·es débutants sont originaires de l'Europe de l'Est. Les autres viennent de l'Afrique (8), de l'Amérique du Sud (2) et des Caraïbes (1).

⁸⁵ Les théories du déficit culturel ont notamment été utilisées en sociologie de l'éducation afin d'expliquer les inégalités scolaires à partir du bagage jugé déficitaire de certains enfants, notamment immigrants (Farmer et Heller, 2008).

éloignées ou en opposition avec celles valorisées dans le pays d'immigration, leur sont souvent attribuées en ce qui a trait par exemple au rapport enseignant-élève ou au paradigme de l'apprentissage centré sur l'élève : « or, les EMR [enseignants d'immigration récente] ont souvent une formation plus traditionnelle axée sur la discipline d'enseignement plutôt que sur la pédagogie, la pratique et le travail en collaboration » (Niyubahwe et al., 2013, p. 63). La conception traditionnelle du rôle de l'enseignant est décrite par Duchesne (2008) comme étant « celui d'un maître expert de sa matière, autoritaire et imposant le respect aux élèves, à leurs parents comme à la communauté⁸⁶ » (p. 135). Leurs « repères culturels » sont alors comparés à des normes associées au groupe dominant : « ce qui paraît normal pour beaucoup de personnes au Québec, par exemple, l'individualisme, la précarité d'emploi ou le manque de respect de l'autorité de la part des élèves, peut être vécu subjectivement comme un problème important pour des enseignants de migration récente » (Niyubahwe et al., 2014, p. 25).

Des représentations essentialisantes des enseignant·es immigrants émanent aussi lorsque les chercheurs donnent la parole à d'autres acteurs du milieu scolaire. Dans la recherche de Morrissette et al. (2016) par exemple, les personnes impliquées dans l'intégration des enseignants formés à l'étranger soutiennent la nécessité d'« un recadrage interprétatif [...] pour [que ces enseignants] en viennent à interagir avec plus de compétence et de souplesse dans les écoles » (p. 22). Ce « recadrage » renvoie plus largement dans les écrits à l'accent particulier mis sur le processus individuel d'adaptation professionnelle inhérent à leur nouvelle carrière ou, en d'autres termes, à ce que les enseignant·es immigrants doivent entreprendre (seuls ou avec de l'aide) afin de répondre, voire de correspondre, à ce qui est attendu par le milieu scolaire dans lequel ils s'insèrent.

Ce discours sous-entend que ces enseignant·es arrivent dans le milieu scolaire avec des savoirs ou des compétences déficitaires, à l'instar de leurs collègues « non immigrants » qui débutent leur carrière. Ce cadre d'interprétation essentialisant est à resituer parmi ceux, individualisant et déficitaire, caractérisant plus globalement les écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement. À l'instar de leurs collègues « non immigrants » débutant leur carrière, les

⁸⁶ Duchesne (2008) précise toutefois que les personnes ayant des expériences en enseignement ont généralement des conceptions moins traditionnelles, introduisant des différences pour les « professionnels » de l'enseignement.

enseignant·es immigrants sont dépeints dans les écrits comme arrivant dans le milieu scolaire avec des compétences et des conceptions déficitaires. Les recherches insistent sur ce qui « manque » à ces enseignant·es et les manières de le combler, surexposant les dimensions psychologiques et (inter)personnelles de l’insertion professionnelle aux dépens de celles relatives au contexte et aux structures du travail.

Contrairement aux déficits des enseignant·es « en général », ceux des enseignant·es immigrants sont souvent attribués, de près ou de loin, aux différences dans les représentations culturelles susmentionnées. La métaphore du « choc de la réalité », amplement utilisée pour décrire l’une des étapes de l’insertion professionnelle en enseignement, se mute dès lors en quelque chose s’apparentant davantage à un « choc culturel ». Comme pour les autres enseignants débutants, la littérature montre que la phase « de survie » résultant de ce choc peut être surmontée, que ce soit par un cursus de formation supplémentaire ou un accompagnement par des mentors formels ou informels (Morrissette et al., 2016).

En somme, les aspects problématiques de leur travail correspondent assez étroitement aux grandes composantes du modèle individualisant de la professionnalité enseignante évoqué précédemment. Ce qui est le plus souvent reproché aux enseignant·es immigrants est globalement d’être en porte-à-faux avec ce modèle dominant selon lequel un enseignant « professionnel » fait preuve d’adaptation et d’autonomie dans ses pratiques, est spécialiste de l’apprentissage centré sur l’élève et travaille en collaboration (Maroy et Cattonar, 2002). À ces caractéristiques, mises en évidence dans une recherche empirique menée en Belgique, nous ajouterions que, dans le contexte québécois, un tel enseignant maîtrise et reproduit le français « standard » du Québec. En effet, la littérature sur l’insertion professionnelle met aussi en exergue des problématiques relatives à la maîtrise du français, du lexique québécois ainsi qu’à l’accent des enseignants immigrants (Niyubahwe, 2015).

3.1.3. L’occultation des rapports sociaux de race

Comme le remarque Schmidt (2010), une chercheure anglo-canadienne, peu de recherches amènent les enjeux concernant les enseignant·es immigrants au-delà de la dimension personnelle, à un niveau politique. Tel qu’exposé à la section 3.1.1, cette propension à surreprésenter les dimensions psychologiques et (inter)personnelles de l’insertion

professionnelle aux dépens de celles relatives au contexte et aux structures du travail est partagée avec les recherches optant pour le prisme de l'insertion professionnelle. En se juxtaposant aux cadres d'interprétation individualisant et déficitaire caractérisant les recherches sur l'insertion professionnelle en enseignement, le cadre d'interprétation essentialisant est susceptible d'occulter le racisme et la discrimination vécue par ces enseignants ainsi que la matérialisation des rapports sociaux de race dans l'organisation du travail.

Les cadres d'interprétation prédominant dans la littérature agissent de manière similaire au néoracisme, occultant « la dimension sociopolitique du racisme, celui-ci étant surtout compris comme résultant des relations entre individus, réduit à la sphère du privé » (Borri-Anadon, 2014, p. 13). Même quand des contraintes d'ordre structurel relativement aux difficultés vécues par les enseignant·es immigrants sont mises en lumière, elles passent par un prisme individualisant : c'est le processus individuel d'adaptation professionnelle entrepris par ces enseignant·es – avec ou sans aide du milieu – qui prédomine. Ce cadre d'interprétation individualisant tend à dissimuler les questions de racisme et de discrimination dans les écrits s'intéressant aux enseignants immigrants, d'une part en leur accordant une place marginale et d'autre part en les réduisant à leurs dimensions psychologiques et (inter)personnelles. Même lorsque les enseignant·es interviewés disent avoir vécu du racisme et de la discrimination, leur traitement dans la littérature se limite à une description d'actes et de commentaires racistes ou discriminatoires. Plusieurs exemples de ce type peuvent être repérés dans la thèse de Niyubahwe (2015; Niyubahwe et al., 2014) : une direction qui dit à une enseignante lors de leur première rencontre que son accent français n'est pas correct puisque différent du sien; un parent qui refuse de parler à un enseignant, car il est noir; un élève qui s'étonne devant toute la classe qu'un enseignant s'appelant Karim leur enseigne le français, etc. Niyubahwe (2015) relate notamment cet événement vécu par une enseignante voilée :

Latifa, une enseignante musulmane portant un voile, rapporte que la première fois qu'elle a dîné dans la salle des professeurs, ses collègues québécois ont tenu des propos désobligeants sur sa religion en sa présence. Ils ont critiqué le ramadan et la polygamie, allant jusqu'à l'affronter directement pour lui demander combien de femmes avait son mari. Elle s'est sentie jugée et rejetée dès ce moment à cause de sa religion (p. 262).

Certaines expériences décrites dans les écrits pointent plus spécifiquement vers du linguicisme, une forme particulière de racisme construit à partir du marqueur de la langue et par rapport à

une norme linguistique⁸⁷. Il leur est notamment reproché d’avoir une mauvaise maîtrise du français ou du lexique québécois, ou encore d’avoir « un accent » (voir notamment Niyubahwe, 2015).

L’angle mort entretenu par les cadres d’interprétation mobilisés dans les écrits sur l’insertion professionnelle du personnel enseignant immigrant ne signifie pas que les rapports sociaux de race ne structurent pas l’organisation du travail enseignant. À partir d’autres perspectives de recherche, un corpus de recherches « anglo-nord-américain »⁸⁸ ont documenté, déjà depuis les années 1990, le racisme interindividuel pouvant être vécu par les enseignant·es ainsi que la division du travail pour les enseignants racisés, en termes de fonctions, de rôles, de tâches et de pouvoir en milieu scolaire (voir notamment, Bascia, 1996; Carr et Klassen, 1997; Gordon, 1994; Solomon, 1997). Quelques recherches menées à partir du prisme de l’insertion professionnelle ont par ailleurs documenté plus spécifiquement l’insertion professionnelle des enseignant·es de « minorités visibles » et noirs. Mulatris et Skogen (2012) ont plus particulièrement exploré le cheminement identitaire des étudiants des minorités visibles inscrits au programme en éducation du Campus francophone de l’Université d’Alberta. Avant que les recherches sur l’insertion professionnelle des enseignant·es immigrants prennent leur essor, la chercheuse Donatille Mujawamariya a mené des travaux ayant comme objectif d’étudier les difficultés d’intégration des étudiants-maîtres des minorités visibles au secteur francophone de l’Université d’Ottawa à partir de leurs perceptions et expériences et de celles de leurs enseignants-associés et superviseurs de stages (Mujawamariya, 2000, 2002b) et, quelques années plus tard, de comprendre les conditions d’entrée des enseignants de sciences de race noire dans la profession enseignante à travers leurs propres perceptions et expériences (Mujawamariya, 2008).

Ces recherches ayant comme point focal les expériences des enseignant·es de groupes racisés ont montré que celles-ci sont globalement structurées par la marginalisation et la discrimination,

⁸⁷ Ce terme renvoie aux « idéologies, structures et pratiques qui sont utilisées pour légitimer, opérationnaliser, réguler et reproduire une division inégale du pouvoir et des ressources (à la fois matérielles et immatérielles) entre les groupes définis autour du marqueur “langue” [traduction libre] » (Skutnabb-Kangas, 1988, cité dans Armand, 2016, p. 176).

⁸⁸ Ce terme désigne les travaux réalisés par les chercheur·es anglophones au Canada et les chercheur·es anglophones aux États-Unis, présentant généralement – sur cet objet de recherche du moins – davantage de similarités théoriques que les recherches réalisées par les chercheur·es anglophones et les chercheur·es francophones au Canada.

à la fois dans le milieu scolaire et de formation (Mujawamariya, 2000, 2002b, 2008; Mulatris et Skogen, 2012). Les enseignant·es de groupes racisés sont confrontés à des préjugés, de la méfiance et du mépris de la part des acteurs du milieu scolaire et de formation et peuvent aussi vivre des « incidents critiques » attribuables à des marques physiques ou à des stigmates sociaux (Mujawamariya, 2008; Mulatris et Skogen, 2012). Ils partagent par ailleurs des expériences régulières de discrimination directe, où leurs caractéristiques « visibles » (habillement, accent, couleur de la peau, etc.) sont dénigrées et où leurs apports et leurs expériences sont dévalués (Mujawamariya, 2000). Les expériences vécues s'avèrent par ailleurs particulièrement critiques pour les personnes nées ou scolarisées au Canada (Mujawamariya, 2000). Bien que les recherches révèlent la présence du racisme dans les milieux scolaires et universitaires, le cadre d'interprétation individualisant étant ici aussi adopté limite la découverte des dimensions systémiques et institutionnelles du racisme. Dans le cadre de cette recherche, le prisme sera élargi afin de partir du point de vue d'enseignant·es de groupes racisés. Ce point de départ permettra d'explorer l'organisation des rapports sociaux, notamment de race, dans les distributions dissymétriques du travail enseignant.

3.2. Droit à l'égalité et rapports sociaux de race dans le travail

Les cadres d'interprétation individualisant, déficitaire et essentialisant identifiés dans les écrits sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant immigrant ne sont pas le propre de ces recherches. Ce corpus partage certains cadres d'interprétation déjà mobilisés dans les recherches portant plus largement sur l'insertion professionnelle en enseignement. Élargissant encore la focale, la présente section resitue ce que les chercheur·es tendent à surreprésenter dans ces recherches – les dimensions culturelles – et, à l'inverse, ce qu'ils n'abordent pas ou peu – le racisme, les discriminations et les rapports sociaux de race – dans l'action gouvernementale et les discours publics des dernières décennies au Québec. L'objectif poursuivi est de révéler l'important écart entre le dispositif juridique mis en place à partir des années 1970 en matière de droits de la personne – au cœur duquel se trouve la Charte des droits et libertés de la personne (RLRQ c. C-12) – et les politiques et discours publics (Potvin, 2005a).

Au cours des dernières décennies, le racisme, les discriminations et les inégalités produits par les rapports sociaux se sont vus évacués du politique vers le champ du droit. L’occultation de ces questions s’est accompagnée d’une rhétorique économique du capital humain, s’exprimant dans une conception marchande de l’immigration (Haince, 2010). En quelques mots, cela signifie « que l’immigration est de plus en plus conçue comme un “produit” dont il faut faire la promotion et que l’immigrant, lui, en vient à être progressivement réduit à une simple “commodité” » (Haince, 2010, p. 268). L’évolution du discours public traduit à la fois un glissement économique et utilitariste dans les discours institutionnels depuis les dernières décennies et un changement épistémologique dans la façon de concevoir le « problème ». À un problème systémique, engageant les différents acteurs de la société, les institutions et les structures, s’est progressivement substitué un problème individuel, attribuable à l’Autre et sa différence.

Cette façon de concevoir le problème le dépolitise, en le détachant des rapports de pouvoir dans l’organisation du travail, du contexte sociopolitique et des institutions dans lesquelles il évolue. Partant de ce constat, cette partie de la thèse entend reproblématiser et repolitiser le problème à l’étude. Ce chapitre s’achève avec la mobilisation d’un corpus scientifique sur le travail enseignant et éducatif qui propose de remettre au centre de l’analyse les rapports de force et les rapports sociaux. En révélant les divisions et hiérarchies de ce travail, cette manière de problématiser la recherche s’arrime au cadre d’analyse féministe et à la question de recherche déployés au chapitre précédent.

3.2.1. Discrimination et droit à l’égalité en emploi

À partir des années 1970, le gouvernement du Québec s’est doté d’un important dispositif en matière d’immigration et d’intégration des immigrant·es ainsi que de protection des droits de la personne (Potvin, 2005a). Édictée en 1975, la Charte des droits et libertés de la personne (RLRQ c. C-12) du Québec protège, entre autres, le droit à l’égalité dans le domaine de l’emploi⁸⁹. C’est à partir de ce cadre législatif que des programmes d’accès à l’égalité en emploi ont été instaurés à partir des années 1980 afin de corriger les effets de la discrimination

⁸⁹ Le droit à l’égalité protégé par la Charte des droits et libertés de la personne est présenté en détail à la section 7.1.1 de la thèse.

systemique en emploi à l'égard de groupes historiquement discriminés. La portée du droit à l'égalité en emploi s'est vue élargie en 2001, avec l'adoption de la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics (RLRQ c. A-2.01). En raison de la sous-représentation constatée au sein de leurs effectifs, les commissions scolaires de la province sont ainsi tenues depuis le début des années 2000 de mettre en œuvre un programme d'accès à l'égalité en emploi afin d'augmenter la représentation des personnes faisant partie de chaque groupe visé et à corriger les pratiques du système d'emploi susceptibles d'entretenir la discrimination en emploi.

Les groupes ciblés par les programmes d'accès à l'égalité en emploi au Québec reprennent essentiellement ceux déjà identifiés par le gouvernement canadien pour la mise en œuvre de ses propres programmes. Il s'agit des femmes, des autochtones, des personnes handicapées, des personnes de « minorités visibles » et – une spécificité québécoise – de personnes de « minorités ethniques ». Dans le cadre de cette thèse, je m'intéresse plus spécifiquement aux catégories des personnes de « minorités visibles » et des personnes de « minorités ethniques »⁹⁰. Je considère que ces personnes sont assignées par des rapports sociaux de race.

La catégorie « minorités visibles » désigne dans le cadre législatif « les personnes autres qu'autochtones qui ne sont pas de race blanche et qui n'ont pas la peau blanche » (L.C. 1995, ch. 44). Pour le gouvernement canadien, « il s'agit principalement des groupes suivants : Chinois, Sud-Asiatique, Noir, Arabe, Asiatique occidental, Philippin, Asiatique du Sud-Est, Latino-Américain, Japonais et Coréen » (Statistique Canada, 2015). Bien qu'elle ait été créée dans un objectif d'équité, cette catégorie fait l'objet de critiques récurrentes, notamment car elle sous-entend un groupe de comparaison qui serait « invisible » et rassemble indûment des personnes provenant de divers pays et sous-estime les différences entre les groupes tant au niveau identitaire qu'en matière de discrimination (McAndrew, Bakhshaei et Ledent, 2013a). De plus, ce terme cible directement la couleur de la peau, faisant abstraction des autres marqueurs pouvant induire la racisation, notamment culturels et religieux, et exclut toute référence au racisme et aux rapports sociaux de race (Hopson, 2014).

⁹⁰ Je n'approfondis pas la situation des personnes autochtones en raison de leur très faible nombre parmi le personnel enseignant – réel comme visé – de la région métropolitaine de Montréal (voir, CDPDJ, 2015).

Spécifique au Québec et à son positionnement linguistique, la catégorie « minorités ethniques » désigne les personnes « dont la langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais et qui font partie d'un groupe autre que celui des autochtones et celui des personnes qui font partie d'une minorité visible » (RLRQ c. A-2.01, art. 1). Bien que cette catégorie renvoie en définitive au marqueur linguistique –similaire à la catégorie des personnes allophones⁹¹–, ces personnes sont désignées dans le cadre légal par l'expression « minorités ethniques ».

Bien qu'il résulte de l'action gouvernementale, le développement du dispositif juridico-politique d'égalité en emploi est à resituer dans les mouvements sociaux les ayant vus naître. Au Québec comme au Canada, les programmes d'égalité en emploi ont été mis en place pour répondre aux revendications des militantes du mouvement des femmes pour la reconnaissance de leurs droits dans la sphère du travail rémunéré (Legault, 2006). À la suite des mouvements syndicaux et des droits civiques des Noirs aux États-Unis, les mouvements des femmes revendiquent dans les années 1970 l'accès à tous les emplois et aux mêmes conditions de travail sans discrimination fondée sur le sexe. Le dispositif juridico-politique d'égalité en emploi ayant suivi vise ainsi explicitement à corriger certains effets de la discrimination systémique, un concept consacré par la Cour suprême du Canada dans le jugement *Action Travail des Femmes c. Chemins de fer nationaux* (1987 1 RCS 1114). Dans ce jugement, on stipule que la discrimination systémique est :

la discrimination qui résulte simplement de l'application des méthodes établies de recrutement, d'embauche et de promotion, dont ni l'une ni l'autre n'a été nécessairement conçue pour promouvoir la discrimination. La discrimination est alors renforcée par l'exclusion même du groupe désavantagé, du fait que l'exclusion favorise la conviction, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du groupe, qu'elle résulte de forces « naturelles », par exemple que les femmes « ne peuvent tout simplement pas faire le travail [...] » (*Action Travail des Femmes c. Chemins de fer nationaux* (1987 1 RCS 1114), cité dans Potvin, 2005b, p. 35).

Ce jugement de la Cour suprême du Canada reprend les principales conclusions formulées dans le rapport de la Commission royale sur l'égalité en matière d'emploi (Abella, 1985) qui a mené à l'adoption en 1986 de la Loi sur l'équité en matière d'emploi (L.C. 1986, ch. 44) au niveau

⁹¹ Cette catégorie regroupe les personnes dont la première langue apprise et encore comprise est une autre langue que le français ou l'anglais et les langues autochtones (Gouvernement du Canada, 2013, cité dans McAndrew et al., 2013b).

fédéral. Il s'agit d'un des jalons précurseurs du dispositif québécois du droit à l'égalité en emploi.

Ce survol historique met en avant le concept de discrimination systémique, qui se distingue des concepts de discrimination directe⁹² et indirecte⁹³. La discrimination systémique est plus complexe et englobante. Cette définition, spécifique à l'emploi, en rend bien compte :

La discrimination systémique en emploi est une situation d'inégalité cumulative et dynamique résultant de l'interaction sur le marché du travail, de pratiques, de décisions ou de comportements, individuels ou institutionnels, ayant des effets préjudiciables, voulus ou non, sur les membres de groupes visés par l'article 10 de la Charte (Chicha, 1989, p. 85).

Excédant le dispositif du droit à l'égalité balisé par la Charte des droits et libertés de la personne, le concept de racisme systémique s'inscrit dans une perspective similaire comme l'illustre la définition proposée par le Barreau du Québec (2010, juin) :

Nous entendons par racisme systémique la production sociale d'une inégalité fondée sur la race dans les décisions dont les gens font l'objet et les traitements qui leur sont dispensés. L'inégalité raciale est le résultat de l'organisation de la vie économique, culturelle et politique d'une société. Elle est le résultat de la combinaison de ce qui suit : la construction sociale des races comme réelles, différentes et inégales (racialisation); les normes, les processus et la prestation des services utilisés par un système social (structure); les actions et les décisions des gens qui travaillent pour les systèmes sociaux (personnel) (p. 7-8).

Enfin, tous les types de discriminations peuvent être appréhendés dans une perspective intersectionnelle. Si elle demeure encore marginale, la nécessité de cette approche afin de démasquer toutes les formes de discrimination a été reconnue par la Commission ontarienne des droits de la personne (2001). Comme le montre bien la définition proposée par cet organisme,

⁹² Dans le lexique de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), la discrimination directe est définie comme étant une « distinction, exclusion ou préférence fondées sur un motif interdit par la Charte des droits et libertés de la personne et ayant pour effet de détruire ou de compromettre l'exercice d'un droit ou d'une liberté protégés par la Charte, et visant une personne ou un groupe de personnes de façon ouverte et avouée » (CDPDJ, s. d.). Il s'agit donc d'une discrimination délibérément menée.

⁹³ Contrairement à la discrimination directe, la discrimination indirecte renvoie à des effets non prémédités. Il s'agit d'une : « distinction, exclusion ou préférence fondée sur l'application d'une règle, d'une politique ou d'une pratique *en apparence neutre*, mais qui a des effets dommageables sur une personne ou un groupe de personnes en fonction d'une caractéristique personnelle et ayant pour effet de détruire ou de compromettre l'exercice d'un droit ou d'une liberté protégés par la Charte des droits et libertés de la personne » [je souligne] (CDPDJ, s. d.).

l'approche intersectionnelle ne consiste pas en une simple addition des motifs de discriminations :

Le terme « intersectionnel » a été défini comme désignant une « oppression intersectionnelle issue de la combinaison de diverses oppressions qui, ensemble, produisent quelque chose d'unique et de différent de toute forme de discrimination individuelle ... » L'approche intersectionnelle tient compte du contexte historique, social et politique, et reconnaît le caractère unique de l'expérience vécue en conséquence de l'intersection de tous les motifs pertinents. Elle permet de reconnaître l'expérience particulière de discrimination due à la confluence des motifs en cause et d'y remédier (Commission ontarienne des droits de la personne, 2001).

Par sa complexité, cette approche permet de reconnaître les nouvelles formes de discrimination pouvant affecter un individu. Au Québec, l'action menée à partir du dispositif législatif demeure néanmoins davantage centrée sur les motifs de discrimination interdits en vertu de la Charte des droits et libertés de la personne (RLRQ c. C-12) :

Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap.

Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit (RLRQ c. C-12, art. 10).

Depuis l'adoption de la Charte en 1975, de nouveaux motifs de discrimination se sont ajoutés périodiquement. La discrimination fondée sur l'identité ou l'expression de genre est la dernière en liste, ayant été officiellement proscrite en 2016.

Quelques décennies après la mise en œuvre des dispositifs juridico-politiques visant à corriger les effets de la discrimination systémique en emploi, leurs effets réels sont mitigés. Pour la plupart non contraignants, ces dispositifs peinent à influencer les pratiques de sélection pour l'accès à l'emploi (Chicha et Charest, 2012). Dans une étude portant sur l'évolution des programmes d'accès à l'égalité au Québec, Chicha et Charest (2012) ont démontré que de nombreux emplois – en particulier ceux étant bien rémunérés et dotés de bonnes conditions de travail – demeurent difficilement accessibles aux personnes de « minorités visibles » et de « minorités ethniques », qui sont surreprésentées dans les emplois instables, peu qualifiés et

offrant peu de possibilités d'ascension professionnelle. Selon ces chercheur·es, l'absence de convergence entre la vision et les actions des principaux acteurs concernés par ces programmes est la principale cause de leur incapacité à influencer effectivement la situation de ces personnes en emploi. Le discrédit de ces programmes auprès d'une large portion de la population nuit également à leur efficacité. Ils sont notamment associés, même par des membres des groupes cibles, à « de la discrimination à rebours, à l'imposition de quotas d'embauche de personnes non compétentes simplement parce qu'elles appartiennent à un groupe-cible, ou encore, à la mise au rancart du principe du mérite » (Chicha et Charest, 2012, p. 8).

Les constats de Chicha et Charest (2012) font écho à ceux formulés par d'autres chercheur·es relativement aux dispositifs visant à accroître l'embauche d'enseignant·es de groupes racisés, notamment au Canada et en Angleterre/Pays de Galles. Pour Carrington et Skelton (2003), le discrédit constaté dans la population à l'égard de ces dispositifs met en lumière une importante rupture entre, d'une part, leurs fondements et leur historique et, d'autre part, de nouveaux discours valorisant l'apport d'un personnel enseignant « représentant la diversité ». Ces chercheur·es soutiennent en outre que les personnes ciblées par ces politiques craignent d'être marginalisées et de perdre leur crédibilité dans le milieu scolaire ou de formation s'ils sont embauchés ou admis par le biais d'un de ces programmes (Carr et Klassen, 1997; Hopson, 2014; Kanouté, Hohl et Chamlian, 2002). Ces dispositifs sous-estiment en outre les paradoxes dans lesquels se retrouvent les enseignants en milieu scolaire, notamment susceptibles de vivre du racisme et de la discrimination au quotidien (Carrington et Skelton, 2003).

Il n'y a pas de recherches au Québec ayant porté spécifiquement sur la discrimination systémique en emploi en milieu scolaire ou encore sur les effets des programmes d'accès à l'égalité en emploi. Dans la foulée de l'adoption de la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics (RLRQ c. A-2.01), quelques chercheur·es ont cependant entrepris au tournant des années 2000⁹⁴ de documenter l'attractivité et l'accès à la carrière enseignante des personnes de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » (Kanouté et al., 2002; Lefebvre, 2009, 2013; Lefebvre et al., 2002). Anticipant la mise en place des programmes

⁹⁴ Les données présentées par Kanouté et al. (2002) ont été recueillies en 1993 et celles de Lefebvre (2009, 2013) et de Lefebvre et al. (2002) Lefebvre, Legault et De Sève (2002) au tournant des années 2000 dans le cadre d'un projet de recherche financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (Lefebvre, 1999-2002).

d'accès à l'égalité en milieu scolaire, ces recherches ont mis en lumière les embûches susceptibles de se poser dans le recrutement d'enseignant·es scolarisés au Québec. Elles ne ciblent donc pas le personnel enseignant immigrant, comme le fait depuis quelques années le corpus grandissant de recherches sur l'insertion professionnelle présenté précédemment.

À partir de données recueillies auprès d'étudiant·es issus de l'immigration ou allophones⁹⁵, ces chercheur·es brossent un portrait plutôt négatif, oscillant entre, d'une part, une faible attractivité de la carrière et un désintéressement de la part des jeunes des groupes cibles et, d'autre part, l'existence de contraintes structurelles, systémiques ou institutionnelles y restreignant l'accès. Au terme d'un projet de recherche en plusieurs volets, quantitatifs et qualitatifs, Lefebvre (1999-2002) identifie des contraintes d'ordre académique (réussite scolaire, accès aux programmes de formation), structurel (conditions d'embauche, climat de travail, attitudes de la direction) et socioculturel (statut socio-économique, attentes familiales). Une recherche par questionnaire montre que les collégien·nes issus de l'immigration ont une vision plus négative que leurs pairs de l'enseignement, le considérant comme étant à la fois peu attirants et offrant peu de possibilités de défis intellectuels et de réalisation de soi⁹⁶ (Lefebvre et al., 2002). Ils soutiennent par ailleurs plutôt choisir leur carrière en raison de son prestige et de ses ouvertures à un marché de l'emploi international, deux critères parmi d'autres qui expliquent leur faible intérêt pour l'enseignement. La majorité des enseignant·es et des jeunes intéressés par l'enseignement interviewés par Lefebvre et ses collaborateurs s'inscrivent dans une tradition familiale, c'est-à-dire que leurs parents ou d'autres membres de leur famille sont enseignant·es (2009, 2013; et al., 2002). Au terme de leur étude, ces chercheur·es concluent que la mise en œuvre de la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics (RLRQ c. A-2.01), alors le projet de loi 143, risque de se heurter à l'absence de diplômés dans les groupes cibles.

⁹⁵ Les choix de ces groupes d'étudiant·es sont contraints par les données accessibles aux chercheur·es. Or, comme l'indiquent Kanouté et al. (2002), ces choix comportent certaines limites. Il est par exemple difficile d'interroger la composition ethnoculturelle du groupe ciblé à partir du marqueur linguistique : « en effet, certains étudiants qui se déclarent de langue maternelle française peuvent être d'origine maghrébine, juive séfarade, haïtienne, peut-être même vietnamienne » (Kanouté et al., 2002, p. 185).

⁹⁶ Bien que les raisons invoquées diffèrent, le désintérêt pour l'enseignement n'est pas limité aux jeunes de groupes racisés. Parmi les 256 cégépien·nes es, dont 69 issus de l'immigration, rejoints par l'enquête par questionnaire de Lefebvre et al. (2002), seulement 18 font de l'enseignement leur premier choix de carrière (14 filles, 4 garçons), dont deux issus de l'immigration (1 fille et 1 garçon).

Dans une recherche qualitative menée auprès d'étudiant·es allophones en formation initiale à l'enseignement – ayant donc déjà opté pour la carrière enseignante – Kanouté et al. (2002) souligne en outre que ce faible attrait pour l'enseignement peut aussi s'expliquer par les hautes aspirations entretenues par les parents immigrants pour leurs enfants : « plus que d'être contre l'enseignement, les parents sont pour une profession qui paie mieux, qui assure une ascension sociale, qui compense le handicap d'être d'une autre origine » (p. 191). Les chercheur·es identifient aussi chez les étudiant·es la perception d'une opposition entre les habiletés professionnelles requises pour l'enseignement et ce qu'ils identifient comme étant les caractéristiques culturelles des groupes minoritaires (Kanouté et al., 2002; Lefebvre, 2009, 2013). Adoptant une perspective essentialisante, les étudiant·es considèrent par exemple que les Asiatiques ne sont pas enclins à maîtriser l'expression orale requise pour mener une carrière en enseignement. À un autre niveau, Kanouté et al. (2002) soutiennent que le faible attrait pour la carrière enseignante relève en outre de la mauvaise qualité de l'information dispensée au cégep sur cette formation, la faible valorisation de la profession enseignante dans la société, l'absence, ou presque, de formateurs universitaires de groupes racisés dans les programmes en enseignement ainsi que la peur de ne pas pouvoir satisfaire aux exigences liées à une très bonne maîtrise du français. Ces recherches soulèvent en somme des obstacles à la présence d'enseignant·es de groupes racisés dans les écoles québécoises. Elles se situent toutefois en amont de la mise en place des programmes d'accès à l'égalité en emploi et des transformations idéologiques et sociales affectant depuis leur mise en œuvre.

3.2.2. Transformation du discours public et résurgence du racisme

Les dispositifs publics de lutte à la discrimination systémique mis en place à partir des années 1970 au Québec, mais auparavant ailleurs en Amérique du Nord, se sont rapidement vus réappropriés par une rhétorique économique et utilitariste « de la diversité » provoquant une rupture entre leurs fondements sociopolitiques et l'usage en étant actuellement faite (Ahmed, 2007a; Blackmore, 2006; Carrington et Skelton, 2003; Chicha et Charest, 2012). Pour la chercheuse féministe Sara Ahmed (2007b), ces dispositifs participent aujourd'hui à la rhétorique managériale de la diversité. Ils contribuent à la formation d'un mirage autour des inégalités, du

racisme et des discriminations, dont l'objectif n'est pas de changer le système et de lutter contre les inégalités en emploi, mais de proposer des mesures qui apaisent les consciences.

La rhétorique managériale de la diversité fait de cette dernière une richesse et un nouveau type de capital pour les organisations privées, dans un contexte de mondialisation, d'accroissement des mouvements migratoires et de globalisation des marchés (Blackmore, 2006). La diversité est présentée comme étant une source de créativité et d'innovation dans l'organisation; un avantage en termes de compétitivité, et donc, de rendement et de prospérité économiques : « *diversity is "better for business"* » (Sinclair, 1998, cité dans Blackmore, 2006, p. 187). Pour accroître ce « capital », les entreprises et autres organisations privées cherchent à adapter leurs stratégies de recrutement pour attirer et retenir un plus grand nombre de personnes « représentant la diversité » de leur clientèle. Cette « diversité » renvoie généralement aux groupes historiquement mis à la marge par l'organisation sociale du travail et visés par les dispositifs et politiques d'équité en emploi, comme les personnes de groupes racisés. En définitive, la présence d'employé·es représentant la diversité devient, sous l'effet de cette rhétorique managériale, un indicateur de la performance de l'organisation (Ahmed et Swan, 2006). Cette rhétorique s'est ensuite implantée dans les organisations publiques, avec la nouvelle gestion publique (Blackmore, 2006; Griffith et Smith, 2014b). Elle connaîtra certaines mutations, adoptant notamment une forme davantage clientéliste, où ce sont les effets bénéfiques d'un personnel reflétant la diversité de ses « clientèles » qui sont mis de l'avant.

En milieu scolaire, la rhétorique managériale de la diversité prend principalement la forme d'un argumentaire valorisant l'apport pédagogique des enseignant·es de groupes racisés afin de favoriser la réussite éducative des élèves, en particulier de ceux étant aussi de groupes racisés (incluant ceux issus de l'immigration) (McAndrew, 1993). Cet argumentaire est notamment mobilisé par les autorités politiques et éducatives de plusieurs pays de recruter davantage d'enseignant·es de groupe racisés, et ainsi combler l'écart croissant entre la proportion d'élèves de groupes racisés dans les écoles et la persistance d'un personnel enseignant fortement « blanc » (voir La Vonne, Sleeter et Kumashiro, 2014; Mujawamariya, 2002a). L'un des arguments les plus couramment invoqués pour recruter davantage d'enseignant·es de groupes racisés est qu'ils peuvent être des modèles positifs pour les élèves de groupes racisés, de façon directe ou indirecte. Les fondements de cet argument demeurent cependant flous et contestés,

comme le montre entre autres son utilisation pour justifier la présence accrue de groupes n'étant pas discriminés socialement (Carrington et Skelton, 2003; Martino et Rezai-Rashti, 2012).

D'autres arguments mettent de l'avant certaines aptitudes et attitudes que les enseignant·es de groupes racisés seraient plus susceptibles d'avoir et qui favoriseraient une expérience éducative positive pour les élèves de groupes racisés, comme avoir de hautes attentes et développer une relation de confiance avec ces élèves, servir de médiatrice ou médiateur culturel, confronter les enjeux de racisme à l'école et adopter un enseignement culturellement significatif en classe⁹⁷. Les chercheur·es antiracistes formulant ces constats précisent toutefois qu'il ne faut pas présupposer que ces compétences sont innées –elles doivent être développées au cours de la formation– ou encore que l'ensemble des enseignant·es de groupes racisés en fait preuve (Achinstein et Ogawa, 2011).

La rhétorique managériale de la diversité introduit selon Ahmed (2007b) une « marketisation » de la diversité, qui dissimule les inégalités sociales, l'histoire des dispositifs d'équité et les luttes y ayant conduit derrière un vocabulaire positif. Le terme diversité remplace des notions jugées plus dérangeantes comme justice sociale, (anti)racisme et lutte contre les discriminations (Ahmed et Swan, 2006; Ricci, 2015). Il agit comme un euphémisme, évitant les zones conflictuelles et les réalités que « l'on n'ose pas nommer » comme le racisme ou la discrimination et redirigeant l'attention vers les « belles choses », comme les bonnes pratiques et les *success-stories* (Ahmed, 2009; Ahmed et Swan, 2006; Masclet, 2012; Ricci, 2015). Une participante à une recherche menée par Ahmed (2007b) exprime ce constat à partir d'une image : les discours sur la diversité sont comme de belles grosses pommes rouges et brillantes à l'extérieur, mais pourries à l'intérieur. Ainsi, « tout semble merveilleux, mais les inégalités ne sont pas confrontées » [traduction libre] (Ahmed, 2007b, p. 606). En plus de dépolitiser, ces discours individualisent : la diversité, c'est l'Autre et sa différence (Ahmed, 2009). La diversité devient donc quelque chose dont l'Autre est porteur en lui-même, voire quelque chose dont il est à l'origine (Ahmed et Swan, 2006; Dhume, Dukic et Chauvel, 2011). La diversité apparaît

⁹⁷ Ce type d'enseignement (*culturally relevant teaching* ou *culturally responsive teaching*) « reconnaît et se construit à partir des réalités et expériences des élèves et de leurs familles, et qui valorise les principes de diversité et d'égalité entre les êtres humains » (Potvin, Larochelle-Audet, Campbell, Kingué Élongué et Chastenay, 2015, p. 38).

par conséquent à la fois comme étant exogène aux organisations et dépendante de la présence de cet Autre et de sa différence.

La rhétorique décrite a fait son chemin dans le discours public québécois depuis l'adoption des dispositifs visant à affirmer le droit à l'égalité, notamment en emploi. Un survol de quelques documents institutionnels permet d'apprécier quelques manifestations discursives de cette rhétorique, des années 1990 à aujourd'hui. Depuis 1998, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1998b) consacre l'éducation interculturelle comme cadre normatif d'adaptation du système scolaire québécois à la diversité ethnoculturelle. Sur un total de huit, une orientation de la politique vise à accroître la représentation de la diversité ethnoculturelle parmi le personnel scolaire : « La diversité ethnoculturelle de la société québécoise doit être représentée dans les différents corps d'emploi du monde scolaire » (MEQ, 1998b, p. 33). Cette orientation est assortie d'une mesure dans le Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998-2002), dont les actions ont été prolongées jusqu'à aujourd'hui (MEQ, 1998a)⁹⁸.

Dans cette orientation, les termes utilisés pour référer aux personnes de groupes racisés peuvent être qualifiés de neutres, particulièrement si on les compare à l'expression politique utilisée dans la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics du Québec, soit les « personnes appartenant à certains groupes victimes de discrimination en emploi » (RLRQ c. A-2.01), adopté peu de temps après. Certains arguments rappellent néanmoins les fondements sociopolitiques des politiques d'équité en emploi :

[en vertu des] grands objectifs de société de viser à l'équité sociale et de combattre l'exclusion et la discrimination sous toutes leurs formes [il importe que] les personnes venant des divers groupes ethniques se sentent reconnues et incluses dans la société

⁹⁸ Cette orientation « Assurer une juste représentation de la diversité ethnoculturelle dans le milieu scolaire » (MEQ, 1998a, p. 9) est composée de quatre moyens. Les deux premiers visent à faire la promotion de la carrière enseignante auprès des « élèves immigrants ou nés de parents immigrants » et des « élèves d'autres origines », dans les établissements d'enseignement collégial et plus largement par une action concertée du ministère de l'Éducation et des organismes et médias « ethniques ». La troisième mesure appelle les universités à mener des actions de recrutement auprès de ces élèves pour leurs départements ou facultés des sciences de l'éducation. La dernière mesure concerne l'embauche et la progression du personnel scolaire : « Les commissions scolaires adopteront ou poursuivront l'application de mesures qui ont pour objet, en situation d'embauche de nouveau personnel ou de mouvement de personnel, d'assurer une juste représentation de la diversité ethnoculturelle dans les établissements d'enseignement » (MEQ, 1998a, p. 9).

québécoise, et qu'elles aient accès aux divers corps d'emploi du monde scolaire (MEQ, 1998b, p. 33).

Une tangente utilitariste transparait ailleurs dans la politique, alors qu'il est énoncé que : « la crédibilité du discours sur l'ouverture à la diversité ethnoculturelle et religieuse s'appuie en bonne partie sur *la visibilité de cette diversité parmi le personnel scolaire* » [je souligne] (MEQ, 1998b, p. 15). On postule en outre des « retombées d'ordre psychopédagogiques » à la fois bénéfiques pour les élèves immigrants, ainsi que pour l'ensemble des élèves et du personnel des établissements scolaires, « qui apprennent, au contact des autres, à reconnaître la diversité de la société dans laquelle ils évoluent » (MEQ, 1998b, p. 33). Le rôle de modèle indirect exposé plus tôt est aussi évoqué alors qu'est soulignée : « l'influence de modèles sociaux variés, qui favorisent la réussite scolaire et le sentiment d'appartenance au Québec » (MEQ, 1998b, p. 33).

La politique, toujours en vigueur, a fait l'objet d'une évaluation en 2014 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) afin d'alimenter et d'orienter les réflexions sur les suites à lui donner. Afin de la mener, des besoins à combler ont été dégagés de chacune des orientations de la politique. Pour l'orientation qui nous intéresse ici –relative à la représentation de la diversité ethnoculturelle parmi le personnel scolaire –, deux besoins ont été formulés : un besoin prioritaire, « Avoir accès à des modèles diversifiés grâce à la présence d'un personnel d'origine ethnique variée » (MELS, 2014, p. 164), et un besoin secondaire, « Établir des liens significatifs avec des membres du personnel scolaire de diverses origines ethniques » (MELS, 2014, p. 164). Sans nous attarder aux résultats de l'évaluation, soulignons que la façon dont ces besoins ont été formulés témoigne de certains changements dans le discours ministériel autour de la représentation de la diversité parmi le personnel scolaire⁹⁹. Ces nouveaux besoins

⁹⁹ Mentionnons néanmoins qu'interrogés sur le sujet par voie de questionnaire, les membres de la direction d'école qui participent à un projet en éducation interculturelle financé par la Direction des services aux communautés culturelles du MELS (renommée depuis Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle) considèrent globalement ce besoin comme étant nettement moins important que les autres sur la liste (N répondants = 27). Précisions qu'il s'agissait d'un questionnaire en ligne à réponses fermées, où les directions devaient indiquer le degré d'importance d'une liste de besoin à partir d'une échelle de Likert en 4 points. Interrogés sur le même sujet, mais à partir d'un questionnaire ouvert, les responsables de ces projets n'y ont tout simplement pas inclus cette orientation. Enfin, quatre experts –choisis « considérant [qu'ils] possédaient une très bonne connaissance du contexte dans lequel a été élaborée la Politique de même que des questions d'intégration scolaire des élèves immigrants et d'éducation interculturelle » (MELS, 2014, p. 18)– interrogés sur cette orientation lors d'entretiens

s'éloignent d'une vision sociopolitique du recrutement des enseignant·es de groupes racisés, relative à l'équité en emploi. Ils sont davantage psychopédagogiques, étant directement associés aux besoins des élèves et se limitant désormais à des arguments relatifs à la présence de « modèles diversifiés » dans l'école.

Des arguments similaires transparaissent aussi d'autres documents institutionnels. Dans un mémoire présenté par la CDPDJ au Conseil supérieur de l'éducation (CSE) dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion (2009a), il est proposé de « s'assurer que le profil ethnoculturel des enseignants et du personnel spécialisé (ex. : orthopédagogues, orthophonistes, etc.) reflète mieux la diversité qui caractérise la clientèle scolaire dans les régions et les établissements à forte "concentration ethnique" » (CDPDJ, 2009b, p. 11), dans l'objectif de « faire de l'école un environnement plus favorable à la réussite et à la persévérance scolaires des élèves issus de l'immigration et des groupes racisés » (CDPDJ, 2009b, p. 11). Cette stratégie permettrait de « donner à ces élèves des modèles positifs de réussite », qui soutient aussi « qu'un personnel scolaire issu de l'immigration ou appartenant à des groupes racisés serait plus à même de tenir compte de la diversité dans leurs interventions pédagogiques auprès des élèves » (CDPDJ, 2009b, p. 11).

Ce discours qui dépolitise et individualise ne se limite pas au secteur de l'éducation. Il est notamment apparent dans ce qui deviendra la *Politique gouvernementale pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec* (MICC, 2008). Dans un mémoire déposé dans le cadre de la consultation ayant mené à cette politique¹⁰⁰, Potvin (2005b) reproche au langage utilisé dans le document d'« euphémiser » certaines réalités historiques ou contemporaines pourtant bien documentées » (p. 3) :

Cette « tendance » conduit à présenter (voire à « plaquer ») les problèmes comme s'ils n'avaient pas de liens entre eux, donc à juxtaposer des phénomènes qui semblent « apparaître » naturellement, sans être produits sociologiquement à travers des rapports sociaux concrets. Par conséquent, on y énumère quelques « clientèles sensibles »

individuels la considèrent comme « un point d'actualité » appelant à un plus d'efforts afin d'intéresser les jeunes de minorités visibles à une carrière en enseignement.

¹⁰⁰ Il est intéressant de noter que le document de consultation portait plutôt le titre : Pour la pleine participation des Québécoises et des Québécois des communautés culturelles. Vers une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination (MICC, 2006).

(femmes, jeunes, etc.) comme si « leurs » problèmes relevaient de leurs « particularités » et non pas des rapports (de domination) qui catégorisent et infériorisent « leurs différences » et entraînent leur exclusion ou marginalisation. Bref, on ne s'attaque pas à la racine des problèmes du racisme et des discriminations, mais bien aux « symptômes » (Potvin, 2005b, p. 4).

Enfin, l'évolution du discours public en matière de droit à l'égalité et de racisme est à resituer dans les mécanismes discursifs populistes et (néo) racistes ayant pris davantage de place dans l'espace public depuis le début des années 2000 (Potvin, 2008a, 2008b, 2016). Comme le soulèvent les chercheurs Benhadjoudja, El-Ghadban et Haince (2014), l'approche interculturelle vantée par le Québec ne l'a pas protégé des dérives assimilationnistes, populistes et de fermeture sociale ayant cours dans plusieurs sociétés. L'expérience contemporaine des enseignant·es « de la diversité » – de groupes racisés, immigrants ou nés au Québec – ne peut être comprise sans égard à trois épisodes ayant mis en évidence l'accroissement d'un clivage entre le « Nous » et le « Eux » dans l'espace public et politique¹⁰¹ québécois.

En 2006-2007, la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, communément appelée la Commission Bouchard-Taylor, a été l'occasion de dérapages racistes sortant du discours normatif socialement admis sur l'égalité et l'interculturalisme au Québec. Cette commission, créée en février 2007 par le gouvernement du Parti Libéral, avait comme mission d'examiner les questions liées aux accommodements raisonnables consentis sur des bases culturelles ou religieuses au Québec. Des mécanismes discursifs populistes et (néo) racistes ont alors été largement relayés et banalisés dans l'espace médiatique¹⁰², contribuant à leur progression et leur durcissement au fil de ce qui a été appelé la « crise des accommodements raisonnables » (Potvin, 2008b).

En 2013, le gouvernement du Parti Québécois a déposé un projet de loi intitulé Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodements (Québec, 2013). Renommé Charte

¹⁰¹ Les débats rapportés se situent au palier provincial de gouvernance. D'autres épisodes pourraient néanmoins être relatés pour le palier fédéral, en particulier sous le gouvernement du Parti Conservateur dirigé par Stephen Harper (2006-2015).

¹⁰² Dans son ouvrage, Potvin (2008b) identifie les mécanismes discursifs suivants : dichotomisation négative, infériorisation, généralisation, victimisation (de la majorité), catastrophisme, diabolisation, légitimation politique au racisme et désir d'expulser l'Autre.

des valeurs québécoises dans l'espace public, « ce projet de loi exigeait de la part des membres de la fonction publique un devoir de neutralité qui devait se traduire par l'interdiction du port de signes religieux dits ostentatoires, des restrictions entre autres justifiées sur la base du principe de l'égalité entre les sexes » (Hamrouni et Maillé, 2015a). Comme l'analyse Potvin (2016), ce projet de charte a été l'occasion d'une légitimation politique de certains discours racistes, qui se sont cristallisés autour de l'islam, des musulmans et en particulier des femmes portant le voile. Cette insistance est notamment attribuable à la représentation publique et médiatique négative de l'islam, à l'instrumentalisation des principes de l'égalité femmes-hommes dans les débats, ainsi qu'à l'accent mis dans les médias sur l'interdiction du port de signes religieux dits ostentatoires pour les employé·es du réseau public – dont les enseignant·es – dans ce projet de charte. Quelques mois après son dépôt, des élections ont été déclenchées et le Parti libéral, opposé au projet de charte, a été porté au pouvoir. Ce projet n'a donc pas été adopté.

Au moment d'achever cette thèse, un nouvel épisode s'est ouvert. En octobre 2018, le Parti Coalition avenir Québec a été porté au pouvoir pour la première fois. Dès les premiers jours de son mandat, le gouvernement de François Legault a signifié son intention de légiférer d'ici un an afin d'interdire le port de signes religieux chez les employés de l'État « en position d'autorité » (Gervais et Bélair-Cirino, 2018, 4 octobre). Le projet de loi n° 21 a été déposé le 28 mars 2019. La « Loi sur la laïcité de l'État » prévoit entre autres que « le port d'un signe religieux est interdit dans l'exercice de leurs fonctions aux personnes énumérées à l'annexe II » (Québec, 2019a, art. 6). Les enseignant·es des établissements d'enseignement régis par la Loi sur l'instruction publique ainsi que les directions et les directions adjointes font partie des personnes visées par cette interdiction.

Comme le projet de loi proposé ultérieurement par le gouvernement du Parti Québécois, le projet de loi n° 21 compromet l'application des principes fondamentaux édictés dans les chartes canadienne et québécoise des droits et libertés. Il compromet notamment le droit à l'égalité, alors même que « l'égalité de tous les citoyens et citoyennes » (Québec, 2019a, art. 2) constitue l'un des quatre principes se lequel repose la laïcité de l'État en vertu de cette loi¹⁰³. Le projet de

¹⁰³ Les trois autres principes sont : « la séparation de l'État et des religions; la neutralité religieuse de l'État [...]; la liberté de conscience et la liberté de religion » (Québec, 2019, art. 2).

loi comporte toutefois des dispositions de dérogation – communément appelées « clauses dérogatoires » – stipulant que la loi s’appliquera « malgré les articles 1 à 38 de la Charte des droits et libertés de la personne » (Québec, 2019a, art. 29) et « indépendamment des articles 2 et 7 à 15 de la Loi constitutionnelle de 1982 » (art. 30). Le projet de loi prévoit par ailleurs « qu’aucun accommodement ou autre dérogation ou adaptation, à l’exception de ceux prévus par la présente loi, ne peut être accordé en ce qui a trait aux dispositions portant sur l’interdiction de porter un signe religieux » (Québec, 2019a, art. 13). Il est notamment fait référence à une clause d’antériorité ou de droits acquis – communément appelée « clause grand-père » – préservant les droits des enseignant·es en exercice portant un signe religieux, « tant qu’elle exerce la même fonction au sein de la même commission scolaire » (Québec, 2019a, art. 27).

3.2.3. Étudier les nouvelles divisions du travail enseignant pour révéler les configurations des rapports sociaux

Le travail enseignant et ses transformations sont intimement liés à la société, à son organisation et à son histoire (Tardif, 2013; Tardif et Lessard, 1999). Ce travail a connu d’importantes mutations depuis les années 1980, qui ont engendré de nouvelles divisions et hiérarchies entre les agent·es éducatifs et les enseignant·es. Dans plusieurs systèmes éducatifs, des tâches traditionnellement dévolues à l’enseignant·e se sont vues redistribuées à d’autres travailleurs et travailleuses de l’éducation (Tardif et Lessard, 1999; Tardif et LeVasseur, 2010). Tardif et LeVasseur (2010) ont documenté les nouvelles répartitions verticales – principalement – et horizontales du travail éducatif, qu’ils définissent comme étant « l’ensemble des tâches et fonctions réalisées par la totalité des agents d’éducation – y compris bien sûr les enseignants – qui contribuent selon diverses modalités et finalités à la réalisation *du processus actuel de scolarisation* en interaction avec les élèves¹⁰⁴ » [je souligne] (p. 2).

¹⁰⁴ Ces chercheur·es adoptent une définition limitée du travail éducatif d’un point de vue féministe, excluant les tâches contribuant à assurer le fonctionnement administratif et matériel quotidien de l’école. Si ces dimensions ne font pas partie de la présente recherche, je considère pour ma part que le travail éducatif englobe l’ensemble des tâches administratives et matérielles *rétribuées* nécessaires au fonctionnement quotidien des établissements d’enseignement, mais également de l’ensemble des composantes organisationnelles de l’institution éducative (commissions scolaires, syndicats, ministère de l’Éducation, facultés d’éducation des universités, etc.). Le travail éducatif comprend aussi un ensemble varié de tâches *non rémunérées* effectuées par les familles des élèves ainsi que par d’autres personnes afin que le système éducatif fonctionne. Certaines tâches sont directement connexes à la

Dans leurs travaux, ils montrent que la plus large part de la division verticale du travail s'effectue « par le bas », c'est-à-dire par l'embauche d'agents éducatifs techniques et paratechniques, une main-d'œuvre moins coûteuse que les enseignant·es et aux conditions de travail plus malléables et précaires. Les technicien·nes éducatifs occupent fréquemment de nouveaux ou plus récents territoires du travail scolaire : « accueil des élèves immigrants, petite enfance, troubles de l'apprentissage, contrôle des élèves perturbateurs, intervention dans les quartiers difficiles, lutte contre la drogue, aide aux familles des élèves, etc. » (Tardif et LeVasseur, 2010, p. 4). Ces chercheurs soutiennent ainsi que de manière générale, ils héritent du « sale boulot », travaillant sur la ligne de feu, là où le lien avec l'école s'effrite.

En vertu de ces nouvelles divisions du travail, l'école se base dorénavant sur un travail organisé collectivement, « entre de nombreuses catégories d'agents qui interviennent à divers endroits et moments du procès de travail » (Tardif et LeVasseur, 2010, p. 7). Ce travail est partagé, car fondé en principe sur le but commun d'instruction et de socialisation des élèves, et divisé, parce que les différents agent·es ont des responsabilités, des tâches, des espaces et des temps de travail, des formations, des fonctions et des statuts qui diffèrent. Cette nouvelle organisation du travail engage en conséquence des formes de collaboration et de coordination inédites entre les différents agents éducatifs. Elle induit aussi le développement de nouvelles fonctions de contrôle bureaucratique pour régir ces nouvelles pratiques de travail (Tardif, 2013; Tardif et LeVasseur, 2010). Ces mécanismes de contrôle viennent renforcer l'élite administrative, ce qui engendre une division verticale du travail « par le haut » (Maroy et Cattonar, 2002; Tardif, 2013). Cette division « par le haut » est aussi alimentée par l'émergence d'une élite intellectuelle ou technopédagogique chargée de penser le travail enseignant et d'accompagner les enseignant·es dans la conversion au nouveau modèle de professionnalité valorisé par la rhétorique de la professionnalisation (Maroy et Cattonar, 2002).

Le travail enseignant est également façonné par de nouvelles divisions horizontales, qui se forment entre les enseignant·es. Selon Tardif (2013), les idéologies postmoderne et néolibérale ont induit un puissant recul de la condition enseignante au Québec sur plusieurs plans depuis quelques décennies : « reprivatisation d'une partie du système scolaire, remontée en puissance

scolarisation, comme l'accompagnement dans les travaux scolaires à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Une large part des tâches est toutefois indirecte.

des parents et des pouvoirs locaux sur l'école et les enseignants, dégradation des conditions de travail, et précarisation de la main-d'œuvre enseignante » (p. 9). Il soutient que les conditions du travail enseignant au Québec se rapprocheraient aujourd'hui de ce qui prévalait avant la Révolution tranquille, mais pas pour tous les enseignant·es. La dégradation des conditions du travail enseignant s'est opérée sur la base d'une hiérarchisation accrue du travail entre les enseignant·es, affectant de manière plus importante les enseignant·es du réseau public, les enseignant·es à statut précaire et celles et ceux travaillant dans des établissements en difficulté.

Il existe donc actuellement des écarts considérables entre les enseignant·es au niveau de leurs conditions de travail. Parmi les enseignant·es se retrouvant au bas de la hiérarchie, on retrouve un nombre non négligeable d'enseignant·es en début de carrière. En effet, ces enseignant·es ont de manière générale des conditions de travail plus difficiles que celles de leurs collègues d'expérience, se traduisant par de la précarité, de l'instabilité et une lourdeur au niveau des tâches (Cattonar, 2008; Karsenti, 2017; Mukamurera et al., 2008; Portelance et al., 2008). Comme le montre l'enquête mixte de Mukamurera et al. (2008), les enseignant·es en début de carrière sont confrontés à :

une surcharge de travail du point de vue de la quantité et de la qualité de la tâche qui leur est assignée sans considération pour leur manque d'expérience. Il est question surtout du nombre de matières et des niveaux d'enseignement nécessitant plusieurs préparations différentes, de l'affectation à des tâches et à des groupes plus difficiles, de l'instabilité de la tâche qui oblige l'enseignant à recommencer et à s'adapter (p. 57).

La lourdeur de leur tâche est notamment aggravée selon ces chercheur·es par la précarité d'emploi en enseignement, ainsi que par « les règles et les pratiques d'embauche et d'affectation qui font en sorte que les plus jeunes enseignants héritent des tâches moins convoitées qui sont généralement plus difficiles » (Mukamurera et al., 2008, p. 58). Ils sont par ailleurs davantage susceptibles d'obtenir les affectations précaires ou atypiques – tout ce qui ne correspond pas à un emploi permanent à temps plein – , lesquelles ont connu une importante progression depuis les années 1990 (ISQ, 2014). La situation de l'emploi atypique dans le secteur de l'enseignement ainsi que son organisation entre les enseignant·es sont explorés au sixième chapitre de la thèse. Selon une enquête récente de l'Institut de recherche et d'informations socio-économiques (Couturier et Hurteau, 2018), près des trois quarts des enseignant·es répondants ayant moins de

10 ans d'expérience occupent un emploi précaire¹⁰⁵. Déjà au début des années 2000, des données du ministère de l'Éducation sur l'effectif enseignant faisaient état de « difficultés dans le recrutement d'enseignant·es dans certaines disciplines et, de façon générale, d'enseignants suppléants ou à temps partiel » (MEQ, 2003, p. 28). Pour le ministère, il n'y avait toutefois pas de pénurie générale d'enseignant·es à prévoir, mais plutôt une pénurie ciblée dans certaines spécialités et pour le travail précaire. Ces constats apparaissent toujours actuels, tel que discuté au sixième chapitre de la thèse. Il n'existe toutefois pas de données récentes détaillant ou prévoyant la pénurie d'enseignant·es par ordre d'enseignement, discipline ou statut d'emploi.

La division du travail mise en lumière par ces travaux de recherche révèle une hiérarchisation aujourd'hui accrue entre des acteurs scolaires dont les ressources, le pouvoir et le prestige sont fortement inégaux (Maroy et Cattonar, 2002). Tardif et LeVasseur (2010) constatent, par exemple, une hiérarchie entre les professionnel·les et les technicien·nes dans les écoles, où des tensions et des jeux de pouvoir interviennent entre celui qui a le privilège de décider et d'imposer son point de vue et celui qui doit nécessairement, en raison de l'infériorité de son statut et de la fragilité de sa position, acquiescer aux requêtes de ceux qui détiennent sur lui un ascendant hiérarchique. Même si elle est fréquemment justifiée par des raisons économiques, cette nouvelle division du travail éducatif ne relève pas d'une organisation qui serait rationnelle, mais « de l'évolution des rapports et pouvoirs entre les acteurs en présence » (Tardif et LeVasseur, 2010, p. 8). Le travail éducatif constitue « un champ organisationnel dynamique de *forces*¹⁰⁶ et de *rapports sociaux* évoluant dans l'histoire et les contextes sociaux » [je souligne] (Tardif et LeVasseur, 2010, p. 7).

Tardif et LeVasseur (2010) reconnaissent que les rapports sociaux organisent le travail éducatif. Ces chercheurs définissent les rapports sociaux comme un ensemble de « relations de

¹⁰⁵ Cette précarité est plus importante dans les centres d'éducation aux adultes et dans les centres de formation professionnelle, qu'au secteur des jeunes.

¹⁰⁶ Tardif et LeVasseur (2010) identifient quatre types de pouvoirs pouvant être mobilisés par les agent·es « pour légitimer leur position dans l'organisation du travail éducatif, pour défendre ou imposer leurs statuts, pour protéger ou étendre leurs territoires » (p. 7). Il s'agit des : « pouvoirs organisationnels (comme les syndicats, les associations, les corporations professionnelles), symboliques (les formations, titres, diplômes, le prestige, etc.), mais aussi politiques (alliance entre groupes, reconnaissance sociale, affiliation avec des groupes plus puissants, etc.) et juridiques (droit du travail, conventions collectives, règles et normes de l'institution scolaire) » (Tardif et LeVasseur, 2010, p. 7).

compétition ou de collaboration, de subordination ou d'égalité, de distance ou d'éloignement qui s'instaurent entre les agents (individus et groupes) » (Tardif et LeVasseur, 2010, p. 7). Cette conception ne recèle pas une dimension essentielle des rapports sociaux du point de vue des féministes – notamment matérialistes – : la confrontation pour la domination des institutions et l'accès à la re-production de la société (ce qui inclut sa transformation)¹⁰⁷. Cette façon de concevoir les rapports sociaux explique en partie pourquoi les travaux sur les divisions du travail éducatif et enseignant menés au Québec n'ont pas documenté la distribution dissymétrique du travail selon les rapports sociaux de sexe ou encore de race. Les recherches ont globalement documenté les nouvelles divisions dans le travail éducatif et enseignant, sans égard aux rapports sociaux de sexe et de race – notamment – structurant ces divisions et hiérarchies entre les travailleurs et les travailleuses.

Compte tenu du point de départ de la recherche – l'insertion professionnelle des enseignant·es immigrants –, je m'intéresse plus spécifiquement aux configurations des rapports sociaux de race, lesquels ne peuvent néanmoins pas être dissociés des autres rapports sociaux et plus particulièrement des rapports sociaux de sexe. D'un point de vue historique, le travail enseignant en Amérique du Nord, et notamment au Québec, est structuré par des rapports sociaux de sexe (Dufour et Dumont, 2004). La féminisation – c'est-à-dire la « tendance selon laquelle les femmes occupent une place croissante dans une sphère d'activité donnée » (Dufour, 1998, p. 3) – de l'enseignement aujourd'hui constatée¹⁰⁸ est à resituer dans ces rapports sociaux. Dès la colonisation, des religieuses assument l'enseignement au niveau élémentaire. Puis, l'arrivée massive des femmes dans l'enseignement primaire au Bas-Canada dès la première moitié du

¹⁰⁷ La définition des rapports sociaux d'un point de vue féministe matérialiste est présentée à la section 2.2.1. En guise de rappel, Kergoat (2005) théorise le rapport social comme « une tension qui traverse la société [et qui] se cristallise peu à peu en enjeux autour desquels, pour produire de la société, pour la reproduire ou “pour inventer de nouvelles façons de penser et d'agir”, les êtres humains sont en confrontation permanente » (p. 95).

¹⁰⁸ La proportion de femmes dans l'enseignement primaire s'est maintenue au-dessus de 80% depuis les années 1970. Selon des données rapportées par Dufour et Dumont (2004), la proportion de femmes dans l'enseignement primaire est passée de 71% en 1961, à 82% en 1971, puis 89% en 1978. À la suite de ce sommet, la proportion des femmes est revenue à 84% en 1996-1997, de même qu'en 2000-2001 parmi le personnel enseignant permanent. La présence des femmes dans l'enseignement au secondaire n'est pas aussi massive, mais elle est en progression. Selon le dernier recensement, la proportion de femmes dans l'enseignement secondaire est passée de 49 % en 1991 à 61,1 % en 2011 (Service Canada, 2018a). Au niveau préscolaire et primaire, cette proportion est passée de 86 % en 1991 et de 87,4 % en 2011 (Service Canada, 2018b).

XIX^e siècle – comparativement à la seconde moitié du XIX^e siècle ailleurs en Amérique du Nord – s’explique en premier lieu par le désengagement de l’État dans la rétribution des institutrices et des instituteurs en 1832 et 1833¹⁰⁹ (Dufour, 1998). Ayant des perspectives d’emploi plus lucratives que les femmes dans un contexte d’industrialisation, un nombre important d’hommes se retirèrent alors de l’enseignement primaire. La pauvreté de certaines communautés rurales combinée à la perception que le travail des femmes ne constitue qu’une source de revenus d’appoint ou temporaire pour les ménages se traduit alors par l’engagement d’enseignant·es par les commissaires d’école à de bas salaires, qui engendrèrent d’importants écarts salariaux entre les femmes et les hommes¹¹⁰.

Dans le cadre de cette thèse, j’entends élargir l’angle des travaux déjà menés sur les divisions du travail éducatif et enseignant au Québec afin de découvrir comment les rapports sociaux sont organisés et re-produits dans les distributions dissymétriques du travail enseignant. J’entreprends du même souffle d’esquisser de nouveaux cadres d’interprétation afin d’étudier l’insertion professionnelle en enseignement et, plus spécifiquement, l’insertion professionnelle des enseignant·es immigrants. À partir d’un cadre d’analyse féministe, je m’éloigne des cadres d’interprétation individualisant, déficitaires et essentialisant prédominants dans la littérature sur l’insertion professionnelle des enseignant·es immigrants notamment au Québec. Comme l’ont montré les écrits analysés dans ce chapitre, ces perspectives peinent à prendre en compte les transformations de l’organisation du travail enseignant ainsi que les rapports de pouvoir et les discours l’instituant, ce qui contribue à légitimer les hiérarchies entre les enseignant·es et leur travail.

¹⁰⁹ Après la diminution de l’allocation annuelle de base et la restriction des sources de paiement en 1832 et 1833, les salaires ont chuté avec la décentralisation du mode de financement du nouveau système d’instruction publique de 1841 (Dufour, 1998).

¹¹⁰ Ce n’est réellement qu’à partir de 1967, avec la révision des critères de la classification salariale¹¹⁰, puis avec la mise en œuvre progressive de la *Loi sur l’équité salariale* adoptée en 1996 que l’écart salarial entre les femmes et les hommes en enseignement fût considérablement réduit. Fruit d’une importante lutte de groupes de femmes, organismes communautaires et syndicats, cette Loi « oblige les employeurs à attribuer aux emplois féminins un salaire égal à celui des emplois masculins différents, mais équivalents au sein d’une même entreprise » (Fédération des femmes du Québec, 2016, 23 novembre). Pour un portrait complet de la lutte pour l’équité salariale au Québec depuis le milieu des années 1970 jusqu’aux ententes de 2006 sur le règlement de l’équité salariale dans le réseau public – incluant le secteur de l’éducation –, voir la monographie de Artemova (2008).

Dans le cadre de cette recherche, la catégorie sociale d'immigrant n'est par ailleurs pas réifiée. À l'instar des féministes matérialistes et d'autres théoricien·nes critiques, j'estime qu'il faut dépasser la conception courante –la personne ayant vécu la migration– et les conceptions juridico-politiques –qui insistent sur leur statut légal– afin d'appréhender la notion d'immigrant·e comme une construction sociale¹¹¹ (Delphy, 2008). La catégorie d'immigrant·e est plutôt appréhendée comme étant une construction sociale constituée par des rapports sociaux catégorisant l'enseignant·e immigrant, c'est-à-dire l'assignant à une catégorie figée et naturalisante sur la base de représentations sociales construites autour de marqueurs physiques ou socioculturels réels ou imaginés (ex. couleur de la peau, religion, langue, patronyme) susceptibles d'entraîner des sanctions sociales comme l'infériorisation ou l'exclusion (Guillaumin, 2002). J'appréhende cette catégorie comme étant une parmi d'autres traduisant les configurations contemporaines des rapports sociaux de race.

Cette thèse propose en somme de porter un autre regard sur l'objet de recherche et sur la façon de formuler le problème à l'étude. Elle s'éloigne d'une perspective de recherche « par les publics », qui pose le regard sur les personnes elles-mêmes et qui fait de « leur diversité » « une propriété des individus existant antérieurement aux interactions sociales » (Dhume et Dukic, 2012, p. 3). Le racisme et les rapports sociaux de race ne sont pas approchés dans cette thèse comme étant le propre de personnes, mais comme le résultat du « fonctionnement banal de l'institution » (Dhume, 2011, p. 29) et, plus largement, de l'organisation sociale. La thèse propose dès lors de scruter le fonctionnement de l'institution. Cette perspective de recherche prend forme méthodologiquement à partir de l'ethnographie institutionnelle, présentée au chapitre suivant.

¹¹¹ Selon plusieurs chercheurs, « immigrant·e » est actuellement un terme codifié pour désigner spécifiquement les individus de groupes racisés n'ayant pas le français ou l'anglais – dans le cas du Canada – comme langue première ou parlant un dialecte non standard du point de vue du groupe majoritaire (Li, 2003, cité dans Cho, 2013).

Chapitre 4. Pôle technique : une démarche inspirée de l'ethnographie institutionnelle

Ce quatrième chapitre approfondit le pôle technique de la recherche. Selon le modèle proposé par de Bruyne et al. (1974), le pôle technique « contrôle le recueil des données, s'efforce de les constater pour pouvoir les confronter à la théorie qui les a suscitées » (p. 36). Il « traite des procédures de recueil des informations, des transformations de celles-ci en données pertinentes à la problématique générale; il a pour fonction de cerner les “faits” dans des systèmes signifiants, par des protocoles de mise en évidence expérimentale de ces données empiriques » (de Bruyne et al., 1974, p. 191). Concrètement, ce pôle renvoie aux choix d'ordre technique quant aux modes d'investigation, aux techniques de collecte des données et aux instruments de consignation de celles-ci (Lessard-Hébert et al., 1996).

Les choix méthodologiques ayant guidé la conduite de cette thèse sont étroitement liés aux orientations épistémologiques et théoriques présentées aux deux premiers chapitres. Sur le continuum paradigmatique des recherches qualitatives contemporaines, cette thèse se situe du côté de celles ayant comme visée l'émancipation et la justice sociale (Denzin et Lincoln, 2011). Dans certaines limites explicitées à la section 4.2.2, la démarche méthodologique construite afin de mener cette recherche s'inscrit dans la méthode et sociologie de l'ethnographie institutionnelle élaborée par Dorothy E. Smith (1987, 1990, 2005). Cette approche qualitative offre un cadre répondant largement aux exigences inhérentes à la réalisation de recherches interprétatives-critiques, tout en s'arrimant étroitement au cadre d'analyse sociologique féministe orientant la thèse. Puisant entre autres aux théories féministes et marxistes, l'ethnographie institutionnelle propose une méthode originale mobilisant une épistémologie du point de vue pour comprendre et rendre visible les configurations institutionnelles du pouvoir.

Ce chapitre est divisé en quatre parties. La première présente les fondements ainsi que la démarche d'enquête caractérisant l'ethnographie institutionnelle. La deuxième partie expose quelques clarifications méthodologiques de portée plus générale, comme les critères de rigueur de la recherche, les considérations éthiques ainsi que certaines limites. La démarche de recherche en elle-même est exposée aux parties trois et quatre du chapitre, qui détaillent chronologiquement les deux phases et niveaux de l'enquête menée dans la perspective de

l'ethnographie institutionnelle. Dans chaque section, les informations concernant le recrutement des informateurs et informatrices, ainsi que les techniques et instruments de collecte et d'analyse sont décrits. J'y présente également les informateurs et informatrices rencontrés ainsi que les matériaux analysés.

4.1. Les fondements et la démarche de l'ethnographie institutionnelle

L'ethnographie institutionnelle a été élaborée à partir des années 1970 par la sociologue canadienne Dorothy E. Smith (1987, 1990, 2005, 2006a). Il s'agit d'une méthode d'enquête du social ayant comme objectif de révéler comment les activités quotidiennes des personnes sont organisées par des rapports sociaux translocaux qui coordonnent, organisent et régulent le pouvoir dans les sociétés contemporaines (Campbell et Gregor, 2008; DeVault et McCoy, 2006; Smith, 2006a). Depuis, un nombre continu de recherches en sciences sociales et humaines ont été réalisées dans la perspective de l'ethnographie institutionnelle (DeVault et McCoy, 2006). Encore actuellement, une masse critique de chercheurs et doctorants affiliés à des universités canadiennes publient régulièrement en anglais à propos ou à partir de la méthode de l'ethnographie institutionnelle (ex. Campbell et Gregor, 2008; DeVault, 2012, 2013; Deveau, 2008; Griffith et Smith, 2014a; Nichols, 2009, 2011, 2017). Depuis 2001, son rayonnement à l'extérieur du Canada anglophone bénéficie par ailleurs de la création d'un groupe thématique sur l'ethnographie institutionnelle au sein de l'Association internationale de sociologie (ISA)¹¹². Bien que croissant depuis quelques années, le nombre de publications en français demeure cependant limité tant au Canada qu'à l'international.

Dans l'espace francophone, cette perspective a notamment été mobilisée au Québec par Annie Carrier dans le domaine de l'ergothérapie et des sciences infirmières (Carrier, 2015; Carrier et Prodingier, 2014; Pomerleau et Carrier, 2012). Depuis la Suisse, une série d'articles sur l'apport de la critique de Dorothy E. Smith aux sociologies pragmatiques a également été publiée par Philippe Gonzalez et Fabienne Malbois (2013a, 2013b, 2013c). Cette dernière a également participé avec des collègues de France et de Suisse – Michel Barthélémy et Julia Hedström – à

¹¹² Pour en savoir plus sur ce groupe, voir cette page du site internet de l'ISA : <https://www.isa-sociology.org/en/research-networks/thematic-groups/tg06-institutional-ethnography/>.

la première traduction en français de l'ouvrage phare de cette sociologie, *Institutional Ethnography: A Sociology for People* (Smith, 2005). Depuis mai 2018, *L'ethnographie institutionnelle : une sociologie pour les gens* (Smith, 2018) offre aux lecteurs francophones la possibilité de mieux connaître et comprendre les fondements de la méthode sociologique élaborée par Smith¹¹³. La transposition en français de la pensée de Dorothy E. Smith pose néanmoins certains enjeux de traduction¹¹⁴, spécialement pour le concept de « *ruling relations* » qui est présenté à la section 4.1.2.

L'ethnographie institutionnelle traduit une pensée sociologique originale, constituée d'un alliage impressionnant et éclectique de courants et de travaux théoriques. De manière assez exhaustive, Malbois et Barthélemy (2018) soutiennent que cette sociologie s'est constituée par la fréquentation attentive des travaux de théoricien·nes de plusieurs allégeances. Ils soulignent notamment l'influence de Karl Marx, Maurice Merleau-Ponty (phénoménologie française), Georges H. Mead (psychologie sociale), Harold Garfinkel (ethnométhodologie) ainsi que des théories féministes [de la deuxième vague], auxquels s'ajoutent la lecture approfondie des approches du langage (George Herbert, Mikhaïl Bakhtine, Valentin Nikolaevic Vološinov et Alexander Luria) et des réflexions d'Alfred Schütz (phénoménologie), de Michel Foucault (pensée postmoderne), de Bruno Latour et Steve Woolgar (anthropologie et sociologie des sciences) ainsi que de l'enseignement d'Erving Goffman (interactionnisme). Ces courants et travaux théoriques ont largement inspiré les fondements décrits aux sections 4.1.1 et 4.1.2, ainsi que la démarche exposée aux sections 4.1.3 et 4.1.4.

4.1.1. Partir de l'expérience quotidienne

L'histoire de l'ethnographie institutionnelle est à resituer dans celle de son instigatrice¹¹⁵. Le projet d'une sociologie se déployant à partir de l'expérience des personnes – et des femmes dans un premier temps – émerge d'une contradiction fondamentale

¹¹³ Comme ce livre a été publié durant la rédaction de cette thèse, ce chapitre comprend à la fois des traductions en étant issues et d'autres étant des traductions libres de l'ouvrage original.

¹¹⁴ En cohérence avec sa méthode, Dorothy E. Smith a comme souci que la traduction reflète effectivement sa pensée. Nous avons pu échanger avec elle à ce sujet en 2016 à la suite d'une lecture publique avec Alison Griffith à McGill University.

¹¹⁵ Pour un récit littérature de sa vie et de ses influences, voir Gonzalez et Malbois (2013a).

expérimentée par Dorothy E. Smith elle-même quand elle commence sa carrière universitaire. Cet extrait explique bien l'écart (« disjuncture ») vécu par Smith entre sa position deux lieux importants dans sa vie, la maison et l'université :

Ce que j'expérimentais mettait à jour des différences radicales entre la maison et l'université, sur la manière dont ces lieux étaient situés, et sur la manière dont ils me situaient dans la société. La maison était organisée autour de tout ce qui relevait spécifiquement du corps de mes enfants, de leur visage, de leurs mouvements, du son de leur voix, de l'odeur de leurs cheveux, des disputes, des jeux, des rituels de lecture avant le coucher, du stress le matin pour les amener à l'école, de la préparation et du service des repas, et de la multitude des activités quotidiennes impossibles à énumérer, un univers de travail préoccupant, intense, qui ne peut pas vraiment être défini. Mon travail à l'université était organisé tout à fait différemment ; la sociologie que je pensais et que j'enseignais était enchâssée dans les textes, ce qui me connectait à un discours qui se déployait indéfiniment le long de réseaux de personnes que je ne connaissais que très partiellement. [...] Le travail administratif réalisé par la faculté était relié à l'administration de l'université, appréhendée à ce moment-là assez vaguement sous les traits des représentants du pouvoir tels le doyen ou le président ou encore ceux des bureaux du service des immatriculations, qui tous régulaient le travail que nous faisons avec les étudiants. Arrivée au département, la première activité que j'entreprenais, après avoir salué les secrétaires, était d'ouvrir mon courrier et par conséquent d'entrer dans un monde où l'action était médiatisée par des textes (Smith, 2005, p. 12, cité dans Gonzalez et Malbois, 2013b, p. 5-6).

La sociologue-femme-mère de famille fait alors l'expérience de la rupture entre la subjectivité de la maison et celle de l'université, « la première étant irrémédiablement organisée autour d'une appréhension du monde basée sur le proche et le corporel, la seconde ayant pour principe de procéder à leur exclusion » (Gonzalez et Malbois, 2013b, p. 5). C'est l'organisation sociale de ces deux subjectivités qui fondent la disjonction étant au fondement de l'ethnographie institutionnelle, « entre d'une part, la réalité sociale objectivée par et au travers des discours institutionnels qui s'imposent à l'agent sous la forme d'un rôle qu'il lui faudrait endosser et, d'autre part, son expérience effective des actualités qui forment le substrat phénoménologique de son vécu quotidien » (Gonzalez et Malbois, 2013b, p. 7).

L'influence matérialiste et phénoménologique transparaît dans la façon dont Smith conçoit cette rupture. Elle l'appréhende comme limitant la capacité d'agir – et donc l'épanouissement – de la personne qui en vient à « à penser *en dehors* ou à *côté* de son corps, voire *contre* celui-ci » (Smith, 2010, cité dans Gonzalez et Malbois, 2013b, p. 7). De manière plus détaillée, Gonzalez et Malbois (2013b) expliquent que :

Cette disjonction s'apparente à une aliénation, car elle a pour effet de masquer à la personne qui subit cette contradiction comment et combien sa propre *praxis* participe à la production du monde social. Autrement dit, le *travail* des corps se voit réifié : de sujets, les agents deviennent objets. Simultanément, ce même travail est traité comme une propriété de la réalité sociale, fétichisé par des *idéologies* contribuant à entretenir l'illusion que cette réalité opérerait indépendamment des personnes qui, par leurs activités, la font advenir (p. 7).

Sa sociologie entend résorber cette aliénation en réhabilitant le corps en tant que « site de la conscience, de l'esprit, de la pensée, de la subjectivité et de l'agentivité » [traduction libre] (Smith, 2005, p. 25). Ce faisant, « les phénomènes de l'esprit et du discours – l'idéologie, les croyances, les concepts, la théorie, les idées, etc. – ne [seront] plus traités comme s'ils étaient seulement dans la tête des gens » [traduction libre] (Smith, 2005, p. 25).

Smith (1990) adopte donc une conception alternative du savoir – considéré comme construit et organisé socialement plutôt que comme neutre et objectif¹¹⁶ – et de sa production, qui se heurte à l'universalisme prédominant dans le milieu scientifique et académique. L'ethnographie institutionnelle ne cherche pas à vérifier une théorie existante ou à la confronter à des données empiriques, mais à produire des connaissances permettant aux personnes de prolonger leur « savoir ordinaire », c'est-à-dire celui émanant de leurs activités quotidiennes (Smith, 2005). Le but premier de cette sociologie engagée n'est donc pas d'accroître le « savoir scientifique », mais d'étendre le « savoir ordinaire » des personnes vers des régions où ils n'ont pas été¹¹⁷ afin de contribuer à lever ce qui entrave leur capacité d'agir (DeVault et McCoy, 2006; Gonzalez et Malbois, 2013b). Comme l'explique Smith (2018) :

¹¹⁶ Cette prémisse de base rejoint notamment la perspective constructiviste et les travaux de Berger et Luckmann (2012) pour qui la sociologie de la connaissance a comme objet d'étude la réalité en tant que construit social.

¹¹⁷ De manière plus détaillée, Smith (2005) soutient que « l'ethnographie institutionnelle vise à élaborer un savoir qui, essentiellement, étend la connaissance ordinaire du monde quotidien à des régions où l'on n'a pas été, et où peut-être l'on ne peut pas aller si l'on n'a pas la curiosité d'un·e explorateur·trice, ni ne possède les compétences requises pour trouver son chemin en se repérant sur une carte » (p. 50). À la lumière de ma recherche et des perspectives féministes adoptées, je postule aussi – ou plutôt – que les connaissances produites par cette méthode sont difficilement visibles depuis l'expérience locale, car ils sont rendus opaques par les rapports sociaux et les rapports de domination, qui naturalisent – et donc invisibilisent – l'organisation sociale. En plus de la technique (Smith, 2005), leur découverte nécessite beaucoup de temps, ce qui fait généralement défaut en l'absence de rémunération ou de reconnaissance pour le faire.

une fois que l'ethnographie institutionnelle a été réalisée, cette recherche devient une ressource qui peut être traduite dans les termes du savoir pratique que les gens mobilisent dans leur vie quotidienne. D'où le fait qu'elle devienne un moyen par lequel étendre le savoir ordinaire, plutôt qu'un moyen par lequel remplacer le savoir ordinaire par celui de l'expert.e (p. 50).

La sociologie de Smith (2005) participe en ce sens à un changement de paradigme dans la manière de concevoir le social et de l'étudier.

Pour soutenir l'émergence de savoirs qui ne soient pas réifiés et « qui ne pose pas [le savoir] comme étant quelque chose qui existe au-delà et au-dessus des gens » (Smith, 2018, p. 50), Smith élabore une épistémologie du point de vue. Sa conception épistémologique diffère cependant de celles d'autres chercheur·es féministes et critiques pour qui le point de vue situé renvoie à une position de sexe, de classe ou de race au sein de la société¹¹⁸. Pour Smith (2005), le point de vue situé désigne « la position d'un sujet comme point de départ pour l'ethnographie institutionnelle en tant que méthode d'enquête » [traduction libre] (p. 10). Avec ce point de départ, l'épistémologie proposée déplace l'objet d'étude : « ce sont les aspects des institutions qui ont à voir avec l'expérience des gens, non pas les personnes elles-mêmes, qui constituent l'objet de l'étude » (Smith, 2018, p. 89). En d'autres mots, il ne s'agit pas de mener une recherche *sur* une ou des personnes occupant une certaine position sociale ou catégorisées d'une certaine façon, ni *par* ces personnes, mais *depuis* leur position – qui peut d'ailleurs être celle de l'ethnographe – afin d'accéder aux institutions.

Enfin, cette méthode n'est pas descriptive, à la manière de l'ethnographie classique par exemple (Erickson, 2011). Elle prend plutôt la forme d'une enquête où le savoir est, au contraire, le résultat d'un dialogue entre l'ethnographe institutionnel et les personnes contribuant depuis leur point de vue à la recherche, avec soi-même et avec les écrits (Smith, 2005). C'est par sa médiation que sont découvertes, rendues visibles et compréhensibles ce que Smith (2005) appelle les « *ruling relations* ».

¹¹⁸ Sur les épistémologies du « point de vue » (*stand point theory*), voir la section 1.1.

4.1.2. Révéler les rapports de régulation par les textes

Bien qu'elle soit ancrée dans l'expérience quotidienne des personnes, cette sociologie ne s'y limite pas. Inspiré par la notion marxiste de « *ruling class* » (classe dirigeante), le néologisme « *ruling relations* » inventé par Dorothy E. Smith condense le postulat de base du programme de recherche de l'ethnographie institutionnelle, selon lequel « dans les sociétés contemporaines, les relations d'interdépendance ne se nouent pas seulement dans l'immédiat et le registre interpersonnel ; elles sont largement diffuses, ubiquitaires, impersonnelles et intangibles, et néanmoins contraignantes » (Malbois et Barthélemy, 2018, p. 23-24). Les « *ruling relations* » constituent un mode inédit et distinctif d'organisation de la société. Tel que conceptualisé par Smith (2018), il s'agit de « formes objectivées de conscience et d'organisation, dans le sens où ces formes de conscience et d'organisation s'édifient de manière externe aux personnes et aux situations concrètes, particulières, ici et maintenant » (p. 62).

La traduction de ce néologisme en français pose certains défis. Le concept de « *ruling relations* » a été traduit de différentes façons : « relations régulatrices » (Gonzalez et Malbois, 2013b), « relations régissantes » (Carrier et Prodinger, 2014), puis « relations de régulation » dans la traduction de l'ouvrage de Smith (2018). Dans une recension de ce livre, Maunier (2018) critique le choix de cette traduction qui « semble atténuer la préoccupation de Smith envers les relations de domination, de pouvoir et d'aliénation » (par. 10). Prenant appui sur cette critique et sur l'appareillage conceptuel féministe mobilisé dans le cadre de cette thèse, je propose de traduire le concept de « *ruling relations* » par « *rappports* de régulation ». La nuance entre les concepts de *relations* et *rappports* est importante en français, ce qui n'est pas le cas en anglais où « *relations* » a un sens beaucoup plus englobant (Kergoat, 2005). Il semble que les *rappports* de régulation renvoient moins aux *relations* sociales qu'aux *rappports* sociaux, lesquels sont antérieurs à la rencontre entre des individus concrets – soit les relations sociales – et postérieurs à elle (Kergoat, 2005). Pour Layder (2006), l'intérêt même de Smith pour les « *ruling relations* » témoigne de l'influence de la pensée de Marx. En ce sens, l'expression *rappports* de régulation

reflète davantage cet ancrage marxiste – renouvelé par l’analyse féministe¹¹⁹ – ainsi que la compréhension extralocale du monde social visé par la sociologie de Smith.

Le point focal de l’ethnographie institutionnelle n’est cependant pas l’étude d’un mode de domination, mais d’un mode d’organisation sociale de type « textuel » ayant pris de l’importance dans les sociétés capitalistes durant la dernière partie du 19^e siècle et aujourd’hui si répandu que nous en sommes à peine conscients¹²⁰ (Gonzalez et Malbois, 2013b; Smith, 2005). L’ethnographie institutionnelle vise ainsi à rendre compte des avancées et des mutations du capitalisme, qui se situent « en particulier dans le type d’asymétries et de domination qui s’instaurent, ainsi que dans leur façon de s’imposer » (Gonzalez et Malbois, 2013b, p. 12). Elle cherche à intégrer « les [nouvelles] formes de conscience sociale qui (a) se sont différenciées et spécialisées en prenant l’aspect de relations sociales¹²¹ spécifiques et (b) sont objectivées dans le sens où elles sont produites comme si elles ne dépendaient pas de personnes singulières et de relations particulières » (Smith, 2018, p. 63).

Ces nouvelles formes d’agentivité et de subjectivité s’étant notamment développées en Europe et en Amérique du Nord ont été rendues possibles par l’invention, bien avant leur naissance, de l’imprimerie et de toutes les technologies de reproduction de l’écrit et de l’image généralisant l’accès aux mots au-delà des conversations en face à face (Smith, 2005). Ce mode d’organisation repose sur la construction sociale de la réalité documentaire¹²². Les formes d’exercice du pouvoir sont médiatiques, c’est-à-dire qu’elles reposent sur des « textes » et leur circulation (Smith, 1990). Les « textes » peuvent prendre différentes formes, aussi variées qu’un imprimé, un film, un site web, une application numérique, etc. Quel que soit le média, ils ont cependant en commun d’être reproductibles et, par conséquent, de pouvoir « être lues, entendues et

¹¹⁹ Sur le renouvellement du concept marxiste de rapport social par les féministes matérialistes françaises, voir la section 2.2.1.

¹²⁰ L’un et l’autre n’en sont pour autant pas déconnectés, comme le montrent les conditions d’émergence de ce mode d’organisation sociale. Ma lecture de cette sociologie m’amène plutôt à dire que son analyse est essentielle pour dévoiler les nouvelles formes insidieuses de la domination.

¹²¹ Le terme « rapports sociaux » me semble ici plus juste par rapport aux arguments présentés précédemment.

¹²² Comme le rappellent Gonzalez et Malbois (2013b) la « construction sociale de la réalité documentaire » (1974a, 1984, 1990a) constitue un thème au long cours dans la sociologie smithienne.

regardées par plus d'une personne, dans des lieux différents et à des moments différents¹²³ » (Smith, 2018, p. 223). Les rapports de régulation reposent ainsi sur un ordre textuel qui rend possible une organisation sociale qui ne dépende pas du temps, du lieu et des personnes (Smith, 2005).

Cette organisation textuelle de la réalité sociale connaît une forte croissance à partir de la seconde moitié du 19^e siècle avec le développement de la bureaucratie de l'État et l'essor de l'organisation scientifique du travail aux États-Unis¹²⁴ (Smith, 2005). La rationalisation objective des entreprises introduit une dissociation entre le mode de production et les individus, ce qui transforme radicalement les modes de direction et de gestion. La prise de décision se voit dorénavant fondée sur « un stock de connaissances garanties par des données chiffrées plutôt que sur la base de conjectures ou de formes de comptes rendus non fondés sur des calculs » (Smith, 2018, p. 65). En d'autres mots, le savoir nécessaire à la prise de décision n'a plus son siège dans la tête des individus, mais dans des « régimes de règles écrites et de pratiques administratives, combinées avec des systèmes de recueil de données » (Smith, 2018, p. 65). Dans la bureaucratie étatique en particulier, ce sont les politiques et les lois qui se trouvent en haut ou au centre de l'organisation formelle (Smith, 1974).

Ce mode d'organisation sociale connaît un renouveau dans les années 1980 et 1990, avec la montée en force du *management* dans le domaine de la gestion des ressources humaines aux États-Unis puis de l'implantation du « *New Public Management* » dans les administrations publiques des pays capitalistes (Griffith et Smith, 2014b; Masclet, 2012). La nouvelle gestion publique désigne, sommairement, « un mouvement international de réformes des administrations publiques [...] qui vise une augmentation de leur efficacité organisationnelle et de leur reddition de comptes à l'aide de méthodes de gestion empruntées aux entreprises privées, à commencer par les mécanismes de type marché » (Desrochers, 2016 p. vii). L'adoption et l'adaptation des modes de gestion et d'organisation du travail développées dans le réseau privé provoquent plusieurs transformations néolibérales dans les institutions publiques, dont la gouvernementabilité managériale et la mise en concurrence des organisations comme des

¹²³ En d'autres mots, « la capacité de coordonner les actions des gens à distance dépend de la capacité du texte, en tant que chose matérielle, d'apparaître sous une forme identique où que puisse se trouver le corps du lecteur, de l'auditeur ou du spectateur » (Smith, 2018, p. 224).

¹²⁴ Sur l'organisation scientifique du travail et le management, voir la section 2.3.2.

employé·es (Desrochers, 2016). La nouvelle gestion publique participe en ce sens à la réorganisation du pouvoir dans les sociétés contemporaines, tel qu'il se déploie dans les rapports de régulation.

Le développement de ce mode de régulation sociale s'institue, entre autres, par une séparation radicale des sphères d'action et de conscience des hommes et des femmes (Smith, 2018). Comme l'explique Smith (2005), la formation scolastique et idéologique des hommes de la classe moyenne crée une forme de conscience moderne se logeant à l'extérieur du corps « qui rend possible l'agir dans des modes qui supplantent ou assujettissent l'existence corporelle ici et maintenant » (p. 63). Les rapports de régulation se développent, tout en reproduisant, la division des sphères du travail entre les sexes. Les femmes sont par conséquent largement demeurées aux marges des rapports de régulation, occupant des positions subalternes, manquant de pouvoir d'action autonome et réalisant « un travail dont le produit était destiné à être accaparé par les hommes » (Smith, 2018, p. 71). Elles se sont néanmoins emparées des technologies permettant la reproduction des écrits et de l'image pour contribuer de manière alternative à leur *empowerment*. Les femmes, en particulier celles de classes moyennes, ont notamment investi, à tous les niveaux, le système éducatif public alors émergent. En ce sens, les sources textuelles caractéristiques de ce mode d'organisation sociale portent également les leviers de la résistance et de la transformation de l'institution.

Ce bref détour historique montre comment « les fonctions du “savoir, du jugement et de la volonté” en sont venues à être encadrées dans un ensemble défini de formes objectivées d'organisation et de conscience, qui organise et coordonne la vie quotidienne des gens » (Smith, 2018, p. 69). Comme ils ne peuvent pas être observés en soi, la découverte des rapports de régulation se fait par l'étude du travail des personnes et de sa coordination extralocale. Faisant écho aux perspectives féministes et pour la justice sociale présentées aux deux premiers chapitres, Smith (2018) adopte une conception extensive du travail, qui s'applique « à tout ce que les gens font qui demande du temps, dépend de conditions définies, est effectué dans des lieux particuliers et concrets, et est intentionnel » (p. 269). Les ethnographes institutionnels ne s'intéressent ainsi pas au travail en soi, de manière descriptive, mais comme une porte d'entrée pour révéler les rapports de régulation limitant la capacité d'agir des individus. Le travail ouvre ainsi à l'institution, mais pas directement comme le soutient Smith (2018) :

L'organisation du travail que les ethnographes peuvent recomposer à partir des connaissances pratiques que les gens leur fournissent ne demeure rien de plus qu'une organisation particulière des activités dans un lieu particulier, à moins que et jusqu'à ce que nous puissions retrouver la dimension institutionnelle de cette organisation. Et cela veut dire découvrir quels sont les textes qui coordonnent le travail effectué par des personnes différentes non seulement dans cette situation, mais aussi dans d'autres contextes de sorte que le travail réalisé dans un lieu soit coordonné avec celui accompli ailleurs et à d'autres moments (p. 224).

Au-delà de ce que les personnes font localement dans des lieux et à des moments particuliers, l'ethnographie institutionnelle s'intéresse aux différents modes de coordination et de généralisation caractérisant cette organisation sociale textuelle. Les modes de coordination de la société se découvrent dans les textes et plus particulièrement dans le rôle qu'ils jouent « dans la généralisation de l'organisation sociale que nous tenons pour acquise lorsque nous employons le terme d'institution¹²⁵ » (Smith, 2018, p. 224). L'enquête porte dès lors sur les activités par lesquelles les textes sont reproduits, utilisés et mis en pratiques dans des activités typiques de ce mode d'organisation sociale, notamment administratives, bureaucratiques, managériales et médiatiques (DeVault et McCoy, 2006). Elle cherche à dévoiler les chaînes d'activités interconnectées et organisées autour et à travers un ensemble de sources textuelles par lesquelles circulent un ensemble de discours scientifiques, techniques et culturels objectivant la réalité sociale (DeVault et McCoy, 2006; Smith, 2005).

4.1.3. La démarche d'enquête et le processus d'analyse

L'ethnographie institutionnelle cherche à cartographier les rapports de régulation organisant et objectivant les activités quotidiennes des personnes. Cet objectif prend la forme d'une enquête, se situant à la fois dans le prolongement et la critique de l'ethnométhodologie de Harold Garfinkel¹²⁶. Elle mobilise pour ce faire une perspective marxiste, comme le résumant Gonzalez et Malbois (2013b) :

¹²⁵ Smith (2018) pose ainsi la question : « Comment se fait-il que les hôpitaux, les écoles, les universités ou les entreprises puissent être reconnaissables sous le même type de forme sociale dans les différents sites où ces institutions sont socialement accomplies? » [traduction libre] (p. 224).

¹²⁶ Comme le résume Quéré (s. d.), « l'ethnométhodologie est un programme de recherche en sciences sociales consacré à l'étude, en termes de méthodes ou de procédures, de la production d'ordre, de rationalité et de sens dans la vie sociale, notamment dans les conduites, les activités et les pratiques des agents » (p. 1).

une part essentielle du geste opéré par Smith a donc consisté à penser Marx avec l'ethnométhodologie, à lire le premier au travers de la conception novatrice des rapports entre activités des agents et constitution de l'ordre social avancée par la sociologie de facture garfinkelienne. Mais un second geste tout aussi important a été de lire Marx contre l'ethnométhodologie, afin de surmonter certaines des apories dans lesquelles cette dernière risquait de s'enfermer (p. 11).

Cette approche tente donc de réinscrire la situation analysée au sein des processus historiques, sans pour autant écraser l'expérience phénoménale. Elle permet de « reconnaître le rôle que jouent les contraintes du passé-dans-le-présent, sans pour autant les réifier en tant que “structure” ou “ordre” » (Smith, 2005, cité dans Gonzalez et Malbois, 2013b, p. 12). Tout en considérant que « l'institutionnel est à découvrir dans le mouvement de ce qui est en train de se faire » (Smith, 2018, p. 124), l'ethnographie institutionnelle se distingue des méthodes ethnographiques classiques qui se concentrent sur ce que « font » les personnes plutôt que sur les causes et effets amenant les informateurs et informatrices à parler de leur expérience comme ils le font (Campbell et Gregor, 2008). Cette approche porte en ce sens un double projet visant à rendre compte des avancées et des mutations du capitalisme, tout en restituant aux agents une part de l'agentivité dont ils ont été privés (Gonzalez et Malbois, 2013b).

De manière opérationnelle, ce projet prend la forme d'une enquête se construisant initialement sur une large part d'inconnu. Comme le soutient l'instigatrice de cette approche, « l'important est de penser organisationnel, en reconnaissant que vous ne saurez pas au début quelle est la marche à suivre (Smith, entrevue, septembre 1999) » [traduction libre] (De Vault et McCoy, 2006, p. 24). Il n'y a donc pas de ligne directrice claire ou encore de démarche normalisée pour mener l'enquête. Différentes stratégies peuvent être déployées, en ce qui a trait notamment aux modes de collecte et aux matériaux privilégiés. L'absence de démarche figée constitue d'ailleurs selon Smith (2006b) l'une des forces de cette sociologie orientée vers l'exploration et la découverte. De même, DeVault et McCoy (2006) estiment que la méconnaissance de l'expérience à l'étude au début de la recherche s'avère être un atout, car elle ouvre de nouvelles portes et déjoue les préconceptions (DeVault et McCoy, 2006).

Les étapes de l'ethnographie institutionnelle ne suivent pas un schème classique, où se succèdent de manière linéaire la collecte des matériaux puis leur analyse. Le processus d'analyse s'amorce dès le début de la collecte. Il permet de valider la compréhension au fur et à mesure

qu'elle se construit et à identifier la direction à prendre pour l'approfondir davantage (Campbell et Gregor, 2008; DeVault, 2012). L'analyse sert à « identifier, tracer et décrire les rapports sociaux qui vont au-delà des limites de l'expérience de chaque informateur ou informatrice (ou même de l'expérience de tous) » [traduction libre] (Campbell et Gregor, 2008, p. 90). Chaque histoire fournit des éléments d'un portrait plus large (« *emerging big picture* » (Campbell et Gregor, 2008, p. 85)) que le chercheur·e doit révéler¹²⁷. Il ne s'agit donc pas seulement de produire des résultats que les informateurs et informatrices pourront reconnaître, mais de montrer comment l'expérience d'une personne est structurée en dehors de ce qu'elle connaît et expérimente.

À terme, le processus analytique vise à produire de la théorie pour reconstruire et expliquer les rapports qui organisent et coordonnent l'expérience des informateurs et informatrices (Campbell et Gregor, 2008). La théorisation est fondamentalement matérialiste et empirique, c'est-à-dire que l'explication est explicitée à partir des matériaux plutôt qu'elle est postulée (Smith, 2018). La transférabilité visée par l'ethnographie institutionnelle s'appuie sur « la découverte et la justification de l'existence de rapports de régulation dans de nombreux contextes locaux qui organisent les expériences évoquées par les informateurs et les informatrices » [traduction libre] (Campbell et Gregor, 2008, p. 89). La production de la théorie dépend de son illustration à partir de ce que les matériaux révèlent.

Un aspect important de l'analyse est de permettre la découverte des configurations translocales et des rapports organisés sur le plan discursif qui imprègnent les savoirs, les discours et les activités institutionnels (Campbell et Gregor, 2008). McCoy (2006) insiste en particulier sur la nécessité d'identifier et de prendre ses distances vis-à-vis de ce qu'elle appelle les discours institutionnels. Ce concept désigne à la fois les discours de sens communs répandus au-delà de l'institution à l'étude, notamment par les médias de masse, et l'ensemble des moyens « largement partagé par des professionnel·les, des gestionnaires, des scientifiques ou des spécialistes par lesquels des situations sont documentées (mesurées, nommées, décrites) de manière à les rendre exploitables dans le cadre de processus institutionnels engageant une

¹²⁷ Campbell et Gregor (2008) suggèrent ainsi de lire les matériaux en se posant la question suivante : « Que me disent-ils sur la manière dont cette configuration ou cet événement se produit? » [traduction libre] (p. 85).

reddition de comptes » [traduction libre] (McCoy, 2006, p. 118). Dès l'analyse de la littérature scientifique, le chercheur·e doit éviter d'être capté par ces discours institutionnels (« *institutional capture* ») (McCoy, 2006, p. 122). Cette vigilance vise à ne pas redoubler l'aliénation générée par les rapports de régulation, notamment en réifiant les concepts des discours institutionnels (Gonzalez et Malbois, 2013b). Il constitue également l'une des clés de la validité scientifique de cette méthode (Smith, 2005).

La participation des personnes – dont les informateurs et les informatrices – aux discours institutionnels est variable. Celles qui se l'approprient peuvent généralement naviguer plus aisément dans les processus institutionnels, mais cela implique généralement une assimilation au regard de l'institution : « [elles] en viennent à se connaître et à connaître leur famille en tant qu'objet d'une attention institutionnelle. Ils travaillent sur eux-mêmes; ils produisent leurs actions d'une manière qui s'articule plus étroitement au processus institutionnel » [traduction libre] (McCoy, 2006, p. 119). Ces discours doivent être distingués des propos extra-institutionnels et des propos oppositionnels ou critiques pouvant aussi composer le récit des informateurs et informatrices (McCoy, 2006). Les propos extra-institutionnels mobilisent des registres de pertinence différant des discours institutionnels, mais sans être explicitement en opposition avec ceux-ci. Les propos oppositionnels ou critiques établissent consciemment une distance par rapport aux discours institutionnels, en privilégiant des formes de savoirs alternatifs. Une même personne peut mobiliser ces trois registres discursifs (discours institutionnels, propos extra-institutionnels et propos oppositionnels ou critiques).

La production de nouveaux savoirs dans le cadre d'une ethnographie institutionnelle ne dépend pas ultimement de l'articulation des matériaux à des théories existantes, mais de la capacité à les présenter de manière convaincante. L'erreur du débutant·e dans ce type de recherche consiste à prendre pour acquis que le lecteur ou la lectrice comprend de quoi on parle et, par conséquent, de ne pas expliquer suffisamment (Campbell et Gregor, 2008). La dimension explicative constitue la clé pour parvenir à rendre visibles à autrui les résultats de l'enquête. L'ethnographie institutionnelle requiert en somme un exigeant travail d'écriture et de mise en commun de matériaux très divers (modes de collectes, sites de provenance, etc.) et pour lequel l'utilité des logiciels informatiques de tri est généralement limitée (Campbell et Gregor, 2008).

4.1.4. Les étapes et niveaux d'investigation de l'enquête

Afin de naviguer plus aisément dans cette démarche de recherche non conventionnelle, Liza McCoy et Marjorie L. DeVault (2006; McCoy, 2006) synthétisent à partir des travaux de Dorothy E. Smith les grandes étapes et niveaux d'investigation caractérisant la méthode de l'ethnographie institutionnelle. S'il n'y a pas une seule façon de la conduire, ce type de recherche partage un même point de départ et d'arrivée. Tel qu'expliqué aux sections précédentes, chacune part de l'expérience des individus (section 4.1.1) et s'achève par la mise en visibilité des rapports de régulation – et de leurs supports textuels – l'organisant et la coordonnant au niveau institutionnel (section 4.1.2). Le point d'entrée dans l'institution se situe toujours dans les expériences des individus.

La *première étape* de l'enquête menée dans le cadre d'une ethnographie institutionnelle consiste à circonscrire le point de départ de la recherche (DeVault et McCoy, 2006). Il faut choisir une expérience ou un champ de pratiques quotidiennes à explorer et cibler le point de vue de certaines personnes vivant cette expérience. Ce choix opérationnalise généralement l'épistémologie alternative étant au fondement de l'ethnographie institutionnelle. Plusieurs ethnographes institutionnels entendent ainsi ouvrir les idées préconçues, ébranler les discours dominants et connaître *toute* l'histoire, c'est-à-dire faire émerger celle étant subsumée par les rapports sociaux et les processus institutionnels (Smith, 2005). L'une des façons d'y parvenir est de contribuer à ce que les voix généralement tuées dans le milieu scientifique et académique par les rapports de régulation, comme celles des femmes, soient entendues (DeVault et McCoy, 2006). L'ethnographie institutionnelle va cependant plus loin : « l'idée est de passer de l'accent mis sur les femmes elles-mêmes (en tant que sociologie "des femmes") à une sorte d'enquête qui pourrait être utile dans les efforts visant à changer les rapports sociaux qui subordonnent les femmes et d'autres groupes sociaux » [ma citation] (DeVault et McCoy, 2006, p. 19). Il s'agit ainsi de produire des savoirs utiles à la transformation sociale. Un processus de dévoilement des rapports qui régulent leur expérience au niveau institutionnel s'amorce à partir de leur point de vue.

Ce *premier niveau* de l'enquête est ancré dans la connaissance qu'ont des personnes vivant une expérience organisée par des rapports de régulation, et ce, à partir d'un point de vue en particulier. Mais à ce stade, les rapports de régulation à étudier ne sont pas précisés. Ils

émergeront des matériaux recueillis et analysés. Les rapports de régulation sont souvent recueillis lors d'entretiens faisant partie intégrante de la recherche, mais ils peuvent aussi être constitués à partir d'autres recherches, ouvrages et articles, à partir d'observations, d'entretiens et d'échanges informels ou encore depuis l'expérience vécue par le chercheur·e (Campbell et Gregor, 2008; Smith, 2005).

Dans le cas où des entretiens individuels ou de groupe sont menés, ils sont appréhendés comme une porte d'entrée pour l'exploration des processus institutionnels (DeVault et McCoy, 2006). Les personnes y ayant pris part ne sont donc pas des sujets, mais des informateurs et des informatrices pouvant fournir des connaissances pertinentes sur l'expérience se trouvant au cœur de l'enquête (« *informants knowledgeable* »). Les entretiens ne sont pas standardisés. Le contenu, le format et même la conduite des entretiens évoluent sensiblement de l'un à l'autre, chacun se basant sur les connaissances fournies par les précédents (DeVault et McCoy, 2006). Les entretiens permettent aussi, chemin faisant, de valider sa compréhension en construction et de cibler davantage l'objet de la recherche.

Au moment de procéder à l'analyse des entretiens, McCoy (2006) recommande de poursuivre deux buts liés. Le premier objectif est de développer une compréhension et une appréciation de l'expérience vécue concrètement par les individus (« *individual's embodied experience* »). Elle peut prendre une forme descriptive, où sont mises en lumière les interfaces entre l'expérience et l'institution. Il ne s'agit toutefois pas de la finalité de ce type d'enquête. Le deuxième objectif est de les utiliser afin de rendre visible le champ institutionnel dans lequel ces expériences individuelles sont situées. Cette opération analytique incontournable pour la suite de la recherche permet d'identifier les sites et processus à explorer, soit « quelques-uns des rapports translocaux, des discours et des processus institutionnels qui façonnent le travail quotidien des informateurs » [traduction libre] (DeVault et McCoy, 2006, p. 21). Elle implique de distinguer le travail dont parlent les personnes – ce qu'elles font – et comment ces personnes peuvent en parler – les discours institutionnels – (McCoy, 2006). L'ethnographe institutionnel cherche en outre à identifier les points d'intersection entre différents processus, c'est-à-dire là où le travail de plusieurs personnes se croise et se coordonne à l'intérieur d'un ou plusieurs sites (DeVault et McCoy, 2006). Au terme de l'analyse, de nouvelles questions de recherche sont formulées afin de poursuivre l'enquête.

La *deuxième étape* de la recherche se situe au *deuxième niveau* d’investigation, davantage tourné vers l’institution et son fonctionnement. Elle permet de répondre aux questions élaborées du point de vue des premiers informateurs et informatrices, en explorant cette fois le travail des personnes qui produisent, modifient et mettent en pratique les rapports de régulation (McCoy, 2006). Deux types de travail s’y croisent et se forment mutuellement à ce niveau (DeVault et McCoy, 2006). Le travail dit « de première ligne » consiste à « établir des liens entre les clients [ou autres bénéficiaires des services publics] et les discours de régulation, “en remuant” le désordre d’une situation quotidienne afin qu’elle corresponde aux catégories et aux protocoles en place » [traduction libre] (DeVault et McCoy, 2006, p. 27). En d’autres mots, ces travailleurs et travailleuses s’assurent que leurs activités – comme remplir un formulaire – soient en adéquation avec les différents « textes » l’encadrant, comme des politiques, des lois, des programmes, des objectifs de gestion ou des déclarations politiques (Griffith et Smith, 2014b). Le deuxième type de travail est macroinstitutionnel. Il consiste à produire, élaborer et formaliser ces « textes » de référence, qui coordonnent, organisent et régulent le travail au sein de l’organisation. Ce travail précède de manière générale celui de première ligne. Dans un cas comme dans l’autre, les capacités à agir des personnes – et bien qu’il s’agisse évidemment d’individus – « proviennent des organisations, et des relations sociales¹²⁸ que ces organisations produisent en même temps qu’elles sont produites par elles » (Smith, 2018, p. 68).

Les processus institutionnels et les points d’intersection identifiés à la première étape servent ici de guide pour approfondir empiriquement la compréhension des rapports de régulation. La collecte de matériaux pour cette seconde étape s’effectue de différentes manières, généralement par de l’analyse documentaire, des entretiens de recherche et de l’observation. L’ethnographe institutionnel accorde à la fois de l’intérêt aux « textes », aux « conversations » entre ceux-ci et aux activités des personnes qui les produisent, les utilisent et les mettent en pratique (DeVault et McCoy, 2006). Le choix des informateurs et des informatrices à rencontrer ainsi que les thèmes à aborder dépend en outre des matériaux recueillis en amont. Pour rendre visibles les rapports de régulation, les nouveaux matériaux doivent contribuer à restituer une chaîne d’activités interconnectées et organisées autour et à travers un ensemble de documents (DeVault

¹²⁸ Le terme « rapports sociaux » me semble ici plus juste par rapport aux arguments présentés précédemment.

et McCoy, 2006). La *troisième* – et dernière – *étape* consiste donc à décrire analytiquement cette chaîne d'activités, de discours et de documents de manière à dévoiler comment ils régulent l'expérience des personnes à partir de laquelle a été menée l'enquête. L'aboutissement de l'ethnographie institutionnelle est l'élaboration d'une cartographie – qui peut prendre, ou non, une forme graphique – révélant une matrice particulière de rapports de régulation organisant la société et où les personnes vivant une expérience similaire peuvent se situer à la manière d'un point indiquant « vous êtes ici » sur une carte (Smith, 2005).

4.2. Considérations et limites méthodologiques

Cette recherche a largement été inspirée par la méthode de l'ethnographie institutionnelle. Avant de présenter l'opérationnalisation de l'enquête menée, cette section expose quelques clarifications méthodologiques de portée plus générale. J'expose d'abord les postulats ayant guidé mes choix d'échantillonnage ainsi que certaines considérations relevant de la rigueur de la recherche. Je présente ensuite les considérations éthiques de la recherche, ainsi que les moyens concrètement mis en œuvre pour protéger l'intégrité et les droits des informateurs et informatrices ayant pris part à la recherche. Je conclus enfin par la mise en lumière de certaines limites de la démarche méthodologique à prendre en compte dans l'interprétation des résultats de la recherche. Ces limites sont l'occasion de revenir sur l'arrimage des choix méthodologiques aux orientations épistémologiques et théoriques présentées aux chapitres précédents.

4.2.1. Type de recherche, échantillonnage et rigueur

La finalité d'une recherche qualitative n'est pas la représentativité statistique ni la vérification d'hypothèses, mais la compréhension d'un contexte particulier (Lessard-Hébert et al., 1996; Miles et Huberman, 2003). Ce n'est donc pas le nombre de personnes participant à la recherche qui importe dans l'échantillonnage, mais le choix, orienté, des informateurs et des matériaux. La structure « ouverte ou paradoxale » (Pires, 1997, p. 13) de cette recherche a guidé ce choix. Contrairement aux recherches ayant une « structure close ou conventionnelle » (Pires, 1997, p. 13), l'idée centrale orientant l'échantillonnage n'est alors pas

la sélection d'une partie de l'ensemble¹²⁹, mais le choix de l'objet et du support empirique nécessaires au regard des énoncés théoriques de la recherche.

L'échantillon constitué peut être qualifié de non probabiliste de type intentionnel (Gaudreau, 2011). Comme le remarque Pires (1997), cette notion n'est cependant pas parfaitement arrimée aux recherches ayant une structure ouverte ou paradoxale. Elle demeure néanmoins pertinente, car elle désigne dans les deux cas :

l'idée de considérer une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème : c'est étudier ceci pour appuyer un au-delà ; c'est l'idée d'extrapoler, de *déplacer*, de transcender, de *mettre en rapport*, ou encore de donner une *idée* ou un *éclaircissement* sur quelque chose d'autre à l'aide d'un ou de plusieurs éléments pouvant s'y rapporter (Pires, 1997, p. 19).

Quel que soit le type, le but général de l'échantillon est d'appuyer un questionnement excédant les limites des unités servant à le produire.

Dans cette thèse, l'échantillon est orienté vers un « modèle sociétal », se caractérisant par un objectif de compréhension de certains aspects de la société plutôt que des comportements humains (Pires, 1997). L'institution éducative québécoise a été plus particulièrement choisie comme univers de travail afin de constituer le corpus empirique. Il s'agit selon la typologie développée par Pires (1997) d'un échantillon par cas unique de type institutionnel, pour lequel il n'est pas nécessaire « que toutes les observations soient faites dans un seul lieu, mais tout simplement qu'elles soient traitées comme se rapportant globalement à un même milieu » (p. 37). Le but est de donner un portrait global de ce type d'institution, et plus particulièrement dans ce cas-ci du fonctionnement entourant la régulation du travail enseignant. Les frontières du cas à l'étude se sont précisées au fil de la recherche, avec l'accumulation des matériaux et l'affinement de l'analyse.

Dans les recherches mobilisant un échantillon par cas unique de type institutionnel, la collecte de matériaux se fait en fonction des besoins de l'analyse et de la construction théorique : « à mesure qu'on se pose des questions ou qu'on formule des hypothèses, on cherche les éléments empiriques pour poursuivre ou boucler l'analyse » (Pires, 1997, p. 53). Contrairement à d'autres

¹²⁹ Dans les recherches ayant une « structure close ou conventionnelle » (Pires, 1997, p. 13), il s'avère généralement nécessaire de prélever un échantillon bien défini compte tenu de l'impossibilité d'étudier l'ensemble d'une population ciblée.

types d'échantillons, les données pertinentes sont à chercher dans de multiples lieux et sous-systèmes. Le principe de saturation empirique s'avère ainsi souvent « tout à fait inadéquat et trompe-l'œil » (Pires, 1997, p. 54) pour décider que la collecte de matériaux n'apporte plus d'informations suffisamment nouvelles pour justifier l'augmentation du corpus. La collecte ne s'achève pas quand *on a fait le tour*, mais plutôt « lorsqu'on a assez de matériel déjà investi par la réflexion théorique pour soutenir les analyses, véritables résultats de recherche » (Pires, 1997, p. 53-54). Ce type d'étude se caractérise en somme par la liberté d'en dessiner les contours, ce qui place en contrepartie l'analyste dans une situation plus inconfortable.

La rigueur de ce type de recherche relève ainsi en premier lieu de critères de crédibilité et de critères de transférabilité (Guba et Lincoln, 1982; Lincoln et Guba, 1985, cité dans Savoie-Zajc, 2011). Les recherches mobilisant un échantillon par cas unique de type institutionnel combinent en effet plusieurs types de matériaux et modes de collecte de données, contribuant à corroborer le sens attribué au phénomène à l'étude (critère de crédibilité). La rigueur des études ayant une structure ouverte s'appuie également sur la possibilité de transférer les résultats de l'étude à d'autres contextes (critère de transférabilité). La transférabilité¹³⁰ du cas étudié consiste essentiellement à fournir une série de clés susceptibles d'aider les chercheur·es et les lecteur·es à comprendre ce qui se passe ailleurs. Les résultats de cette thèse poursuivent ce type de transférabilité analytique, dite plastique ou malléable (Pires, 1997).

La rigueur d'une recherche qualitative/interprétative repose également sur le critère de fiabilité et le critère de confirmation (Guba et Lincoln, 1982; Lincoln et Guba, 1985, cité dans Savoie-Zajc, 2011). En décrivant de manière très détaillée la démarche méthodologique suivie ainsi que les limites de la recherche, les sections qui suivent objectivent les données produites (critère de confirmation) et témoignent de la cohérence entre les résultats de la recherche et le déroulement de l'étude (critère de fiabilité) (Savoie-Zajc, 2011). L'étroit arrimage encore l'orientation épistémologique et théorique de la recherche et la méthode de l'ethnographie institutionnelle choisie contribue également à la cohérence de l'ensemble, laquelle se confronte néanmoins aux limites méthodologiques présentées à la section 4.2.3.

¹³⁰ Pires (1997) utilise le concept de généralisation, qui relève de la recherche quantitative. Le terme de transférabilité lui est aujourd'hui préféré pour la recherche qualitative.

4.2.2. Considérations éthiques

En plus des choix épistémo-méthodologiques présentés à la section 1.2, les dimensions éthiques de la recherche se sont actualisées dans la mise en œuvre de mesures visant à assurer l'obtention d'un consentement libre et éclairé et la mise en place de moyens nécessaires pour protéger les informatrices et informateurs et leurs droits. À cette fin, un formulaire d'information et de consentement était envoyé par courriel aux informateurs et informatrices avant l'entretien de recherche. Ce type de formulaire présente les objectifs de la recherche, les modalités de leur participation et les avantages ainsi que tous les risques et inconvénients encourus. Il spécifie également les mesures de prévention prises pour les limiter et pour assurer la confidentialité des renseignements fournis, de même que le droit de retrait des informatrices et informateurs à n'importe quel moment de la recherche.

Comme cette recherche vise la collecte de matériaux auprès d'êtres humains, ces mesures ont été préalablement approuvées par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal¹³¹. Les coordonnées du CPÉR figurent par ailleurs sur le formulaire, accompagnées d'une invitation à les rejoindre pour toute information concernant mes responsabilités en tant que chercheuse sur le plan de l'éthique ou pour formuler une plainte. Ce formulaire était envoyé aux informatrices et informateurs en amont de l'entretien, puis consulté avec eux le jour de l'entretien, afin de répondre à leurs questions relativement au projet, à leur collaboration et à leurs droits avant d'amorcer la collecte de données. Le consentement de l'informatrice ou informateur ainsi que mon engagement en tant que chercheuse étaient en outre donnés par écrit avant la tenue de l'entretien.

Le principal inconvénient encouru en participant à cette recherche était de ressentir un inconfort professionnel ou personnel en raison du sujet et de ses implications institutionnelles. Cet inconvénient s'avère toutefois très limité compte tenu de la méthode de recherche adoptée. En effet, la recherche ne vise pas à documenter des parcours ou des expériences individuelles, ou même collectives, mais à produire de nouvelles connaissances sur des processus institutionnels et des rapports sociaux.

¹³¹ Le numéro d'approbation du projet est CPER-16-087-P. Les formulaires d'information et de consentement utilisés afin de procéder à la collecte de matériaux auprès des informateurs et informatrices sont présentés à l'Annexe 1 et l'Annexe 2.

Dans un souci de préserver l'anonymat des informatrices et informateurs, les noms ont été remplacés par un code alphanumérique dans les transcriptions, dont je suis la seule à disposer de la clé. Afin d'assurer la confidentialité des matériaux, les enregistrements codés et la clé du code alphanumérique sont conservés en une seule version sur un disque dur externe disposé dans un bureau fermé à clé. Cinq ans après la publication de la thèse, il sera complètement effacé et formaté. Dans la thèse et dans tous les documents diffusant des résultats de la recherche, leurs prénoms sont également remplacés par des pseudonymes ainsi que tous les noms de personnes, de lieux ou d'institutions. De même, seules les informations factuelles essentielles à la compréhension analytique sont présentées (ex. renseignements sociodémographiques). Certains renseignements sont ainsi volontairement omis ou rendus flous.

4.2.3. Limites méthodologiques de la recherche

La démarche méthodologique présente certaines limites à prendre en compte dans l'interprétation des résultats proposés dans la suite de la thèse. Dans le projet de recherche initial, la démarche comportait trois phases. Au terme des deux phases présentées ci-après, je prévoyais rencontrer à nouveau quelques informatrices et informateurs enseignants afin de valider et bonifier mon analyse des matériaux de la recherche. Cette étape devait prendre la forme d'ateliers de travail où ils auraient été invités à commenter une représentation visuelle des différents processus institutionnels étudiés et de leurs interconnexions, ainsi qu'à identifier les incohérences et les lacunes. Tous les informatrices et informateurs enseignants avaient donné leur accord afin de participer à cette phase ultérieure de la recherche. Elle a finalement été mise de côté principalement en raison d'un manque de temps. Les nouveaux matériaux que cette dernière phase aurait fournis n'étaient par ailleurs pas indispensables à la réalisation de l'ethnographie institutionnelle. Elle aurait néanmoins été une opportunité d'accroître la pertinence des résultats et de redonner la parole aux enseignant·es au terme du processus. À la suite du dépôt de la thèse, je prévois organiser une rencontre pour les enseignant·es ayant participé à la thèse afin de restituer les résultats et d'en discuter.

Compte tenu de cette limite, la place laissée concrètement aux enseignant·es de groupes racisés dans la démarche de recherche s'avère plus réduite qu'initialement prévu. Cette limite au regard des choix épistémologiques énoncés au premier chapitre est cependant à resituer dans

l'orientation conférée à la recherche par l'épistémologie du point de vue adoptée. Même si les récits des enseignant·es occupent une place en apparence limitée dans les chapitres d'analyse, la recherche a été menée depuis leur point de vue. Ce sont leurs récits et leurs questionnements qui ont orienté le regard posé sur l'institution éducative et le travail enseignant et, de manière plus concrète, l'enquête. Les processus investigués, les informatrices et informateurs institutionnels interviewés et les documents analysés dans la perspective de l'ethnographie institutionnelle ont été choisis à partir des entretiens menés auprès de ces informatrices et informateurs.

Bien que la recherche soit orientée du point de vue de personnes de groupes minorisés, une large part de l'analyse porte ainsi sur les processus et discours institutionnels re-produits par les personnes et les groupes détenant le pouvoir de le faire. Au terme de l'enquête, la restitution des résultats accorde un espace important aux groupes dominants et à leurs institutions. Le regard critique posé sur les matériaux institutionnels contrebalance toutefois leur pouvoir. Ces matériaux institutionnels ne sont pas pris tels quels et réifiés. Ils sont confrontés aux récits des informatrices et informateurs enseignants et questionnés à partir de nouveaux matériaux dans l'objectif de produire des savoirs qui prolongent ceux des personnes travaillant dans l'institution éducative, notamment les enseignant·es, de manière à accroître leur capacité à y agir pour la dignité humaine et la justice sociale.

Contrairement au féminisme matérialiste français et à la pensée féministe noire mobilisés dans le cadre d'analyse, l'ethnographie institutionnelle n'a pas comme but spécifique d'examiner les rapports sociaux, notamment de race, ainsi que la re-production de la domination. Il faut l'allier à un bagage théorique conséquent pour les prendre en compte, comme je le fais dans cette thèse et comme l'ont fait plusieurs autres chercheur·es (à ce sujet, voir Hampton, 2016, p. 96). L'ethnographie institutionnelle se distingue tout de même radicalement de l'ethnographie classique, considérée par la critique postcoloniale comme l'entreprise coloniale par définition (Traoré, 2015). En appelant à examiner de manière critique ce que nous savons, comment nous le savons et comment ces connaissances façonnent notre vie quotidienne, l'ethnographie institutionnelle met en évidence d'autres façons de savoir et d'être qui ne réifient pas l'ordre social – capitaliste comme colonial – en place (Hampton, 2016). Tout en étant foncièrement

empirique, cette méthode sociologique révèle les possibilités de transformer l'organisation sociale et, nécessairement, les rapports de domination s'y matérialisant.

Enfin, comme les rapports de régulation à l'étude ne peuvent pas être observés en soi, c'est par l'analyse des sources textuelles et des activités par lesquelles elles sont utilisées, reproduites et mises en pratiques qu'ils peuvent être dévoilés (Smith, 2005). À ce sujet, une dernière mise en garde s'impose. L'analyse des sources textuelles et en particulier des sources premières – les lois, les règlements et les conventions collectives – ne relève en aucun cas d'une interprétation juridique. Il s'agit d'une analyse menée dans les limites de ma formation en sciences de l'éducation et en sciences politiques ainsi que du cadre d'analyse féministe développé. Je me suis néanmoins risquée à l'exercice compte tenu de la pertinence du point de vue féministe pour percer l'opacité recouvrant le fonctionnement des institutions et l'organisation du pouvoir. À la lumière de la matrice théorique présentée au deuxième chapitre, j'estime que le déploiement d'une démarche de recherche entrecroisant des échelles d'analyse (symbolique, historique, sociale, matérielle...) et des matériaux variés¹³² est une voie prometteuse pour transformer les rapports de domination.

4.3. Première phase : collecte et analyse des récits d'insertion professionnelle d'enseignant·es

Avant d'amorcer l'enquête à proprement parler, j'ai déterminé le point de départ de la recherche. Tel qu'exposé dans l'introduction de la thèse, j'ai initialement choisi de documenter l'expérience d'insertion professionnelle du personnel enseignant immigrant¹³³. À la suite de la recension de la littérature scientifique sur cet objet d'étude¹³⁴ et d'échanges informels me

¹³² Je m'inspire aussi à cet égard de la méthode élaborée par la sociologue Colette Guillaumin. Dans un article rétrospectif sur son œuvre, Naudier et Soriano (2010) soutiennent que son travail a contribué à constituer une *sociologie politique des corps* consistant à « articuler ensemble les productions discursives ou symboliques et l'observation empirique des différenciations concrètement opérantes pour marquer la hiérarchie » (p. 205) en entrecroisant des « échelles d'analyse variées (symbolique, historique, sociale, matérielle...) et [...] des matériaux [divers] (discours scientifiques, faits divers...) » (p. 210).

¹³³ Il s'agit ici d'une catégorie générique, faisant l'objet d'une discussion critique à la section 3.1.

¹³⁴ Cette recension critique des écrits et d'autres portants sur des problèmes de recherche connexes a été initiée dans le cadre de l'examen de synthèse, une exigence du parcours doctoral suivi. Elle est présentée à la section 3.1. Une version remaniée de cette recension a été publiée (Larochelle-Audet, 2017).

rapprochant de mon terrain d'étude¹³⁵, j'ai recadré l'orientation de la recherche dans l'objectif de l'éclairer à partir du cadre d'analyse présenté au deuxième chapitre de la thèse. J'ai alors élargi le point de départ de la recherche dans une volonté d'aborder les rapports sociaux et les dissymétries de pouvoir dans le travail enseignant. Cette problématique est rarement traitée frontalement dans les recherches sur l'insertion professionnelle en enseignement, mais transparait de certaines expériences relatées par les enseignant·es catégorisés par des rapports sociaux de race – aussi appelés enseignant·es de groupes racisés. En déplaçant l'objet de la recherche ainsi que le point de vue à partir duquel elle est menée, ma volonté était aussi de m'extraire des discours institutionnels dominants dans le milieu éducatif et de la recherche et de leurs catégories sociales.

La première étape de la recherche a consisté à documenter l'expérience d'insertion professionnelle vécue par des enseignant·es catégorisés par des rapports sociaux de race. Malgré les critiques énoncées au chapitre trois, j'ai conservé la notion d'insertion professionnelle pour la collecte des données, car elle a l'avantage de « résonner » pour les informatrices et informateurs. Je l'appréhende de manière générique, comme une phase correspondant à l'entrée dans la fonction enseignante et au début de la carrière (Martineau et al., 2008) et étant antérieure à l'obtention d'un poste permanent. L'entrée par ce concept ne nuisait par ailleurs pas à mes objectifs; conférant la possibilité d'aborder avec les informateurs et informatrices les nouvelles divisions du travail enseignant.

4.3.1. Critères de sélection et recrutement

L'enquête s'amorce concrètement avec la collecte de récits d'insertion professionnelle d'enseignant·es catégorisés par des rapports sociaux de race. En choisissant ce point de départ, je reconnais que ces enseignant·es détiennent des savoirs pertinents afin de comprendre comment les rapports sociaux sont organisés et constamment reproduits sous de nouvelles formes dans l'institution éducative. Je fais le pari que leurs récits m'orienteront vers les

¹³⁵ Avant de procéder à la collecte de matériaux en tant que telle, j'ai procédé à quelques entretiens et échanges informels avec des enseignant·es en début de carrière, des directions d'école et des employé·es du service des ressources humaines d'une commission scolaire. Cette première entrée sur mon terrain de recherche a confirmé le point de vue adopté et m'a aidée à circonscrire les grands thèmes à investiguer.

processus, savoirs et discours institutionnels à examiner dans la deuxième phase de la recherche. À la suite de l'obtention de l'accord du CCPÉR de l'Université de Montréal pour mener une recherche auprès d'êtres humains (septembre 2016), je procède au recrutement d'informateurs et d'informatrices enseignant·es. Les critères de sélection pour le choix de ces personnes sont peu restrictifs, correspondant essentiellement aux frontières du terrain d'enquête sur le plan géographique et de l'ordre d'enseignement, ainsi que de l'expérience vécue par la personne.

Au niveau géographique, l'enquête se concentre sur l'île de Montréal et sa grande banlieue, une zone géographique correspondant sensiblement à la région métropolitaine de recensement (RMR) établie par Statistique Canada. Au niveau de l'institution scolaire, elle cible plus spécifiquement les commissions scolaires francophones. Sur le plan scientifique, ce choix se justifie par les résultats des commissions scolaires francophones de la région métropolitaine de Montréal (RMM) au terme de la première période d'implantation (2007-2013) de la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics (RLRQ c. A-2.01). En dépit de la progression constatée, les données statistiques sur la représentation du personnel professionnel – une catégorie principalement constituée du personnel enseignant – indiquent que ce sont les commissions scolaires francophones de la RMM qui devront consentir le plus d'efforts pour accroître la présence du personnel professionnel de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » dans leurs établissements (CDPDJ, 2015). Les taux de représentation comme de sous-représentation du réseau francophone de la RMM sont globalement moins performants que ceux du réseau anglophone, mais aussi de ceux des autres commissions scolaires francophones de la province. En d'autres mots, les personnes de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » y sont moins présentes et l'écart à combler afin de répondre aux objectifs fixés par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) pour corriger les effets de la discrimination systémique est plus grand.

En ce qui a trait à l'expérience vécue, les critères de sélection ciblaient des personnes pouvant m'informer depuis le point de vue choisi pour la recherche. Premièrement, il s'agit d'enseignant·es dûment reconnus, c'est-à-dire détenant une autorisation d'enseigner délivrée par le ministère de l'Éducation du Québec¹³⁶. Deuxièmement, ces enseignant·es sont en début

¹³⁶ Sur les autorisations d'enseigner, ainsi que les exemptions prévues à la loi, voir les sections 5.1.1 et 5.1.2.

de carrière – et donc en processus d’insertion professionnelle – dans la région et l’ordre d’enseignement ciblés. Ces critères sont ainsi formulés dans le courriel de recrutement :

Je suis plus spécifiquement à la recherche d’enseignant·es *travaillant, cherchant à travailler ou ayant travaillé ces dernières années (2 à 7)* au secteur des jeunes, public et francophone dans la région métropolitaine de Montréal. [je souligne] (voir l’Annexe 3)

Troisièmement, le courriel de recrutement fait aussi état du point de vue recherché par rapport à la position des personnes dans les rapports sociaux de race. Ce critère d’inclusion a été formulé à partir de l’expression *enseignant·es « représentant la diversité » en milieu scolaire québécois* :

Le projet de recherche que je mène dans le cadre de mon doctorat en éducation à l’Université de Montréal porte sur les inégalités en insertion professionnelle à l’enseignement, *à partir du point de vue d’enseignant·es en début de carrière « représentant la diversité » en milieu scolaire québécois, que ce soit sur le plan socioculturel, religieux ou linguistique et/ou en raison de leur apparence ou de leur nom* [je souligne] (voir l’Annexe 3).

Le choix de cette expression témoigne d’une sensibilité à l’égard des questions de racisme et de racisation, tel que documenté au chapitre précédent. En dépit de critiques que j’adresse au concept de « diversité¹³⁷ », j’ai sciemment choisi ce vocabulaire pouvant être perçu comme étant plus positif afin de m’assurer de ne pas rebuter des informatrices et informateurs potentiels. Le courriel de recrutement mentionnait cependant que la recherche portait sur « *les inégalités en insertion professionnelle à l’enseignement* ».

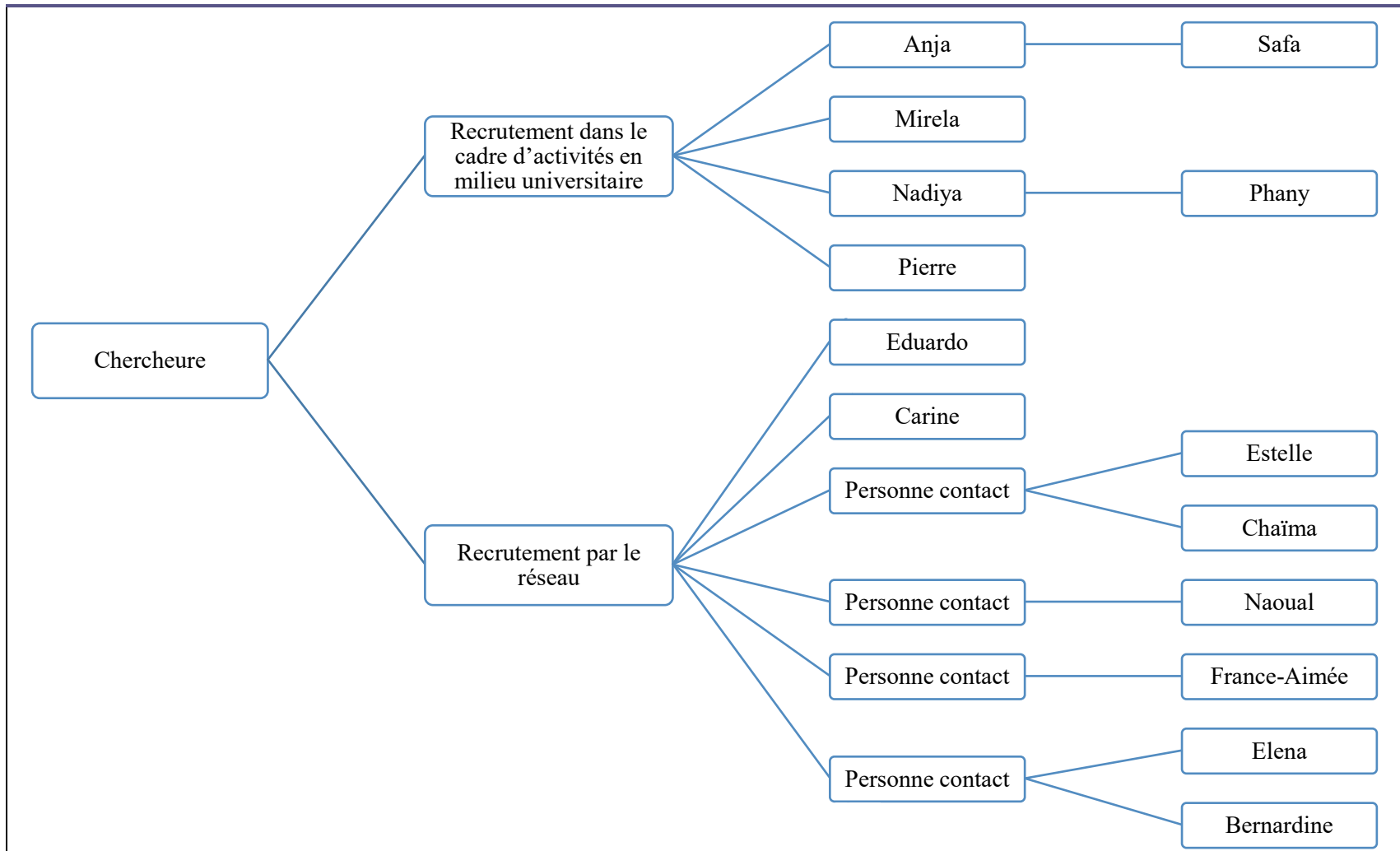
Comme le concept de « diversité » est très englobant, j’ai également énuméré quelques exemples (« *socioculturel, religieux ou linguistique et/ou en raison de leur apparence ou de leur nom* »). Les exemples donnés avaient comme seul objectif de circonscrire l’objet de la recherche. Ils étaient suffisamment larges pour permettre le recrutement d’enseignant·es ayant de multiples positions et assignations dans les rapports sociaux de race. Dans la perspective de l’ethnographie institutionnelle, un corpus diversifié est propice au dévoilement de la force des rapports de régulation (DeVault et McCoy, 2006). Ce type de corpus a l’avantage, essentiel pour cette thèse, de montrer comment fonctionne l’organisation sociale, en dépit des vies et identités

¹³⁷ Tel qu’expliqué à la section 3.2.2, ce concept agit comme un euphémisme, évitant les zones conflictuelles et les réalités que « l’on n’ose pas nommer » comme le racisme ou la discrimination et redirigeant l’attention vers les « belles choses », comme les bonnes pratiques et les *success-stories* (Ahmed, 2009; Ahmed et Swan, 2006; Masclet, 2012; Ricci, 2015).

nécessairement particulières des personnes. Il a également l'avantage de ne pas prendre pour acquis les catégories sociales créées par et dans les rapports sociaux de race et, par conséquent, de rendre visible leur formation en articulation avec d'autres rapports sociaux. En d'autres mots, la flexibilité des frontières de mon corpus m'a permis d'explorer plus librement comment se font et se refont les rapports sociaux dans le travail enseignant. À un autre niveau, il n'y avait par ailleurs pas de critères concernant le niveau scolaire ou le champ d'enseignement. Cette flexibilité m'a permis d'explorer les différences entre ces différents parcours.

À partir de ces critères, les informateurs et informatrices enseignant·es ont été recrutés à l'aide de mon réseau personnel et lors de conférences organisées en milieu universitaire. J'ai envoyé des courriels de recrutement ciblés à des personnes répondant aux critères de sélection de ma recherche ainsi qu'à d'autres pouvant m'aider à rejoindre des personnes y correspondant. Deux informatrices enseignantes m'ont en outre été recommandées par d'autres informatrices enseignantes. La Figure 1 illustre le processus de recrutement des informatrices et informateurs enseignants. Les noms utilisés sont des pseudonymes.

Figure 1: Recrutement des informatrices et informateurs enseignants



J'ai privilégié un mode de recrutement ciblé afin d'accroître mes chances d'établir un lien de confiance avec les enseignant·es, un aspect essentiel au regard de l'objet de la recherche. J'ai ainsi sciemment choisi de ne pas faire de recrutement à large échelle par les voies institutionnelles, par exemple par l'envoi de courriels via les listes des commissions scolaires, des syndicats ou encore des universités. De même, je n'ai pas sollicité l'aide de personnes ayant un lien d'emploi hiérarchique avec les enseignant·es (ex. : membres de la direction).

4.3.2. Collecte et analyse des matériaux

La collecte des premiers matériaux de la recherche a débuté en octobre 2016 et s'est achevée en février 2017. Les entretiens étaient d'une durée variable, selon les récits et ma connaissance du terrain. À l'exception du premier – d'une durée d'un peu plus de 3h30, les entretiens étaient d'une durée allant de 1h15 à 2h30. Chacun des quatorze entretiens était mené sous la forme d'un récit d'insertion professionnelle. Je commençais systématiquement l'entretien avec la phrase suivante : « Je fais l'entrevue sous forme de récit. Vous pouvez peut-être commencer par me parler de votre formation en enseignement, ou même avant si vous pensez que c'est pertinent ». Le déroulement de l'entretien était donc principalement dirigé par l'informatrice ou l'informateur, plutôt que par un guide d'entretien préétabli. À la fin de l'entretien, j'invitais l'enseignant·e à remplir une fiche de renseignements sociodémographiques (voir l'Annexe 4). J'invitais également les enseignant·es à me remettre une copie des documents abordés durant leur récit, comme une lettre de refus d'une commission scolaire ou un rapport d'évaluation de leurs compétences. Le cas échéant, ces documents étaient anonymisés et archivés avec les transcriptions des entretiens. S'ils ont accru ma connaissance de la problématique à l'étude, peu d'entre eux ont fait directement l'objet d'une analyse.

Bien que l'entretien suive le récit de l'enseignant·e, j'utilisais un aide-mémoire – consolidé après le premier entretien – afin de m'assurer que les éléments les plus importants de la phase d'insertion professionnelle soient discutés. En plus de certaines consignes pour initier et clore l'entretien, l'aide-mémoire présenté à l'Annexe 5 se divise en trois grands thèmes : 1) formation(s) et autorisation d'enseigner, 2) emplois en milieu scolaire, 3) appréciation générale et perspectives d'avenir. Le premier thème visait essentiellement à recueillir des informations sur le programme de formation en enseignement réalisée ainsi que sur le type d'autorisation

d'enseigner détenue. Cette portion de l'entretien était plus substantielle pour les deux enseignantes ayant fait reconnaître une autorisation d'enseigner acquise à l'extérieur du Québec ainsi que pour une autre ayant fait sa formation en enseignement en Ontario.

Dans la plupart des cas, l'entretien se concentrait autour du thème des emplois en milieu scolaire. Pour celui-ci, j'ai divisé l'aide-mémoire selon les différents types d'affectations en enseignement au réseau public : suppléance et remplacement, contrat à temps partiel et contrat à temps plein ou permanent. Les éléments que je désirais aborder durant l'entretien pour chacun concernaient le « quoi » – ordre d'enseignement, niveau scolaire, champ d'enseignement, école, public scolaire, quartier –, le « quand » – durant la formation ou après, durée – et, principalement, le « comment ». Adoptant une perspective descriptive, j'invitais les enseignant·es à m'expliquer concrètement comment ils avaient obtenu ces affectations. Par exemple, est-ce que l'affectation leur a été offerte par la commission scolaire ou une direction? Est-ce qu'ils ont réalisé une entrevue de sélection en amont? Le cas échéant, je leur demandais de m'expliquer en détail le déroulement – lieu, personnes présentes, type de questions posées – et l'issue. Le même type d'informations était recueilli sur les processus d'évaluation ou de recommandation vécus par certains enseignant·es. Les procédures d'ouverture du dossier d'employé·e à la commission scolaire étaient également abordées avec les enseignant·es, notamment en ce qui a trait au formulaire d'auto déclaration du programme d'accès à l'égalité en emploi. La question de l'accueil et de l'insertion en milieu scolaire était aussi discutée quand cela apparaissait pertinent au regard du récit de l'enseignant·e.

Le dernier thème de l'entretien visait principalement à connaître leur appréciation par rapport à leur entrée dans la carrière en enseignement et à leur travail au quotidien. Ce dernier aspect était généralement abordé par les enseignant·es tout au long de leur récit, au fil des différentes expériences racontées. La fin de l'entretien visait donc davantage à poser un regard rétrospectif sur le chemin réalisé jusqu'à présent et prospectif sur leurs projets d'avenir. C'était l'occasion pour les informatrices et informateurs de me parler de leurs projets à court ou plus long terme, en milieu scolaire ou à l'extérieur.

Au fil de la collecte et après, l'analyse consistait à identifier, à même cette connaissance située, les processus institutionnels régulant la phase d'insertion professionnelle racontée par ces enseignant·es. Ma tâche était de m'assurer d'avoir les informations nécessaires pour m'aider à

mieux visualiser et comprendre les rapports de régulation coordonnant leur travail au-delà de leurs expériences propres, tout en évitant le plus possible de briser la singularité de chacun des récits. Il s'agissait aussi de repérer les points d'intersection entre ces différents processus, c'est-à-dire là où le travail de plusieurs personnes se croise et se coordonne à l'intérieur d'un ou plusieurs sites (DeVault et McCoy, 2006). De janvier à mars 2017, j'ai transcrit intégralement et codifié tous les entretiens à l'aide du logiciel d'analyse qualitative *QDA miner*. J'ai opéré cette codification à plusieurs niveaux. J'identifiais à la fois les processus institutionnels, les personnes y intervenant ainsi que les discours mobilisés. Je codifiais également certains éléments biographiques caractérisant les récits des enseignant·es, concernant par exemple leur parcours migratoire ou leur position dans les rapports sociaux. Compte tenu des choix géographiques présentés à la section précédente, j'ai aussi systématiquement distingué les expériences vécues dans les commissions scolaires francophones et leurs établissements de formation générale des jeunes de celles vécues à l'enseignement aux adultes ou dans des établissements d'enseignement privés ou de langue anglaise. Cette diversité de parcours reflète la structuration du marché de l'emploi pour les enseignant·es en début de carrière. Tout au long de ce processus de codification, j'ai enfin noté dans un cahier différentes questions en suspens à ce stade-ci de l'enquête, dont certaines formulées par les enseignant·es eux-mêmes.

À partir de ce premier défrichage, j'ai constitué une fiche synthèse par informatrice ou informateur enseignant. Chaque fiche était composée d'extraits de verbatim documentant des situations – en moyenne six – racontées par l'enseignant·e. Ces situations concernaient principalement des processus institutionnels structurant la phase d'insertion professionnelle, comme le montrent ces quelques exemples extraits de ces fiches :

la voie de contournement pour la suppléance et les contrats, l'évaluation (presque) négative par une direction, le changement de champ, le programme d'accès à l'égalité en emploi, la fermeture du dossier à la commission scolaire, la recherche d'emploi infructueuse, la méconnaissance du rôle du syndicat, etc.

À l'aide du logiciel *Excel*, j'ai ensuite constitué un tableau analytique rassemblant les situations identifiées. Pour chaque situation, j'y ai consigné les informations les plus utiles pour la deuxième étape de l'enquête (ex. : processus institutionnels et acteurs institutionnels concernés, discours institutionnels abordés, rapports sociaux en jeu). La fonction « filtrer » du logiciel me permettait ensuite de retrouver à l'aide de mots-clés les situations concernant par exemple

certain processus institutionnels (entrevues d'embauche, évaluation du stage probatoire, etc.) ou encore certains acteurs institutionnels (directions d'établissement d'enseignement, conseiller·e pédagogique, etc.). Ce tableau m'a également aidée à choisir les personnes à interviewer pour la deuxième phase de l'enquête ainsi que les thèmes à aborder.

4.3.3. Présentation des informatrices et informateurs

Les quatorze informatrices et informateurs enseignants sont à l'image des personnes de groupes racisés : chacune est singulière. Anja, Mirela, Safa, Nadiya, Pierre, Phany, Eduardo, Carine, Estelle, Chaïma, Naoual, France-Aimée, Elena et Bernardine¹³⁸ partagent certaines expériences, identités et positions dans les rapports sociaux, tout en se distinguant les uns des autres par les multiples facettes de leur subjectivité. Cette section offre un portrait de ces enseignant·es, et des points de vue à partir desquels elles – car il s'agit majoritairement de femmes – m'ont raconté leurs récits. L'objectif n'est pas ici de décrire un échantillon, mais d'offrir certains points de repère sur lesquels je reviendrai parfois dans les chapitres d'analyse pour mieux situer les points de vue à partir desquels a été menée l'enquête. Il est à noter qu'aucun extrait des récits de Carine et de Chaïma n'a été reproduit dans la thèse. Dans la perspective de l'ethnographie institutionnelle, leurs récits n'étaient toutefois pas les plus éloquents pour illustrer les processus institutionnels étudiés. Bien qu'on ne retrouve pas leurs mots propres dans la thèse, les entretiens menés avec ces enseignantes ont contribué à la première phase de l'enquête et orienté la deuxième. Pour cette raison, ces enseignantes sont incluses dans cette section décrivant les informatrices et informateurs enseignants.

Par souci d'anonymat, je n'ai pas produit de portrait faisant état de l'ensemble des caractéristiques sociodémographiques de chaque enseignant·e. La Figure 2, présentée à la fin de la section, synthétise l'ensemble. Les informations présentées aux deux premières lignes de la Figure 2 sont tirées des fiches de renseignement sociodémographique remplies par tous les enseignant·es à la fin de chaque entretien (voir l'Annexe 4). Les informations relatives à la formation et au travail en enseignement sont extraites des entretiens.

¹³⁸ Il s'agit de pseudonymes.

J'ai rencontré douze femmes et deux hommes, qui étaient pour la plupart dans la fin vingtaine ou début de la trentaine. Contrairement aux corpus caractérisant généralement les recherches sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant immigrant¹³⁹, peu d'enseignant·es d'immigration récente ou ayant été formé à l'extérieur du Canada ont été interviewés. Sur quatorze enseignant·es, six sont nés au Québec de parents immigrants. Les autres ont immigré il y plusieurs années, en moyenne depuis 10 à 12 ans. De même, onze enseignant·es ont réalisé leur programme de formation initiale à l'enseignement dans une université montréalaise. Elles sont seulement deux à avoir obtenu une autorisation d'enseigner à l'extérieur du Canada reconnue par le ministère de l'Éducation du Québec, tandis qu'une autre enseignante a fait sa formation en Ontario. Ce corpus diversifié me permet de contraster les expériences vécues par les enseignant·es, ainsi que de mettre en question le discours institutionnel selon lequel les difficultés d'insertion professionnelle vécues par les enseignant·es immigrants sont en large part attribuables aux écarts entre la formation suivie dans leur pays d'origine et celle offerte dans les universités québécoises.

Les enseignant·es rencontrés ont été formés afin d'enseigner à différents niveaux et champs d'enseignement¹⁴⁰. Trois enseignantes détiennent un diplôme en éducation préscolaire et enseignement primaire et trois autres en enseignement du français langue seconde¹⁴¹. Une enseignante a une formation en adaptation scolaire avec spécialisation au secondaire et les neuf autres ont une formation pour enseigner des spécialités au secondaire : mathématiques, univers social et français. Les différences à ce niveau s'avèrent particulièrement intéressantes afin de mettre en question le discours institutionnel sur la pénurie, car le manque d'enseignant·es diffère selon les niveaux et les champs d'enseignement.

Au moment de l'entretien, huit enseignant·es sur les quatorze avaient comme principale occupation l'enseignement au réseau public francophone. Aucune n'avait cependant de permanence. Deux de ces enseignant·es avaient un contrat à temps plein en voie de permanence, alors que les autres faisaient de la suppléance, des remplacements ou avaient des contrats à temps partiel. Trois enseignant·es réalisaient des études de deuxième cycle à temps plein en

¹³⁹ Au sujet de ces recherches, voir la section 3.1.

¹⁴⁰ Les champs d'enseignement sont édictés dans les conventions collectives. À ce sujet, voir la section 6.1.2.

¹⁴¹ Une enseignante s'est vu reconnaître deux programmes au Québec.

éducation (diplômes d'études supérieures spécialisées en administration scolaire ou maîtrise). Ils travaillaient en même temps à temps partiel en milieu scolaire, dont une pour une commission scolaire anglophone. Enfin, deux enseignantes étaient plutôt à l'emploi d'une école privée et une autre était activement à la recherche d'un premier emploi.

Selon les informations recueillies avec les fiches de renseignements sociodémographiques, la plupart des enseignant·es s'identifiaient comme faisant partie de groupes de « minorités visibles ». Les deux enseignantes roumaines s'identifiaient plutôt comme faisant partie de groupes de « minorités ethniques » (linguistiques). Deux enseignantes estimaient faire partie des deux groupes, tandis qu'un enseignant ne s'identifiait à aucun de ces groupes. Les pays d'origine des enseignant·es ou de leurs parents dans la majorité des cas sont Haïti, la Tunisie, le Maroc, la Roumanie ainsi que la France, le Chili et le Vietnam. Leurs langues premières ou maternelles sont principalement le français et l'arabe, ainsi que le créole, l'espagnol, le roumain et le chinois. Tous les enseignant·es ont également le français comme langue d'usage au quotidien. Au niveau de leurs croyances religieuses, cinq enseignant·es sont musulmanes et cinq chrétiennes (protestant, catholique, orthodoxe), dont un qui a aussi comme religion le vaudou. Ils ne sont toutefois pas tous pratiquants. Trois autres enseignant·es sont athées ou agnostiques.

Figure 2 : Présentation des informatrices et informateurs enseignants

Genre	Âge	Groupe racisé¹	Religion / croyance
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Femmes : 12	<input type="checkbox"/> 23-32 ans : 8	<input type="checkbox"/> Minorité visible : 9	<input type="checkbox"/> Christianisme : 5
<input type="checkbox"/> Hommes : 2	<input type="checkbox"/> 38-44 ans : 4	<input type="checkbox"/> Min. ethnique : 2	<input type="checkbox"/> + vaudou : 1
	<input type="checkbox"/> 48 et + : 2	<input type="checkbox"/> Les deux : 2	<input type="checkbox"/> Islam : 5
		<input type="checkbox"/> Aucun : 1	<input type="checkbox"/> Athée/agnostique: 3
Pays de naissance	Pays de naissance des parents (natifs)	Nombre d'années au Canada (non-natifs)	Langues premières
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Canada : 6	<input type="checkbox"/> Haïti : 2	<input type="checkbox"/> 7 - 9 ans : 2	<input type="checkbox"/> Arabe : 5
<input type="checkbox"/> Haïti : 2	<input type="checkbox"/> Tunisie : 2	<input type="checkbox"/> 10 - 12 ans : 5	<input type="checkbox"/> Français : 2
<input type="checkbox"/> Maroc : 2	<input type="checkbox"/> Chili : 1	<input type="checkbox"/> 15 ans : 1	<input type="checkbox"/> + créole : 3
<input type="checkbox"/> Roumanie : 2	<input type="checkbox"/> Vietnam : 1		<input type="checkbox"/> + espagnol : 1
<input type="checkbox"/> Tunisie : 1			<input type="checkbox"/> Roumain : 2
<input type="checkbox"/> France : 1			<input type="checkbox"/> Chinois : 1
Premier lieu de diplomation en ens.	Année de diplomation en ens. au Canada²	Programme de formation²	Occupation principale
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Montréal, Qc : 11 [UdeM : 6;UQAM : 5]	<input type="checkbox"/> 2010 ou 2011: 4	<input type="checkbox"/> Présco.-primaire : 3	<input type="checkbox"/> Ens. au public: 8 [Occas./t. partiel : 6; t. plein: 2]
<input type="checkbox"/> Ottawa, On : 1	<input type="checkbox"/> 2013 ou 2014 : 6	<input type="checkbox"/> Math., sec. : 4	<input type="checkbox"/> Ens. au privé : 2
<input type="checkbox"/> Roumanie : 2	<input type="checkbox"/> 2015 : 4	<input type="checkbox"/> Français L2 ³ : 3	<input type="checkbox"/> Études sup. : 3
		<input type="checkbox"/> Univ. social, sec. : 2	<input type="checkbox"/> Rech. d'emploi : 1
		<input type="checkbox"/> Adapt., sec. : 1	
		<input type="checkbox"/> Français, sec. : 2	

¹ Auto-identification à partir des catégories de la législation

² Réussi ou reconnu au Québec. NB. Une enseignante cumule 2 programmes.

³ L2 = langue seconde

4.4. Deuxième phase : collecte et analyse de matériaux au niveau institutionnel

La deuxième phase de l'enquête s'est construite dans le prolongement de la première, c'est-à-dire que les entretiens avec les informatrices et informateurs enseignants m'ont permis de choisir les processus à investiguer, les informatrices et informateurs institutionnels à interviewer ainsi que les documents institutionnels à analyser. La collecte de matériaux s'est effectuée de deux manières. J'ai d'abord réalisé des entretiens semi-structurés auprès de dix informatrices et d'informateurs exerçant des fonctions clés au regard des processus identifiés dans les récits d'insertion professionnelle. Ces entretiens visaient essentiellement à comprendre comment se mettent en place les rapports de régulation organisant le travail enseignant à partir d'exemples concrets tirés du travail quotidien de ces personnes. L'objectif était d'explorer le travail par lequel ils sont reproduits – de manières toujours différentes – et mis en pratique.

La deuxième phase d'investigation s'est aussi construite à partir de l'analyse de plusieurs sources textuelles organisant ce travail. J'ai examiné des lois, règlements et conventions collectives constitutifs du cadre légal encadrant la profession enseignante ainsi que d'autres types de documents le régissant de manière secondaire¹⁴². Plusieurs autres sources textuelles ont aussi été mobilisées au moment de l'écriture des chapitres d'analyse afin d'appuyer l'analyse ou de mieux l'historiciser et la mettre en contexte.

4.4.1. Critères de sélection et recrutement

La deuxième partie de l'enquête a pris forme durant l'analyse des matériaux collectés auprès des informateurs et informatrices enseignantes. Le choix des personnes à interviewer a émergé des récits d'insertion professionnelle des enseignant·es et notamment des processus

¹⁴² Les sources premières sont généralement l'aboutissement des sources secondes, lesquelles traduisent l'interaction sociale à l'intérieur comme à l'extérieur du système éducatif (Proulx, 2018). D'une part, « les lois sont les actes propres du Parlement. Elles ont généralement une portée générale et sont contraignantes pour l'ensemble des citoyens et des institutions qu'elles visent. [...] Bien qu'elles soient promulguées à divers moments, elles sont sans cesse modifiées pour les adapter aux circonstances nouvelles » (Proulx, 2018, p. 15). À une autre échelle, « un règlement est un acte du gouvernement (ou d'autres institutions) adopté en vertu d'un pouvoir particulier qui leur est conféré par une loi. Il porte sur un objet plus spécifique, mais n'est pas moins contraignant qu'une loi pour les personnes ou les établissements auxquels ils s'appliquent » (Proulx, 2018, p. 16).

institutionnels apparaissant structurants dans la régulation de leur travail. Dans l'ensemble des entretiens, les enseignant·es me parlent des directions d'établissement d'enseignement ainsi que d'employé·es des services des ressources humaines des commissions scolaires. Ces personnes prennent part à la plupart des processus institutionnels invoqués, soit l'ouverture des dossiers d'employé·e, les entrevues de sélection, l'évaluation des compétences et l'attribution des affectations. Je choisis par conséquent de rencontrer des personnes assumant ce travail.

Je choisis également de rencontrer des personnes ayant un rôle moins central dans ces processus, mais pouvant m'offrir un éclairage complémentaire sur ceux-ci : des conseiller·es pédagogiques et des conseiller·es syndicaux. Les premiers prennent part aux initiatives visant à favoriser l'insertion professionnelle du personnel enseignant, en plus d'accompagner des enseignant·es sur le plan pédagogique. Les deuxièmes ont une connaissance approfondie des conventions collectives, en plus d'intervenir en cas de litiges entre la commission scolaire et des enseignant·es. Ils sont donc bien au fait des problématiques pouvant être vécues par les enseignant·es en début de carrière. Les entretiens ont donc été menés auprès de ces personnes, à l'emploi des commissions scolaires ou des syndicats locaux d'enseignement.

Les critères de sélection pour le choix des informatrices et informateurs institutionnels s'appuient par conséquent sur le type d'emploi occupé : direction ou direction adjointe d'un établissement d'enseignement¹⁴³, employé·e du secteur des ressources humaines d'une commission scolaire, conseiller·e pédagogique ou conseiller·e syndical. Par leur travail, ces informateurs et informatrices sont amenés à mettre en œuvre un ou plusieurs processus institutionnels précédemment énumérés ou, minimalement, à développer un savoir situé sur ceux-ci. Davantage d'informations sur les personnes sélectionnées sont présentées à la section 4.4.3.

Comme pour la première phase de l'enquête, les autres critères de sélection correspondent essentiellement aux frontières du terrain d'enquête sur le plan géographique et de l'ordre d'enseignement. Compte tenu des importantes variations constatées dans les récits des enseignant·es selon les commissions scolaires, j'ai sélectionné plus spécifiquement des personnes étant rattachées à deux commissions scolaires de la région métropolitaine de Montréal

¹⁴³ Dans la thèse, le terme direction englobe direction adjointe.

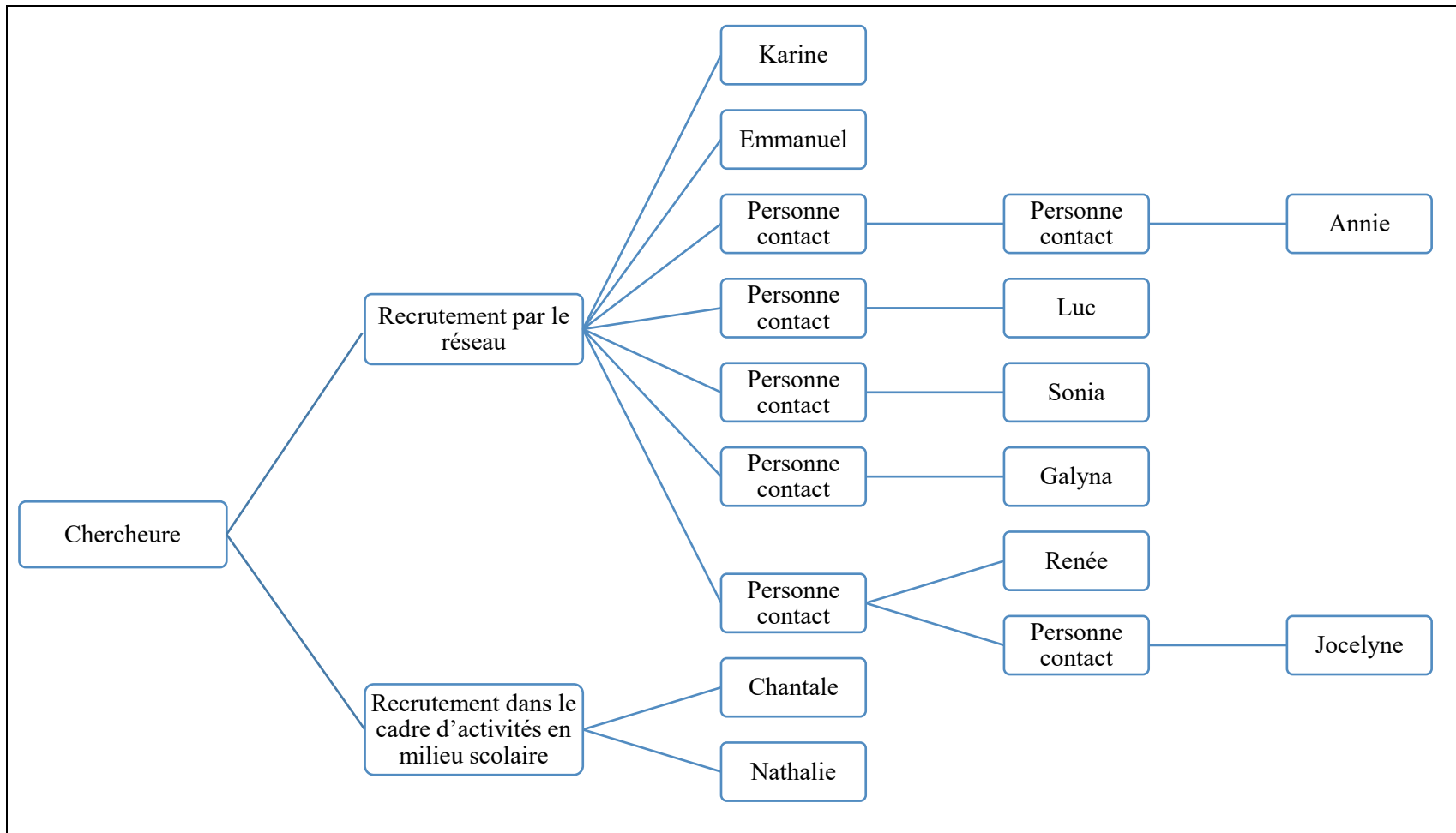
ainsi que les deux syndicats locaux représentant le personnel enseignant de ces commissions scolaires. J'ai sélectionné des personnes effectuant chacun des emplois énumérés dans chaque commission scolaire et syndicat local. L'objectif n'est pas de comparer les deux institutions empiriquement, mais de recueillir des matériaux qui me permettraient de rendre compte de l'effet concret des disparités organisationnelles sur la régulation du travail enseignant et notamment dans les activités de gestion du personnel enseignant. Lorsque que c'est bénéfique à des fins de compréhension de l'analyse, les commissions scolaires sont désignées par un pseudonyme (Commission scolaire des Pins et Commission scolaire des Tilleuls). Pour chaque commission scolaire, j'ai aussi sélectionné une direction d'un établissement préscolaire-primaire et une direction d'un établissement secondaire. Un total de 10 personnes a été interviewé, comme le synthétise le Tableau 1.

Tableau 1 : Emplois occupés par les informatrices et informateurs institutionnels

Emploi occupé	Nombre de personnes interviewées
Direction d'un établissement préscolaire-primaire	2
Direction ou direction adjointe d'un établissement secondaire	2
Employé·e du secteur des ressources humaines d'une commission scolaire	2
Conseillère ou conseiller pédagogique d'une commission scolaire	2
Conseillère ou conseiller d'un syndicat d'enseignement local	2

J'ai procédé au recrutement à l'aide de mes réseaux personnel et professionnel ainsi que dans le cadre de conférences en milieu scolaire. J'ai envoyé des courriels de recrutement ciblés à des personnes répondant aux critères de sélection de ma recherche ainsi qu'à d'autres pouvant m'aider à rejoindre des personnes y correspondant. Des exemples de courriel sont présentés à l'Annexe 6. Bien que le recrutement ait été plus long que pour la première partie de l'enquête, je n'ai pas rencontré d'embûche majeure. La Figure 3 illustre le processus de recrutement des informatrices et informateurs institutionnels. Les noms utilisés sont des pseudonymes.

Figure 3 : Recrutement des informatrices et informateurs institutionnels



Les informatrices et informateurs sélectionnés pour ce deuxième niveau de l'enquête effectuent essentiellement un travail de première ligne, pour reprendre la distinction opérée par DeVault et McCoy (2006). Du point de vue de l'ethnographie institutionnelle, ces personnes s'assurent au quotidien que leur travail est en adéquation avec les différents « textes » l'encadrant, comme des politiques, des lois, des programmes, des objectifs de gestion ou des déclarations politiques (Griffith et Smith, 2014b). Par exemple, les employé·es des ressources humaines et les conseiller·es syndicaux travaillent avec les conventions collectives qui établissent notamment différentes catégories d'enseignant·es ainsi que des processus à suivre afin d'attribuer les affectations au personnel enseignant. Les documents à examiner ont été sélectionnés au fil de l'analyse, en fonction des pistes émergeant et des éléments nécessaires pour approfondir l'enquête et l'étude du cas¹⁴⁴. Ils concernent différents aspects des processus institutionnels étudiés, tout en excédant le contexte immédiat de leur mise en œuvre. Les principaux documents étudiés sont présentés à la section 4.4.3, correspondant aux critères de sélection présentés précédemment.

4.4.2. Collecte et analyse des matériaux

Les entretiens de recherche avec les informatrices et informateurs institutionnels ont été conduits d'avril à juin 2017. Ils étaient d'une durée moyenne de 45 minutes à 1h30, à l'exception des premiers entretiens pour chaque type d'emploi qui ont excédé 2 heures. J'ai également eu la chance de mener un entretien approfondi de 4h30 avec une direction d'établissement d'enseignement. Les entretiens avec les informatrices et informateurs institutionnels ne prenaient pas la même forme que ceux réalisés avec les enseignant·es. Il ne s'agissait pas d'un récit, mais d'un entretien structuré à partir de thèmes variant selon le poste occupé par la personne. Chaque entretien était conduit à l'aide d'une grille d'entretien spécifique composée de questions choisies dans une banque constituée de plus d'une centaine de questions et de sous-questions ayant émergé lors de la première phase de l'enquête (voir la section 4.3.2). Un exemple de grille d'entretien utilisée auprès d'une direction d'établissement est présenté à l'Annexe 6.

Après une présentation de la recherche et des modalités relatives au consentement, je demandais à la personne de décrire les principales tâches composant son poste actuel et de résumer brièvement son parcours professionnel. Dans le cas des directions d'établissement d'enseignement, je sollicitais aussi une description de leur école. La suite de l'entretien était structurée selon quatre à six thèmes pour lesquels la

¹⁴⁴ Selon la typologie développée par Pires (1997), il s'agit d'un échantillon par cas unique de type institutionnel. À ce sujet, voir la section 4.2.1.

personne était susceptible de pouvoir me fournir de l'information située depuis ses pratiques de travail quotidiennes. Les thèmes variaient selon l'emploi occupé et, dans une moindre mesure, la commission scolaire d'attache de l'informatrice ou informateur. Un même thème pouvait être abordé avec des personnes occupant des emplois différents, mais à partir de questions différentes. Les questions composant la grille n'étaient par ailleurs pas systématiquement posées ou de la manière initialement prévue. Comme les entretiens visaient à recueillir des informations situées, elles dépendaient du travail concrètement effectué par l'informatrice ou l'informateur au cours des dernières années. Par exemple, ce n'est pas toutes les directions rencontrées qui avaient évalué des enseignant·es en stage probatoire ou encore mené des entrevues de sélection à la commission scolaire. Je n'ai donc pas approfondi ces thèmes avec les directions ne pouvant pas me parler de ces expériences. Les thèmes abordés de manière générale pour chaque type d'emploi sont présentés au Tableau 2.

Tableau 2 : Thèmes des entretiens avec les informatrices et informateurs institutionnels

Emploi occupé	Thèmes
<p>Direction d'un établissement d'enseignement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Suppléance et remplacements au quotidien à l'école (fonctionnement) • Entrevues de sélection, à l'école et à la commission scolaire (déroulement, critères) • Accueil et accompagnement des enseignant·es débutants, à l'école et à la commission scolaire (protocole, pratiques) • Évaluation des enseignant·es débutants et en stage probatoire (déroulement, critères) • Accompagnement et supervision des enseignant·es ayant des difficultés (protocole, pratiques)
<p>Employé·e du secteur des ressources humaines d'une commission scolaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ouverture du dossier d'employé·e à la commission scolaire et sélection des enseignant·es (critères, procédure, entrevue) • Suppléance et remplacements (règles, fonctionnement) • Attribution des affectations (règles, fonctionnement) • Programmes d'accès à l'égalité en emploi pour les enseignant·es (fonctionnement) • Évaluation des enseignant·es débutants et en stage probatoire (critères, encadrement) • Changement de champ d'enseignement (règles, pratiques)
<p>Conseillère ou conseiller pédagogique d'une commission scolaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recrutement et sélection des enseignant·es (règles, pratiques) • Accueil, insertion professionnelle et accompagnement des enseignant·es débutants à la commission scolaire (programmes, pratiques) • Accès à l'information pour les enseignant·es débutants (comment, où) • Accompagnement et des enseignant·es ayant des difficultés (protocole, pratiques) • Accompagnement des directions (règles, pratiques)
<p>Conseillère ou conseiller d'un syndicat d'enseignement local</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Domaine d'intervention du syndicat, selon les conventions collectives (limites, recours) • Affichage et attribution des affectations en enseignement (règles, pratiques) • Accès à la liste de priorité des enseignant·es (critères, évaluation) • Changement de champ ou de commission scolaire (mutations, ancienneté, expérience)

Les questions abordées en entretien se limitaient essentiellement aux processus institutionnels énumérés. Il n'y avait pas de question traitant directement de problématiques vécues par les enseignant·es de groupes racisés, d'inégalités ou du racisme¹⁴⁵. Les informatrices et informateurs étaient toutefois informés de l'orientation générale de la recherche. Dans les courriels de recrutement, je précisais que « la recherche porte plus largement sur l'accès à la carrière enseignante et l'insertion professionnelle en formation générale des jeunes dans la région métropolitaine de Montréal, en particulier pour les enseignant·es représentant la diversité ethnoculturelle » (voir l'Annexe 6). Comme pour les informatrices et informateurs enseignants, j'ai choisi d'utiliser un vocabulaire positif (« enseignant·es représentant la diversité ethnoculturelle ») dans le courriel de recrutement afin de ne pas rebuter de potentiels informateurs et informatrices. Ce choix se justifie par l'orientation des entretiens. Les entretiens avec ces informateurs et informatrices ne visaient pas à aborder frontalement le racisme, la racisation ou encore les rapports sociaux de race, mais plutôt à expliquer le fonctionnement de l'institution et des rapports de régulation à l'étude. L'objectif de la recherche figurait également au formulaire d'information et de consentement (voir l'Annexe 2). Même s'il n'y avait pas de questions à ce sujet, je demeurais attentive durant les entretiens aux catégories et discours institutionnels évoquant la matérialisation de l'idéologie raciste¹⁴⁶ et invitais les personnes à élaborer davantage lorsque pertinent.

Durant l'entretien, j'invitais également les informatrices et informateurs à me remettre – si possible – une copie des documents utilisés dans le cadre des activités de travail discutées ensemble, comme la grille d'évaluation du personnel enseignant en début de carrière. Le cas échéant, ces documents étaient anonymisés et archivés avec les transcriptions des entretiens. S'ils ont accru ma connaissance des rapports de régulation à l'étude, ces documents n'ont pas directement fait l'objet d'une analyse.

Les entretiens ont été transcrits intégralement d'avril à décembre 2017. Durant ce processus, j'ai noté de nouvelles questions et observations par rapport aux processus et discours institutionnels à l'étude. En janvier 2018, les notes prises ont été triées dans de nouveaux tableaux analytiques me permettant d'avoir une vue d'ensemble des matériaux empiriques recueillis jusqu'à présent. J'ai également annoté à la main chaque transcription d'entretien et réalisé une fiche synthèse pour y repérer les extraits abordant les

¹⁴⁵ Une question facultative était initialement prévue à la fin de chaque guide d'entretien : « Si propice et non abordé : Avez-vous déjà vécu des situations difficiles avec des enseignant·es représentant la diversité ethnoculturelle [immigrant ou non]? » Cette question n'a finalement pas été utilisée.

¹⁴⁶ Sur l'idéologie raciste, voir la section 2.2.2.

processus et les discours analysés. Cet exercice m'a permis de cibler certains textes de référence à examiner davantage afin de dévoiler les rapports de régulation dans le travail enseignant.

La collecte et l'analyse des textes de référence se sont échelonnées d'octobre 2016 – dès les premiers entretiens avec les informatrices et informateurs enseignants – jusqu'à l'été 2018. Le cœur de l'analyse a néanmoins été réalisé au moment de la rédaction des chapitres d'analyse, afin d'appuyer les constats analytiques émergeant. La majorité des textes, présentés à la section suivante, étaient accessibles librement en ligne. J'ai toutefois eu des démarches à effectuer afin d'avoir accès à certaines données statistiques ministérielles et de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

4.4.3. Présentation des informateurs et informatrices et du corpus documentaire

Contrairement aux enseignant·es, les informatrices et informateurs institutionnels n'ont pas rempli de formulaire de renseignements sociodémographiques. Les informations présentées ci-après ont été fournies lors des entretiens ou, lorsqu'explicitement mentionné, relèvent de mon interprétation. Afin de préserver l'anonymat et compte tenu du type de recherche menée, elles ne sont pas nominatives. Pour les mêmes raisons, j'emploie volontairement les termes génériques « employé·e du secteur des ressources humaines d'une commission scolaire » et « conseillère ou conseiller d'un syndicat d'enseignement local ».

La plupart des personnes rencontrées sont en poste depuis dix ans ou un peu moins. Une conseillère syndicale était pour sa part à l'emploi du syndicat depuis quelques mois. Il s'agissait de son premier emploi dans le milieu de l'enseignement. L'autre conseillère syndicale travaillait au syndicat depuis une dizaine d'années. Les deux employé·es du secteur des ressources humaines étaient toutes deux en emploi à la commission scolaire depuis une dizaine d'années, où elles ont occupé différents postes. Les deux conseiller·es pédagogiques étaient en poste à la commission scolaire depuis sept et dix ans, où ils avaient auparavant été enseignant·es à la même commission scolaire. Sur les huit femmes et deux hommes¹⁴⁷ rencontrés, sept ont été enseignant·es avant d'occuper leurs fonctions actuelles.

Sur les quatre directions, une direction adjointe est en exercice dans une école depuis un an et demi et les trois autres exercent depuis huit à dix ans. L'une d'entre elles a été direction adjointe, puis direction dans le même établissement. Les autres ont successivement été direction adjointe, puis direction dans deux

¹⁴⁷ Cette information s'appuie sur mon interprétation. Elle ne résulte pas d'une auto-identification des personnes rencontrées.

établissements différents, mais à la même commission scolaire et dans le même secteur ou type de milieu. Toutes les directions ont travaillé dans les deux ordres d'enseignement (préscolaire-primaire et secondaire), que ce soit en tant que direction ou enseignant·e. Deux directions ont également une expérience professionnelle en tant que superviseur·e de stage en milieu universitaire, ce qui transparait notamment quand elles abordent l'évaluation des enseignant·es. Toutes les directions exercent en milieu défavorisé et où on retrouve, dans différentes proportions, des familles ayant récemment immigré.

Une direction sur les quatre a immigré au Québec à l'âge adulte. Comme deux enseignantes rencontrées dans le cadre de cette recherche, elle a obtenu le droit d'enseigner au Québec sur la base de la reconnaissance de qualifications acquises à l'extérieur du Canada. Elle a donc réalisé l'ensemble du processus décrit au chapitre cinq, avant de réaliser les études de deuxième cycle conférant le droit d'exercer comme direction. Au regard des catégories gouvernementales, cette direction peut être identifiée aux groupes de « minorités ethniques », c'est-à-dire que le français n'est pas sa langue première. Elle ne s'est toutefois pas auto-identifiée ainsi. Il s'agit d'une interprétation basée sur son pays d'origine. De même, un conseiller pédagogique relève en début d'entretien que son expérience peut être pertinente dans le cadre de la recherche étant donné qu'il est lui-même un enseignant racisé de deuxième génération, ayant fait toute sa scolarité au Québec. Les autres personnes rencontrées ne font pas état d'expériences similaires.

Le corpus de matériaux collectés pour la deuxième phase de l'enquête se compose de textes de référence organisant à différents égards le travail des informateurs et informatrices institutionnelles ainsi que le travail du personnel enseignant au secteur francophone, public et des jeunes, pour la formation générale. Les sources premières investiguées sont présentées au Tableau 3. Les principales sections de ces sources ayant été analysées sont reproduites aux Annexes 8 à 16.

Tableau 3 : Sources premières analysées

Type	Documents
Lois et règlements	<ul style="list-style-type: none"> • Loi sur l’instruction publique (RLRQ c. I-13.3) • Règlement sur les autorisations d’enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2) • Loi sur l’accès à l’égalité en emploi dans les organismes publics (RLRQ c. A-2.01) • Charte des droits et libertés de la personne (Québec) (RLRQ c. C-12)
Conventions collectives	<ul style="list-style-type: none"> • Entente intervenue entre d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part, la Fédération autonome de l’enseignement (FAE) (CPNCF-FAE, 2016) • Convention collective locale intervenue entre, d'une part, la Commission scolaire de Montréal et, d'autre part, l’Alliance des professeures et professeurs de Montréal (CSDM-Alliance, 2010) • Entente locale et arrangements locaux intervenus entre, d'une part, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et, d'autre part, le Syndicat de l'Enseignement de l'Ouest de Montréal (CSMB-SEOM, 2013) • Entente locale et arrangements locaux intervenus entre, d'une part, la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île et, d'autre part, le Syndicat de l’enseignement de la Pointe-de-l'Île (CSPI-SEPI, 2009)

La Loi sur l’instruction publique (RLRQ c. I-13.3) ainsi que le Règlement sur les autorisations d’enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2) sont au cœur du chapitre cinq portant sur les voies d’accès différenciées menant aux autorisations d’enseigner. Les conventions collectives sont plutôt traitées au sixième chapitre sur la division du travail enseignant en amont de la liste de priorité. La Loi sur l’accès à l’égalité en emploi dans les organismes publics (RLRQ c. A-2.01) et la Charte des droits et libertés de la personne (Québec) (RLRQ c. C-12) sont plutôt examinées au chapitre sept. Ce chapitre aborde l’écart entre le droit à l’égalité et les pratiques de sélection du personnel enseignant.

Le choix des conventions collectives à examiner relève des critères de sélection présentés à la section 4.4.1. J’ai plus spécifiquement sélectionné un échantillon des conventions collectives de la RMM, soit celles des trois commissions scolaires francophones de l’île de Montréal. Comme chaque convention collective du personnel enseignant se compose à la fois d’une entente nationale et d’une entente locale¹⁴⁸, j’ai à la fois examiné l’Entente nationale entre le Comité patronal de négociation pour les commissions

¹⁴⁸ La composition des conventions collectives du personnel enseignant est présentée à la section 6.1.

scolaires francophones (CPNCF) et la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) ainsi que les trois ententes locales liant la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) et le Syndicat de l'enseignement de la Pointe-de-l'Île (SEPI), la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal ainsi que la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) et le Syndicat de l'Enseignement de l'Ouest de Montréal (SEOM). Je n'ai donc pas analysé les ententes locales des huit autres commissions scolaires francophones de la région métropolitaine de Montréal, ni l'Entente nationale négociée par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), affilié à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ). La moitié des syndicats représentant les enseignant·es des commissions scolaires francophones de la région métropolitaine de Montréal sont affiliés à la FSE et l'autre à la FAE¹⁴⁹. Selon les dernières périodes de négociations, les conventions collectives analysées ont été adoptées entre 2009 et 2016.

Ces sources premières ont été complétées par des sources secondes, produites par des organismes paragouvernementaux et des ministères. Les textes énumérés au Tableau 4 ont fait l'objet d'une analyse approfondie. Les avis émis par le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) ainsi que les documents d'information produits par le ministère de l'Éducation font l'objet du chapitre cinq traitant des voies d'accès différenciées menant aux autorisations d'enseigner. Les articles de presse portant sur une pénurie d'enseignant·es sont investigués au chapitre six sur la division du travail enseignant en amont de la liste de priorité. Ces articles sont tirés d'une recherche effectuée à l'aide de la banque de données Eureka (nouveau.eureka.cc) pour l'expression « pénurie d'enseignants » dans sept grands médias francophones diffusés, notamment, dans la région de Montréal (Le Devoir, La Presse, La Presse+, Le Journal de Montréal, 24 heures Montréal, Métro Montréal et le site web de ICI Radio-Canada - Grand Montréal). Plusieurs périodes temporelles ont été explorées, tel que précisé au chapitre six. Enfin, le rapport sectoriel de la CDPDJ est examiné au chapitre sept qui traite de l'écart entre le droit à l'égalité et les pratiques de sélection du personnel enseignant. D'autres rapports et avis d'organismes paragouvernementaux, documents ministériels ainsi que d'autres types de sources textuelles, comme des données statistiques et des articles de journaux et scientifiques, ont aussi été utilisés afin d'appuyer l'analyse ou encore de mieux l'historiciser, la situer et la mettre en contexte.

¹⁴⁹ Les trois autres syndicats de la grande région métropolitaine affiliés à la FAE sont le Syndicat de l'enseignement des Basses-Laurentides [Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles], le Syndicat de l'enseignement des Seigneuries [Commission scolaire des Trois-Lacs] et le Syndicat de l'enseignement de la région de Laval [Commission scolaire de Laval].

Tableau 4 : Principales sources secondes analysées

Type	Documents
Avis et rapports d'organismes paragonnements	<ul style="list-style-type: none"> • La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale. Avis au ministre de l'Éducation (Conseil supérieur de l'Éducation (CSE), 2000) • Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le Projet de Règlement sur les autorisations d'enseigner (CSE, 2006) • Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner. (CSE, 2010) • L'accès à l'égalité en emploi : rapport sectoriel sur les commissions scolaires. La loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2015)
Documents produits par le ministère de l'Éducation	<ul style="list-style-type: none"> • Conditions et modalités pour obtenir un permis d'enseigner au Québec : pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada (MEESR, 2015a) • Le stage probatoire : évaluation des compétences professionnelles attendues des enseignantes et des enseignants (MEES, 2017)
Articles de presse traitant de pénurie d'enseignantes	<ul style="list-style-type: none"> • Bélanger, M.-F. (2017, 13 avril 2017). Les efforts de recrutement vont bon train à la CSDM. <i>ICI Radio-Canada - Montréal (site web)</i>. • Cambron-Goulet, D. et Shaffer, M.-È. (2017, 12 avril -a). Pénurie d'enseignants dans la région métropolitaine. <i>Métro (Montréal)</i>. • Cambron-Goulet, D. et Shaffer, M.-È. (2017, 12 avril -b). Recruter les jeunes enseignants, un enjeu. <i>Métro (Montréal)</i>. • Colpron, S. (2018, 27 août). Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys : les inscriptions explosent. <i>La Presse</i>. • Despatie, A.-L. (2017, 26 septembre). Le grand défi de trouver des enseignants et des suppléants. <i>ICI Radio-Canada - Montréal (site web)</i>. • Fortier, M. (2018, 20 janvier). Quand les professeurs décrochent à cause des conditions difficiles du métier. <i>Le Devoir</i>. • Fortier, M. (2018, 23 janvier). La CSDM recrute des suppléants non légalement qualifiés. <i>Le Devoir</i>. • Fortier, M. (2018, 24 janvier). Des stages payés pour contrer la pénurie de suppléants à la CSDM. <i>Le Devoir</i>. • Fortier, M. (2018, 25 janvier). Suppléants non qualifiés: un nombre minime, selon Proulx. <i>Le Devoir</i>. • Gagnon, M. (2018, 4 septembre). Pénurie d'enseignants : la région n'est pas épargnée. <i>Le Quotidien</i>. • Gagnon, M. (2018, 19 janvier). Des stages rémunérés en éducation préscolaire et primaire. <i>Quartier Libre</i>. • Montambeault, C. (2018, 21 mars). Stage payé pour des futurs enseignants. <i>Le Journal de Montréal</i>. • Morasse, M.-È. (2018, 12 janvier). Des suppléants recrutés sur Facebook. <i>La Presse</i>. • Scali, D. (2018, 25 septembre). Pénurie d'enseignants: ils n'ont toujours pas de prof après un mois d'école. <i>Le Journal de Montréal</i>.

4.5. Objectifs de la recherche

La démarche d'enquête inspirée de l'ethnographie institutionnelle adoptée dans le cadre de cette recherche vise en somme à répondre à la question présentée au deuxième chapitre, à la suite du cadre d'analyse de la thèse. Les deux niveaux d'investigation explorés conduisent aux trois chapitres d'analyse présentés dans la deuxième partie de la thèse doctorale. À partir du point de vue des enseignant·es, chaque chapitre présente une configuration spécifique de rapports de régulation permettant de répondre à la question de recherche de la thèse : comment les rapports sociaux, notamment de race, sont-ils organisés et re-produits dans les distributions dissymétriques du travail enseignant? L'ensemble forme une matrice qui éclaire les mécanismes institutionnels régulant les dissymétries de pouvoir, plus spécifiquement dans les commissions scolaires francophones de la région métropolitaine de Montréal.

Chaque chapitre apporte également des réponses aux trois objectifs plus spécifiquement poursuivis dans le cadre de la recherche :

1. Dévoiler les rapports de régulation coordonnant et organisant l'expérience d'insertion professionnelle des enseignant·es de groupes racisés et l'accès à la carrière enseignante;
2. Faire émerger les discours et les savoirs translocaux légitimant et organisant ces rapports de régulation;
3. Rendre visible l'imbrication multiple des rapports sociaux dans cette matrice.

Dans une perspective de transformation sociale, ces objectifs visent à prolonger les « savoirs ordinaires » des personnes afin de contribuer à lever ce qui entrave leur capacité d'agir (DeVault et McCoy, 2006; Gonzalez et Malbois, 2013b). Ils proposent de dévoiler les rapports de régulation, leurs discours et savoirs, lesquels sont difficilement visibles, car ils sont rendus opaques par les rapports sociaux et de domination qui naturalisent – et donc invisibilisent – l'organisation sociale. Ils entendent aussi faire émerger les discours et les savoirs alternatifs par lesquels ces rapports de régulation sont remis en question. Ce faisant, cette recherche accroît les savoirs des enseignant·es de groupes racisés, mais aussi ceux des autres enseignant·es en début de carrière et de toutes les personnes désirant transformer l'institution éducative pour y accroître la dignité humaine et la justice sociale. Plusieurs nouveaux savoirs produits avec cette thèse pourront ainsi être réinvestis par les personnes y travaillant.

Deuxième partie

Analyse et résultats de la thèse

Préambule

Les trois chapitres d'analyse de la thèse dévoilent une partie de la matrice par laquelle les rapports sociaux sont re-produits dans les distributions dissymétriques du travail enseignant. Traduisant la méthode de l'ethnographie institutionnelle, les pistes à suivre pour mener l'enquête ont émergé au moment des entretiens avec les informatrices et informateurs enseignants. Ce sont leurs expériences, analyses et questionnements qui ont justifié la nécessité d'examiner, sous un certain angle, le cadre légal et les structures organisant et régulant le travail enseignant. Chaque chapitre suit ainsi une trame particulière afin de révéler comment se re-produisent les rapports de domination dans les divisions du travail enseignant.

Le chapitre cinq a comme point de départ les récits d'Elena et de Mirela, les deux seules enseignantes du corpus ayant entrepris de poursuivre leur carrière en enseignement au Québec par la voie de la reconnaissance de qualifications acquises à l'extérieur du Canada. Ce pan de l'enquête étudie les conditions différenciées édictées par le ministère de l'Éducation régulant l'obtention des autorisations d'enseigner. Les chapitres six et sept prennent leur source dans un nombre élargi de récits, principalement d'enseignant·es ayant complété un baccalauréat en enseignement dans un programme agréé par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) au Québec. Ces enseignant·es, immigrants et nés au Québec, ont été formés à partir du cursus québécois. Ces deux chapitres prolongent l'enquête en dévoilant les divisions du travail se configurant au moment d'accéder à un emploi dans les commissions scolaires et de progresser vers la sécurité d'emploi. Le chapitre six montre comment les distributions dissymétriques du travail enseignant sont régulées par la différenciation des statuts et des catégories d'emploi, notamment institutionnalisés dans les conventions collectives du personnel enseignant. Analysant davantage les pratiques de sélection du personnel enseignant, le chapitre sept permet de voir comment les mesures mises en place dans les commissions scolaires afin de lutter contre la discrimination systémique se heurtent et participent à la rehiérarchisation du travail entre les enseignant·es selon des rapports sociaux de race.

Au niveau de la structure de cette deuxième partie de la thèse, les trois chapitres se succèdent dans un ordre défini. Chacun contient des clés nécessaires à la compréhension du suivant. Il en est de même pour la logique présidant à l'organisation interne des chapitres. Chaque chapitre est constitué de quatre parties à juxtaposer successivement pour découvrir l'organisation des rapports de régulation à l'étude. La première section est toujours descriptive. Elle expose en détail les sources textuelles nécessaires à la compréhension du chapitre (et des suivants). Les deux sections suivantes exposent l'analyse. Elles sont constituées d'un assemblage de différents fragments de matériaux – entretiens avec différents informateurs et informatrices, analyse documentaire – permettant de révéler comment se matérialisent les distributions dissymétriques du travail enseignant. La quatrième section permet enfin d'exemplifier les constats formulés aux sections précédentes à partir des récits d'informatrices et d'informateurs enseignants. Afin de faciliter la compréhension des rapports de régulation à l'étude, la structure interne des chapitres inverse en somme la démarche méthodologique suivie afin de les constituer.

Bien qu'ils suivent des trames différentes, les trois chapitres d'analyse documentent globalement l'organisation et la régulation du travail enseignant dans le réseau public, et plus particulièrement à la formation générale aux ordres primaire et secondaire. Pour bien situer les résultats de la recherche, ce préambule introduit enfin la structure de gouvernance du réseau public québécois¹⁵⁰. Dans l'ensemble, la gouvernance du système éducatif s'exerce à travers une structure à trois échelons régie par la Loi sur l'instruction publique (RLRQ c. I-13.3) (LIP) (Lessard, 2006; Proulx, 2018). À chaque échelon correspondent des fonctions dévolues par différentes lois et règlements pour veiller à la qualité des services éducatifs dispensés. Au niveau supérieur, l'autorité provinciale – qui est selon les cas l'Assemblée nationale, le gouvernement, le ministère de l'Éducation ou le ministre – assure la direction et la planification générales du système. Au niveau intermédiaire des ordres d'enseignement primaire et secondaire, les commissions scolaires sont chargées de l'organisation des services éducatifs. Au premier niveau, les établissements d'enseignement – créés par les commissions scolaires et encadrés par elles – assurent la prestation des services. Le réseau public est actuellement composé de 72 commissions scolaires, soit 60 commissions scolaires francophones, neuf anglophones et trois ayant un statut particulier (deux autochtones et une bilingue). En 2013-2014, le réseau public était constitué de 2 738 écoles des ordres d'enseignement primaires et secondaires (MEES, 2015).

¹⁵⁰ Au Canada, la Loi constitutionnelle de 1867 ou Acte d'Amérique du Nord Britannique (AANB) accorde aux provinces le pouvoir en matière d'éducation.

À l’instar de l’ensemble de la gouvernance du système éducatif, les responsabilités inhérentes à la reconnaissance du personnel enseignant et à son encadrement dans l’exercice de ses fonctions sont partagées entre ces trois échelons. Les champs d’activités du ministère de l’Éducation, des commissions scolaires et des directions d’écoles sont édictés dans la LIP. Le droit d’exercer la profession enseignante est accordé par le ministre de l’Éducation, lequel délivre et régit les autorisations d’enseigner (RLRQ c. I-13.3, art. 23). La commission scolaire est pour sa part l’employeur du personnel enseignant (RLRQ c. I-13.3, art. 259). Elle affecte les enseignant·es dans les établissements d’enseignement conformément aux besoins et aux dispositions des conventions collectives (RLRQ c. I-13.3, art. 261). Elle s’assure par ailleurs que les personnes engagées pour dispenser le service de l’éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire sont titulaires d’une autorisation d’enseigner, sauf lorsque ce n’est pas requis.

Au niveau de l’établissement, les fonctions et pouvoirs relatifs à la gestion des ressources humaines sont dévolus à la direction de l’école. C’est sous son autorité que le personnel enseignant affecté à une école exerce ses fonctions (RLRQ c. I-13.3, art. 260). La direction de l’établissement gère le personnel et détermine les tâches et les responsabilités de chacun en respectant les dispositions des conventions collectives, les règlements du ministre applicables et les ententes relatives à la formation des futurs enseignant·es et à l’accompagnement des enseignant·es en début de carrière (RLRQ c. I-13.3, art. 96.21). La direction peut également exercer d’autres fonctions lui étant déléguées par le conseil des commissaires¹⁵¹ (RLRQ c. I-13.3, art. 96.26).

La délimitation entre les fonctions et pouvoirs des commissions scolaires et ceux des directions d’établissement correspond essentiellement à celle départageant, d’un point de vue juridique, les droits de direction et les droits de gérance (Vallée et Bourgault, 2018a, 2018b). Les droits de direction regroupent l’ensemble des orientations, décisions et actes concernant l’administration, la direction ou la gestion d’une organisation de travail (Vallée et Bourgault, 2018b). Ils peuvent être exercés par plusieurs personnes ou organes différents, qui ont la capacité d’orienter la destinée et le fonctionnement de l’organisation en ce qui a trait notamment à la direction du travail. La direction du travail, au cœur de la présente thèse, concerne :

tout ce qui touche à la main-d’œuvre : le nombre d’employés, la détermination, la description et l’évaluation des tâches, la sélection du personnel, son affectation aux différents postes, la

¹⁵¹ Les articles 174 et 181 de la LIP accordent au Conseil des commissaires le pouvoir de déléguer certaines de ses fonctions et pouvoirs au Comité exécutif, au directeur général, à un directeur général adjoint, à un directeur d’établissement ou de service ou à tout autre membre du personnel-cadre.

supervision et la discipline à maintenir par des règlements d'atelier ou d'autres moyens pertinents. Font également partie de cette catégorie les décisions relatives aux promotions, aux mutations et aux mises à pied, ainsi que l'exercice du pouvoir disciplinaire au moyen de sanctions appropriées. [Elle] recouvre à la fois des décisions de l'employeur qui affectent l'ensemble des employés d'une entreprise [...] et des décisions individuelles (Vallée et Martin, 2015, cité dans Vallée et Bourgault, 2018b, p. 93).

Dans le milieu scolaire, les droits des directions relèvent essentiellement des commissions scolaires. Les droits de gérance renvoient plutôt à la responsabilité de diriger, de surveiller et de contrôler les activités individuelles et quotidiennes des employé·es (Vallée et Bourgault, 2018b). C'est à ce niveau que les décisions concernant les employés – relevant des droits de direction – se concrétisent. Ils sont mis en œuvre par l'ensemble des cadres se partageant la direction des salarié·es, soit en premier lieu par les directions et directions adjointes dans les écoles.

Les fonctions et pouvoirs impartis au ministère de l'Éducation, aux commissions scolaires ainsi qu'aux établissements – dont les directions – dans l'organisation et la régulation du travail enseignant évoluent selon la conjoncture, se traduisant entre autres par divers cycles de centralisation et de décentralisation et types de contrôle (Lessard, 2006). L'évolution des modes de régulation du système éducatif québécois depuis les années 1990 a notamment redéfini les rôles des établissements d'enseignement et le travail des directions (Brassard, 2007; Cattonar et al., 2007; Lessard, 2006). De manière variable selon les contextes, de nouvelles formes de gestion décentralisées confèrent aujourd'hui davantage de responsabilités aux directions au regard de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement. Ce travail s'effectue toutefois dans un contexte d'autonomisation cadrée, marqué par l'accélération du resserrement de l'encadrement et du contrôle des écoles sous l'effet notamment des nouveaux modes de gouvernance axés sur les résultats (Brassard et al., 2013).

Les droits de direction et de gérance sont par ailleurs tenus de respecter les obligations légales énoncées dans les lois d'ordre public qui protègent des intérêts supérieurs placés hors d'atteinte des conventions particulières, comme les libertés et droits fondamentaux de la personne¹⁵² (Vallée et Bourgault, 2018a, 2018b). Ils sont également limités par les droits des employé·es prévus dans les conventions collectives

¹⁵² Parmi les lois ayant un effet sur le contenu de la convention collective, Vallée et Bourgault (2018a) distinguent les lois de portée générales et les lois du travail. Les principales lois de portée générale sont : la Charte canadienne des droits et libertés, la Charte des droits et libertés de la personne, la Charte de la langue française, le Code civil du Québec et la Loi sur la fête nationale. Les principales lois du travail sont le Code du travail, la Loi sur les normes du travail, la Loi sur les accidents du travail et les maladies professionnelles, la Loi sur la santé et la sécurité au travail, la Loi sur les décrets de convention collective et la Loi sur l'équité salariale.

au terme de négociations entre un employeur et un syndicat. La triple structure de gouvernance du système éducatif précédemment décrite se conjugue ainsi à une autre forme de gouvernance institutionnalisée, composée cette fois du trio ministère de l'Éducation, commissions scolaires et syndicats de l'enseignement (Lessard, 2016). Il existe actuellement deux syndicats nationaux accrédités représentant le personnel enseignant de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire et des secteurs de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle : la Fédération des syndicats de l'enseignement, affiliée à la Centrale des syndicats du Québec (FSE-CSQ), et la Fédération autonome de l'enseignement (FAE)¹⁵³. Elles regroupent respectivement huit et trente-cinq syndicats d'enseignants¹⁵⁴.

¹⁵³ La FAE a été créée en juin 2007 à la suite de la désaffiliation de neuf syndicats de la FSE-CSQ, elle-même fondée en 1988 sous l'appellation Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires. Pour plus d'information à ce sujet, voir <https://www.lafae.qc.ca/la-fae/historique/>.

¹⁵⁴ Une démarche de désaffiliation de la FSE-CSQ a été entreprise par le Syndicat de l'enseignement de la région de Québec (SERQ) au printemps 2018. Au moment d'écrire cette thèse, l'issue de la contestation devant les tribunaux initiée par la FSE-CSQ n'est pas encore connue.

Chapitre 5. Des voies divisées au point de départ : conditions régulant le droit d'enseigner

Ce premier chapitre d'analyse explore les conditions différenciées régulant l'obtention des autorisations d'enseigner, nécessaires afin de dispenser le service de l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire. Il est divisé en quatre sections à juxtaposer successivement afin d'éclairer les rapports de régulation à l'étude. À la première, je présente les dispositions légales et prescriptives instituant et régulant l'émission des autorisations d'enseigner par le ministère de l'Éducation ainsi que certaines exemptions. Compte tenu de l'objet de la thèse, je détaille plus spécifiquement les conditions exigées pour les personnes *titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada*. Cette catégorie administrative et politique du Règlement sur les autorisations d'enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 3, par. 2) désigne uniquement les personnes titulaires d'une telle autorisation d'enseigner, et plus particulièrement celles entreprenant d'obtenir une autorisation d'enseigner du Québec sur cette base. Il ne s'agit donc pas d'immigrant·es ayant complété un programme de formation en enseignement au Québec (baccalauréat ou maîtrise). Il ne s'agit pas non plus des personnes ayant obtenu, sur la base de qualifications acquises à l'extérieur du Canada, une autorisation d'enseigner dans une autre province ou territoire du Canada.

En plus de fournir les balises nécessaires à la compréhension des autres sections, cette section du chapitre clarifie les étapes et contrôles franchis par les titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada désirant acquérir le droit d'exercer la profession au Québec sur cette base. Il répond à une méconnaissance constatée au sein de l'institution éducative¹⁵⁵ des procédures en place, comme l'illustre cette réflexion partagée par une direction d'école durant la collecte de matériaux :

Mais il y en a d'autres où je me dis... et là je fais un lien aussi un peu étrange. Je me dis : est-ce qu'on a les capacités de vérifier l'expérience réelle de quelqu'un qui enseigne quand ça vient d'un autre pays, quand c'est un autre alphabet par exemple? [...] Est-ce que c'est vrai? Est-ce que c'est concret? Est-ce que c'est un document qui est vrai? Qu'est-ce que ça veut dire aussi enseignant? Parce que moi, j'ai un parent [qui était enseignant dans son pays d'origine]. Pis là je lui parle un petit peu plus, pour me rendre compte qu'il a enseigné pendant trois ans, mais qu'il n'a pas eu de formation en enseignement. Pis que... c'était correct! T'sais je veux dire... c'était une petite école [...] à la campagne. Pis je me dis... Bon si cette personne-là vient avec une expérience de travail... avec un document plus ou moins vrai ou en tout cas difficile à contrôler la qualité... Tu te dis : « Ah! Ça doit être un enseignant! T'sais on va l'engager! »

¹⁵⁵ Ce constat concerne les milieux scolaires (commissions scolaires, établissements d'enseignement, syndicats, etc.), mais aussi le milieu universitaire.

Durant un autre entretien, une employée des ressources humaines d'une commission scolaire fait directement référence à l'histoire fictive de *Monsieur Lazhar* – dans le film à succès du même nom¹⁵⁶ (Falardeau, 2011) –, un réfugié politique embauché sans vérification par une directrice comme remplaçant dans une école montréalaise. Elle me dit :

C'est un peu comme le film... je me rappelle pas lequel... qui a commencé à travailler... [...] c'était vraiment une histoire de la commission scolaire. C'était clair-là. On savait même que dans certains établissements, ça c'était produit.

La méconnaissance des équivalences exigées par le ministère de l'Immigration et le ministère de l'Éducation pour se voir reconnaître des qualifications en enseignement, ainsi que de la procédure visant à en assurer la validité – s'actualisant dans cette histoire – entretient un cadre discursif suspicieux de la compétence des enseignant·es immigrants suivant cette voie ou non. Ce discours s'avère potentiellement préjudiciable quand il est porté par des personnes ayant un rôle important pour l'obtention du brevet d'enseignement, d'un travail en enseignement ou encore d'un poste permanent. Comme le montreront les chapitres suivants, ce discours est par ailleurs susceptible d'affecter plus largement les personnes étant associées à tort ou à raison à cette voie d'accès à la carrière enseignante. Les productions discursives et symboliques observées excèdent en effet cette seule catégorie administrative et politique, contribuant à reproduire sous des formes mouvantes et dynamiques des rapports sociaux de race.

Dans la deuxième section, j'analyse les conditions régulant l'obtention des autorisations d'enseigner depuis 2006, lesquelles se matérialisent en sept voies différenciées. L'analyse porte plus spécifiquement sur l'assouplissement de certaines de ces voies – par la formalisation de l'autorisation provisoire d'enseigner et de l'actualisation des dispositions relatives à la mobilité de la main-d'œuvre au Canada – et sur l'effet de concurrence entre les enseignant·es précaires en résultant. L'objectif poursuivi n'est pas de comparer le cadre réglementaire en place avant et après 2006, mais de rendre visibles les

¹⁵⁶ Voici un extrait du synopsis de la société de production : « À Montréal, une enseignante du primaire meurt subitement. Apprenant la nouvelle dans le journal, Bachir Lazhar, un Algérien de 55 ans, frappe à la porte de l'école pour offrir ses services à titre de remplaçant. Rapidement embauché pour combler le vide laissé par la disparue, l'immigrant fait son entrée sur le marché du travail québécois dans un établissement en situation de crise alors qu'il nage lui-même en pleine tragédie personnelle. Dès son arrivée, le fossé culturel entre Bachir et sa classe se dessine, alors qu'il propose aux enfants une dictée hors de leur portée, tirée d'Honoré de Balzac. Peu à peu, Bachir apprend à mieux connaître un groupe d'écoliers aussi ébranlés qu'attachants. Parmi ceux-ci, Alice et Simon, deux élèves charismatiques témoins d'un incident tabou, se révèlent particulièrement atteints par le décès de leur professeur. Pendant que la classe amorce un processus de guérison, personne à l'école ne soupçonne le passé douloureux de Bachir qui risque l'expulsion du pays à tout moment » (Repéré à : <http://microscope.ca/portfolio/monsieur-lazhar/>).

« différenciations concrètement opérantes pour marquer la hiérarchie » (Naudier et Soriano, 2010, p. 205) qui ont été institutionnalisées et naturalisées avec la transformation des voies pour obtenir une autorisation d'enseigner. Les arguments formulés dans cette section s'appuient en large part sur des recommandations du Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) émises sur ce projet de règlement (CSE, 2006), ainsi que dans d'autres avis (CSE, 2000, 2004, 2010, 2016).

La troisième section aborde plus particulièrement le stage probatoire, l'une des conditions systématiquement imposées aux titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada. Elle montre l'institutionnalisation d'un système de stage « à deux vitesses », privilégiant les étudiant·es inscrits dans un programme reconnu de formation à l'enseignement du Québec en ce qui a trait notamment à leur accompagnement professionnel ainsi qu'à l'imputabilité et à la responsabilité de leur évaluation. Comme la précédente, elle prolonge certaines recommandations formulées par le CSE dans son avis sur le projet de Règlement sur les autorisations d'enseigner (CSE, 2006) ainsi que dans des avis antérieurs ayant mis en lumière les écueils de la période de probation pour tous et toutes jusqu'en 1997 (CSE, 1991, 1997). Les récits de deux directrices d'établissement d'enseignement soulèvent en outre l'écart majeur entre la procédure prescrite par le ministère de l'Éducation pour la réalisation et l'évaluation du stage probatoire et ce qui peut effectivement être mis en place en milieu scolaire dans les limites des conditions de travail des enseignant·es comme des directions.

La dernière section illustre les rapports de régulation présentés dans les sections précédentes à partir des récits de deux enseignantes ayant suivi la voie de la reconnaissance de leurs qualifications acquises à l'extérieur du Canada. Les embûches rencontrées par Elena et Mirela afin de remplir avec succès les conditions exigées par le ministère de l'Éducation pour obtenir le brevet d'enseignement, et plus largement pour poursuivre leur carrière au Québec, dévoilent l'institutionnalisation de divisions hiérarchisées dans le cadre réglementaire. Leurs récits rendent visible la mouvance et le dynamisme de la domination, qui se module, se recompose et se réorganise à la fois selon le contexte (sociopolitique, organisationnel, etc.) et le parcours des enseignant·es. Ces enseignant·es sont contraints de passer par un tuyau percé (Ryan, Pollock et Antonelli, 2009) pouvant précipiter leur sortie du système.

Dans l'ensemble, ce chapitre dévoile une première matrice des rapports de régulation organisant le travail enseignant selon des rapports sociaux de race. Plus de dix ans après l'adoption en 2006 du Règlement sur les autorisations d'enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2), il a comme trame de fond les questions suivantes : comment ce cadre légal régule-t-il l'organisation du travail enseignant? Quelles divisions du travail

institutionnalise-t-il et comment? Comment les rapports sociaux, notamment de race, s'y matérialisent-ils?

5.1. Accès à la profession enseignante

Cette section descriptive documente les dispositions légales et prescriptives conférant l'autorisation d'enseigner à la formation générale aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire, ainsi que les exceptions prévues à la loi. Compte tenu de l'objet de la thèse, les conditions exigées plus spécifiquement pour les personnes titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada sont décrites plus en détail ainsi que les modalités du stage probatoire. Les informations sont tirées de deux sources premières : la Loi sur l'instruction publique (LIP) (RLRQ c. I-13.3) et le Règlement sur les autorisations d'enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2). Les articles de la LIP et du règlement auxquels il est fait référence sont accessibles à l'Annexe 9 et l'Annexe 10. Les informations sont complétées par différentes sources secondes, dont deux documents ministériels traitant des conditions et modalités du stage probatoire (MEES, 2017) et de l'obtention du permis d'enseigner pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada (MEESR, 2015a). Il s'agit de documents informatifs n'ayant pas valeur de règlement. Ils sont donc subordonnés à la loi et au règlement susmentionnés.

5.1.1. Les autorisations d'enseigner et les voies d'accès à la profession enseignante

Le deuxième chapitre de la Loi sur l'instruction publique (LIP) édicte les droits et obligations des enseignant·es et les dispositions relatives aux autorisations d'enseigner. L'article 23 établit l'obligation d'avoir une autorisation d'enseigner pour exercer aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire :

Pour dispenser le service de l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire, une personne doit être titulaire d'une autorisation d'enseigner déterminée par règlement du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et délivrée par ce dernier [...] (RLRQ c. I-13.3, art. 23).

La suite de l'article prévoit certaines exemptions, présentées et discutées à la section 5.1.2.

Conformément à la LIP, le ministre peut établir par règlement « la nomenclature des autorisations d'enseigner, leur nature, leur période de validité ainsi que les conditions et la procédure applicables à leur délivrance ou, s'il y a lieu, à leur renouvellement [ainsi que] les normes d'évaluation de la scolarité des

enseignants pour la détermination de leur qualification » (RLRQ c. I-13.3, art. 456). Depuis juin 2006, ces dispositions figurent au Règlement sur les autorisations d'enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2), lequel intègre en un seul document les dispositions relatives à la formation générale et professionnelle (QUÉBEC, 2006b). Il remplace le Règlement sur l'autorisation d'enseigner (A.M. 97-08-19) ainsi que le Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement (R.R.Q., 1981, c. C-60, r. 7), qui avaient fait l'objet de plusieurs modifications dans la foulée de la réforme professionnalisante des programmes de formation à l'enseignement de 1992-1994 (Turgeon, 2008).

Les autorisations d'enseigner sont délivrées par le ministère de l'Éducation. Dans sa version actuelle, le premier article du règlement distingue trois types d'autorisations d'enseigner pour la formation générale :

Les autorisations d'enseigner sont l'autorisation provisoire d'enseigner en formation générale, le permis d'enseigner et le brevet d'enseignement exigeant une formation à l'enseignement en formation générale [...] [je souligne] (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 1).

L'autorisation provisoire d'enseigner, le permis d'enseigner et le brevet d'enseignement confèrent tous l'autorisation d'enseigner. Une personne en étant titulaire peut « dispenser le service de l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire » (RLRQ c. I-13.3, art. 23).

Le type d'autorisation d'enseigner pouvant être délivré ainsi que la procédure à suivre pour l'obtenir varient toutefois selon le lieu de formation ou de qualification de la personne demanderesse, comme cela est discuté à la section 5.2.5. Les autorisations d'enseigner se distinguent aussi par leur durée et leurs conditions de délivrance et, le cas échéant, de renouvellement. Le brevet d'enseignement est une autorisation permanente. Il constitue la principale voie d'accès à la profession enseignante selon la réforme des programmes d'enseignement de 1992-1994 (CSE, 1997). Un brevet peut uniquement être délivré aux personnes ayant la citoyenneté canadienne ou un droit de résidence permanente. Le permis d'enseigner et l'autorisation provisoire d'enseigner sont temporaires et renouvelables, pour la plupart, selon certaines conditions. Les dispositions concernant plus spécifiquement les permis d'enseigner délivrés aux personnes titulaires d'une qualification délivrée à l'extérieur du Canada sont présentées en détail à la section 5.1.2. L'historique des autorisations provisoires d'enseigner ainsi que leurs conditions font l'objet de la section 5.2.1. Les principales caractéristiques de chaque autorisation d'enseigner sont résumées au Tableau 5 pour l'enseignement à la formation générale. Il pourra être utile de s'y référer au besoin à la lecture du chapitre. Les dispositions concernant spécifiquement la formation professionnelle ou l'enseignement dans un établissement de la Commission scolaire Crie ou de la Commission scolaire Kativik ne figurent pas dans le tableau et ne sont pas prises en compte dans le cadre de la recherche.

Tableau 5 : Caractéristiques des autorisations d'enseigner à la formation générale

Brevet d'enseignement (art. 2, 5, 6, 31, 49, 51)	Permis d'enseigner (art. 3, 27, 28, 30, 34, 35, 36, 50)	Autorisation provisoire d'enseigner (art. 46, 47, 48)
Permanent	Temporaire (5 ans)	Temporaire (2 ans)
Citoyen·nes canadiens et les résident·es permanents	<p>Pour les titulaires :</p> <p>(D) d'un baccalauréat de formation à l'enseignement reconnu avant 1994²</p> <p>(E) d'un baccalauréat ou d'une maîtrise reconnue, mais n'ayant pas le statut de citoyen canadien ou de résident permanent</p> <p>Renouvelable pour 5 ans ou 1 an en cas de reprise du stage probatoire</p>	Disposition transitoire ³
<p>Pour les titulaires :</p> <p>(A) d'un baccalauréat ou d'une maîtrise en enseignement reconnue</p>	<p>Pour les titulaires :</p> <p>(F) d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada ayant réussi une formation universitaire équivalente à un programme de formation à l'enseignement reconnu</p> <p>(G) d'une autorisation d'enseigner <i>assortie de conditions</i> délivrée au Canada, à l'extérieur du Québec¹</p> <p>Renouvelable pour 5 ans, conditionnel à la réussite de l'examen de langue et à l'accumulation des 12 unités de formation exigées et du cours sur le système éducatif québécois ou pour 1 an en cas de reprise du stage probatoire conditionnel à l'accumulation de 6 unités de formation</p>	<p>Détenteurs·trices d'une promesse d'engagement pour l'année scolaire en cours pour un emploi en lien direct avec le baccalauréat ou la formation visé et ne pouvant être comblé par le titulaire d'une autorisation d'enseigner</p>
<p>Pour les titulaires :</p> <p>(B) d'un permis d'enseigner ayant satisfait aux conditions requises (selon les cas : stage probatoire, unités de formation en éducation, cours sur le système scolaire du Québec, formation supplémentaire)</p>	<p>Disposition transitoire³</p> <p>Pour les titulaires :</p> <p>(H) d'un baccalauréat dans des matières du régime pédagogique et ayant réussi avant le 1^{er} septembre 2007 un programme universitaire de formation à l'enseignement collégial d'au moins 30 unités et l'examen de français ou d'anglais et détenant, pour l'année scolaire en cours, une promesse d'engagement d'un employeur pour un emploi en lien direct avec le baccalauréat ou la formation visés ne pouvant être comblés par le titulaire d'une autorisation d'enseigner et ayant réussi l'examen de langue</p> <p>Non renouvelable</p>	<p>Pour les titulaires :</p> <p>(I) d'un baccalauréat ou l'équivalent dans des matières du régime pédagogique et ayant accumulé au moins 6 unités d'un programme universitaire reconnu de baccalauréat ou de maîtrise en enseignement ou d'un baccalauréat en psychologie, en psychoéducation ou en orthopédagogie ayant accumulé au moins 6 unités d'un profil adaptation scolaire</p> <p>Avec renouvellement pour des périodes de 2 ans, conditionnel à l'accumulation d'au moins 18 unités de formation (1^{er} renouvellement), 36 (2^e) ou 54 (3^e)</p>
<p>Pour les titulaires :</p> <p>(C) d'une autorisation d'enseigner qui n'est pas assortie de conditions obtenue au Canada, à l'extérieur du Québec¹</p>		<p>Pour les étudiant·es :</p> <p>(J) qui terminent la quatrième année d'un baccalauréat en formation à l'enseignement reconnu et détiennent une permission de leur université</p> <p>Non renouvelable</p>

¹ Cette autorisation d'enseigner peut avoir été délivrée par l'autorité compétente de la province ou du territoire où le titulaire a reçu sa formation en éducation **ou** sur la base d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada.

² La personne doit avoir obtenu le baccalauréat avant septembre 2008, auquel elle était inscrite avant 1998.

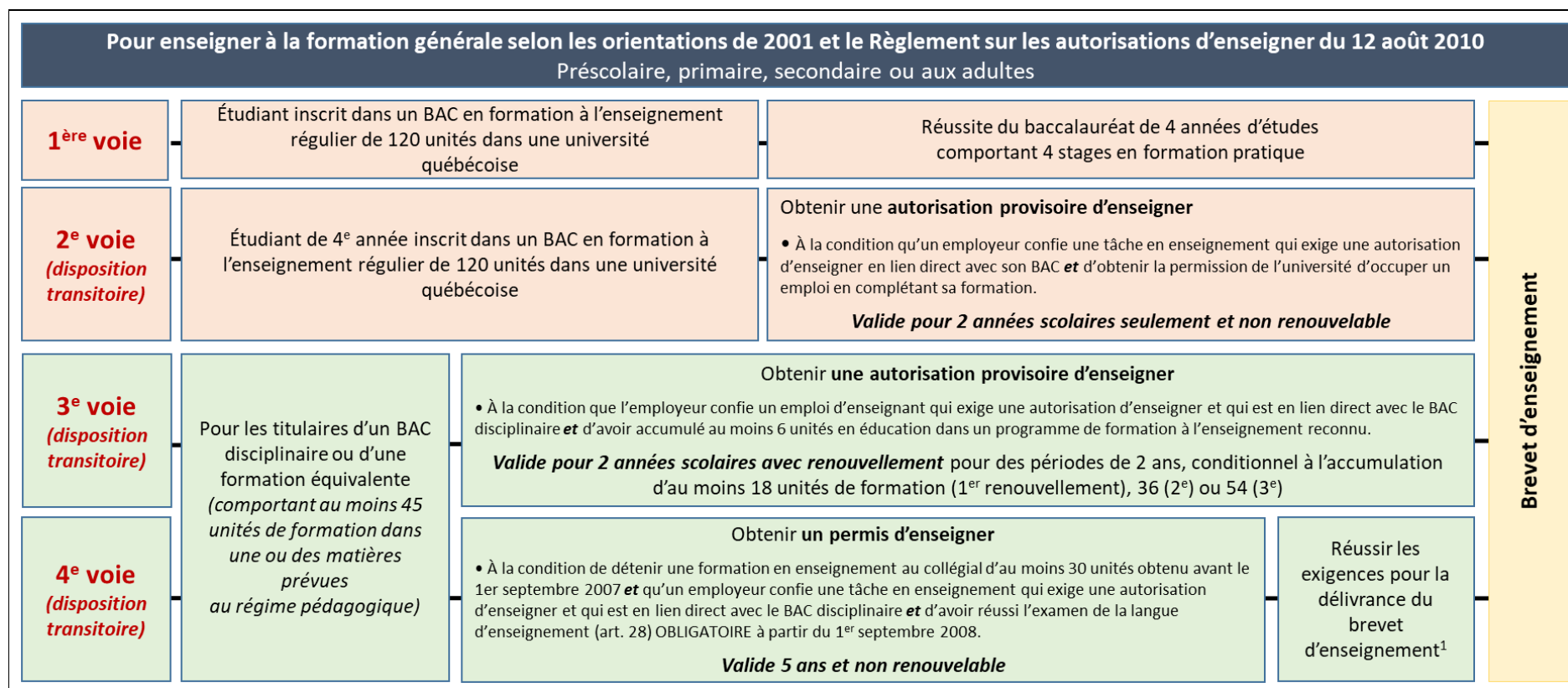
³ Ces dispositions transitoires sont renouvelées depuis 2006, comme cela est discuté ci-après.

Source : Adapté de Règlement sur les autorisations d'enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2)

Le cadre législatif distingue donc trois types d'autorisations d'enseigner conférant le droit légal de dispenser le service de l'éducation préscolaire et d'enseigner au primaire ou au secondaire. Il existe cependant plusieurs voies permettant d'accéder à chaque type d'autorisation d'enseigner et donc à l'enseignement à la formation générale. Dans un document accessible sur son site internet, le ministère de l'Éducation distingue sept voies donnant accès à la profession enseignante (MELS, 2011).

Les voies d'accès à la profession enseignante ne sont pas divisées selon le type d'autorisation d'enseigner, mais selon le type ou le lieu de formation des candidat·es. En effet, chaque voie mène à terme au brevet d'enseignement permanent. Les informations relatives aux personnes concernées ainsi que les conditions caractérisant chacune de ces sept voies sont synthétisées à la Figure 4. À l'instar du tableau précédent, cette figure pourra être utile tout au long de la lecture de ce chapitre. Il est à noter que les première et cinquième voies sont les seules à mener directement au brevet d'enseignement. Les autres voies impliquent nécessairement l'obtention préalable d'une autorisation temporaire. Pour les deuxième et troisième voies, il s'agit de l'autorisation provisoire d'enseigner. Cette voie est cependant optionnelle pour les étudiant·es d'un programme en enseignement des universités québécoises, lesquels ne doivent pas obligatoirement l'emprunter afin d'obtenir un brevet permanent. Pour les quatrième, sixième et septième voies, il s'agit plutôt d'un permis d'enseigner. Afin de mener au brevet, les personnes suivant ces voies doivent nécessairement répondre positivement aux différentes conditions présentées à la section 5.1.1. L'organisation de l'ensemble de ces voies fait l'objet d'une relecture critique à la section 5.2.5.

Figure 4 : Les sept voies d'accès menant à l'enseignement à la formation générale



Pour enseigner à la formation générale selon les orientations de 2001 et le Règlement sur les autorisations d'enseigner du 12 août 2010
Préscolaire, primaire, secondaire ou aux adultes

5^e voie	Pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue dans un territoire ou une autre province canadienne	Autorisation d'enseigner non assortie de conditions	Obtenir un brevet d'enseignant • À la condition d'avoir réussi l'examen de la langue d'enseignement.		Brevet d'enseignant
6^e voie	Pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada	Autorisation d'enseigner assortie de conditions	Obtenir un permis d'enseigner • À la condition d'avoir réussi l'examen de la langue d'enseignement. Renouvelable pour 5 ans , conditionnel à la réussite de l'examen de langue et à l'accumulation des 12 unités de formation exigées et du cours sur le système éducatif québécois ou 1 an en cas de reprise du stage probatoire conditionnel à l'accumulation de 6 unités de formation	Réussir les exigences pour la délivrance du brevet d'enseignement ²	
7^e voie	Pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada	Obtenir un permis d'enseigner • Avoir achevé avec succès un programme d'études universitaires équivalent à un programme universitaire de premier cycle et comportant un programme de formation universitaire équivalent à au moins une année de formation à l'enseignement et avoir réussi l'examen de la langue du ministre (art. 27) ou l'examen de langue d'enseignement OBLIGATOIRE à partir du 1 ^{er} septembre 2008. Renouvelable pour 5 ans , conditionnel à la réussite de l'examen de langue et à l'accumulation des 12 unités de formation exigées et du cours sur le système éducatif québécois ou 1 an en cas de reprise du stage probatoire conditionnel à l'accumulation de 6 unités de formation		Réussir les exigences pour la délivrance du brevet d'enseignement ³	

¹ 15 unités en éducation dans une université québécoise (soit 3 en évaluation des apprentissages ; 6 en didactique ; 3 en intervention auprès des EHDAA ; 3 au choix) **et** réussir le stage probatoire (de 600 à 900 heures).

² Selon les conditions exigées : réussir un cours sur le système scolaire du Québec, ET/OU accumuler 12 unités en éducation dans une université québécoise (soit 3 en évaluation des apprentissages ; 6 en didactique ; 3 en intervention auprès des EHDAA, ET/OU Réussir le stage probatoire (de 600 à 900 heures).

³ En plus des conditions mentionnées pour le renouvellement du permis, réussir le stage probatoire (de 600 à 900 heures).

Source : Adapté de Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante, MELS, 2011

5.1.2. Les exemptions

Le cadre réglementaire régissant les autorisations d'enseigner prévoit également des exemptions à la règle générale, c'est-à-dire des cas où une autorisation d'enseigner n'est pas nécessaire afin d'exercer la fonction. Ces exemptions – synthétisées à la Figure 5 présentée à la fin de cette section – sont édictées à l'article 23 de la LIP :

Est dispensé de cette obligation :

1° l'enseignant à la leçon ou à taux horaire;

1.1° la personne qui dispense un enseignement dans une entreprise qui satisfait aux conditions déterminées par le ministre en application du règlement pris en vertu du paragraphe 7° de l'article 111 de la Loi sur l'enseignement privé (chapitre E-9.1);

2° le suppléant occasionnel;

3° la personne qui dispense un enseignement n'ayant pas pour objet, au sens des régimes pédagogiques, l'obtention de diplôme, certificat ou autre attestation officielle décernés par le ministre ou l'obtention d'une attestation de capacité délivrée par la commission scolaire en application de l'article 223 ou 246.1;

4° la personne affectée à l'enseignement par une commission scolaire en application de l'article 25 [je souligne] (RLRQ c. I-13.3, art. 23).

Les exemptions prévues aux paragraphes 1, 2 et 4, davantage liée à l'objet de cette thèse, peuvent être distinguées en deux ordres. D'une part, les paragraphes 1 et 2 exemptent des catégories d'enseignant·es affecté à un travail en particulier, soit les enseignant·es à la leçon ou à taux horaire et les suppléant·es occasionnels. D'autre part, le paragraphe 4 prévoit plutôt une exception à l'application générale de l'article 23. Il ne concerne pas une catégorie d'enseignant·es assignée à un type de travail ou d'affectation spécifique, mais à l'exercice général du service de l'éducation préscolaire ou de l'enseignement au primaire ou au secondaire a priori réservé aux détenteurs et détentrices d'une autorisation d'enseigner¹⁵⁷. Cette exception est édictée à l'article 25 :

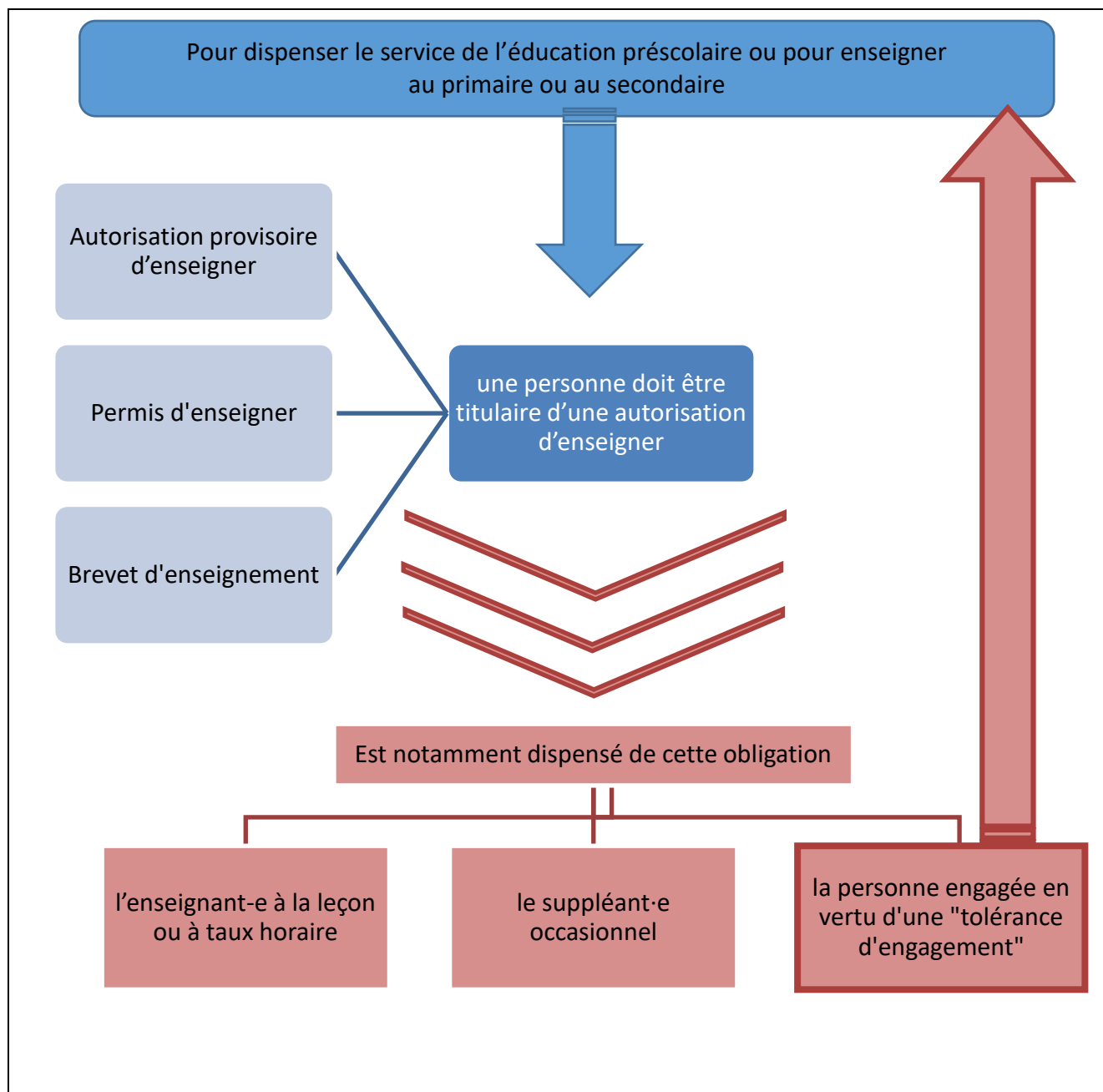
¹⁵⁷ Dans l'espace public, les expressions « légalement qualifié » et « non légalement qualifié » sont plus couramment utilisées pour désigner les personnes qui possèdent ou non une autorisation d'enseigner.

Le ministre peut dans une situation exceptionnelle, aux conditions et pour la durée qu'il détermine, autoriser une commission scolaire à engager pour dispenser le service de l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire des personnes qui ne sont pas titulaires d'une autorisation d'enseigner (RLRQ c. I-13.3, art. 25).

Cette exception, appelée «tolérance d'engagement», est délivrée par le ministère de l'Éducation. Les conditions y étant relatives sont édictées par voie d'instruction ministérielle. Contrairement aux autorisations d'enseigner, la tolérance est demandée par l'employeur. Deux formulaires de demande sont accessibles sur le site internet du ministère (MEES, 2018b). Un formulaire est spécifiquement destiné aux enseignant·es participant à un programme d'échanges d'enseignant·es entre le Québec et la France, tandis que l'autre est de portée plus générale. Dans ce second cas spécifiquement, l'employeur – le gestionnaire de la commission scolaire dans le réseau public – atteste que «cet emploi ne peut être comblé par une ou un titulaire d'une autorisation d'enseigner» (MEES, 2018h, p. 1). Il doit aussi fournir une lettre avec sa demande «attestant qu'après vérification, aucune personne titulaire d'une autorisation d'enseigner n'est en mesure d'occuper le poste» (MEES, 2018h, p. 2). Il est indiqué sur le formulaire que des pièces justificatives peuvent être exigées. La tolérance d'enseignement est valide pour une année scolaire et n'est pas renouvelable.

Ces termes se retrouvent également dans les conventions collectives du personnel enseignant. À ce sujet, voir la section 6.1.1.

Figure 5 : Les autorisations d'enseigner et exemptions (Loi sur l'instruction publique)



Source : Adapté de Loi sur l'instruction publique (RLRQ c. I-13.3) et Règlement sur les autorisations d'enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2)

5.1.3. La voie et les conditions pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada

Les enseignant·es titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada ne peuvent pas obtenir directement un brevet en enseignement sur la base de leur qualification. Pour exercer à la formation générale à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire, ils doivent d'abord obtenir un permis d'enseigner, tel qu'édicté dans le Règlement sur les autorisations d'enseigner :

Un permis d'enseigner peut être délivré à la personne qui satisfait aux exigences définies à l'un des paragraphes suivants :

2° elle est titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada par l'autorité compétente de l'État où elle a reçu sa formation en éducation et elle a réussi une formation universitaire équivalente à un programme mentionné à l'annexe I ou à l'annexe II (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 3, par. 2).

En plus d'avoir « suivi avec succès une formation universitaire qui équivaut au Québec à un baccalauréat d'au moins trois années » (MEESR, 2015a, p. 4), la personne étant titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada doit remplir certaines conditions déterminées par le ministère de l'Éducation afin d'obtenir le permis d'enseigner. Comme la démarche à suivre, ces conditions sont présentées dans le document Conditions et modalités pour obtenir un permis d'enseigner au Québec : pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada (MEESR, 2015a). Elles sont résumées à la Figure 6.

Figure 6 : Les conditions d'obtention d'un permis d'enseigner

- 1) Avoir réussi un programme de formation en psychopédagogie¹⁵⁸
- 2) Avoir réussi une formation disciplinaire liée aux matières du Régime pédagogique¹⁵⁹
- 3) Satisfaire à l'une des conditions concernant le statut de citoyenneté ou d'immigration énoncées à l'article 2 du Règlement sur les autorisations d'enseigner
- 4) Avoir réussi l'examen de français ou d'anglais reconnu par le ministre, soit le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE) ou le English Exam for Teacher Certification (EETC) et fournir, le cas échéant, la preuve que les études ont été faites en français ou en anglais
- 5) Satisfaire aux exigences relatives aux antécédents judiciaires.

Source : Adapté de Conditions et modalités pour obtenir un permis d'enseigner au Québec : pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada, MEESR, 2015a, p. 5-7.

¹⁵⁸ Il est précisé que pour être reconnu, « le programme de formation universitaire doit comprendre au moins 30 unités, ce qui correspond à une année d'études à temps plein, soit 450 heures de cours. La formation doit être évaluée par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) comme équivalente à un certificat ou à une mineure. Si elle est intégrée à un autre programme d'études, tel qu'un baccalauréat ou une licence, le Ministère doit être capable d'y comptabiliser au moins 450 heures de cours en psychopédagogie (psychologie, didactique ou méthodologie de la discipline, évaluation des apprentissages, gestion de classe et stages pratiques en enseignement) » (MEESR, 2015a, p. 5).

¹⁵⁹ Des conditions précises sont énoncées pour chaque niveau d'enseignement. « Pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, la formation disciplinaire reçue à l'extérieur du Canada doit avoir été suivie dans un établissement universitaire. Elle doit être équivalente à celle menant à l'obtention d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de 90 ou de 120 unités d'une université québécoise. Cette formation intègre les disciplines prévues au Régime pédagogique et exclut l'éducation physique, les arts et la langue seconde » (MEESR, 2015a, p. 5). De plus, « il est nécessaire d'accumuler au moins 45 unités dans toutes les disciplines du primaire (mathématique, français, univers social, anglais, éthique et culture religieuse, science et technologie) » (MEESR, 2015a, p. 6). « Pour l'enseignement secondaire, la formation disciplinaire doit avoir été suivie dans une université et être liée à au moins une discipline du Régime pédagogique. Le programme de formation doit comporter un minimum de 45 unités (ou 675 heures) pour l'enseignement d'une seule discipline ou l'enseignement de la mathématique, de la langue d'enseignement de l'éthique et culture religieuse ou d'une spécialité (éducation physique, arts et langue seconde). Soulignons que les spécialités sont aussi enseignées au primaire, mais que l'enseignement n'est pas donné par des titulaires de classe. Si la formation est bidisciplinaire et qu'elle vise l'enseignement d'une autre discipline que la mathématique, la langue d'enseignement, l'éthique et culture religieuse ou une spécialité, elle doit comporter au moins 30 unités (ou 450 heures) dans une discipline et au moins 15 unités (ou 225 heures) dans l'autre discipline » (MEESR, 2015a, p. 5). « Pour enseigner en adaptation scolaire au primaire et au secondaire, il est nécessaire d'accumuler au moins 45 unités de toutes les disciplines du primaire et du secondaire (mathématique, français, univers social, anglais, éthique et culture religieuse, science et technologie) » (MEESR, 2015a, p. 6).

C'est la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) du ministère de l'Éducation qui valide, à l'analyse du dossier de demande du permis d'enseigner, si toutes les conditions requises sont remplies. Pour procéder, le ministère ne considère que les diplômes qui ont été évalués, en amont, par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) et qui figurent sur le document intitulé Évaluation comparative des études effectuées hors du Québec (MIDI, 2016b). Ce document est délivré par le MIDI à la demande des personnes immigrantes¹⁶⁰. Le dossier de demande du permis d'enseigner à fournir à la DFTPS comprend l'ensemble des documents présentés à la Figure 7. Seuls les documents originaux ou les copies certifiées¹⁶¹ sont acceptés. Chaque document écrit dans une langue autre que le français ou l'anglais doit être accompagné d'une traduction réalisée ou vérifiée par un membre de l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ)¹⁶².

¹⁶⁰ Les documents nécessaires, les coûts et la démarche à suivre sont détaillés sur le site internet du ministère (voir, MIDI, 2018b). Au début de juillet 2018, le délai moyen de traitement était de sept semaines pour un dossier complet (MIDI, 2018a).

¹⁶¹ Le ministère indique aux personnes demanderesse de conserver les originaux et d'envoyer des copies certifiées. « Pour être certifiées, [les copies] doivent être faites à partir de documents originaux (et non à partir de sites Internet) et porter la signature originale d'une personne agissant à titre de représentant de l'organisme émetteur du document ou d'une personne représentant l'autorité légale dûment autorisée à certifier conforme une copie de document » (MEESR, 2015a, p. 9). Une dérogation peut exceptionnellement être accordée à la personne serait dans l'impossibilité d'obtenir des documents originaux ou des copies certifiées. Toute demande de dérogation doit être justifiée par écrit auprès du ministère.

¹⁶² « Si la traduction a été faite par quelqu'un d'autre, elle doit avoir été vérifiée par un membre de l'OTTIAQ. Il faut joindre à la traduction une copie certifiée de chaque document qui a été traduit » (MEESR, 2015a, p. 12).

Figure 7 : Les documents exigés pour l'étude du dossier

- 1) Le formulaire « Demande de permis d'enseigner au Québec » (MEES, 2018i)
- 2) Le formulaire « Déclaration relative aux antécédents judiciaires » (MEES, 2018e)
- 3) Une copie certifiée du document autorisant la personne à enseigner dans le pays ou l'État où elle a reçu sa formation en psychopédagogie ou en enseignement
- 4) Une copie certifiée de l'Évaluation comparative des études effectuées hors du Québec (MIDI, 2016b) pour toutes les études faites à l'extérieur du Canada à l'appui de la demande
- 5) Une copie certifiée de chacun des diplômes sur lesquels la personne appuie sa demande de permis d'enseigner
- 6) Les relevés de notes originaux ou des copies certifiées se rapportant aux diplômes décernés¹⁶³
- 7) Une lettre ou une déclaration de l'établissement d'enseignement indiquant la langue dans laquelle les études ont été faites
- 8) Une copie certifiée de l'acte de naissance, du certificat de naissance ou du passeport valide. Une copie certifiée de l'acte de mariage est exigée pour les femmes qui utilisent le nom de famille de leur conjoint.
- 9) Une copie certifiée d'un des documents établissant le droit de résidence au Canada¹⁶⁴
- 10) Selon le document remis au point précédent¹⁶⁵, une copie certifiée du certificat de sélection valide délivré en vertu de la Loi sur l'immigration au Québec
- 11) Enfin, une lettre datant de moins de 3 mois attestant que le droit d'enseigner n'a pas été annulé, ni suspendu, ni retiré doit être envoyée par l'organisme qui a délivré l'autorisation d'enseigner directement au bureau du Ministère où la personne enverra sa demande de permis d'enseigner.

Source : Adapté de Conditions et modalités pour obtenir un permis d'enseigner au Québec : pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada, MEESR, 2015a, p. 10-12.

¹⁶³ Il est précisé que « **Les relevés de notes imprimés à partir de sites Web ne sont pas acceptés.** / Le Ministère exige la copie des plans de cours ou la description du contenu de chaque cours lorsque les relevés de notes ne sont pas suffisamment explicites. C'est le cas lorsqu'ils ne comportent que des codes numériques ou des abréviations de cours, sans mention quant à la durée des cours ou des stages. **Les plans de cours devront indiquer clairement les titres complets des cours suivis, leur code, leur description et la durée totale en heures de chacun. Ils devront correspondre aux cours indiqués sur le relevé de notes.** » [en gras dans le document original] (MEESR, 2015a, p. 11).

¹⁶⁴ Un document parmi les suivants : « a) un certificat de citoyenneté canadienne ou une carte de citoyenneté canadienne (**recto et verso**); b) une confirmation de la résidence permanente (formulaire IMM 5292) ou une carte de statut de résident permanent (**recto et verso**); c) un **permis de travail d'au moins 1 an**; d) la **décision du tribunal** attestant la personne est reconnue comme réfugiée; e) la **décision ministérielle** attestant que **la protection en vertu de la Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés** lui est accordée [...]; f) la **décision de l'instance fédérale** qui l'autorise à soumettre une demande de résidence permanente une fois sur le territoire canadien » [souligné en gras dans le document original] (MEESR, 2015a, p. 11-12).

¹⁶⁵ Ce document est à remettre pour les cas d), e) et f) énoncés à la note en bas de page précédente.

Le ministère de l'Éducation s'engage à donner suite à la demande de permis d'enseigner dans un délai de 60 jours ouvrables à partir du moment où le dossier est complet¹⁶⁶ (MEESR, 2015a). Si la demande est refusée, une lettre expliquant les raisons est acheminée à la personne demanderesse. Une demande de révision peut être faite en tout temps par écrit, notamment si de nouvelles pièces ou autres éléments importants s'ajoutent à son dossier.

Si la demande est acceptée, l'enseignant·e reçoit par la poste un avis d'admissibilité conditionnelle et un document d'information sur l'examen de langue obligatoire (MEES, 2018d). Cet avis énonce certaines conditions à remplir afin de recevoir le permis d'enseigner, dont le dit examen¹⁶⁷. L'avis d'admissibilité est d'une durée de deux ans, mais une demande pour un nouvel avis d'admissibilité conditionnelle peut être faite dans le cas d'un échec à l'examen de langue ou si la personne ne s'y présente pas durant la période de validité de l'avis (MEES, 2018f). Dans le cas d'un refus du renouvellement, une lettre explicative est fournie.

Quand les exigences figurant sur l'avis d'admissibilité conditionnelle ont été remplies et que la vérification des antécédents judiciaires a été effectuée, un permis d'enseigner est délivré par le ministère de l'Éducation. Il est valide pour une période de cinq ans (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 30). Il peut être renouvelé, à la demande de l'enseignant·e, pour des périodes de cinq ans si son titulaire a accumulé les douze unités de formation exigées (décrites ci-après) et réussi un cours sur le système scolaire du Québec dans une université québécoise (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 35). La durée du renouvellement est toutefois limitée à un an si la personne « doit reprendre le stage probatoire et qu'il a accumulé, avant chaque renouvellement, dans une université québécoise, au moins 6 des unités de formation » (RLRQ c. I-13.3, art. 36).

Un brevet d'enseignement peut finalement être délivré à la personne ayant d'abord obtenu un permis d'enseigner par cette voie si elle a rempli les conditions édictées dans le Règlement sur les autorisations d'enseigner :

¹⁶⁶ Une première analyse du dossier peut être toutefois faite advenant que la personne soit en attente des documents mentionnés aux points 9 et 10. Le dossier reste ouvert pour une période d'un an, à moins que la personne informe par écrit le ministère qu'elle poursuit des démarches pour obtenir les documents demandés.

¹⁶⁷ Les dispositions relatives à la réussite de l'examen de français ou d'anglais sont énoncées à l'article 27 du Règlement sur les autorisations d'enseigner (voir l'Annexe 10Annexe).

- a) elle a accumulé au moins 12 unités en éducation à l'intérieur d'un programme de formation à l'enseignement mentionné à l'annexe II en lien direct avec celui qui sous-tend le permis, au moins 6 de ces unités se rapportant à la didactique, au moins 3 à l'évaluation des apprentissages et au moins 3 à l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;
- b) elle a réussi un cours sur le système scolaire du Québec d'un programme universitaire de formation à l'enseignement mentionné à l'annexe II ou un cours équivalent dispensé par la Télé-université du Québec;
- c) elle a réussi le stage probatoire ou un stage équivalent supervisé et sanctionné par une faculté ou un département des sciences de l'éducation d'un établissement universitaire québécois [je souligne] (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 6, par. 2).

Pour obtenir un brevet d'enseignement, la personne doit également faire la preuve – si ce n'est pas déjà fait – de sa citoyenneté canadienne ou de son droit de résidence permanente (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 2).

Pour remplir les conditions énoncées aux alinéas a) et b), les enseignant·es, qui ont déjà une qualification reconnue par le ministère de l'Éducation, doivent réaliser et réussir cinq cours universitaires de trois crédits correspondant aux champs disciplinaires édictés dans le règlement¹⁶⁸. Pour obtenir le brevet d'enseignement, ces enseignant·es doivent également réussir un stage pratique en milieu scolaire, dont les modalités sont édictées dans le Règlement sur les autorisations d'enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 14 à 26.1). L'alinéa c) susmentionné prévoit deux façons de répondre à cette condition : un stage probatoire ou un stage supervisé et sanctionné par un établissement universitaire. Actuellement, seule la première option est accessible aux enseignant·es – du moins dans les deux universités francophones de la région de Montréal¹⁶⁹. Ils doivent donc réaliser un stage probatoire en situation d'emploi.

¹⁶⁸ À la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, un programme de premier cycle spécifiquement conçu pour les enseignant·es qualifiés à l'extérieur du Canada détenant un avis d'admissibilité conditionnelle ou un permis d'enseigner est offert depuis 2008 en collaboration avec le ministère de l'Éducation (Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, s. d.). Le *Module de qualification en enseignement* est constitué des quinze crédits de cours requis par le *Règlement sur les autorisations d'enseigner*.

¹⁶⁹ Aujourd'hui aboli, un certificat intégrant un stage supervisé a été mis en place quelques années à l'Université de Montréal. À ce sujet, voir la section voir la section 5.3.1.

5.1.4. Le stage probatoire

De 1966 jusqu'à la fin des années 1990, la réussite d'une période d'enseignement probatoire était une condition généralisée pour l'obtention d'un brevet d'enseignement¹⁷⁰ (CSE, 1997). Ce système demeure toujours en place pour les enseignant·es qualifiés à l'extérieur du Canada suivant la voie décrite à la section 5.1.1 (7^e voie de la Figure 4, p. 166). Cette condition peut aussi, après étude du dossier, être exigée d'un titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée par un territoire ou une autre province canadienne (6^e voie de la Figure 4, p. 166). Le stage probatoire fait également partie des exigences prévues pour les enseignant·es détenant une formation en enseignement au collégial en vertu de dispositions transitoires de plus en plus obsolètes¹⁷¹ (4^e voie de la Figure 4, p. 166).

En vertu du Règlement sur les autorisations d'enseigner, la durée du stage probatoire est de 900 heures d'enseignement, mais « elle peut toutefois être réduite jusqu'à 600 heures d'enseignement si l'objectif prescrit à l'article 15 est atteint » (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 16). Cet article signifie qu'une personne ne peut pas échouer le stage probatoire avant d'avoir effectué l'ensemble des 900 heures prévues, mais qu'elle peut le réussir au terme de 600 heures. Comme le stipule l'article 15, le stage probatoire vise à vérifier les compétences professionnelles d'un enseignant. Il porte sur :

1° la capacité de communiquer oralement et par écrit de manière efficace, de concevoir, d'adapter, de diriger et d'évaluer des situations d'enseignement-apprentissage qui visent le développement, par les élèves, des compétences décrites dans les programmes d'études approuvés par le ministre en y intégrant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication;

2° la capacité d'établir des contacts avec les élèves individuellement ou en groupe, de maintenir un climat et un environnement favorables au développement des compétences et de considérer les différences individuelles de tous ordres;

3° la capacité d'instaurer des relations interpersonnelles avec les parents, les autres membres du personnel de l'établissement d'enseignement et les partenaires chargés de la mise en place des services;

¹⁷⁰ Sur l'abrogation du système de stage probatoire, voir la section 5.3.1.

¹⁷¹ La date de réussite du programme de formation en enseignement au collégial – avant le 1^{er} décembre 2007 – n'a pas été modifiée depuis 2006 (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 50).

4° la capacité d'agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses diverses fonctions et de s'engager dans des démarches individuelles ou collectives de développement professionnel (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 16).

Cette liste de compétences, inchangée depuis 2006, s'apparente au référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante établi par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2001). Elle comporte toutefois certaines omissions et ajouts par rapport à ce document ministériel présenté à la section 7.3¹⁷².

Le stage probatoire doit être effectué dans un établissement d'enseignement reconnu par le cadre législatif ou par entente avec le ministre de l'Éducation (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 17). Pour être comptabilisées aux fins du stage, les heures d'enseignement¹⁷³ doivent avoir été « dispensées pour un même employeur en exécution d'un contrat de travail d'au moins 200 heures au cours de 12 mois consécutifs » [je souligne] (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 18). L'employeur peut être une commission scolaire, une école privée ou un autre établissement d'enseignement ayant une entente avec le ministre de l'Éducation (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 14). Le règlement précise cependant que « l'enseignement dispensé dans l'une des situations visées par le deuxième alinéa de l'article 23 de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3) n'est pas reconnu aux fins du stage probatoire » (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 18). Vu l'objet de cet alinéa, cela signifie que le travail exercé à titre de suppléant occasionnel n'est pas reconnu.

Ce même article rend explicite, depuis sa modification en 2009¹⁷⁴, l'obligation pour les enseignant·es soumis au système de stage probatoire d'être évalués quand ils signent un contrat de plus de 200 heures (CSE, 2008) :

De plus, toute personne qui effectue le nombre d'heures d'enseignement prévues au présent article est considérée être en stage probatoire et doit être évaluée en conséquence, à moins qu'elle soit inscrite ou qu'elle ait réussi un programme visé aux annexes II ou

¹⁷² À l'exception de la compétence « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001, p. 137), il est possible de repérer des énoncés s'apparentant aux onze autres compétences du référentiel ministériel.

¹⁷³ Les heures reconnues sont plus spécifiquement celles étant « consacrées à des services d'enseignement des matières obligatoires et effectuées en vertu des régimes pédagogiques à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire ou secondaire » (MEES, 2017, p. 8).

¹⁷⁴ Cet alinéa a été ajouté au Règlement sur les autorisations d'enseigner en 2009 (QUÉBEC, 2009).

V, qu'elle soit titulaire d'une licence ou d'un brevet ou qu'elle soit visée par les articles 46 ou 48 (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 18).

Les enseignant·es dans cette situation sont donc automatiquement considérés en période de probation et peuvent être évalués. On indique cependant dans le document sur le stage probatoire – d'abord destiné aux directions et employeurs¹⁷⁵ – qu'« il incombe également à la ou au stagiaire de tenir à jour le calcul du temps d'enseignement reconnu » (MEES, 2017, p. 8) et « d'informer la direction de chaque établissement où elle enseigne qu'elle est engagée dans un tel processus » (MEES, 2017, p. 9). Une telle responsabilité n'apparaît cependant pas dans le règlement.

C'est la direction de chaque établissement d'enseignement où évolue un stagiaire qui a la responsabilité de l'accompagner et de l'évaluer à partir d'une grille d'évaluation des compétences fournie par le ministre (voir, MEES, 2018m) (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 19). Dans le rapport d'évaluation à remplir par les directions d'établissement et élaboré par le MEES (2018m), on retrouve « des grilles d'évaluation et des fiches d'observation pour chacune des douze compétences professionnelles; un bilan des compétences, qui permet d'indiquer le niveau de développement de chacune des compétences; [et] une règle de décision, qui conduit à un verdict de réussite ou d'échec du stage probatoire » (MEES, 2017, p. 18). Dans les grilles d'évaluation, chaque compétence se décline en cinq à treize indicateurs¹⁷⁶ à juger selon une échelle allant de A à D et comprenant aussi l'option non-observé (N/O)¹⁷⁷. Dans le document d'information sur le stage probatoire (MEES, 2017), l'appréciation de chaque indicateur se fait

¹⁷⁵ Dans la version précédente de ce document, le public cible était énoncé ainsi : « Le présent document s'adresse aux intervenantes et aux intervenants des services de ressources humaines et services éducatifs ainsi qu'aux directions d'établissement qui ont une responsabilité dans l'évaluation des personnes en stage probatoire dans leur école ou leur centre. Il s'adresse également aux enseignantes et aux enseignants détenteurs d'une autorisation temporaire d'enseigner qui doivent compléter avec succès leur stage probatoire pour obtenir une autorisation permanente d'enseigner » (MELS, 2006, p. n. p.).

¹⁷⁶ Dans le cadre d'une approche par compétence, un indicateur se compose « des attitudes, comportements ou pratiques observés chez l'étudiant ou le stagiaire, qui rendent la composante observable, puisque leur évaluation s'effectue à des fins de validation officielle des compétences développées dans les situations généralement rencontrées en stage » (Potvin, Borri-Anadon, et al., 2015, p. 14).

¹⁷⁷ L'échelle d'appréciation est la suivante : « A De légères améliorations pourraient être apportées. B La révision de quelques aspects est souhaitable. C Plusieurs aspects sont à corriger. D Des corrections majeures s'imposent. N/O Non observé » (MEES, 2018m, p. 3).

à partir de trois « outils proposés pour recueillir [...] des données sur le développement des compétences » (p. 17) (MEES, 2017, p. 17) qui seront consignées dans le rapport d'évaluation. Il s'agit de l'observation, des entretiens de groupe et individuel et du portfolio¹⁷⁸. Ni ces outils ni les grilles d'évaluation ne sont édictés dans le Règlement sur les autorisations d'enseigner.

L'appréciation de la direction quant à l'atteinte de l'objectif du stage probatoire est communiquée au stagiaire à au moins deux reprises. Un premier rapport d'évaluation est remis au stagiaire par la direction¹⁷⁹ quand il a dispensé entre 200 et 300 heures d'enseignement pour un même employeur au cours d'une période de 12 mois (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 20). Si des lacunes significatives sont alors constatées, la direction met en place les mesures nécessaires pour que le stagiaire puisse y remédier (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 21). Un rapport final est remis à la personne parvenant au terme du stage probatoire (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 22).

Après avoir pris connaissance du rapport d'évaluation de chaque direction, c'est l'employeur qui conclut à l'atteinte ou non de l'objectif du stage probatoire. Dans le premier cas, l'employeur délivre une attestation de réussite au stagiaire et en transmet un exemplaire au ministre (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 23). Dans le second cas, l'employeur avise par écrit le stagiaire en mentionnant la motivation et les suggestions faites pour combler les lacunes constatées dans les rapports d'évaluation (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 24). Un exemplaire de l'avis est transmis au ministre, avec les rapports d'évaluations, une description des modalités d'évaluation et des mesures prises pour y remédier. C'est le ministère de l'Éducation qui délivre, sur cette base, l'attestation de réussite ou l'avis d'échec (voir MEES, 2018n). La personne qui a échoué le stage probatoire peut demander un droit de reprise en avisant le ministre par écrit dans les 60 jours suivant la réception de l'avis d'échec (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 25). Cette demande peut être faite à l'aide de la section correspondante du formulaire rempli par l'employeur pour signifier l'échec (voir, MEES, 2018n). La personne refusant de signer l'avis d'échec peut également faire une demande de reprise en remplissant un formulaire de demande de reprise du stage probatoire (voir MEES, 2018k).

¹⁷⁸ Sur l'utilisation de ces outils et plus particulièrement du portfolio par les directions, voir la section 5.3.4.

¹⁷⁹ Dans le document sur le stage probatoire (MEES, 2017), on attribue plutôt cette tâche à « la personne responsable de l'organisation et du déroulement du stage probatoire dans une commission scolaire » (p. 8).

La reprise du stage probatoire est d'une durée de 600 heures. Si l'employeur ne peut pas conclure à l'atteinte de l'objectif du stage probatoire au terme de cette période, il fournit un avis écrit et motivé à la personne concernée et en fournit un exemplaire au ministre, avec les rapports d'évaluations, une description des modalités d'évaluation et les mesures prises, le cas échéant, pour remédier aux lacunes constatées (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 25). Si la personne ne se prévaut pas du droit de reprise du stage probatoire, son permis d'enseigner est périmé 60 jours après la réception de l'avis d'échec (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 26). En cas d'échec à la reprise du stage probatoire, le permis est périmé à la date de l'avis d'échec. Le ministre avise la personne qui en était titulaire et son employeur. Les personnes ayant échoué le stage probatoire ou sa reprise ne peuvent pas, par la suite, obtenir un brevet en application d'un accord interprovincial ou international portant sur la mobilité de la main-d'œuvre (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 26.1).

5.2. Nouvelles réglementations et différenciations des conditions d'obtention des autorisations d'enseigner

D'importantes modifications ont été apportées à la réglementation régulant les autorisations d'enseigner pour exercer aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire avec l'adoption du nouveau Règlement sur les autorisations d'enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2) en juin 2006. Une partie d'entre elles ont introduit de nouvelles voies d'accès à la profession enseignante, notamment via l'obtention de l'autorisation provisoire d'enseigner présentée à la section précédente. Dans le communiqué de presse publié au moment de son adoption, le ministre libéral de l'Éducation Jean-Marc Fournier indique que le nouveau règlement « vient répondre aux besoins accrus de personnel enseignant » (Ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006, 7 juin, p. 1). Il annonce que la mise en place de nouvelles voies d'accès à la profession enseignante permettra « à ceux qui enseignent actuellement sans être passés par la formation des maîtres d'améliorer leur qualification en les amenant graduellement à obtenir leur brevet permanent (Ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006, 7 juin, p. 1).

L'ajout de ces nouvelles voies d'accès à l'enseignement est principalement justifié par l'augmentation du nombre de tolérances d'engagement¹⁸⁰ délivrées aux commissions scolaires au cours des années précédentes pour « engager temporairement des personnes qui n'ont pas la formation pédagogique requise pour pouvoir enseigner » (Ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006, 7 juin, p. 1). Le communiqué de presse indique que la qualité de l'enseignement sera améliorée par le passage « d'un système de tolérances d'engagement sans exigence pédagogique à un système où une formation pédagogique sera exigée pour tout enseignant » (Ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006, 7 juin, p. 1). Ce communiqué ne fait pas directement état ni n'invoque une situation de pénurie de personnel enseignant pour justifier l'ajout de ces voies.

Plusieurs articles de presse publiés le 16 mars 2006 – soit une semaine après la publication du projet de ce règlement (QUÉBEC, 2006a) – et dans les mois qui suivent invoquent cependant une pénurie anticipée d'enseignant·es dans plusieurs secteurs afin d'expliquer la volonté du ministre d'assouplir temporairement les conditions d'entrée dans la profession enseignante¹⁸¹. Dans un article du journal *Le Devoir*, la journaliste Marie-Andrée Chouinard (2006, 16 mars) rapporte ainsi que :

ces changements considérables dans l'accès à la profession enseignante sont motivés par une disette appréhendée dans les commissions scolaires qui devront embaucher. “Le ministère a jugé qu'il était devenu nécessaire d'assouplir le règlement pour faire face à la pénurie d'enseignants prévue dans plusieurs secteurs”, a ajouté M. Lefebvre [le porte-parole du MELS].

¹⁸⁰ La tolérance d'engagement est une exemption accordée à un employeur afin d'embaucher pour une année scolaire une personne ne détenant pas l'autorisation d'enseigner requise. Il s'agit d'une exception prévue à la Loi sur l'instruction publique, tel qu'expliqué à la section 5.1.2.

¹⁸¹ Ces extraits de deux articles sont représentatifs des articles parus à cette date : « Afin de contrer la pénurie d'enseignants dans les écoles du Québec, le ministre de l'Éducation assouplit temporairement les conditions d'entrée dans la profession » (Morin, 2006, 16 mars); « Une pénurie appréhendée d'enseignants dans plusieurs domaines convainc Québec d'assouplir les règles d'entrée dans la profession enseignante. Les profs de cégep, les bacheliers spécialistes d'une discipline et même les étudiants n'ayant pas complété leur formation en enseignement pourront désormais diriger une classe du primaire ou du secondaire. » (Chouinard, 2006, 16 mars).

Le nombre d'articles dans les grands médias francophones¹⁸² faisant mention d'une « pénurie d'enseignants » a connu une croissance marquée cette année-là, bondissant de cinq en 2005 à 31 en 2006, pour ensuite redescendre à huit en 2007.

D'abord annoncées comme étant temporaires, ces nouvelles voies sont édictées en vertu d'articles faisant partie des « dispositions transitoires et finales » du règlement (RLRQ c. I-13.3, r. 2, ch. IV), qui ont généralement pour fonction d'effectuer la transition entre un ancien et un nouveau règlement (Article, 2016). Plus de 10 ans après son adoption, les dispositions transitoires instituant les nouvelles voies d'accès à l'enseignement sont cependant toujours en vigueur. La formalisation de l'autorisation provisoire d'enseigner en particulier est discutée à la section 5.2.1. Des données récentes du ministère de l'Éducation présentées à la section 5.2.2 indiquent en outre que ces nouvelles voies n'ont pas permis de diminuer de manière significative le nombre de tolérances d'engagement délivrées ces dernières années.

Les nouvelles modalités de régulation introduites avec le règlement de 2006 sont par ailleurs parfois interprétées comme étant un assouplissement global des conditions d'obtention des autorisations d'enseigner. En ce sens, il est postulé que l'accès à la qualification et à la profession enseignantes des enseignant·es immigrants s'est vu facilité à partir de 2006 afin de combler la pénurie de personnel enseignant dans les écoles québécoises. Un lien est ainsi établi entre l'assouplissement de certaines dispositions du règlement, l'accroissement du nombre d'enseignant·es immigrants et la situation de pénurie dans certains secteurs d'enseignement. Cette prémisse est mise en question dans les sections qui suivent à partir d'une autre interprétation selon laquelle les modifications apportées avec ce nouveau règlement rehaussent les exigences pour les titulaires d'une autorisation obtenue à l'extérieur du Canada. Des données descriptives ainsi que des rapports du Conseil supérieur de l'Éducation sont mobilisés afin de répondre à la question suivante : comment les nouvelles régulations introduites avec et depuis le règlement de 2006 différencient-elles les voies d'accès aux autorisations d'enseigner et en

¹⁸² Ces données sont tirées d'une recherche effectuée à l'aide de la banque de données Eureka (nouveau.eureka.cc) pour l'expression « pénurie d'enseignants » dans sept grands médias francophones. Pour plus d'informations, voir la section 4.4.3.

particulier celle empruntée par les personnes titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada¹⁸³?

5.2.1. Formalisation de l'autorisation provisoire d'enseigner

Les dispositions transitoires du Règlement sur les autorisations d'enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2, ch. IV) instituent l'autorisation provisoire d'enseigner, présentée dans sa mouture actuelle à la section 5.1.1. Depuis 2006, cette autorisation d'enseigner peut être demandée, d'une part, par les étudiant·es qui complètent la quatrième année d'un baccalauréat en formation à l'enseignement reconnu et, d'autre part, par les titulaires d'un grade universitaire dans des matières du régime pédagogique ayant amorcé un programme de formation à l'enseignement¹⁸⁴. Pour se voir délivrer cette autorisation, la personne demanderesse doit avoir une promesse d'engagement d'un employeur pour un emploi en enseignement en formation générale, dans l'année en cours, en lien direct avec sa formation.

Dans son avis sur ce projet de règlement, le CSE (2006) formule des objections de plusieurs ordres à l'émission d'autorisations provisoires d'enseigner pour les titulaires d'un grade universitaire disciplinaire. Ses principales réserves concernent la mise en place de « passerelles » leur permettant d'enseigner au secondaire dans une discipline liée à leur formation, par exemple en mathématiques ou en français. Il réitère des préoccupations formulées dans un avis sur la profession enseignante (CSE, 2004) concernant la mise en péril de la qualité des services éducatifs dispensés et au discrédit de la profession enseignante pouvant résulter de l'embauche d'enseignant·es insuffisamment qualifiés. Le CSE (2006) n'émet cependant pas d'avis défavorable relativement à l'émission d'une autorisation provisoire d'enseigner aux étudiant·es qui complètent la quatrième année d'un baccalauréat en formation à l'enseignement.

¹⁸³ Dans un souci de cohérence et de précision, j'utilise la catégorie prescrite par le Règlement sur les autorisations d'enseigner plutôt qu'une catégorie générique comme enseignant·es immigrants ou enseignant·es d'immigration récente.

¹⁸⁴ Les conditions détaillées actuellement en vigueur sont présentées à la section 5.1.1 et résumées au Tableau 5 (p. 167 de la thèse). Précisons que depuis 2009 (QUÉBEC, 2009), les titulaires d'un baccalauréat en psychologie, en psychoéducation ou en orthopédagogie se destinant à l'enseignement en adaptation scolaire peuvent également demander une autorisation provisoire d'enseigner.

Plus de dix ans après l'adoption du règlement, l'autorisation provisoire d'enseigner est toujours en place et davantage institutionnalisée. Tout en étant circonscrite par des dispositions transitoires, l'autorisation provisoire d'enseigner figure depuis 2009 à l'article 1 du Règlement sur les autorisations d'enseigner, aux côtés du brevet d'enseignement et du permis d'enseigner¹⁸⁵ (QUÉBEC, 2009). À certaines conditions présentées à la section 5.1.1, l'autorisation provisoire d'enseigner permet à son titulaire de « dispenser le service de l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire » (RLRQ c. I-13.3, art. 23) au même titre et dans les mêmes conditions que les titulaires d'un brevet ou d'un permis.

En 2010, la ministre libérale Michelle Courchesne a proposé un projet de modification réglementaire visant entre autres à rendre permanentes les dispositions transitoires du règlement (QUÉBEC, 2010a). Dans son avis sur ce projet, le CSE (2010) s'y oppose en invoquant l'absence de preuves établissant le bien-fondé et la pertinence de ces nouvelles voies d'accès à la profession. Rappelant ses inquiétudes vis-à-vis la qualité de l'enseignement, le CSE (2010) estime que rendre ces dispositions permanentes signalera « que le baccalauréat en enseignement n'est plus la voie privilégiée de formation et d'accès à la profession enseignante » (p. 31).

Suivant la recommandation du CSE (2010), les dispositions transitoires ne sont pas devenues permanentes. Elles ont plutôt été prolongées jusqu'au 30 septembre 2016¹⁸⁶ (QUÉBEC, 2010b) « afin de permettre aux universités de faire le bilan de ces programmes de baccalauréat nommés “passerelles” et de la maîtrise en enseignement » (p. 32). Une nouvelle prolongation a ensuite été adoptée jusqu'au 30 septembre 2019 (QUÉBEC, 2016), accordant ainsi le délai supplémentaire demandé par le ministre libéral de l'Éducation Sébastien Proulx pour permettre au ministère et au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) d'évaluer le bien-fondé et la pertinence de rendre permanentes les dispositions transitoires du règlement. Dans son avis sur ce dernier projet de modification, le CSE (2016) invite le ministre à procéder avec diligence à ces travaux, soutenant qu'il en va de la « protection du public en matière de gestion et de contrôle de la qualification du personnel enseignant » (p. 4).

¹⁸⁵ Compte tenu de l'orientation de la thèse vers la formation générale, les autorisations d'enseigner concernant la formation professionnelle ne sont pas abordées. Soulignons cependant que l'autorisation provisoire d'enseigner à la formation professionnelle figurait déjà à l'article 1 auparavant.

¹⁸⁶ Elles avaient déjà été prolongées auparavant jusqu'au 30 septembre 2012 (QUÉBEC, 2009).

Dans le projet de loi qui visait à pérenniser l'autorisation provisoire d'enseigner, une disposition prévoyait qu'elle soit délivrée à une personne uniquement si l'emploi lui étant promis « ne peut être comblé par le titulaire d'un permis d'enseigner ou d'un brevet d'enseignement » (QUÉBEC, 2010a, art. 2.01 et 2.02). Cette disposition, qui donnait priorité aux titulaires d'un permis d'enseigner ou d'un brevet d'enseignement, n'a cependant jamais été appliquée. Les modifications adoptées en juillet 2010, et toujours en vigueur, prévoient plutôt que l'autorisation provisoire ne soit délivrée que si « cet emploi ne peut être comblé par le titulaire d'une autorisation d'enseigner » (RLRQ c. I-13.3, art. 46 et 48, par. 2). Ces autorisations ne peuvent dorénavant être délivrées que si l'emploi ne peut pas être comblé par une personne détenant déjà une autorisation d'enseigner. L'employeur doit en attester¹⁸⁷. En d'autres mots, toute personne détenant une autorisation d'enseigner, de quelque type que ce soit, est prioritaire sur une personne faisant une *demande* d'autorisation provisoire.

Dans son avis sur ce projet de modification, le CSE (2010) se montre favorable à l'ajout d'une disposition valorisant l'embauche de personnes déjà qualifiées. Il recommande cependant de prioriser l'embauche des enseignant·es détenant un brevet sur ceux ayant un permis :

le Conseil s'interroge sur le fait que l'on mette sur un pied d'égalité le brevet d'enseignement d'une part, et d'autre part la licence et le permis d'enseigner. En effet, les titulaires d'une licence ou d'un permis sont des personnes qui n'ont pas complété l'ensemble des exigences leur donnant accès à une qualification permanente, selon les orientations du Québec, alors que les détenteurs d'un brevet sont des enseignants les ayant dûment complétées. Il y aurait avantage à clarifier cette question afin de lever toute ambiguïté (CSE, 2010, p. 34).

Sans effet à ce jour sur le règlement, cette recommandation institutionnaliserait une hiérarchie entre les autorisations d'enseigner et presserait la réflexion sur l'enjeu de la reconnaissance des acquis formulés à la section 5.2.4.

Enfin, si le bien-fondé de la permanence de l'autorisation provisoire d'enseigner fait encore l'objet d'interrogations, elle apparaît aujourd'hui bien intégrée au système régulant l'exercice du travail d'enseignant·e en formation générale au secteur des jeunes. Comme le montre son

¹⁸⁷ Pour les autorisations provisoires d'enseigner, l'employeur doit remplir une section à cet effet du formulaire que doit faire parvenir la personne demanderesse au ministère de l'Éducation (MEES, 2018g). Une lettre de l'employeur doit plutôt être jointe par les personnes demandant un permis d'enseigner en vertu de la disposition transitoire (MEES, 2018j).

intégration aux côtés du brevet et du permis parmi les sept voies d'accès à la profession enseignante définies par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011) présentées à la section 5.2.5, l'autorisation provisoire d'enseigner a ouvert de nouvelles voies qui confèrent, comme le soulève, le CSE (2010) davantage de « souplesse dans la gestion du système scolaire » (p. 31). D'un autre point de vue, et c'est celui adopté dans cette thèse, ces nouvelles voies d'accès sont aussi susceptibles d'introduire davantage de concurrence entre les enseignant·es étant en situation de précarité. Dans le réseau public, il s'agit de ceux et celles n'étant pas encore inscrits à la liste de priorité comme cela est discuté aux chapitres suivants¹⁸⁸.

5.2.2. Mise en perspective de la proportion de titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada

Les changements apportés en 2006 au Règlement sur les autorisations d'enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2) sont parfois invoqués pour problématiser ou justifier la pertinence de mener des travaux de recherche sur l'insertion professionnelle des enseignant·es immigrants¹⁸⁹. La prémisse la plus courante postule un assouplissement des conditions d'accès à l'enseignement pour ces personnes, qui est généralement associé, d'une part, à une situation de pénurie de personnel enseignant et, d'autre part, à des problématiques relatives à l'intégration de ces enseignant·es dans le milieu scolaire québécois. C'est sur la base de ce postulat que Martineau et Ndoreraho (2006) critiquent par exemple l'organisation du système éducatif et sa capacité à assurer l'intégration de ces enseignant·es dans un article professionnel rédigé à la demande du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement¹⁹⁰ (CNIPE) :

Avec le nouveau règlement sur les autorisations d'enseigner et l'ouverture à l'embauche d'enseignants de migration récente, l'État est venu modifier considérablement les modalités d'entrée dans la profession enseignante. Présentée comme un moyen rapide et efficace de contrer une pénurie d'enseignants, cette mesure semble avoir ses détracteurs et ses défenseurs. Au-delà des arguments de chacun, on est en droit de se demander

¹⁸⁸ L'organisation et le fonctionnement de la liste de priorité font l'objet de la section 6.1.4.

¹⁸⁹ La littérature sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant fait d'une recension critique présentée à la section 3.1.

¹⁹⁰ Comme résumé sur son site internet, la mission du CNIPE est « de favoriser une insertion réussie des enseignantes et des enseignants en début de carrière et de contribuer au développement de leur identité professionnelle » (<http://www.cnipe.ca/?Mandat-du-CNIPE>). Avec le soutien financier du ministère de l'Éducation, il « se veut l'organisme québécois de référence et de convergence de tous les acteurs de la professionnalisation de l'enseignement en matière d'insertion professionnelle en enseignement ».

quelle vision de la profession enseignante nous est donnée ici par l'État. Mais surtout, il semble que les commissions scolaires soient laissées à elles-mêmes pour « gérer » l'intégration de nouveaux enseignants dont la maîtrise des codes culturels du Québec peut être assez limitée (s. p.).

Une prémisse similaire transparait également dans la thèse doctorale de Niyubahwe (2015), qui affirme que « depuis l'assouplissement des conditions d'accès à l'enseignement pour faire face à la pénurie d'enseignants, les EMR [enseignants d'immigration récente] accèdent de plus en plus à la profession enseignante » (p. 238). Cette chercheuse met ensuite en question les conditions dans lesquelles les enseignant·es immigrants s'insèrent dans les écoles québécoises :

C'est ainsi que l'assouplissement des conditions d'accès et de qualification à la profession enseignante au Québec a élargi les voies d'accès à la profession enseignante et qu'à la suite de cette mesure, le personnel enseignant immigrant formé à l'extérieur du Canada peut être autorisé à enseigner au Québec s'il remplit les conditions exigées. Cependant, bien que cela paraisse en soi intéressant pour favoriser l'accès de ces enseignants à la profession enseignante, leur insertion dans le réseau scolaire québécois suscite des interrogations. Si leurs collègues d'origine québécoise connaissent des difficultés d'insertion qui conduisent parfois à l'abandon de la profession (Mukamurera, 2005b; Mukamurera et al., 2008; Mukamurera et Balleux, 2013), qu'advient-il à ces enseignantes et enseignants immigrants formés à l'étranger qui tentent de s'insérer dans un réseau et un milieu différents à plusieurs égards? (Niyubahwe, 2015, p. 30).

Le postulat selon lequel il y a eu un assouplissement des conditions d'accès à la profession enseignante pour les enseignant·es immigrants est cependant remis en cause par Turgeon (2008) dans un article de vulgarisation sur l'historique et les changements réglementaires introduits en 2006. Pour ce chercheur, les modifications apportées avec ce nouveau règlement relèvent davantage d'un rehaussement des exigences que d'un assouplissement. Il soutient plutôt que « les nouvelles exigences pour les candidats provenant de l'extérieur du Québec sont plus élevées afin de diminuer l'écart avec la formation offerte au Québec » (Turgeon, 2008, p. 26). Des données statistiques récentes tendent à confirmer cette interprétation et à relativiser la proportion de titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada parmi l'ensemble des enseignant·es détenant une autorisation d'enseigner ou une tolérance d'engagement émise pour l'embauche d'une personne n'ayant pas d'autorisation légale d'enseigner¹⁹¹.

¹⁹¹ Ce type d'exemption est valable que pour une année scolaire seulement. À ce sujet, voir la section 5.1.2.

Selon les données du recensement de 2011, la proportion d'enseignant·es en emploi ayant immigré¹⁹² était de 8,5 % au préscolaire-primaire et de 11,7 % au secondaire au Québec (Service Canada, 2018a, 2018b). La proportion de personnes immigrantes dans ces catégories professionnelles est moins élevée que la moyenne de l'ensemble des autres professions recensées par la Classification nationale des professions du Canada¹⁹³ (CNP 2006), qui est de 13,7 %.

L'écart entre les ordres d'enseignement s'explique en partie par le nombre plus élevé de personnes immigrantes admises au Québec projetant enseigner au secondaire, comme l'illustre le Tableau 6. Ce tableau indique plus largement que le nombre de personnes immigrantes de 15 ans ou plus actives admises au Québec pour la période 2013-2017 ayant comme profession projetée l'enseignement au niveau secondaire et aux niveaux primaire et préscolaire a diminué au cours des cinq dernières années. La profession projetée est celle ayant été déclarée par la personne lors de la sélection ou de l'admission au Québec. Cette donnée ne rend pas compte de la reconnaissance, généralement ultérieure, de leurs qualifications par le ministère de l'Immigration et le ministère de l'Éducation. Le calcul du ratio par rapport au nombre total de personnes immigrantes admises de 15 ans ou plus actives confirme cette baisse. Malgré les fluctuations du nombre total de personnes immigrantes actives au cours de la période, la part des personnes ayant comme profession projetée l'enseignement a diminué chaque année.

¹⁹² Il est à noter que pour Statistique Canada, la notion d'immigrant « désigne une personne qui est, ou qui a déjà été, un immigrant reçu ou résident permanent. Il s'agit d'une personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence. Les immigrants qui ont obtenu la citoyenneté canadienne par naturalisation sont compris dans ce groupe » (Statistique Canada, 2016).

¹⁹³ Il s'agit d'un système de classification des professions utilisé partout au Canada (<http://cnp.edsc.gc.ca/Francais/debut.aspx>).

Tableau 6 : Personnes immigrantes admises actives¹ de 15 ans ou plus ayant comme profession projetée² (CNP³) l'enseignement au niveau secondaire et aux niveaux primaire et préscolaire, Québec, 2013-2017

	2 013	2 014	2 015	2 016	2 017	Total 2013- 2017
Enseignant·e au niveau secondaire - 4141(4031)	305	224	192	201	160	1 082
Enseignant·e aux niveaux primaire et préscolaire - 4142(4032)	170	142	110	67	58	547
Total (nb)	475	366	302	268	218	1629
<i>% du total des personnes immigrantes admises de 15 ans ou plus actives</i>	<i>1,4</i>	<i>1,1</i>	<i>0,9</i>	<i>0,8</i>	<i>0,6</i>	<i>1,0</i>
Total des personnes immigrantes admises de 15 ans ou plus actives	34 319	33 540	31 879	33 959	33 828	167 525

1. Personnes immigrantes âgées de 15 ans et plus comptant se joindre à la population active

2. Profession déclarée par la candidate ou le candidat lors de la sélection ou de l'admission

3. CNP : Classification nationale des professions

Données préliminaires pour 2016 et 2017

Source : Adapté de Personnes immigrantes admises actives de 15 ans ou plus, dans le domaine de compétence « Sciences sociales, enseignement, administration publique et religion », selon une profession projetée (CNP) reliée à l'enseignement, Québec, 2013-2017, données de production interne du Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, Service de la recherche et de la statistique, 2018a.

La diminution du nombre de personnes immigrantes ayant comme profession projetée l'enseignement ne se reflète toutefois pas à ce jour dans les données sur le nombre de permis d'enseigner délivrés aux titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur au cours de cette période (MEES, 2018c). Un nombre moins élevé d'avis d'admissibilité conditionnelle a néanmoins été émis au cours des deux dernières années scolaires, comme le montre le Tableau 7. Ce document est remis au titulaire d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada dont la demande de permis d'enseigner est acceptée. L'avis d'admissibilité conditionnelle précise les conditions à remplir afin d'obtenir le permis temporaire d'enseigner. Il ne confère pas le droit d'enseigner en vertu des dispositions de la LIP.

Le Tableau 7 révèle par ailleurs que 90 % des permis d'enseigner délivrés au cours de cette période ont été remis à des titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada. Il n'est cependant pas possible de connaître la proportion de titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada dont la demande de permis a été refusée, car le système informatique utilisé par le ministère ne compile pas cette information.

Tableau 7 : Permis d’enseigner, refus de permis et avis d’admissibilité conditionnelle émis par le ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur, 2014-2015 à 2016-2017

	2014-2015		2015-2016		2016-2017		Total	
	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%
Permis d'enseigner (total)¹	232	100	199	100	216	100	647	100
Permis d'enseigner, titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada	208	90	181	91	191	88	580	90
Permis d'enseigner, autres candidat-es	24	10	18	9	25	12	67	10
Refus de permis au candidat·e (total) ²	277	-	143	-	197	-	617	-
Avis d'admissibilité conditionnelle, titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada	474	-	375	-	405	-	1 254	-

¹ Il s’agit du nombre pour l’ensemble des candidat·es (hors Canada, hors Québec et du Québec).

² Pour les refus de permis, le système informatique QE ne permet pas de savoir si le refus de permis est pour un enseignant ayant une autorisation d’enseigner hors Canada. Cette donnée est donc le nombre total de refus de permis (hors Canada, hors Québec et du Québec).

Source : Adapté de *Autorisations d'enseigner en formation générale et professionnelle et autres documents délivrés pour les années scolaires 2014-2015 à 2016-2017*, document de production interne créé par la direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) à partir du système informatique Qualification des enseignants (QE), données extraites le 30 octobre 2017 et le 10 mai 2018.

Le Tableau 8 permet de mieux situer les permis d’enseigner parmi l’ensemble des autorisations d’enseigner délivrées et renouvelées¹⁹⁴ pour la formation générale et professionnelle ainsi que par rapport au nombre de tolérances d’engagement émises pour l’embauche de personnes n’ayant pas d’autorisation légale d’enseigner. Il indique que le nombre d’autorisations d’enseigner émises a été moins élevé pour l’année 2016-2017 (MEES, 2018c). Malgré cette baisse, chaque type d’autorisation d’enseigner a été délivrée dans une proportion similaire chaque année. Ces données indiquent notamment que le nombre d’autorisations provisoires d’enseigner délivrées ou renouvelées est environ deux fois plus important que le nombre de permis d’enseigner.

¹⁹⁴ Les modalités de renouvellement sont exposées au Tableau 5 (p. 167 de la thèse). Le nombre de renouvellements d’autorisations provisoires d’enseigner étaient de 884 en 2014-2015, 872 en 2015-2016 et 837 en 2017-2018 (MEES, 2018c). Le nombre de renouvellements du permis d’enseigner était de 461 en 2014-2015, 481 en 2015-2016 et 420 en 2017-2018. Pour les trois années, un seul renouvellement de licence a été délivré en 2014-2015.

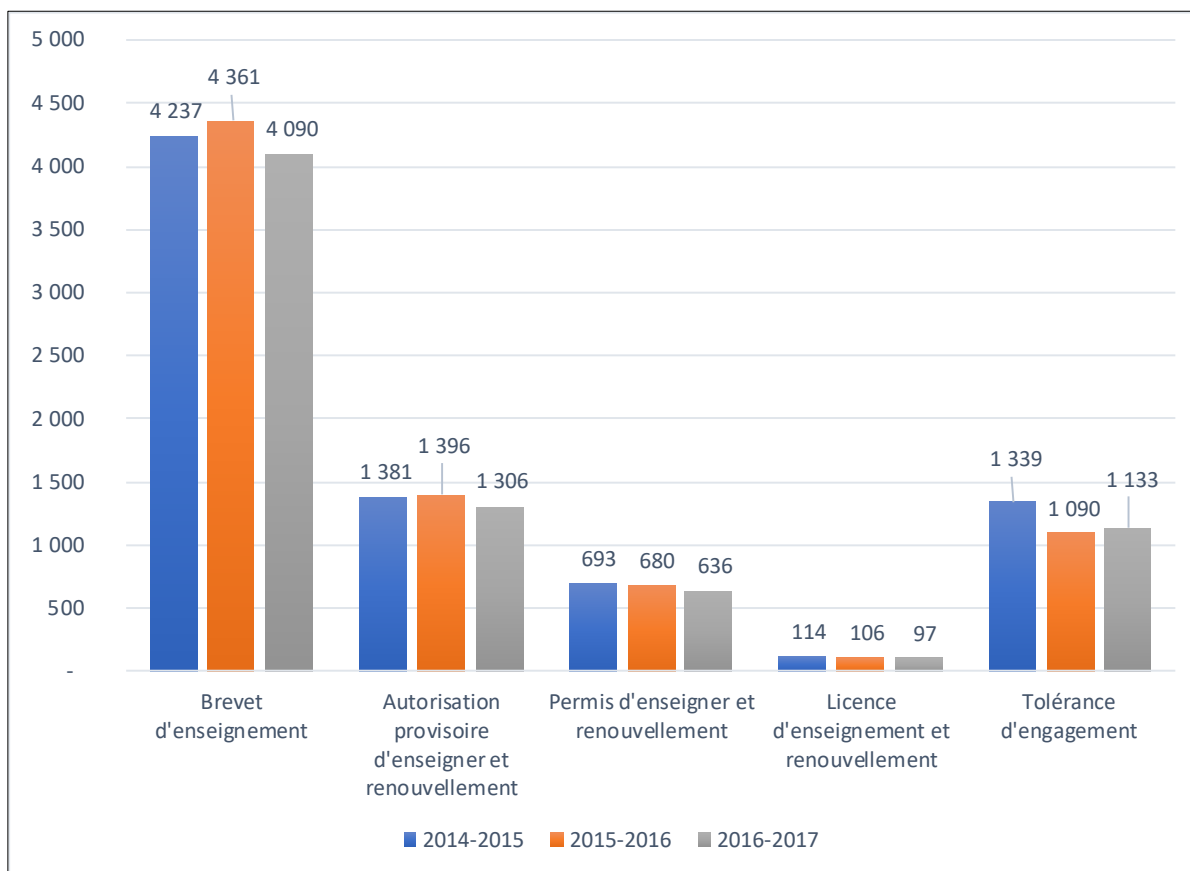
Tableau 8 : Autorisations d'enseigner en formation générale et professionnelle et autres documents délivrés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2014-2015 à 2016-2017

	2014-2015		2015-2016		2016-2017	
	nb	%	nb	%	nb	%
Autorisations d'enseigner						
Brevet d'enseignement	4 237	65,9	4 361	66,7	4 090	66,7
Autorisation provisoire d'enseigner et renouvellement	1 381	21,5	1 396	21,3	1 306	21,3
Permis d'enseigner et renouvellement	693	10,8	680	10,4	636	10,4
Licence d'enseignement et renouvellement	114	1,8	106	1,6	97	1,6
Total	6 425	100	6 543	100	6 129	100
<i>Tolérance d'engagement</i>	1 339	-	1 090	-	1 133	-

Source : Adapté de *Autorisations d'enseigner en formation générale et professionnelle et autres documents délivrés pour les années scolaires 2014-2015 à 2016-2017*, document de production interne créé par la direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) à partir du système informatique Qualification des enseignants (QE), données extraites le 30 octobre 2017 et le 10 mai 2018.

L'écart entre les différents types d'autorisations d'enseigner ressort de la Figure 8, laquelle illustre la proportion de tolérances d'engagement émises annuellement pour 2014-2015, 2015-2016 et 2016-2017 par rapport aux différents types d'autorisations d'enseigner. Le nombre de tolérances d'engagement émis par le MEES s'est maintenu au-dessus de 1000 par année pour l'ensemble de la période.

Figure 8 : Autorisations d'enseigner et tolérances d'engagement délivrées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2014-2015 à 2016-2017



Source : Adapté de Autorisations d'enseigner en formation générale et professionnelle et autres documents délivrés pour les années scolaires 2014-2015 à 2016-2017, document de production interne créé par la direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) à partir du système informatique Qualification des enseignants (QE), données extraites le 30 octobre 2017 et le 10 mai 2018.

Comme le montre le Tableau 9, les tolérances d'engagement représentent environ 15 % de l'ensemble des documents conférant le droit d'enseigner émis annuellement.

Tableau 9 : Autorisations d'enseigner et tolérances d'engagement délivrées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2014-2015 à 2016-2017

	2014-2015		2015-2016		2016-2017	
	Nb	%	nb	%	nb	%
Autorisations d'enseigner	6 425	82,8	6 543	85,7	6 129	84,4
Tolérance d'engagement	1 339	17,2	1 090	14,3	1 133	15,6
Total	7 764	100	7 633	100	7 262	100

Source : Adapté de Autorisations d'enseigner en formation générale et professionnelle et autres documents délivrés pour les années scolaires 2014-2015 à 2016-2017, document de production interne créé par la direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) à partir du système informatique Qualification des enseignants (QE), données extraites le 30 octobre 2017 et le 10 mai 2018.

Plus de dix après la mise en place de dispositions dites transitoires pour accéder à la profession enseignante, les données présentées mettent en doute leur efficacité pour limiter le nombre de personnes non légalement qualifiées à l'emploi dans les écoles québécoises. Dans un article du journal *Le Devoir*, la journaliste Marie-Andrée Chouinard (2006, 16 mars) rapporte que « les “tolérances d'engagement” avaient littéralement explosé en nombre au cours [des trois dernières années], passant de 192 à 716 ». Le nombre d'enseignant·es embauchés avec une tolérance d'engagement n'est pas moins élevé aujourd'hui qu'en 2006, et la situation de pénurie d'enseignant·es largement décriée par les commissions scolaires – voire la section 6.2.2 – ne laisse pas prévoir d'amélioration à court terme.

Les données examinées indiquent par ailleurs que le nombre de titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada recevant un permis d'enseigner au Québec est nettement moins élevé que le nombre de personnes embauchées avec une tolérance d'engagement, mais aussi de celles exerçant avec une autorisation provisoire d'enseigner. Il est par conséquent difficile d'établir un lien de causalité entre la pénurie de personnel enseignant et l'embauche d'enseignant·es immigrants dans les écoles québécoises. Si « un certain nombre de débouchés devraient être pourvus par des immigrants qui satisfont aux exigences des établissements d'enseignement » (Service Canada, 2018a; 2018b, p. 2), les données montrent

que ces personnes qualifiées partagent dorénavant le marché de l'emploi avec les personnes ayant une autorisation provisoire d'enseigner, en plus de celles détenant un brevet d'enseignement. En dépit des bonnes perspectives d'emploi en enseignement, elles se retrouvent en concurrence pour l'obtention des affectations en milieu scolaire et plus particulièrement des contrats menant à la sécurité d'emploi¹⁹⁵. Les sections suivantes approfondissent la réflexion en dévoilant l'écart croissant depuis 2006 entre les conditions exigées pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada comparativement aux titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue au Québec ou ailleurs au Canada.

5.2.3. Accroissement de l'écart entre les titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Québec et du Canada

De 1997 à 2006, des conditions similaires sont exigées des titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Québec – que ce soit au Canada ou à l'extérieur – pour l'obtention d'un permis d'enseigner temporaire sur la base de la reconnaissance de leurs qualifications¹⁹⁶, puis d'un brevet permanent. En vertu du *Règlement sur l'autorisation d'enseigner* (A.M. 97-08-19, le brevet est délivré après la réussite « d'un cours sur le système scolaire du Québec offert à l'intérieur d'un programme universitaire de formation à l'enseignement dispensé par une université au Québec [et d']une période probatoire d'enseignement » (QUÉBEC, 1997, p. 5625).

Dans son avis sur le projet de Règlement sur les autorisations d'enseigner, le CSE (2006) met en question l'imposition du régime de stage probatoire et de permis à tous les titulaires d'une autorisation d'enseigner acquise à l'extérieur du Québec, au Canada ou à l'étranger, ainsi qu'aux enseignant·es venant de l'enseignement collégial afin d'obtenir le brevet, et ce « sans se préoccuper de savoir si ces personnes possèdent ou non une expérience d'enseignement » (p.

¹⁹⁵ Cette question est au cœur du chapitre suivant.

¹⁹⁶ Un permis peut être délivré à la personne étant « titulaire d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Québec et [ayant] achevé avec succès, à l'extérieur du Québec également, a) soit un programme universitaire équivalant à un minimum de 90 unités d'un programme dispensé par une université au Québec et un programme de formation psychopédagogique équivalant à 30 unités d'un programme dispensé par une université au Québec; b) soit un programme universitaire équivalant à un minimum de 90 unités d'un programme dispensé par une université au Québec et comportant 30 unités de formation psychopédagogique » (QUÉBEC, 1997, p. 5625).

7). Si le « Conseil adopte pleinement la position selon laquelle les personnes qui proviennent de l'extérieur du Québec doivent démontrer leur capacité à enseigner dans le contexte québécois » (CSE, 2006, p. 7), il soutient qu'il :

n'est pas évident qu'il faille imposer un stage de 600 heures¹⁹⁷ à une personne d'expérience avant de découvrir qu'elle possède ou non les compétences nécessaires à l'enseignement et la capacité à s'intégrer à l'école québécoise. Cette durée est très rapprochée des 700 heures exigées des futurs enseignants en formation universitaire (CSE, 2006, p. 8).

Une différence de traitement selon le lieu de formation des enseignant·es soumis au régime de stage probatoire et de permis est également mise en lumière par le CSE (2006). Dans le projet de règlement (QUÉBEC, 2006a) – mais aussi dans le règlement (QUÉBEC, 2006b) – « douze unités particulières de formation [sont exigées] aux enseignants déjà diplômés à l'extérieur du Canada, mais [...] pas aux Canadiens des autres provinces¹⁹⁸ » (CSE, 2006, p. 8). S'appuyant sur les principes de la reconnaissance des acquis défendus ultérieurement – discutés plus longuement à la section suivante –, le CSE (2006) soutient que :

mis à part les raisons administratives qui fondent cette distinction, on distingue difficilement le raisonnement pédagogique qui la justifie. Selon le second principe applicable à la reconnaissance des acquis, rappelons-le, « une personne n'a pas à reprendre ce qu'elle sait déjà; ce qui importe dans la reconnaissance des acquis, c'est ce qu'elle a appris et non les lieux, les circonstances ou les méthodes d'apprentissage ». Dans la mesure où les compétences sont déjà acquises, rien ne justifie, a priori, que l'on oblige quelqu'un à reprendre un cours en didactique, en évaluation des apprentissages, en intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (p. 8).

Le règlement adopté en 2006 ajoute de nouvelles exigences pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada¹⁹⁹.

¹⁹⁷ Il s'agit de la durée minimale exigée par le règlement. À ce sujet, voir la section 5.1.4.

¹⁹⁸ Dans un avis ultérieur du CSE (2010) présentant les voies d'accès à la profession enseignante définies par le ministère de l'Éducation selon le Règlement sur les autorisations d'enseigner du 29 juin 2006, il est indiqué que les titulaires d'une autorisation obtenue dans une autre province canadienne, mais « dont la formation disciplinaire n'est pas au régime pédagogique » (p. 69) doivent aussi réussir les douze unités de formation.

¹⁹⁹ L'effet de ces conditions sur le nombre de brevets d'enseignement délivrés transparaît de données de production interne du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport fournies à Niyubahwe (2015) en 2010. Comme le montre le tableau « Nature de la dernière autorisation émise au personnel enseignant de migration récente formé à l'extérieur du Canada depuis 1998-1999 », le nombre de brevets délivrés

L'écart entre les conditions imposées aux titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée ailleurs au Canada et à l'extérieur du Canada s'est encore accru en 2010. À la suite de l'actualisation d'un chapitre de l'Accord sur le commerce intérieur (ACI) sur la mobilité de la main-d'œuvre au Canada (Conseil de la Fédération, 2009, 16 janvier), des modifications ont été apportées au Règlement sur les autorisations d'enseigner pour en assurer la conformité (QUÉBEC, 2010b). Comme le résume le CSE (2010) dans son avis sur le projet de modifications au règlement, ce chapitre prévoit « que les citoyens de chaque province ou territoire canadien qui sont accrédités pour y pratiquer un métier ou une profession le soient également dans l'ensemble des provinces ou territoires » (p. 13). Comme le soutient le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (s. d.), cela signifie « la reconnaissance automatique des autorisations d'enseigner, pour qu'un membre de la profession enseignante autorisé dans une province ou un territoire soit aussi autorisé à enseigner dans les autres instances » (par. 3). Il est à noter que l'ACI, adopté en 1995 par le Conseil de la Fédération composé des premiers ministres des territoires et provinces du Canada, a été remplacé par l'Accord de libre-échange canadien (ALEC) entré en vigueur le 1^{er} juillet 2017²⁰⁰.

Les modifications apportées en vertu de ces accords suscitent des inquiétudes au Québec relativement à la qualité de l'enseignement. Les acteurs consultés par le CSE (2010) :

craignent entre autres choses la migration de plusieurs étudiantes et étudiants vers des provinces où les exigences sont moins élevées pour obtenir une autorisation qui leur donnera par la suite automatiquement accès à l'autorisation d'enseigner au Québec s'ils se prévalent des dispositions de l'ACI (p. 14).

Ils invoquent notamment le caractère spécifique du système scolaire québécois – « les orientations éducatives promues depuis des décennies ainsi que le renouveau pédagogique en cours » (CSE, 2010, p. 17) – pour justifier son opposition à l'une des modifications proposées (QUÉBEC, 2010a) – et adoptée (QUÉBEC, 2010b) – selon laquelle un brevet d'enseignement peut être délivré au « titulaire d'une autorisation d'enseigner *qui n'est pas assortie de conditions*

à ces enseignant·es est passé de 120 pour l'année 2005-2006 – sur un total de 399 autorisations d'enseigner – à 21 en 2006-2007 sur un total de 355 autorisations d'enseigner (Niyubahwe, 2015, p. 32). Des données plus récentes seraient cependant nécessaires afin de formuler des constats sur l'effet des conditions imposées à ces enseignant·es à plus long terme.

²⁰⁰ Plus d'informations sur cet accord sont accessibles sur le site web y étant consacré (<https://www.cfta-alec.ca/>).

obtenue au Canada, à l'extérieur du Québec, par l'autorité compétente de la province ou du territoire où elle a reçu sa formation en éducation » [je souligne] (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 6, par. 3). Le règlement modifié prévoit le même traitement pour le « titulaire d'une autorisation d'enseigner *délivrée à l'extérieur du Canada* par l'autorité compétente de l'État où elle a reçu sa formation en éducation et sur cette base, elle a obtenu une autorisation d'enseigner *qui n'est pas assortie de conditions délivrée au Canada*, à l'extérieur du Québec, par l'autorité compétente de la province ou du territoire [je souligne] (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 6, par. 4).

À l'instar de certaines dispositions transitoires du règlement de 2006, les modifications apportées au Règlement sur les autorisations d'enseigner en 2010 afin de favoriser la mobilité interprovinciale ouvrent une nouvelle voie d'accès pour exercer le travail d'enseignant·e en formation générale au secteur des jeunes. Après étude de leur dossier, des enseignant·es – qu'ils aient réalisé leur formation au Canada ou non – détenant une autorisation d'enseigner délivrée au Canada, mais à l'extérieur du Québec, peuvent dorénavant obtenir directement un brevet d'enseignement. Ils n'ont pas à réaliser de crédits de formation supplémentaires ni de stage probatoire. Ces dispositions accentuent en somme la différenciation des voies d'accès à la profession enseignante selon le lieu d'émission de l'autorisation d'enseigner. Ces divisions contredisent par ailleurs certains principes de la reconnaissance des acquis, s'étant retrouvés dans plusieurs avis du Conseil supérieur de l'éducation au début de la décennie 2000 (CSE, 2000, 2004, 2006).

5.2.4. Droit à la reconnaissance équitable de ses acquis

Dans un avis entièrement dédié à la question, le CSE (2000) propose cette définition de la reconnaissance des acquis :

Fondée sur le principe selon lequel les apprentissages scolaires et extrascolaires ont une valeur réelle, la reconnaissance des acquis est un processus par lequel un garant, en vertu de lois et de règlements, délivre un titre donné à une personne ayant satisfait aux conditions d'obtention de ce titre (CSE, 2000, p. 20).

Les acquis – l'ensemble des « connaissances, attitudes, habiletés, compétences, capacités qui ont été développées ou apprises par un individu » (Landry, 1987, cité dans CSE, 2000, p. 19) –

peuvent avoir été faits dans le cadre scolaire²⁰¹ ou extrascolaire. Il peut notamment s'agir d'un apprentissage expérientiel, lequel est centré sur le vécu et l'expérience pratique.

Le CSE (2000) privilégie une orientation politique et sociale de la question, comme l'illustre le titre de l'avis²⁰² et le préambule du premier chapitre sur les fondements de la reconnaissance des acquis :

Derrière ce dossier, apparemment très circonscrit, de la reconnaissance des acquis, on s'aperçoit que, plus on en analyse les fondements et les prolongements, on touche à toute une gamme d'impératifs de société qui concernent toujours finalement la participation aux biens de la culture et, par là, aux fins économiques. *Nous sommes dans un dossier d'équité et de construction de société, il n'y a aucun doute là-dessus* [je souligne] (Lucier, 1984, cité dans CSE, 2000, p. 9)

La position du CSE (2000) prend appui sur trois principes traduisant pour chaque personne « son droit à la reconnaissance sociale de ce qu'elle sait et à celui de pouvoir s'en prévaloir auprès de garants qui rendent transparents les systèmes de formation, d'évaluation et de reconnaissance » (CSE, 2000, p. 16). Ces principes sont à la base d'un système national équitable respectant le droit des personnes à la reconnaissance des acquis :

Premier principe : une personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis; en contrepartie, il lui incombe de fournir la preuve de ses acquis.

Deuxième principe : une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà; *ce qui importe dans la reconnaissance des acquis, c'est ce qu'une personne a appris et non les lieux, circonstances ou méthodes d'apprentissage.*

Troisième principe : tout système de reconnaissance des acquis doit viser la transparence [je souligne] (CSE, 2000, p. 16).

Ces principes s'accompagnent de trois corollaires qui interpellent « la responsabilité sociale des organisations visées par la formation initiale et continue, de façon à ce que la reconnaissance des acquis et des compétences soit assurée avec équité et diligence » (CSE, 2000, p. 22). Ces responsabilités sociales vont comme suit :

Une personne n'a pas à refaire en un lieu donné des apprentissages faits en un autre lieu.

²⁰¹ L'apprentissage scolaire traditionnel repose sur « l'assimilation d'informations symboliques transmises par un enseignant ou un manuel » (Landry, 1987, cité dans CSE, 2000, p. 20).

²⁰² Le titre de l'avis est : La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale (CSE, 2000).

Une personne n'est pas tenue de faire reconnaître une deuxième fois des acquis évalués avec rigueur et sanctionnés officiellement une première fois.

Les encadrements réglementaires et les modalités d'organisation, dans le réseau de l'éducation, doivent créer les conditions favorables à la prise en compte des principes à la base de la reconnaissance des acquis [je souligne] (CSE, 2000, p. 17).

Dans cet avis, le CSE (2000) fait de la reconnaissance des acquis un droit ayant comme corollaire « le devoir de la société de rendre accessible cette reconnaissance » (p. 9). Notons toutefois que ces corollaires sont absents des deux avis subséquents ayant abordé la question (CSE, 2004, 2006), ce qui rend moins visible la responsabilité de la société dans ce dossier.

Si la majeure partie de l'avis du CSE (2000) porte sur l'éducation tout au long de la vie et sur les besoins de formation continue du personnel des entreprises, le Conseil soulève la nécessité de mettre en place un système de reconnaissance des acquis répondant de manière équitable à l'accroissement de la circulation des personnes à l'échelle planétaire. De manière plus concrète, le CSE (2000) demande « à l'État québécois, aux institutions scolaires et universitaires de même qu'aux partenaires du marché du travail et aux ordres professionnels de décloisonner progressivement leurs systèmes respectifs de reconnaissance des acquis » (p. 5). Absent de l'avis du CSE (2004) sur la valorisation de la profession enseignante, cet enjeu réapparaît dans l'avis du CSE (2006) sur le nouveau projet de Règlement sur les autorisations d'enseigner. Prenant appui sur les recommandations du rapport de l'Équipe de travail sur la reconnaissance des diplômes et des compétences des personnes formées à l'étranger²⁰³, le CSE (2006) demande la mise en œuvre d'un « mécanisme de reconnaissance des acquis, tant pour les cours que pour le stage probatoire, à l'intention des personnes qui possèdent déjà une expérience professionnelle ou qui ont reçu une formation en enseignement²⁰⁴ » (p. 9). À ce jour, les recommandations du CSE à l'égard de la reconnaissance des acquis ont été sans suite.

²⁰³ Bien que les recommandations de ce rapport « visent les professions régies par les ordres professionnels, [celles-ci] s'appliquent, à bien des égards, aux enseignantes et aux enseignants » (CSE, 2006, p. 8). Ce rapport, présenté à Lise Thériault, ministre de l'Immigration et des Communautés culturelles, et réalisé sous la présidence de André Bazergui est accessible en ligne : <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/RapportEquipe-ReconnaissanceDiplomesCompetences.pdf>

²⁰⁴ Cette recommandation a été introduite à la section 5.2.2.

Bien que l'absence de reconnaissance des acquis d'expérience constitue davantage la règle que l'exception au Québec (CSE, 2000), il s'agit d'un obstacle particulièrement important pour les immigrants n'ayant pas obtenu l'équivalence de leurs diplômes à leur arrivée au Québec. Dans le cas précis de la profession enseignante, il n'y a actuellement pas de reconnaissance des acquis expérimentiels ou de toute expérience en enseignement aux fins d'émission du permis d'enseigner pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada²⁰⁵. Quels que soient sa qualification et son parcours professionnel propre, chaque personne entreprenant d'exercer la profession sur cette base est soumise à un régime de permis temporaire, nécessitant la réalisation de cinq cours universitaires et d'un stage probatoire en milieu scolaire. Il s'agit d'un fragment de plus révélant un système plus divisé qu'avant selon le lieu de qualification des personnes.

5.2.5. Différenciation et division des voies d'accès à la profession selon le lieu de qualification des personnes

En somme, certaines dispositions du Règlement sur les autorisations d'enseigner édictées en 2006 et d'autres adoptées depuis ont institutionnalisé de nouvelles voies d'accès à la profession enseignante ainsi qu'une différenciation accrue des conditions exigées selon le lieu de qualification des personnes (formation ou émission de l'autorisation d'enseigner). Compte tenu de l'organisation de l'information en plusieurs articles et notamment parmi les dispositions transitoires, cette division n'est pas facilement perceptible dans le cadre réglementaire. Elle apparaît cependant avec davantage d'éclat sur d'autres supports produits par le ministère de l'Éducation vulgarisant la marche à suivre afin d'obtenir ou demander une autorisation d'enseigner.

²⁰⁵ La non-reconnaissance des acquis expérimentiels ou de toute expérience en enseignement aux fins d'émission du permis apparaît par ailleurs de manière très visible, c'est-à-dire en majuscule et en gras dans un encadré du document d'information sur la marche à suivre étant spécifiquement destiné aux titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada (MEESR, 2015a). Il est écrit : « **L'EXPÉRIENCE EN ENSEIGNEMENT NE REMPLACE PAS LA FORMATION EN PSYCHOPÉDAGOGIE OBLIGATOIRE, BIEN QU'ELLE PUISSE ÊTRE CONSIDÉRÉE COMME UN ATOUT PAR UN FUTUR EMPLOYEUR** » (MEESR, 2015a, p. 7). Ce n'est pas le cas dans le document étant destiné aux titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue au Canada, mais à l'extérieur du Québec (MEESR, 2015b), ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles le soient.

La Figure 4 présentée à la section 5.1.1 (p. 166) est adaptée d'un document ministériel présentant les sept « voies d'accès menant à la profession enseignante » (MELS, 2011) pour la formation générale. Il permet de visualiser l'ensemble des voies en un coup d'œil, ce qui est plutôt ardu à faire à partir du Règlement sur les autorisations d'enseigner. Cette illustration offre cependant une lecture déformée des différentes voies, présentant sur un même plan des voies de natures très diverses et difficilement comparables les unes aux autres. Bien que toutes les voies aboutissent ultimement à l'obtention du brevet, elles ne sont pas toutes directes et obligatoires. Seules les voies un et cinq mènent directement au brevet, sans nécessiter l'obtention d'une autorisation temporaire préalable. De même, la deuxième voie, réservée aux étudiant·es d'un programme en enseignement des universités québécoises, est la seule étant optionnelle, c'est-à-dire que ceux-ci ne doivent pas obligatoirement l'emprunter afin d'obtenir un brevet permanent. L'organisation des voies dans ce document reflète cependant leur division selon le lieu de qualification des personnes.

Cette division ressort encore davantage sur la page du site internet du ministère de l'Éducation présentant la procédure à suivre afin de demander une autorisation d'enseigner (MEES, 2018a). Les candidat·es sont aussitôt informés sur cette page web que : « la marche à suivre pour obtenir une autorisation d'enseigner au Québec varie selon le lieu de formation de la personne qui présente une demande ». Les différents types d'autorisations d'enseigner pouvant être demandées, ainsi que les principales modalités et conditions y sont distinguées selon trois catégories de personnes : les « personnes en formation à l'enseignement ou ayant réussi un programme reconnu de formation à l'enseignement au Québec », les « personnes titulaires d'une autorisation d'enseigner au Canada, obtenue à l'extérieur du Québec » et les « personnes formées à l'extérieur du Canada ». Le Tableau 10 illustre sous un autre format l'information accessible sur cette page.

Tableau 10 : Marche à suivre pour la demande d'une autorisation d'enseigner

Personnes en formation à l'enseignement ou ayant réussi un programme reconnu de formation à l'enseignement au Québec	Personnes titulaires d'une autorisation d'enseigner au Canada, obtenue à l'extérieur du Québec	Personnes formées à l'extérieur du Canada
<p>À l'aide du formulaire de demande pour les personnes formées au Québec, vous pouvez présenter une demande d'autorisation d'enseigner en formation générale ou en formation professionnelle pour obtenir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un brevet d'enseignement; • un permis d'enseigner; • un permis d'enseigner (détenteur d'une formation à l'enseignement collégial de 30 unités); • une autorisation provisoire d'enseigner; • une licence d'enseignement (uniquement en formation professionnelle). <p>Responsabilités des universités québécoises*</p> <p>Les universités ont la responsabilité d'offrir la formation à l'enseignement et d'assurer le suivi du cheminement des candidats. Dès qu'un étudiant termine son programme de formation à l'enseignement, l'université envoie au Ministère les informations nécessaires à la délivrance de l'autorisation d'enseigner.</p>	<p>Si vous êtes titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée au Canada, mais à l'extérieur du Québec, vous pouvez obtenir un brevet d'enseignement ou un permis d'enseigner.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brevet d'enseignement (autorisation d'enseigner permanente) : titulaire d'une autorisation d'enseigner sans condition. La réussite de l'examen de langue est toutefois requise. • Permis d'enseigner (autorisation d'enseigner valide pour une période de cinq ans) : titulaire d'une autorisation d'enseigner assortie de conditions. Celles-ci peuvent être la réussite de cours ou d'un stage probatoire. Une fois ces conditions remplies, la personne se voit délivrer un brevet d'enseignement. » <p>Assurez-vous de satisfaire aux conditions mentionnées dans le document <i>Conditions et modalités</i> avant de présenter une demande à l'aide du formulaire prévu pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner au Canada. Si votre demande est acceptée, vous recevrez par la poste un avis d'admissibilité conditionnelle ainsi que le document d'information concernant l'examen de langue obligatoire.</p>	<p>Si vous êtes titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada, vous pouvez obtenir un permis d'enseigner. Pour ce faire, vous devez remplir le formulaire de demande de permis d'enseigner prévu pour les personnes formées à l'extérieur du Canada. Vous devez également satisfaire à certaines conditions, qui sont mentionnées dans le document <i>Conditions et modalités</i>, avant de formuler votre demande. Si votre demande est acceptée, vous recevrez par la poste un avis d'admissibilité conditionnelle ainsi que le document d'information concernant l'examen de langue obligatoire.</p>

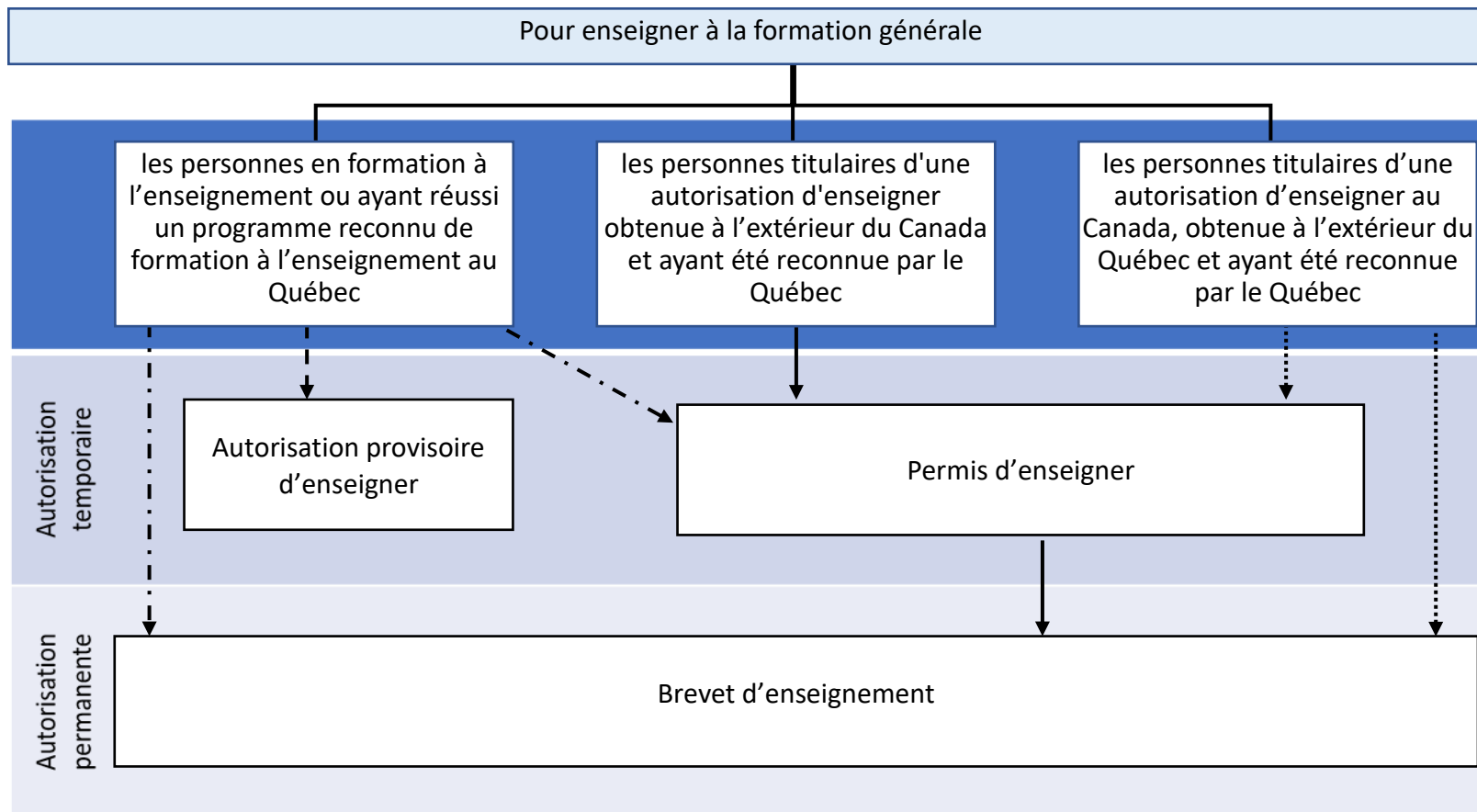
*Ce qui est en gras dans le tableau l'est également sur la page du site internet consulté.

Source : Adapté de Demande d'une autorisation d'enseigner, MEES, (2018a) (à jour au 24 septembre 2018)

Plusieurs constats peuvent être posés relativement au choix des catégories, du vocabulaire utilisé et de l'information présentée, reproduite textuellement au Tableau 10. Premièrement, comme pour les sept voies d'accès à la profession présentées à la Figure 4 (p. 166), les catégories sont distinguées selon des référents difficilement comparables : les programmes de formation pour les premiers, l'autorisation d'enseigner les seconds et, de manière très vague, la formation pour les derniers. En comparaison aux deux autres intitulés, l'expression « personnes formées à l'extérieur du Canada » apparaît en particulier déconnectée du critère objectif auquel elle se réfère, soit le fait d'être titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada. Le vocabulaire utilisé entretient à la fois un flou et une opacité, occultant au premier coup d'œil l'importante réglementation encadrant l'émission des autorisations d'enseigner. Tandis que le nom donné à la première catégorie met en avant le fait qu'il s'agit d'un programme de formation *reconnu*, les noms des deux autres catégories ne rendent pas explicite le fait que les autorisations d'enseigner obtenues à l'extérieur du Québec ont elles aussi été reconnues sur la base de conditions clairement établies dans le cadre réglementaire.

L'organisation de l'information selon ces trois grandes catégories rend par ailleurs visible l'écart entre le nombre d'autorisations d'enseigner accessibles selon leur lieu de qualification des personnes. À un bout du spectre, les personnes suivant ou ayant suivi une formation au Québec ont accès à trois types d'autorisations pour enseigner à la formation générale. Ce sont ces personnes qui bénéficient de l'assouplissement des conditions d'accès à la profession grâce aux nouvelles voies introduites en 2006 en vertu de dispositions transitoires, et renouvelées depuis (QUÉBEC, 2006b, 2009, 2010b, 2016). À l'autre bout du spectre se trouvent les titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada désirant se voir délivrer une autorisation d'enseigner du Québec sur la base de leurs qualifications. À l'exception de celles détenant une autorisation d'enseigner délivrée par une autre province ou territoire canadien, ces personnes n'ont accès qu'à une seule voie comprenant le passage obligatoire par le régime de permis temporaire. En présentant une autre façon d'organiser les voies d'accès à la profession enseignante, la Figure 9 rend visible leur division selon le lieu de qualification des personnes. Si cette cartographie dévoile certaines inégalités du côté des voies d'accès à la profession enseignante, elle n'aborde cependant pas les inégalités se situant du côté des régimes de stage. C'est l'objectif spécifiquement poursuivi à la section 5.3.

Figure 9 : Des voies d'accès à la profession enseignante différenciées et divisées



Source : Adapté de Règlement sur les autorisations d'enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2)

5.3. Institutionnalisation d'un régime de stage préjudiciable et inéquitable

Jusqu'à la fin des années 1990, les programmes de formation à l'enseignement – dispensés par les universités à partir de 1967 – comprennent une période d'essai (Proulx, 2018). Au terme de leur formation, tous les enseignant·es obtenaient un permis d'enseigner donnant le droit d'être embauché pour une période d'essai de deux ans (CSE, 1991). L'obtention du brevet, permanent, était conditionnelle à la réussite de cette période de probation. Cette exigence de probation généralisée a été révisée dans la foulée de la réforme des programmes de formation à l'enseignement de 1992-1994, avec l'instauration de stages supervisés par le milieu universitaire (CSE, 1991; Lenoir, 2010).

À la place de la période de probation, les étudiant·es inscrits dans un programme de baccalauréat de 120 crédits effectuent depuis 1997 une formation pratique composée d'un minimum de 700 heures de stages supervisés par des professeur·es du milieu universitaire – les superviseur·es de stage – et encadrés par des enseignant·es associés du milieu scolaire (MELS, 2008; QUÉBEC, 1997). La responsabilité d'évaluer et de valider les compétences des aspirant·es au brevet est assumée par les institutions universitaires. Les modalités de réalisation et d'évaluation des stages supervisés sont similaires, pouvant varier quelque peu d'un programme et d'une université l'autre. À la formation générale, il y a habituellement quatre stages faisant l'objet d'une progression au niveau de la prise en charge du groupe-classe par les stagiaires²⁰⁶. Le premier stage se limite à de l'observation, tandis que le stage final prévoit la prise en charge complète du groupe pour toute la durée du stage. Pour la première fois en 2018-2019, les stagiaires inscrits au stage final dans un programme agréé de formation à l'enseignement – baccalauréat ou maîtrise – sont admissibles à une aide financière de 3 900\$ (bourse imposable) (MEES, 2018; QUÉBEC, 2018)²⁰⁷.

²⁰⁶ La prise en charge réelle est cependant susceptible de varier selon l'enseignant·e associé encadrant chaque stagiaire, comme en témoignent les enseignant·es rencontrées dans le cadre de cette recherche.

²⁰⁷ Le Programme de valorisation des futures enseignantes et futurs enseignants fait notamment suite à la mobilisation de collectifs et d'associations étudiantes s'étant regroupés pour revendiquer la rémunération des stages (<https://www.facebook.com/CRAIES/>; <https://www.travailletudiant.org>). Le ministre de l'Éducation, Sébastien Proulx, soutient pour sa part que la rémunération des stages fait

En plus de ces changements structureux intervenus avec la réforme des programmes en enseignement, plusieurs problèmes au niveau du fonctionnement du système de probation ont justifié la fin de ce système généralisé. Selon Lenoir (2010), l'échec du système de probation est attribuable à l'absence des conditions requises pour en assurer l'efficacité ainsi qu'à l'absence d'une « volonté du milieu scolaire d'assumer de telles responsabilités » (p. 41). Dans son rapport annuel pour l'année 1990-1991, le CSE (1991) identifie plusieurs obstacles empêchant le bon fonctionnement du système :

refus des enseignantes et enseignants de participer à l'évaluation de leurs pairs; absence de dégagement de tâche pour les maîtres devant accompagner les enseignantes et enseignants en probation; *manque de disponibilité de la direction d'école*; insertion professionnelle de la très grande majorité des nouveaux diplômés sous la forme d'un *emploi à statut précaire, le plus souvent à temps partiel et pas toujours dans leur champ de formation*; absence quasi totale de mesures d'accueil et d'encadrement au cours de ces premières années d'enseignement, dont on sait qu'elles sont pourtant déterminantes pour le développement de l'identité professionnelle [je souligne] (p. 39).

Dans son avis sur le projet de règlement ayant concrétisé l'abrogation du système de probation pour les programmes de formation en enseignement, le CSE (1997) questionne en outre « l'opportunité, voire [...] la possibilité, de poursuivre tout en même temps l'évaluation des capacités d'enseigner et l'accompagnement dans les débuts » (p. 45). Le CSE salue par conséquent le virage entrepris avec la révision réglementaire, qui dissocie « l'accès à la profession des débuts dans la pratique » (CSE, 1997, p. 45) ou, en d'autres mots, la vérification des capacités d'enseigner de la période de l'insertion professionnelle.

Malgré ces problèmes, un système de stage probatoire s'apparentant à celui ayant été abrogé pour les étudiant·es des programmes en enseignement est toujours en place pour une minorité de personnes, dont les titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada²⁰⁸. Dans l'avis du CSE (2006) sur le nouveau projet de Règlement sur les autorisations d'enseigner, sept des treize recommandations de l'avis concernent le régime de stage probatoire. Il ressort dans l'ensemble que « le régime de stage probatoire proposé dans le projet de

partie de la stratégie gouvernementale afin de valoriser la profession enseignante dans une perspective d'accroissement des embauches (Cloutier, 2018, 17 mars).

²⁰⁸ Bien que plus long, le fonctionnement du système de stage probatoire ayant prévalu du milieu des années soixante jusqu'à la fin des années 1990 est similaire à celui toujours en place. Sur les personnes y étant toujours soumises, voir la section 5.1.4.

règlement contraste avec le régime de stage de formation pratique que font les étudiants universitaires » (CSE, 2006, p. 6), en ce qui a trait plus particulièrement à l'accompagnement, à l'évaluation et à la sanction du stage. Les différences entre les deux régimes soulèvent des enjeux de qualité de l'enseignement, mais aussi d'équité entre les enseignant·es susceptibles d'affecter leur insertion professionnelle ainsi que l'accès et la progression en emploi. À partir d'extraits de documents institutionnels, du récit d'une enseignante et de constats formulés par des directions d'établissement d'enseignement, cette section montre que les recommandations du CSE (2006) sont toujours d'actualité et appellent à poursuivre certains chantiers laissés en plan ces dernières années.

5.3.1. Les stages supervisés ou l'obligation de contrats de travail

Depuis 2006 (QUÉBEC, 2006b), le Règlement sur les autorisations d'enseigner prévoit que les titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada et les autres personnes devant réussir un stage pratique en milieu scolaire puissent eux aussi remplir ces exigences dans le cadre d'un stage supervisé et sanctionné par un établissement universitaire²⁰⁹ (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 6, par. 2). Calquant le changement apporté dix ans plus tôt pour les étudiant·es d'un programme en enseignement, cette modification fait suite à une recommandation du CSE (2006) dans son avis sur ce projet de règlement, à l'effet de « permettre aux titulaires d'un diplôme en enseignement de passer par la filière universitaire pour réaliser leur stage » (p. 9). Dénonçant une « différence de traitement [...] mal justifiée » (CSE, 2006, p. 8), le Conseil soutient que, « au nom de l'équité, on ne devrait pas enlever à une personne de l'extérieur du Québec ou à un enseignant du collégial la possibilité d'accéder à un stage supervisé par une université » (CSE, 2006, p. 8).

Avec cette nouvelle disposition, les universités peuvent offrir des stages aux personnes soumises au régime de permis dans des conditions similaires à celles des étudiant·es inscrits dans un programme de baccalauréat de 120 crédits. Il ne s'agit toutefois pas d'une obligation. En 2008, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal a mis sur pied un Certificat

²⁰⁹ Sur le cadre réglementaire de ce stage, voir la section 5.1.4.

de qualification en enseignement en collaboration avec le ministère de l'Éducation²¹⁰. Réservé aux enseignant·es détenant un avis d'admissibilité conditionnelle ou un permis d'enseigner, ce programme de premier cycle de 30 crédits offrait, en plus des 15 crédits de cours exigés par le ministère, trois stages en milieu scolaire d'une durée totale de 82 jours (15 crédits) (Provencher et al., 2016). Au terme du certificat, les enseignant·es pouvaient donc obtenir une autorisation permanente d'enseigner et ainsi accéder au marché du travail sans avoir à réaliser un stage probatoire en lien d'emploi. Ce programme avait également l'avantage d'offrir des modalités de stage flexibles, ainsi qu'un accompagnement continu par un enseignant·e-associé et un superviseur·e de stage (Provencher et Lepage, 2015).

Les stages du certificat – aujourd'hui aboli – ne sont cependant plus accessibles aux enseignant·es depuis l'hiver 2013. Cette décision a été justifiée par les hauts taux d'échec et d'abandon aux stages, ainsi qu'aux difficultés liées à la gestion des placements attribuables entre autres à l'inadéquation entre certains stages et les champs d'enseignement des enseignant·es, aux annulations fréquentes en raison de situations personnelles précaires (santé, famille, transport) et à la réticence progressive des écoles à accueillir les stagiaires (Provencher et Lepage, 2015; Provencher et al., 2016). Depuis l'abolition de ce programme, l'obtention du brevet d'enseignement pour les personnes soumises au régime de permis d'enseigner dépend donc de la réussite d'un stage probatoire effectué en lien d'emploi. Pour valider leur stage probatoire, tous les enseignant·es soumis au régime de stage probatoire doivent inévitablement obtenir des contrats de travail répondant aux conditions énoncées dans le cadre réglementaire²¹¹.

En plus d'être une condition pour l'obtention du brevet d'enseignement, la réussite du stage probatoire constitue un passage obligé pour la progression dans la carrière. Comme le résume le CSE (2008) dans son avis sur le projet de modification du règlement ayant rendu l'obligation de stage explicite²¹² :

les personnes qui signent un contrat de 200 heures et plus ont l'obligation de se soumettre au stage probatoire et de se faire évaluer avant de passer à l'étape du brevet

²¹⁰ Plus d'information sur ce programme peut être consultée sur ces deux sites internet : <http://perso.crifpe.ca/~qualifcfim/>; <https://admission.umontreal.ca/programmes/certificat-de-qualification-en-enseignement/presentation/>.

²¹¹ Il ne peut, entre autres, pas s'agir de suppléance occasionnelle. Toutes les conditions prévues dans le Règlement sur les autorisations d'enseigner sont présentées à la section 5.1.4.

²¹² Il s'agit d'une modification apportée à l'article 18 du règlement. À ce sujet, voir la section 5.1.4.

d'enseignement. *À défaut, elles ne peuvent se voir offrir des contrats plus substantiels, c'est-à-dire qui comptent au-delà de 200 heures* [je souligne] (p. 9).

Si cette condition n'est pas rendue explicite dans le Règlement sur les autorisations d'enseigner, l'interprétation qu'en fait le CSE restreint le type de contrats théoriquement accessibles aux personnes soumises au régime de stage probatoire. Cette situation est susceptible de limiter leur progression en emploi, en vertu des critères balisant l'accès à la liste de priorité présentés au chapitre suivant.

5.3.2. Un accompagnement professionnel compromis

Dans son avis sur le projet de règlement, le CSE (2006) rappelle que l'un des buts de la réforme des programmes de formation à l'enseignement de 1992-1994 était de palier aux lacunes des conditions de réalisation de la période probatoire, notamment en ce qui a trait à l'accompagnement des stagiaires. Pour le CSE (2006), il s'agit d'un enjeu de premier plan pour limiter le décrochage enseignant :

l'accompagnement professionnel des personnes en stage probatoire [...] est d'une nécessité absolue pour les détenteurs d'une autorisation temporaire d'enseigner. Elle est d'autant plus essentielle qu'une mauvaise insertion professionnelle, on le sait, favorise le décrochage, ce qui, par ricochet, est susceptible d'accentuer le problème de pénurie d'enseignants (CSE, 2006, p. 11).

L'une de ses recommandations réitère en conséquence la nécessité d'offrir un accompagnement professionnel aux enseignant·es qui effectuent toujours un stage probatoire²¹³. Le Conseil questionne cependant la pertinence d'un système d'accompagnement qui engagerait seulement la responsabilité des directions d'établissement, ce qui fait écho à la remise en cause déjà invoqué par le CSE (1997) quant à la possibilité d'à la fois évaluer et accompagner les enseignant·es en début de carrière. Il soutient ainsi : « l'on voit mal comment la direction d'un établissement pourrait assurer seule cet accompagnement. La contribution des enseignants s'avère essentielle, comme c'est le cas pour les étudiants universitaires » (CSE, 2006, p. 5). En dépit de cette position, l'article 19 du projet de Règlement sur les autorisations d'enseigner (QUÉBEC, 2006a) a été modifié de manière à introduire la responsabilité d'accompagnement

²¹³ « Le Conseil recommande : 4- de préciser dans le projet de règlement que les enseignants en stage probatoire doivent bénéficier d'un accompagnement professionnel » (CSE, 2006, p. 5).

des directions aux côtés de celle d'évaluation y figurant déjà²¹⁴. Au plan légal, c'est donc la direction de l'établissement d'enseignement qui est responsable de l'évaluation et de l'accompagnement de l'enseignant·e en stage probatoire.

Ce rôle apparaît cependant secondaire à la lecture du document d'information sur le stage probatoire du ministère de l'Éducation (MEES, 2017), qui, bien que n'ayant pas de valeur juridique, sert de cadre de référence aux directions. Dans ce document, le rôle des directions en matière d'accompagnement relève en premier lieu de la planification. À la section sur le partage des responsabilités entre les différents protagonistes du stage, on souligne ainsi l'importance pour la direction de l'établissement « d'établir des contacts réguliers avec le service des ressources humaines pour obtenir et valider les renseignements nécessaires pour *planifier l'accompagnement* et l'évaluation de ces stagiaires » [je souligne] (MEES, 2017, p. 13).

Dans le cas où la direction et les responsables des ressources humaines prennent « la décision de faire appel [...] à un ou des mentors pour assurer l'organisation et le bon déroulement du stage probatoire » (MEES, 2017, p. 13), ce rôle sera plutôt dévolu – comme le recommande le CSE (2006) – à un mentor·e choisi à partir de critères également établis en collaboration avec les commissions scolaires (pour le réseau public). Dans un tableau spécifiant davantage les responsabilités de chacun·e, la responsabilité d'accompagner et de soutenir le personnel enseignant pendant le stage probatoire est uniquement attribuée au mentor·e²¹⁵. Le succès de cette démarche dépend cependant de l'établissement d'une relation de confiance entre le mentor·e et le stagiaire, ce qui exclut tout rôle d'évaluation :

La mentore ou le mentor doit surtout assumer un rôle d'accompagnateur, envers qui la personne qui fait un stage probatoire développe une confiance et à qui elle demande du soutien au besoin. Pour conserver cette relation de confiance mutuelle, il est essentiel que le mentor ne participe pas à l'évaluation de la personne, afin que son rôle ne soit aucunement ambigu (MEES, 2017, p. 19).

²¹⁴ Dans le projet de règlement soumis au CSE pour avis, cet article stipulait seulement que : « L'évaluation du stage probatoire est sous la responsabilité du directeur de l'établissement d'enseignement » (QUEBEC, 2006a, p. 1262). L'article 19 du règlement actuel est présenté à l'Annexe 10 et à la section 5.1.4.

²¹⁵ Le mentor·e « s'approprie la documentation relative au stage probatoire; *accompagne et soutient le personnel enseignant pendant le stage probatoire* (observations, entretiens, discussion sur le portfolio, etc.); organise ou anime des rencontres et y participe, avec toutes les personnes qui font un stage probatoire dans l'établissement » [je souligne] (MEES, 2017, p. 15).

Dans le contexte où ce sont les directions qui effectuent l'accompagnement des stagiaires, cette prérogative est difficilement conciliable avec la responsabilité d'évaluation leur étant confiée par le Règlement sur les autorisations d'enseigner. Or, la mise en place d'un mentorat avec un pair-enseignant·e dans le contexte du stage probatoire est non seulement optionnelle, mais elle se voit en outre compromise en raison de barrières structurelles et organisationnelles.

5.3.3. Équité et imputabilité des procédures d'évaluation

À ce niveau, le CSE (2006) rappelle dans son avis « que l'une des difficultés importantes du système de probation tient au fait qu'il est délicat, pour un enseignant syndiqué, de faire appel au mentorat ou à l'encadrement d'un autre enseignant syndiqué²¹⁶ » (p. 5). Reconnaisant que « la solution ne va pas de soi » (CSE, 2006, p. 5), le Conseil s'appuie sur les obligations du personnel enseignant énoncées dans la LIP²¹⁷ pour soumettre certaines pistes pouvant favoriser la mise en place d'un accompagnement professionnel systématique pour les enseignant·es en stage probatoire, et qui ne soit pas effectué par la direction :

On peut par exemple imaginer que des enseignants soient plus spécialement chargés de cet accompagnement, dans le respect de modalités convenues entre l'employeur et le syndicat. On peut aussi penser que l'expertise développée par les universitaires qui supervisent les stages de formation des étudiants puisse être mise à contribution par les employeurs pour l'encadrement des stages probatoires (CSE, 2006, p. 5).

Ces propositions mettent en avant un autre problème d'équité entre les enseignant·es réalisant le stage probatoire et les stagiaires supervisés par le milieu universitaire. Ces derniers bénéficient en effet d'ententes négociées avec les syndicats du personnel enseignant²¹⁸ qui visent à « favoriser l'accompagnement des stagiaires dans l'école et la classe » (CPNCF-FAE, 2016, ANNEXE XLIII, p. 335) et à reconnaître la contribution individuelle des enseignant·es encadrant des stagiaires à la formation de la relève.

²¹⁶ Cette difficulté n'existe pas ou peu lorsqu'il s'agit d'étudiant·es universitaires, car ils ne sont pas des employé·es syndiqués.

²¹⁷ « Il est du devoir de l'enseignant: / de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière » (RLRQ c. I-13.3, art. 22, par. 6.1).

²¹⁸ De telles ententes sont prévues en annexe de l'entente nationale intervenue entre la CPNCF-FAE (2016). Elles font l'objet d'arrangements négociés à l'échelle locale entre le syndicat et la commission scolaire.

De même, un double standard au niveau de l'encadrement réglementaire des responsabilités ayant trait à l'évaluation et à l'accompagnement des personnes en stage est également mis en lumière par le CSE (2006). D'une part, la LIP « ne contient aucune disposition habilitante relative aux responsabilités des commissions scolaires par rapport aux stages probatoires » (CSE, 2006, p. 6), alors que des dispositions similaires existent pour l'accompagnement des stagiaires provenant du milieu universitaire et des enseignant·es en début de carrière²¹⁹. D'autre part, il n'existe pas de mécanismes de concertation entre les milieux universitaires, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation comparables à ceux institués dans le cadre des stages supervisés. Soulignant notamment l'apport de tels mécanismes de concertation sur la qualité de l'accompagnement en milieu scolaire²²⁰, le CSE (2006) recommande d'en mettre en place au bénéfice du stage probatoire afin d'assurer l'équivalence du brevet d'enseignement décerné au terme des deux voies²²¹.

Du côté de l'évaluation et de la sanction du stage probatoire, le CSE (2006) soulève certains enjeux relatifs à la répartition du pouvoir entre les différents paliers impliqués dans cette responsabilité décentralisée²²². D'une part, le CSE (2006) recommande de préciser clairement

²¹⁹ En ce qui a trait aux fonctions et pouvoirs des ressources humaines de la commission scolaire et de la direction de l'établissement d'enseignement, la loi précise que « la commission scolaire peut conclure une entente avec tout établissement d'enseignement de niveau universitaire sur la formation des futurs enseignants et l'accompagnement des stagiaires ou des enseignants en début de carrière » (RLRQ c. I-13.3, art. 261.1) et que « le directeur de l'école gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en respectant [...] le cas échéant, les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement de niveau universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière » (RLRQ c. I-13.3, art. 96.21).

²²⁰ « En effet, les “ enseignants associés ” qui les accompagnent reçoivent généralement une formation sur leur rôle et ils sont encadrés par des superviseurs désignés par les universités. Ces superviseurs sont notamment responsables du respect des normes applicables au déroulement et à l'évaluation des stages » (CSE, 2006, p. 6-7).

²²¹ « Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport : 7- de mettre en place des mécanismes de concertation entre les milieux universitaires, les commissions scolaires, les établissements privés et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, mécanismes qui permettront d'assurer l'équivalence du brevet d'enseignement décerné au terme d'une formation universitaire ou d'un stage probatoire en emploi » (CSE, 2006, p. 7).

²²² La répartition des responsabilités telle qu'édictée dans la Loi sur l'instruction publique est présentée à la section 5.1.4.

de qui relève la responsabilité entre les directions d'établissement et l'employeur²²³. Les modifications apportées au projet de règlement clarifient que le jugement de l'employeur est formulé « après avoir pris connaissance du rapport d'évaluation de chaque directeur d'établissement où le stage fut effectué²²⁴ » (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 23). En vertu du règlement, la décision finale appartient donc à l'employeur – les commissions scolaires au réseau public – et non aux directions d'établissement effectuant l'évaluation des compétences des enseignants durant leur stage probatoire.

D'autre part, le CSE (2006) estime qu'il « convient de favoriser la concertation pour s'assurer d'une compréhension commune des compétences attendues en vue d'une évaluation équitable » (p. 5). Une recommandation vise ainsi l'ajout de mécanismes de régulation dans le projet de règlement afin d'assurer « une relative uniformité, d'un établissement à l'autre et d'une commission scolaire à l'autre, dans l'application des critères de réussite d'un stage probatoire²²⁵ » (CSE, 2006, p. 6). De même, une autre recommandation vise à pallier au manque de clarté dans les instruments et les critères à partir desquels sont évaluées les compétences des personnes obtenant un brevet en enseignement²²⁶.

À la suite de cet avis, le règlement a été modifié de manière à préciser que l'évaluation du stage par la direction se fait à partir de la grille d'évaluation des compétences fournie par le ministre²²⁷ (RLRQ c. I-13.3, r. 2, art. 19). Aucun changement n'a cependant été apporté à l'article édictant les compétences visées par le stage probatoire, ce qui entérine un décalage entre

²²³ « Le Conseil recommande : 5- de modifier le projet de règlement de manière à préciser clairement de qui relèvent l'évaluation et la sanction des stages probatoires, c'est-à-dire de la direction de l'établissement ou de l'employeur » (CSE, 2006, p. 6).

²²⁴ Dans le projet de règlement soumis au CSE pour avis, l'article 23 va comme suit : « L'employeur qui conclut à l'atteinte de l'objectif du stage probatoire délivre au stagiaire une attestation de réussite. Un exemplaire de l'attestation est transmis au ministre » (QUÉBEC, 2006a, p. 1262).

²²⁵ « Le Conseil recommande : 6- de modifier le projet de règlement de manière à garantir, par des mécanismes de régulation appropriés, l'équité de l'évaluation des stages probatoires, d'un établissement à l'autre ou d'une commission scolaire à l'autre » (CSE, 2006, p. 6).

²²⁶ « Le Conseil recommande : 3- de modifier le projet de règlement de manière à assurer la clarté des instruments et des critères servant à évaluer les compétences de celles et ceux qui obtiennent le brevet d'enseignement tant au terme d'une formation universitaire que d'un stage probatoire en emploi » (CSE, 2006, p. 4).

²²⁷ Cette modification a été apportée à l'article 19 du règlement. Dans le projet de règlement soumis au CSE pour avis, l'article 19 n'en fait pas mention : « L'évaluation du stage probatoire est sous la responsabilité du directeur de l'établissement d'enseignement » (QUÉBEC, 2006a, p. 1262).

ces dernières et celles réellement évaluées à partir de cette grille. En 2006 comme aujourd'hui²²⁸, la grille se fonde en effet sur les douze compétences professionnelles du référentiel élaboré par le ministère de l'Éducation afin « d'assurer aux futurs enseignants et enseignantes les bases professionnelles nécessaires à leur pratique » (MEQ, 2001, p. x). Les outils d'évaluation utilisés entretiennent donc une confusion doublée d'un amalgame²²⁹, alors même que le référentiel de compétences ministériel n'a pas la valeur d'un règlement (CSE, 2006).

Le double statut juridique des compétences exigées selon la voie suivie par les enseignant·es constitue un point litigieux pour le CSE (2006). D'un côté, les personnes obtenant leur brevet au terme d'une formation universitaire agréée ont acquis les compétences énumérées dans un référentiel reconnu officiellement par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2001), mais qui n'a pas la valeur d'un règlement. De l'autre côté, les personnes obtenant leur brevet au terme d'un stage probatoire doivent plutôt avoir démontré les compétences inscrites à l'article 15 du Règlement sur les autorisations d'enseigner. Pour le CSE (2006), ce double statut juridique institue « une hiérarchie symbolique entre les deux systèmes; il crée une possible confusion et augmente donc les risques d'interprétations différentes en cas de contestation » (p. 4).

5.3.4. Un processus d'évaluation irréaliste : le récit croisé de deux directions

Dans le cadre de la recherche, deux directions – Karine et Galyna – m'ont parlé de leur expérience auprès d'enseignant·es en stage probatoire au préscolaire-primaire dans un cas et au secondaire dans l'autre. Ces deux directions ont elles-mêmes vécu le stage probatoire en tant qu'enseignantes, et s'y réfèrent dans leur récit. Karine a effectué une période probatoire avant la réforme des programmes de formation dans les années 1990. Comme elle détenait une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada, Galyna a pour sa part réalisé un stage

²²⁸ Cette grille d'évaluation peut être consultée dans le rapport d'évaluation du stage probatoire (MEES, 2018m).

²²⁹ L'amalgame entre les deux apparaît particulièrement important dans le document sur le stage probatoire utilisé par les directions d'établissement (MEES, 2017), où il est énoncé que : « Le Règlement sur les autorisations d'enseigner précise les compétences professionnelles sur lesquelles doit porter plus particulièrement le stage probatoire. Ces compétences² [cette note en bas de page renvoie à la référence du référentiel] permettent aux directions d'établissement d'avoir des balises communes pour l'évaluation des stagiaires » (p. 7).

probatoire comme condition à l'obtention du brevet d'enseignement. Karine a par ailleurs de l'expérience comme superviseuse de stage auprès d'étudiant·es réalisant un stage supervisé par le milieu universitaire.

La question de l'équilibre entre, d'une part, les responsabilités et les droits des enseignant·es en stage probatoire et, d'autre part, les responsabilités et les obligations du personnel de l'institution éducative, ressort du récit de Karine. D'un côté, elle constate un écart entre les responsabilités prescrites aux enseignant·es pour la réalisation de leur stage et la réalité vécue en milieu scolaire :

Mais d'un côté, dans les documents ce qu'ils disent c'est que c'est de la responsabilité de l'enseignant d'arriver dans l'école et de dire : « je suis dans le programme du stage probatoire. J'aurai besoin... » Pis dans mon expérience, ça, c'est jamais arrivé. (Karine)

La responsabilité de l'enseignant·e en stage probatoire décrite par Karine est énoncée dans le document d'information sur le stage probatoire destiné, en premier lieu, aux directions et employeurs (MEES, 2017, p. 9)²³⁰. Cette responsabilité ne figure toutefois pas au Règlement sur les autorisations d'enseigner, tel qu'exposé à la section 5.1.4. A contrario, les directions ont l'obligation d'évaluer l'enseignant·e considéré en stage probatoire²³¹. Un décalage transparait ainsi entre le cadre réglementaire et les prescriptions ministérielles, mais aussi entre les informations alimentant les attentes des directions et celles qu'ont les enseignant·es. Tel que l'explique Karine, cet écart peut être renforcé dans le cadre de la formation des directions :

Quand tu vas à la formation en tant que direction [...] ils disent : « c'est la responsabilité de l'enseignant, quand il arrive dans l'école, il doit vous le dire ». Alors [...] j'ai quand même surfé sur cette idée-là, pour voir que « Oh oh » non... c'est pas la réalité. Donc, il y a quelque chose quelque part... [...] Ils ne savent peut-être pas... Faudrait être plus explicite. (Karine, p. 20-21)

Karine se demande en définitive si les enseignant·es sont informés de ce qu'elle croit être leur responsabilité, ce qui fait écho au récit d'Elena présenté à la section 5.4.3. Leurs récits respectifs

²³⁰ Le document est accessible en ligne sur le site du ministère de l'Éducation (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Autorisations_denseigner/Doc_info_Stage_probatoire_FR.pdf).

²³¹ Voir les articles 18 et 19 du Règlement sur les autorisations d'enseigner, présentés à la section 5.1.2 et à l'Annexe 10.

indiquent que l'information reçue de part et d'autre diffère, ce qui soulève un problème au niveau du partage des responsabilités entre les parties prenantes au stage probatoire.

De l'autre côté, Karine interroge la possibilité de répondre avec diligence et rigueur à l'obligation d'évaluation édictée par le Règlement sur les autorisations d'enseigner et, corollairement, au droit des enseignant·es à voir leur stage sanctionné et ainsi pouvoir obtenir leur brevet et progresser en carrière. Parmi les enseignant·es à être évalués, elle constate que certains n'ont pas encore été évalués alors qu'ils cumulent davantage que la durée de 900 heures prévue²³² pour le stage probatoire :

Moi j'ai déjà eu sur cette liste-là [envoyée par la commission scolaire] des enseignants qui avaient par exemple 1300 [heures]. Y'avaient jamais eu d'évaluation! Mais ça, ça veut dire qu'ils auraient pu avoir leur brevet bien avant! (Karine)

Elle s'interroge sur les raisons pouvant expliquer ce retard, invoquant de trop courts délais pour pouvoir procéder à l'évaluation :

Est-ce que c'est parce qu'ils n'étaient jamais à la bonne place à ce moment-là? Puis y'étaient entre-deux? Je sais pas! Mais, y'a deux côtés à ça. Y'a le côté où moi je dois être informée pis je dois le faire, pis dès le début. Parce que ça ne se fait pas ça en deux semaines-là une évaluation pour le brevet. Y'a vraiment toute une démarche... (Karine)

Dans le cas où l'enseignant·e en stage probatoire ne l'informait pas de sa situation, il est arrivé à Karine d'être informée tardivement par la commission scolaire et de juger qu'elle n'avait pas le temps de procéder à une évaluation professionnelle :

Je ne peux pas superviser ça pendant deux semaines... Ça ne rend pas justice à personne, tant à l'évaluateur qu'au candidat au brevet. Mais si jamais, je me positionne en disant : « Moi l'évaluation c'est un geste professionnel, puis pour porter mon jugement j'ai besoin de toutes les traces pour le faire ». Pis je dis : « Ben regarde, il reste deux semaines-là. Je viens de l'apprendre. Est-ce que vais porter un jugement? » T'sais je ne le sais pas moi sa planification détaillée ça a l'air de quoi. Je le sais pas. T'sais j'ai pas eu de parents qui se sont plaints. Mais... est-ce qu'il met vraiment en place des moyens pour faire collaborer les parents? Il me manque des informations. (Karine)

²³² Voir l'article 18 du Règlement sur les autorisations d'enseigner présenté à la section 5.1.2 et à l'Annexe 10.

Le problème au niveau du partage des responsabilités précédemment évoqué est donc susceptible de limiter la capacité des directions de répondre à l'obligation d'évaluation édictée dans le cadre réglementaire, ce qui peut en conséquence brimer les droits des enseignant·es :

C'est peut-être ça qui explique que j'ai sur la liste 1300 h. Sauf que ça là, ça retarde les... aussi l'éligibilité-là, les droits. Fait que ça reporte, ça reporte. » (Karine)

Le récit de Karine révèle également une incohérence entre les prescriptions ministérielles pour l'évaluation des enseignant·es en stage probatoire et les conditions de travail des enseignant·es en début de carrière se caractérisant par de la suppléance occasionnelle et de courtes affectations. La comparant au processus d'évaluation pour l'accès à la liste de priorité de la commission scolaire – dont il est question au chapitre six –, elle insiste sur le temps nécessaire pour l'évaluation du stage probatoire et la charge de travail que cela représente, tant pour les enseignant·es que pour les directions :

Ça c'est vraiment pas la même chose. Ça faut vraiment s'y prendre d'avance. C'est comme si on faisait un internat, comme en médecine. [...] C'est sur plusieurs mois.

Y'a la démarche qui ressemble à celle pour les ressources humaines [pour l'accès à la liste de priorité]. C'est-à-dire observation, rétroaction, on se donne des défis, on identifie les compétences... [...] Y'a aussi que si on respecte toute la procédure, l'enseignant devrait monter un portfolio tout au long de l'année, puis documenter sa pratique, puis faire état dans le fond de la progression de ses compétences professionnelles. Puis devrait nous présenter ça à plusieurs reprises dans l'année. Donc, c'est pas simple. Ça demande énormément de temps. (Karine)

La lourdeur et la complexité du processus se heurtent aux conditions de travail réelles, comme en témoigne plus en détail Galyna :

Mais... honnêtement c'est très compliqué. [...] C'est pas mal irréaliste! [rires] Selon moi. Je ne sais pas si vous la connaissez c'est quoi? [...] Wow! C'est quelque chose! Il faudrait vraiment que la direction de l'école... bah... soit là pas mal... pas mal tout le temps pour cette personne. Ce qui est totalement, complètement fou! Fou! Irréaliste à tous les niveaux. (Galyna)

Se référant à la fois à son expérience de stagiaire et de directrice, elle fait le point sur les différents outils proposés par le ministère de l'Éducation afin de recueillir des données pour l'évaluation (observation, entretien et portfolio). Ces outils ne figurent pas au *Règlement sur les autorisations d'enseigner*, mais dans la grille d'évaluation des compétences fournie par le

ministre et que les directions sont tenues d'utiliser²³³. Galyna met en relief la pertinence et l'imbrication de l'entretien individuel et de l'observation, mais aussi la charge de travail résultant du cumul des différents outils et en particulier du portfolio. Elle a par conséquent modélisé une autre façon de mener l'évaluation :

Honnêtement, je ne pense pas que les gens voyaient la pertinence de faire un portfolio et de commencer à écrire comme un journal [...] En tout cas, moi j'ai pas aimé le processus en tant que tel. [...] Je ne ferai pas toutes ces choses-là, tout le temps. / J'aime beaucoup un échancier plus clair où on dit : « Ok, on a un entretien initial » [...] où on voit où l'enseignant, se situe. Autocritique un peu... « Parfait, qu'est-ce qu'on se donne comme priorité? » « Ça, ça, ça. » « Excellent! » Après ça, je dis : observation en classe. Une fois. Des observations informelles un peu. Retour sur l'observation. Qu'est-ce qu'on a observé? Avec des échanges, entretien. Deuxième observation... / Je l'ai modélisé un peu à ma façon [rires]. Que je trouve que... ça fait plus de sens que ça. [...] C'est entretien, observation, entretien, observation, entretien. (Galyna)

La procédure qu'elle propose afin de mener à bien l'évaluation des enseignant·es en stage probatoire lui apparaît plus cohérente avec les conditions dans lesquelles elle se déroule réellement.

Karine soutient par ailleurs que la lourdeur du processus d'évaluation est également susceptible de nuire à l'accompagnement des enseignant·es en stage probatoire. Elle constate un écart entre l'accompagnement dont elle a elle-même bénéficié et celui qu'elle peut aujourd'hui offrir aux enseignant·es en stage probatoire dans son établissement :

Quand moi j'ai fait ma probation, on avait vraiment un enseignant-associé qui nous suivait.[...] Elle venait m'observer. On s'asseyait ensemble peut-être une heure par semaine... C'était un vrai accompagnement. (Karine)

Elle a de la difficulté à recruter des enseignant·es parmi le personnel de l'école intéressé à agir comme mentor·es auprès des personnes en stage probatoire. À son avis, des incitatifs similaires à ce qui existe actuellement pour les enseignant·es associés accompagnant les stages supervisés par les universités pourraient stimuler l'implication des enseignant·es.

Dans l'ensemble, leurs récits témoignent d'un écart considérable entre la procédure prescrite par le ministère de l'Éducation – dans le cadre réglementaire et des documents informatifs – et

²³³ Voir l'article 19 du Règlement sur les autorisations d'enseigner présenté à la section 5.1.2 et à l'Annexe 10.

ce qu'il est réellement possible de réaliser compte tenu des contraintes du milieu et des conditions de travail des enseignant·es comme des directions. S'ajoutant aux écueils précédemment décrits à partir des avis du Conseil supérieur de l'éducation, deux aspects problématiques sont plus particulièrement abordés par les directions : le partage des informations et de la responsabilité entre les enseignant·es en stage probatoire et le personnel de l'institution éducative ainsi que l'inadéquation entre la démarche prescrite et les conditions réelles de réalisation et d'évaluation du stage. Ces problèmes sont susceptibles d'entraver le droit des enseignant·es à être évalué, mais aussi – son corollaire – l'obligation qu'ont les directions de le faire. La charge de travail associée à ce processus peut également entretenir l'appréhension des directions à recevoir parmi leur équipe-école des enseignant·es titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada.

5.4. Récits d'enseignantes et synthèse

À partir des récits de Mirela et d'Elena, deux enseignantes ayant entrepris de poursuivre leur carrière en enseignement au Québec par la voie de la reconnaissance de qualifications acquises à l'extérieur du Canada, cette dernière section synthétise et illustre concrètement les inégalités systémiques dévoilées dans les sections ayant précédé. Bien qu'ils soient nécessairement uniques, leurs récits s'avèrent évocateurs de certains écueils et inégalités des régimes de permis et de stage probatoire soulevés par le CSE (1991, 1997, 2006) et par Karine et Galyna, deux directions rencontrées dans le cadre de cette recherche.

Les parcours d'insertion professionnelle de ces deux enseignantes présentent plusieurs similitudes. À cinq années d'intervalle, ces enseignantes – aujourd'hui citoyennes canadiennes – ont immigré au Québec depuis un pays d'Europe de l'Est. Elles ont obtenu un avis d'admissibilité, puis un permis d'enseigner du ministère de l'Éducation et achevé avec succès, environ cinq ans après leur arrivée au Québec, les cinq cours du module de qualification en enseignement de l'Université de Montréal, des cours optionnels en français et le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFE). Au regard des catégories gouvernementales, Elena et Mirela s'identifient comme étant des personnes de « minorité ethnique », c'est-à-dire que le français n'est pas leur langue première. Au regard des autres

rapports sociaux, elles s'identifient comme étant des femmes. Mirela est dans la quarantaine et Elena dans la trentaine.

Au moment de l'entretien, Mirela recherche activement du travail en enseignement depuis un peu plus d'un an²³⁴. Elle détient un permis de travail reconnaissant sa qualification pour l'enseignement des mathématiques au secondaire, un champ d'enseignement²³⁵ où il y a beaucoup d'enseignant·es en recherche d'emploi. Elle est cependant ouverte à tout autre type d'affectation et a postulé dans plusieurs écoles et commissions scolaires de la région métropolitaine de Montréal (RMM) et de régions avoisinantes, en Ontario ainsi que pour enseigner auprès de communautés autochtones dans des régions éloignées du Québec. Y voyant une opportunité d'enfin travailler dans les établissements d'enseignement, Mirela a débuté – à contrecœur – une attestation d'études professionnelles pour devenir éducatrice en services de garde²³⁶.

Elena a immigré cinq ans avant Mirela. Au moment de l'entretien, elle a son brevet d'enseignement permanent et un poste en voie de permanence en enseignement du français langue seconde au primaire dans une commission scolaire de la région métropolitaine de Montréal. Il s'agit de l'un des champs d'enseignement lui ayant été reconnu par le ministère de l'Éducation sur la base de qualifications acquises dans son pays d'origine. Son récit d'insertion professionnelle couvre donc une période allant de la demande de reconnaissance de ses diplômes jusqu'à l'obtention de ce poste, au cours de laquelle Elena a réalisé avec succès le stage probatoire nécessaire à l'obtention du brevet pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada²³⁷.

²³⁴ En plus des démarches susmentionnées, Mirela s'est notamment inscrite à des alertes-emploi et a remis son curriculum vitae (cv) à plusieurs directions d'écoles secondaires. Les directions des écoles publiques se sont cependant montrées réticentes à prendre son cv, ce qu'elle explique par le mode d'embauche centralisée des enseignant·es par les commissions scolaires. Quelques mois après l'entretien, elle a finalement obtenu sa première suppléance occasionnelle dans une commission scolaire de la région.

²³⁵ Cette notion est définie à la section 6.1.2.

²³⁶ Depuis qu'elle a immigré, Mirela a donné des cours particuliers en mathématiques et cumulés d'autres petits emplois sans lien avec sa qualification. Elle a également réalisé un certificat de premier cycle dans un autre domaine. Concernant ce programme, elle me confie : « Je n'aime pas ça, mais je n'ai pas le choix. [...] Peut-être que ça c'est une opportunité d'entrer dans une école » (Mirela).

²³⁷ Cette période a duré près de 10 ans, durant laquelle Elena a eu trois enfants.

Je conclus ce chapitre en résumant la voie empruntée par ces enseignantes, ainsi que par tous les titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada souhaitant accéder à la carrière enseignante au Québec par la reconnaissance de leurs qualifications. Elle illustre les multiples obstacles s'y dressant, dévoilant en définitive le tuyau percé (Ryan et al., 2009) instituant un système inégalitaire sur le plan matériel pour ces enseignant·es et sur la plan idéal pour tous les enseignant·es auxquels ce régime contraignant peut être attribué à tort ou à raison en milieu scolaire en raison de leur assignation par des rapports sociaux de race.

5.4.1. « Que signifie qualifié ? » (Mirela)

Parmi les multiples démarches de recherche d'emploi infructueuses effectuées durant la dernière année et demie, Mirela a déposé sa candidature pour travailler dans plusieurs commissions scolaires de la RMM et des régions avoisinantes. Dans l'une d'elles, son dossier a été exclu sur la base de l'absence de besoin d'enseignant·es en enseignement des mathématiques au secondaire. Quelque temps après le dépôt de sa candidature via le portail électronique de cette commission scolaire, elle y lira quelques mots signifiant son rejet :

Refusé. Motif d'exclusion : non-évalué. Pas besoin de recrutement (extrait du dossier de l'enseignante sur le portail électronique de la commission scolaire²³⁸)

Elle ne recevra pas d'autres informations sur les motifs de son exclusion, en dépit de sa qualification reconnue par le ministère de l'Éducation. Son dossier n'a donc jamais été ouvert à cette commission scolaire, et ce, même pour réaliser d'autres types d'affectations ne nécessitant pas obligatoirement d'autorisation d'enseigner comme la suppléance occasionnelle ou les contrats à la leçon ou à taux horaire²³⁹.

Dans une autre commission scolaire située dans une région avoisinant Montréal, son dossier d'employée a rapidement été ouvert. Mais en près de deux ans, elle n'a jamais été appelée pour faire de la suppléance. Elle croit que cela peut être attribuable au fait qu'elle n'ait pas de permis de conduire. Lors de la vérification des pièces justificatives de son dossier dans les locaux de la commission scolaire, elle répond négativement quand on lui demande si elle a un permis de conduire : « Ah vous n'avez pas de permis de conduire? Écrivez sur le dossier "Elle n'a pas de

²³⁸ L'enseignante a effectué une capture d'écran de son portail, à laquelle elle m'a donné accès.

²³⁹ Sur ces exemptions, voir la section 5.1.2

permis de conduire²⁴⁰ » (Mirela). Elle recevra néanmoins une lettre indiquant qu'elle est inscrite sur la liste pour les remplacements et l'invitant à soumettre ses jours de disponibilité :

J'ai envoyé la disponibilité de lundi jusqu'à dimanche, minuit! [rires] Ils n'ont jamais appelé. Ça s'est passé... c'était l'année passée. Au mois de septembre, la commission scolaire m'envoie un courriel : « Si vous voulez rester dans notre banque de candidatures, il faut nous donner encore une fois la disponibilité. » Je donne la même disponibilité. (Mirela)

Elena a vécu une situation similaire durant une entrevue d'embauche²⁴¹. Au cours de l'entrevue, l'employée des ressources humaines menant l'entrevue a commencé à lui poser des questions sur sa capacité à se déplacer à l'intérieur du territoire de la commission scolaire située sur l'île de Montréal :

Et quand j'ai dit que : « Eh ben, j'ai pas d'expérience [en enseignement de la géographie au secondaire]... » Là, ils ont commencé avec les questions du genre : « Est-ce que vous avez une auto? [...] Comment vous allez venir et tout? » C'est ça... [...] Qui n'avaient pas rapport ... avec mes compétences. » (Elena)

Elena est choquée de se faire poser des questions n'ayant pas de lien direct avec l'emploi :

Elle a vu sur mon visage-là, quand elle m'a posé la question : « Est-ce que vous avez une auto? Est-ce que vous avez un permis? » Mais! Quel est le rapport? Quand même! [...] Parce qu'ils m'ont demandé où j'habite. (Elena)

Mirela me relate une autre entrevue réalisée dans une commission scolaire d'une région avoisinant Montréal pour un contrat en enseignement des mathématiques. Durant l'entrevue, qui ne durera que 15 minutes, Mirela est surprise qu'on ne lui pose qu'une seule question ayant un lien avec l'enseignement des mathématiques. Plusieurs questions traitent de la gestion de classe, ce dont il est question à la section 7.3.4. La seule question concernant son champ d'expertise sera : comment expliqueriez-vous l'utilité des élections dans le cadre de son enseignement? Elle m'explique :

C'était la seule question de mathématiques! [rires] [...] Parce que j'ai dit, je connais la matière, le contenu du programme. Je l'ai fait deux fois le niveau secondaire deux. Je connais la matière, j'ai fait Panorama, Mathématiques 3000. Et à l'égard de ça, ils ne m'ont pas posé de questions (Mirela)

²⁴⁰ À son souvenir, c'est la seule fois qu'un permis de conduire lui a été demandé.

²⁴¹ Les entrevues d'embauche sont plus longuement discutées au chapitre sept.

Quelques jours après l'entretien, elle prend contact avec le directeur adjoint des ressources humaines afin d'avoir un retour sur l'entrevue.

Je lui ai posé la question : « Monsieur, dites-moi svp, si l'entrevue ne se passe pas bien, quelles sont mes fautes? Pourquoi je ne suis pas sélectionnée? Je ne veux pas [faire] les mêmes erreurs dans une autre entrevue. » « Ah non madame, tout s'est bien passé. On est contents. Mais, il y a une autre personne qui a pris le poste. » (Mirela)

Le directeur lui explique qu'elle n'a pas été sélectionnée, car l'autre candidate, qui a le même niveau de qualification, a davantage d'expérience, du moins dans cette école :

Il m'a dit : « La deuxième personne qui a fait l'entrevue a plus d'expérience que vous, vous n'avez pas d'expérience canadienne. Et cette personne a déjà travaillé dans notre école. [...] Et en plus, cette personne habite ici. » Quand il m'a dit « Cette personne habite ici », je lui ai dit « oui, mais j'ai déjà dit que je déménage, ça ce n'est pas un problème. Je suis prête à déménager. » Parce que, comme vous voyez ici, je n'ai rien. *[Elle me montre son appartement où se déroule l'entretien.]* (Mirela)

Se référant à sa propre expérience dans son pays d'origine, elle se montre pessimiste quant à ses chances d'obtenir un contrat si les personnes qui font la sélection connaissent déjà l'une des candidat·es :

Je ne veux pas être méchante, mais je me rappelle dans mon pays d'origine comment ça se passe, oui. Quand j'ai voulu obtenir un emploi et que le directeur d'école me connaît... C'était dans la même ville où tout le monde me connaît. J'ai obtenu très facilement le poste. Mais c'est normal, quand ils te connaissent, quand ils savent comment... Qu'est-ce qu'on peut dire? On ne peut rien dire... (Mirela)

Quand je lui demande si on lui pose souvent des questions sur son expérience de travail au Canada, elle me partage son irritation à ce sujet alors que l'information figure sur son curriculum vitae (cv) :

Ils ont mon cv devant leurs yeux. Ils peuvent lire le cv et ils savent très bien si on lit le cv [...] que je n'ai pas d'expérience [ici] et... Ils me posent cette question. Pour moi, ça c'est ridicule, croyez-moi! L'expérience canadienne! C'est toujours la même chose. L'expérience ici. (Mirela)

Dans un contexte où il y a peu de contrats disponibles en mathématiques, elle croit que cette question est utilisée pour discriminer – au sens étymologique du terme – les candidat·es. Elle relate une discussion de collègues enseignant·es avec un employé d'une commission scolaire illustrant son argumentaire :

Ils ont demandé [...] : « Monsieur, pourquoi vous demandez cette expérience canadienne? [...] Les professeurs d'origine étrangère, ils n'ont pas d'expérience. Vous posez cette question chaque fois, chaque fois, chaque fois ». [...] Il a répondu : « Qu'est-ce que je peux faire dans des conditions comme ça? Un seul poste, 20 cv envoyés, tout le monde qualifié. Comment on peut départager les candidats? Selon l'expérience non? » [rires] (Mirela)

Si cette question discrimine, c'est cependant aux dépens des enseignant·es n'ayant pas d'expérience canadienne. Comme l'illustre le récit de Mirela, ceux-ci se voient empêchés d'entrer dans le système : « Ça c'est comme un cercle vicieux. On ne peut pas entrer! C'est vrai! » (Mirela).

5.4.2. Une double course au contrat

À l'instar des autres enseignant·es entreprenant d'obtenir une autorisation d'enseigner au Québec sur la base de qualifications acquises à l'extérieur du Canada, Elena est confrontée à un double processus d'évaluation mis en œuvre – dans les deux cas – par les directions d'établissement d'enseignement. Comme le prévoit le Règlement sur les autorisations d'enseigner, elle doit obligatoirement être évaluée dans le cadre d'un stage pratique afin d'obtenir son brevet (prérogative ministérielle). Elle peut également être évaluée, tout comme les autres enseignant·es en début de carrière, pour accéder à la liste de priorité et ultimement, à un poste permanent. Cette prérogative de la commission scolaire est présentée au chapitre six. Dans les deux cas, il lui faut obtenir des contrats :

Il te faut plusieurs contrats. Il te faut des stages! Il te faut des stages! [...] Et les stages soit tu les fais sous contrat... Mais c'est un risque, parce qu'il se peut que tu n'aies pas de contrats ou il se peut que tu fasses juste de la suppléance. Et si tu n'as pas de contrat, tu n'es pas évalué. Si tu n'es pas évalué, tu ne peux pas être sur la liste de priorité. Donc il se peut que tu fasses... que tu continues comme ça longtemps, longtemps, longtemps. Des années et des années. (Elena)

Elena rend visible une sorte de course au contrat caractérisant les premières années en carrière des enseignant·es. L'obtention de contrats est doublement importante pour les enseignant·es soumis au régime de stage probatoire, qui sont à la fois dépendants des contrats de travail – ce qui exclut la suppléance occasionnelle²⁴² – pour l'accès à la liste de priorité *et* pour l'obtention

²⁴² Voir l'article 18 du Règlement sur les autorisations d'enseigner présenté à la section 5.1.4 et à l'Annexe 10.

du brevet d'enseignement. Ils se retrouvent cependant en concurrence avec les autres enseignant·es en début de carrière pour l'obtention de ces contrats, et notamment avec les étudiant·es en dernière année de formation initiale qui empruntent la voie de l'autorisation provisoire d'enseigner.

Arguant sa plus grande rapidité, Elena évoque également la possibilité de faire un stage supervisé par une université plutôt qu'un stage probatoire :

L'autre choix c'est d'arrêter de travailler et de faire un stage dans une école. D'avoir une évaluation positive. Ça prend moins de temps. (Elena)

Elle est cependant incertaine des façons d'accéder à ce stage, ce qui fait écho à la fois à l'opacité de la marche à suivre pour accéder au brevet ainsi qu'aux changements institutionnels intervenus à peu près au moment où Elena est entrée dans le milieu scolaire québécois. Bien que le Règlement sur les autorisations d'enseigner prévoit depuis 2006 la possibilité pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada de remplir les exigences relatives à la réussite d'un stage pratique en milieu scolaire dans le cadre d'un stage supervisé et sanctionné par un établissement universitaire, cette option ne leur est actuellement pas accessible²⁴³.

5.4.3. « C'est toute qu'une nébuleuse! » (Elena)

Après plusieurs mois de suppléance occasionnelle, Elena réalise qu'elle doit nécessairement obtenir des contrats de travail afin de réaliser son stage probatoire et ainsi se voir délivrer son brevet d'enseignement. Alors qu'elle combine deux contrats de 20% (1 journée par semaine) dans deux écoles, une directrice l'informe qu'elle doit l'évaluer. Il s'agit de l'évaluation pour le brevet, ce qui n'est cependant pas clair pour elle à ce moment : « Il y a beaucoup de choses qui se mélangent... qui nous mélangent aussi » (Elena).

Sa première évaluation est positive. Comme Elena cumule à ce moment près de 600 heures de travail effectué avec différents contrats, le Règlement sur les autorisations d'enseigner prévoit que son stage probatoire aurait alors pu être sanctionné²⁴⁴. Ce n'est cependant pas le cas et la

²⁴³ Sur cette possibilité, voir les sections 5.1.4 (descriptif) et 5.3.1 (analytique).

²⁴⁴ Sur le processus d'évaluation du stage probatoire prévu au Règlement sur les autorisations d'enseigner, voir la section 5.1.4.

direction l'évaluera une deuxième fois avec un résultat toujours positif. Alors qu'elle croit avoir validé son stage probatoire, la directrice communique avec elle durant l'été pour l'informer qu'elle ne complétera pas le processus dans son ensemble. Elena résume ainsi cet épisode de son récit :

Elle est venue m'observer dans la classe deux fois. On a discuté, on a écrit sur un formulaire, toutes les observations positives, négatives... Mais il fallait finaliser ce formulaire. Elle était occupée. Elle m'a dit : « Je vais le faire au mois de juillet ». Au mois de juillet, elle m'a dit : « Ben finalement j'ai décidé de faire juste la première partie. La deuxième tu vas la faire à un autre moment donné. Tu étais juste à 20% dans mon école. » [...] Elle aurait pu la faire. Mais puisque j'étais à 20%, elle a pris ses précautions... ou je ne sais pas quoi. (Elena)

Au terme des 900 heures totalisant la durée prescrite pour le stage probatoire, Elena n'a donc pas validé son stage. Selon le récit d'Elena, cette directrice estime ne pas avoir pu cumuler suffisamment d'informations pour attester de la réussite du stage probatoire. Il s'agit des mêmes raisons avancées par Karine pour expliquer le retard constaté dans l'évaluation de certains enseignant·es en stage probatoire (voir la section 5.3.4).

L'année suivante, Elena n'a donc pas terminé son stage probatoire. Après trois mois de suppléance occasionnelle, elle est appelée pour un remplacement dans un champ d'enseignement pour lequel elle n'est pas qualifiée (préscolaire). Quand ce remplacement devient un contrat à temps partiel²⁴⁵, le directeur de l'école l'informe qu'il doit l'évaluer :

La commission scolaire dit que je dois être évaluée [...] sur le formulaire envoyé à la direction. Parce que c'est pas... Moi je ne suis pas avertie. C'est la direction qui est avertie. Une chance qu'ils sont gentils, ils nous le disent au moins. (Elena)

Corroborant la lecture de Karine (voir la section 5.3.4), Elena rend visible un décalage entre l'information transmise aux directions d'établissement – selon laquelle il incombe au stagiaire d'informer la direction de chaque établissement qu'elle est engagée dans un processus de stage probatoire²⁴⁶(MEES, 2017) – et ce qui se déroule réellement, où ce sont les employeurs qui s'appliquent à faire respecter l'obligation d'évaluation édictée par le Règlement sur les

²⁴⁵ Les types de contrats d'engagement prévus aux conventions collectives du personnel enseignant sont présentés à la section 6.1.3.

²⁴⁶ Ceci est énoncé dans le document d'information sur le stage probatoire destiné aux directions et aux employeurs. À ce sujet, voir la section 5.1.4.

autorisations d'enseigner. À la fin de l'année et après une évaluation positive par le directeur²⁴⁷, Elena reçoit finalement le brevet d'enseignement.

5.4.4. Un tuyau percé pour débiter

Les récits d'Elena et de Mirela illustrent différents types d'obstacles pouvant entraver la progression des enseignant·es qualifiés à l'extérieur du Canada dans la carrière enseignante, et plus particulièrement de ceux entreprenant d'y accéder par la voie de la reconnaissance des qualifications. Au moment de l'entretien, Mirela se montre profondément affectée par toutes les embûches compromettant la reprise de sa carrière d'enseignante au Québec. Devant l'impossibilité de travailler dans le réseau public, Mirela met en question le fonctionnement du système. Elle se demande à quoi bon avoir obtenu la reconnaissance de sa qualification par le ministère de l'Éducation si, concrètement, ça ne lui permet pas de travailler?

À la fin de l'entrevue, Mirela soutient qu'elle n'aurait pas quitté son poste dans son pays d'origine si elle avait su ce qui l'attendait :

C'est difficile, c'est vraiment difficile. Toutes les démarches... Qu'est-ce qu'on peut faire? Non. On a tout essayé, tout, tout, tout essayé. Faut travailler, il faut... Si je savais que les choses se passent comme ça... [soupir] Je serais resté en Europe de l'Est. Je ne m'attendais pas à ça! L'année passée par exemple, j'y suis allée en juillet et je suis restée là-bas deux mois. Moi, je ne voulais pas revenir ici. C'est mon conjoint qui [...] m'a dit « Non, non, on va essayer encore une fois. » On essaye quoi? Qu'est-ce que tu veux essayer? Tu vois? Qu'est-ce que tu veux essayer? Faire des entrevues qui finalement ne donnent rien. Même si je passe l'entrevue, même si je suis acceptée en entrevue, je suis dans une banque de candidatures et je reste dans la banque jusqu'à ce que l'entrevue n'est plus valide! Après une année, je recommence. [...] C'est quoi ça, c'est quoi ça? (Mirela)

Cette enseignante a l'impression que tous les efforts qu'elle a faits depuis son arrivée au Québec, en particulier pour apprendre le français, ne sont pas reconnus :

Je ne savais pas la langue. J'ai perdu beaucoup de temps pour apprendre le français, pour bien passer les examens du ministère. Les exigences légales du français sont grandes et personne n'apprécie l'effort qu'on fait, nous les étrangers, pour apprendre le français.

²⁴⁷ Elena m'explique avoir remis elle-même le rapport d'évaluation remplie par l'autre directrice – reçu par la poste durant l'été – au directeur, puis une fois finalisé au ministère de l'Éducation. Selon le cadre réglementaire présenté à la section 5.1.2, ces démarches doivent plutôt être accomplies par l'employeur et donc la commission scolaire.

Dans mon pays, on ne parle pas le français, c'est pas ma langue. Il y a une seule langue qu'on parle. Tout le monde parle cette langue. Et si les jeunes veulent apprendre des langues étrangères, ils préfèrent l'anglais, pas le français. Mais personne n'apprécie ça, l'effort qu'on fait [...] toutes les épreuves pour travailler en enseignement, pour dépasser l'obstacle, la barrière de la langue. Ce qui n'est pas facile pour nous. (Mirela)

Mirela se demande par ailleurs si la situation aurait été différente si elle avait pu réaliser le baccalauréat en enseignement des mathématiques au secondaire, pour lequel elle a été refusée à son arrivée en raison de son niveau de français, ou encore le Certificat de qualification en enseignement intégrant des stages supervisés, n'étant plus accessibles quand elle entreprend le parcours universitaire exigé.

De son côté, Elena m'explique le stress vécu pour enfin obtenir un poste menant à la permanence et en particulier au moment de son évaluation pour le stage probatoire. Elle évoque plus particulièrement le prolongement impromptu de sa période de probation au terme de ses premiers contrats, ainsi que les conditions de travail difficiles dans lesquelles elle a été évaluée (en dehors de son champ d'expertise, avec des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme, contrat d'une journée par semaine, etc.). Si les conditions décrites par Elena s'avèrent somme toute caractéristiques de celles vécues par le personnel enseignant en début de carrière²⁴⁸, elles contrastent avec le dispositif mis en œuvre pour les étudiant·es réalisant des stages supervisés par le milieu universitaire.

En somme, les récits de Mirela et Elena ainsi que ceux de Galyna et Karine et les autres matériaux analysés dans ce chapitre rendent visibles les trous et failles caractérisant la voie à laquelle sont contraints les titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada souhaitant enseigner au Québec sur la base de la reconnaissance de ces qualifications. Ces enseignant·es, pourtant qualifiés dans un autre système éducatif, doivent tous et toutes transiter par ce que Ryan et al. (2009) appellent un tuyau percé (*leaky pipeline*). Ces chercheur·es utilisent cette métaphore pour expliquer la faible proportion d'enseignant·es de groupes racisés à l'emploi dans les établissements d'enseignement au Canada, mais plus particulièrement de jeunes ayant été scolarisés dans le système éducatif canadien. Ils soutiennent que ces derniers ont peu de chances d'accéder à une carrière en enseignement, car ils sont

²⁴⁸ Les conditions difficiles caractérisant l'insertion professionnelle en enseignement sont brièvement exposées à la section 3.2.3.

confrontés à des pratiques scolaires inéquitables – *les trous ou failles dans le tuyau* – qui risquent de les « éjecter » du système éducatif – *le tuyau* – avant même d’accéder aux études postsecondaires. Pour expliquer pourquoi les enseignant·es qualifiés à l’extérieur du Canada sont peu nombreux en emploi, Ryan et al. (2009) recourent plutôt à la métaphore du plafond de verre. Ceux-ci se heurtent aux barrières invisibles – *le plafond de verre* – restreignant l’accès aux emplois qualifiés, comme l’enseignement. Ils ont par exemple de la difficulté à obtenir le permis d’enseigner, ou encore à convaincre les employeurs de leur potentiel et expériences pertinentes.

À la lumière de l’enquête menée et plus particulièrement de la division des voies d’accès à la profession enseignante rendues visibles à la section 5.2.5, je postule que l’accès à la carrière enseignante pour les titulaires d’une autorisation d’enseigner obtenue à l’extérieur du Canada est à la fois entravé par un plafond de verre et par les nombreuses failles du tuyau leur étant réservé. S’ils souhaitent poursuivre leur carrière au Québec sur la base de la reconnaissance de qualifications acquises à l’extérieur du Canada, ces enseignant·es doivent emprunter une voie étant *nébuleuse* compte tenu de l’opacité du cadre réglementaire la régissant, *contraignante* au niveau des conditions exigée et *périlleuse* au regard des modalités de réalisation et d’évaluation du stage probatoire. Pour accéder à un emploi en enseignement au Québec, ces enseignant·es doivent éviter plusieurs trous et failles parsemant le tuyau spécifiquement conçu pour eux selon les dispositions prévues au Règlement sur les autorisations d’enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2) et pouvant précipiter leur sortie. Ces enseignant·es doivent franchir plusieurs étapes où se trouvent des portes de sortie.

Les différentes sections de ce chapitre ont mis en évidence l’écart de traitement entre les titulaires d’une autorisation d’enseigner délivrée à l’extérieur du Canada et les enseignant·es suivant les autres voies d’accès à la profession enseignante. Cet écart s’est notamment creusé avec la mise en place des stages supervisés par les universités à la fin des années 1990, l’ajout de nouvelles voies d’accès à la profession en 2006 et l’actualisation des dispositions relatives à la mobilité de la main-d’œuvre au Canada en 2010. En l’absence d’offre de stages supervisés accessibles à ces enseignant·es²⁴⁹, l’écart de traitement se cristallise de manière notable dans le

²⁴⁹ Les stages supervisés par le milieu universitaire sont reconnus pour ces enseignant·es depuis 2008, mais ils ne sont – à ma connaissance – pas offerts. À ce sujet, voir la section 5.3.1.

régime de stage probatoire. En plus de constituer une faille pour les enseignant·es empruntant la voie de la reconnaissance de qualifications acquises à l'extérieur du Canada, ce régime constitue une charge de travail irréaliste, voire un fardeau, pour les directions étant responsables de leur évaluation. Il est à la fois *contraignant* pour le milieu scolaire, *inéquitable* par rapport au régime de stage supervisé et *préjudiciable* pour les enseignant·es y étant soumis.

L'écart de traitement constaté apparaît ainsi particulièrement saillant par rapport aux étudiant·es des programmes de formation en enseignement offerts par les universités québécoises. En plus du régime de stage supervisé et de nouvelles possibilités de rémunérations caractérisant la voie menant au brevet d'enseignement leur étant réservé, ces étudiant·es ont obtenu une voie supplémentaire vers le marché de l'emploi avec la création de l'autorisation provisoire d'enseignement. Pour reprendre la métaphore du tuyau, ils ont accès depuis plus de dix ans à un tuyau accélérant leur arrivée dans le milieu scolaire. Il en ressort dans l'ensemble un système « à deux vitesses », qui semble privilégier les étudiant·es des programmes de formation en enseignement « d'ici », tout en entretenant des inégalités pour les enseignant·es « d'ailleurs » souhaitant travailler dans les écoles québécoises. Ce système pénalise des enseignant·es dont la qualification acquise à l'extérieur du Canada a été reconnue par le ministère de l'Immigration et le ministère de l'Éducation. En plus de mettre en question l'effectivité du droit à la reconnaissance des acquis, cette situation s'avère certainement paradoxale au regard de la situation de pénurie de personnel enseignant faisant de nouveau la une des journaux depuis 2017²⁵⁰.

²⁵⁰ Cette question est traitée à la section 6.2.2.

Chapitre 6. Des voies divisées jusqu'à la liste de priorité : catégories d'enseignant·es et attribution des affectations

Le chapitre précédent a révélé certaines configurations des rapports de régulation organisant plus spécifiquement le parcours des enseignant·es dont la qualification acquise à l'extérieur du Canada a été reconnue par le ministère de l'Éducation du Québec. Il s'est concentré sur les conditions différenciées régulant l'obtention des autorisations d'enseigner pour ces enseignant·es immigrants, particulièrement saillantes en comparaison aux enseignant·es formés dans les universités québécoises. Ce deuxième chapitre d'analyse montre comment les écarts de traitement mis en lumière se prolongent au moment d'accéder à un emploi en milieu scolaire. Dans un rapport mené sous l'égide du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2014), des enseignant·es formés à l'étranger relatent ainsi avoir « le sentiment que les EEFE [enseignantes et enseignants formés à l'étranger] restaient plus longtemps sur la liste de suppléance que les candidates et les candidats formés au pays » (p. 19). Ils n'ont ainsi pas nécessairement de difficultés à obtenir du travail, mais celui-ci demeure longtemps précaire.

Excédant les seules expériences vécues par les enseignant·es ayant obtenu leur qualification à l'extérieur du Canada, ce chapitre prolonge l'enquête dans l'objectif d'interroger les divisions du travail se configurant dans les commissions scolaires. Comme le précédent, ce chapitre est constitué de quatre sections à juxtaposer successivement pour découvrir l'organisation des rapports de régulation à l'étude. Dans la première section descriptive, je présente les dispositions des conventions collectives du personnel enseignant à prendre en compte pour analyser l'accès à l'emploi et la progression jusqu'à la sécurité d'emploi. Le choix de ces sources textuelles s'explique par leur rôle structurant dans l'organisation du travail enseignant dans le réseau public, mais aussi par l'importante part d'ombre s'y attachant du point de vue des informatrices et informateurs, tant enseignants qu'institutionnels.

Compte tenu des choix méthodologiques opérés, j'expose plus particulièrement les dispositions de l'Entente intervenue entre d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) (CPNCF-FAE, 2016) – appelée après Entente nationale – ainsi que les ententes locales engageant les trois commissions scolaires francophones de l'île de Montréal (CSDM-Alliance,

2010; CSMB-SEOM, 2013; CSPI-SEPI, 2009). Dans chaque sous-section, je présente des dispositions essentielles à la compréhension de l'enquête menée : les principales catégories d'enseignant·es étant circonscrites dans l'Entente nationale, les champs d'enseignement et disciplines dans lesquels peuvent travailler les enseignant·es dans les commissions scolaires, les pouvoirs d'engagement des commissions scolaires et les types de contrats prévus, ainsi que les conditions d'accès à la liste de priorité et les dispositions régissant l'octroi des contrats. Les informations exposées dans cette section ont été vulgarisées au meilleur de ma connaissance, avec l'aide des points de vue contrastés des deux informatrices travaillant en milieu syndical²⁵¹.

Situé à un niveau davantage macro, la deuxième section de ce chapitre confronte le discours sur la pénurie de personnel enseignant, et plus particulièrement la propension constatée lors de la collecte de données à expliquer les difficultés de rétention du personnel enseignant par une logique de marché. Ces discours sont mis en perspective à partir d'écrits sur la sécurité d'emploi et l'équité et par une analyse de sources médiatiques récentes sur la pénurie de personnel enseignant. Dans un contexte de précarisation croissante du travail enseignant, il en ressort une fragmentation des statuts d'emploi en enseignement.

L'analyse se poursuit à un niveau micro. Postulant que la sécurité d'emploi constitue encore aujourd'hui un but pour le personnel enseignant, la troisième section s'intéresse aux façons dont sont attribuées les affectations n'étant pas soumises à l'ordre de la liste de priorité. Cette question s'avère centrale du point de vue de la sécurité d'emploi compte tenu des conditions régissant l'accès à la liste de priorité. À partir de deux commissions scolaires investiguées plus en profondeur, je mets l'accent sur la part d'arbitraire se retrouvant dans les modalités régissant l'embauche et la recommandation des enseignant·es pour des affectations. Des récits d'enseignant·es illustrent l'effet des pouvoirs d'embauche et de recommandation impartis aux acteurs du milieu scolaire. Ils mettent en question la marge de manœuvre des enseignant·es dans

²⁵¹ J'ai bénéficié des points de vue contrastés des deux informatrices, l'une étant une enseignante ayant été déchargée de sa tâche afin d'œuvrer au syndicat et l'autre une spécialiste du droit du travail ayant longtemps œuvré en dehors du secteur de l'enseignement. Toutes deux m'ont par ailleurs signifié le caractère particulièrement complexe des conventions collectives du personnel enseignant, que ce soit en raison de son ancrage juridique pour l'une ou du jargon enseignant les ponctuant pour la seconde. L'informatrice n'étant pas enseignante me dira même durant l'entretien qu'elle a songé à abandonner sa reconversion vers ce secteur au moment de se préparer aux examens d'embauche pour son poste au syndicat.

le choix de leurs affectations, en particulier au regard de l'opacité des règles et du fonctionnement du système.

La dernière section illustre les rapports de régulation présentés dans les sections précédentes à partir des récits de deux enseignantes arabes²⁵² ayant suivi leur formation en enseignement au Québec. Les obstacles rencontrés par Naoual et Safa afin d'obtenir les affectations qui leur permettraient de progresser vers un emploi permanent dans leurs champs d'enseignement respectifs dévoilent empiriquement de nouvelles divisions hiérarchisées du travail s'institutionnalisant en amont de la liste de priorité. À la fois similaires et contrastés, leurs récits révèlent la mouvance et le dynamisme des rapports sociaux. La synthèse revient sur le nouveau modèle d'organisation et de régularisation du travail caractérisant aujourd'hui largement les marchés du travail. Dans l'ensemble, ce chapitre dévoile une seconde matrice des rapports de régulation organisant le travail enseignant selon des rapports sociaux de race. Elle se juxtapose et s'imbrique à celle présentée au chapitre précédent.

6.1. Les conventions collectives du personnel enseignant

Cette section descriptive expose les principales dispositions juridiques régulant la division du travail enseignant dans les commissions scolaires et de la progression vers la sécurité d'emploi. Les informations présentées sont principalement extraites des conventions collectives régissant les relations de travail entre les trois commissions scolaires de l'île de Montréal et les syndicats représentant le personnel enseignant de ces commissions scolaires. En quelques mots, une convention collective est le résultat de la négociation collective entre deux parties – l'employeur et un regroupement de salarié·es représentés par un syndicat accrédité – ayant des intérêts opposés, mais suffisamment convergents pour arriver à une entente (Jalette, 2018). Elle porte sur les conditions de travail, c'est-à-dire « l'ensemble des avantages négociés ou consentis aux salariés ainsi que les facteurs favorables ou défavorables qui entourent l'accomplissement du travail » (Lapointe-Giguère, 2009, p. 45, cité dans Jalette, 2018, p. 3). Les conventions collectives constituent en ce sens à la fois un outil de gestion des ressources humaines, dictant à l'employeur comment agir, et un instrument de justice sociale, protégeant

²⁵² Il s'agit d'un terme utilisé par ces deux enseignantes pour s'identifier. Il renvoie aussi à une catégorie par laquelle des personnes sont essentialisées dans la société.

les employés et leurs droits de l'arbitraire patronal (Lapointe-Giguère, 2009, cité dans Jalette, 2018). Elle ne couvre cependant pas tout le champ de la gestion des ressources humaines et des relations de travail, notamment en matière d'embauche.

Les conventions collectives du personnel enseignant au Québec sont de type cadre, c'est-à-dire qu'elles sont formées par la juxtaposition d'un accord-cadre et d'ententes locales (Jalette, 2018). Elles se distinguent ainsi du cadre décentralisé prévalant très largement au Québec²⁵³. Négociées et agréées conformément à la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (RLRQ c. R-8.2), les stipulations des conventions collectives du personnel enseignant peuvent être négociées par la partie syndicale et la partie patronale à l'échelle nationale ou locale (art. 25). À l'échelle nationale, la convention collective cadre est négociée à une table centrale contenant des dispositions susceptibles de s'appliquer à l'ensemble des parties intéressées. Elle laisse toutefois « aux instances locales (syndicat local et direction d'établissement) la liberté de négocier des ajustements à l'intérieur de ce cadre » (Jalette, 2018, p. 14). En d'autres mots, la convention collective se compose d'un accord-cadre commun dans lequel s'insèrent des stipulations locales. La convention collective est ainsi matériellement constituée de deux documents, mais le second – « les couleurs locales²⁵⁴ » – se glisse dans le premier. Les matières étant l'objet de stipulations négociées et agréées à l'échelle locale sont mentionnées en annexe de la loi (RLRQ c. R-8.2, art. 58) et présentées à l'Annexe 8.

Les conventions collectives analysées dans le cadre de cette thèse sont formées de l'Entente intervenue entre d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) (CPNCF-FAE, 2016) et de trois ententes locales (CSDM-Alliance, 2010; CSMB-SEOM, 2013; CSPI-SEPI, 2009). Chaque convention collective est constituée de 14 chapitres et plusieurs annexes. Compte tenu de l'objet de la thèse et de l'orientation ayant pris la recherche, les chapitres 10-0.00 et 13-0.00, traitant respectivement de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle, n'ont pas été pris en compte. Je me suis plus particulièrement intéressée aux trois chapitres suivants : 1-0.00 Définitions, 2-0.00 Champ d'application et reconnaissance et 5-

²⁵³ Dans un cadre décentralisé, la convention collective est négociée à l'échelle d'un établissement entre un employeur et un syndicat local, et s'applique aux seuls salarié·es de cet établissement.

²⁵⁴ Cette explication imagée m'a été donnée par informatrice d'un syndicat local qui m'a aidée à comprendre ce fonctionnement à deux échelles.

00.00 Conditions d'emploi et avantages sociaux. Dans ce dernier chapitre, j'ai analysé plus en profondeur – mais pas seulement – l'article 5-1.00 sur l'engagement, dans ses stipulations locales et nationale.

Chaque section regroupe donc des dispositions édictées dans l'Entente nationale et dans les ententes locales. Les différentes catégories et statuts d'emploi en enseignement édictés pour le secteur de la formation générale ainsi que les champs d'application de la convention collective sont présentés à la section 6.1.1. De même, j'explique à la section 6.1.2 les notions de champs d'enseignement et de disciplines. J'introduis également la notion de changement de champ, laquelle revient plus loin dans ce chapitre. La section 6.1.3 présente et compare les dispositions relatives à l'engagement ainsi que les différents types de contrats d'engagement d'un enseignant·e et les obligations y étant associées, tant pour l'enseignant·e que pour la commission scolaire. Ces contrats viennent avec différents avantages, notamment pour l'accès à la liste de priorité d'emploi dont il est question à la section 6.1.4. Dans cette section, je compare les clauses des ententes locales des trois commissions scolaires francophones de l'île de Montréal organisant la liste de priorité d'emploi, les caractéristiques des contrats ainsi que les systèmes d'évaluation ou de recommandation en régulant l'accès. Cette partie s'achève avec la section 6.1.5 sur les règles régissant l'utilisation de la liste de priorité pour l'octroi des affectations. Les clauses auxquelles je fais référence sont présentées aux Annexes 11, 12, 13 et 14.

6.1.1. Les catégories d'enseignant·es et le champ d'application de la convention collective

De manière générique, le terme *enseignant·e* désigne « toute personne employée par la commission dont l'occupation est d'enseigner à des élèves en vertu des dispositions de la Loi sur l'instruction publique (LIP) (RLRQ, chapitre I-13.3) » (CPNCF-FAE, clause 1-1.18). Aux fins d'application de la convention collective, plusieurs catégories d'enseignant·es – qui ne sont pas nécessairement exclusives les unes des autres – sont définies au chapitre 1-0.00 de l'Entente nationale²⁵⁵. On distingue ainsi neuf catégories d'enseignant·es : l'enseignant·e à la leçon,

²⁵⁵ Je me concentre dans cette section à celles étant utiles pour la suite du chapitre. La définition de chaque catégorie peut être consultée à l'Annexe 11.

l'enseignant·e à temps partiel, l'enseignant·e à temps plein, l'enseignant·e en disponibilité, l'enseignant·e itinérant, l'enseignant·e régulier, l'enseignant·e-ressource, le suppléant·e occasionnel et le suppléant·e régulier. Une définition de l'enseignant·e en début de carrière est également proposée en annexe aux fins d'application des mesures d'insertion professionnelle. D'autres catégories sont mentionnées dans la convention collective, mais sans être définies (ex. : enseignant·e à taux horaire).

Ce chapitre de l'Entente nationale comporte en outre une définition des notions « légalement qualifié » et « non-légalement qualifié », qui désignent essentiellement sous d'autres termes les personnes détenant ou non une autorisation d'enseigner selon l'article 23 de la LIP²⁵⁶. La définition stipule ainsi que l'expression *légalement qualifié* désigne la personne « qui détient une autorisation personnelle d'enseigner décernée par la ou le ministre. Cette autorisation prend l'une des formes suivantes : 1) un brevet d'enseignement; 2) un permis d'enseigner; 3) une autorisation provisoire d'enseigner » (CPNCF-FAE, 2016, clause 1-1.32). À l'inverse, *non légalement qualifié* est employé en référence à la personne « qui n'est pas légalement qualifié, y compris toute personne pour qui la commission a reçu de la ou du ministre une lettre tolérant explicitement l'engagement » (CPNCF-FAE, 2016, clause 1-1.35). Cette définition met en exergue la tolérance d'engagement, une exception introduite avec les articles 23 et 25 de la LIP et discutée au chapitre précédent.

Le champ d'application de la convention collective est restreint au chapitre 2-0.00 de l'Entente nationale, entre autres pour deux des catégories d'emploi²⁵⁷. Comme le synthétise le Tableau 11, l'enseignant·e à la leçon et le suppléant·e occasionnel sont couverts par les seules clauses de la convention collective où ils sont expressément désignés ainsi que pour la procédure de règlement des griefs pour ces clauses²⁵⁸ (CPNCF-FAE, clause 2-1.03). À un autre niveau, ces deux catégories d'enseignant·es ainsi que l'enseignant·e à taux horaire sont exclus de la

²⁵⁶ À ce sujet, voir la section 5.1.2.

²⁵⁷ L'application de la convention collective est aussi limitée pour l'enseignant·e engagé en vertu d'une entente entre la commission scolaire, le gouvernement du Canada ou le gouvernement du Québec et le gouvernement d'une autre province ou un gouvernement étranger (CPNCF-FAE, clause 2-1.03; 2-1.04).

²⁵⁸ Parmi les quelques clauses s'appliquant aux suppléant·es occasionnels et aux enseignant·es à la leçon, la clause 6-7.00 de l'Entente nationale établit les règles de leur rémunération. Dans l'entente locale CSDM-Alliance, l'annexe V traite également des conditions de travail des suppléantes et suppléants.

définition de l'enseignant·e en début de carrière figurant à l'annexe XLIX de l'Entente nationale aux fins d'application des mesures d'insertion professionnelle prévues par le ministère de l'Éducation²⁵⁹. Les autres catégories d'enseignant·es présentés ci-après sont concernées par l'ensemble des clauses de la convention collective.

Tableau 11 : Principales catégories d'enseignantes de la convention collective

Champ d'application de la convention collective	Catégories
Dans son ensemble	Enseignant·e à temps partiel Enseignant·e à temps plein Enseignant·e régulier Suppléant·e régulier
Clauses expressément désignées	Enseignant·e à la leçon Suppléant·e occasionnel

Source : Adapté de Entente nationale CPNCF-FAE, 2016, clause 2-1.03

Parmi toutes les catégories d'emploi susmentionnées, trois sont définies par rapport à un type de contrat par lequel l'enseignant·e est engagé par une commission scolaire : l'enseignant·e à la leçon, l'enseignant·e à temps partiel et l'enseignant·e à temps plein. La section 6.1.3 décrit ces contrats, qui n'ont notamment pas la même valeur au regard de la progression vers la sécurité d'emploi. La catégorie d'*enseignant·e à la leçon* désigne ainsi :

L'enseignante ou l'enseignant dont le contrat d'engagement conforme à l'annexe III-A) détermine de façon précise l'enseignement qu'elle ou il accepte de donner aux élèves et le nombre d'heures que cet engagement comporte *jusqu'à concurrence du 1/3 du maximum annuel de la tâche éducative d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein* [je souligne] (CPNCF-FAE, clause 1-1.19)

²⁵⁹ Le libellé exact est présenté à l'Annexe 11. L'insertion professionnelle du personnel enseignant relève de la mesure 15150, figurant dans le document du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur établissant les règles budgétaires de fonctionnement des commissions scolaires pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021 (voir http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/RB-CS-18-21-fonc-amend-aout18.pdf).

Cette définition spécifie la portion de la tâche éducative maximale pouvant être confiée aux personnes ayant ce type de contrat. De même, certaines restrictions balisent la catégorie d'*enseignant·e à temps partiel* qui renvoie à :

L'enseignante ou l'enseignant dont le contrat d'engagement conforme à l'annexe III-B) détermine qu'elle ou il est employé *pour une journée scolaire non complète, pour une semaine scolaire non complète ou pour une année scolaire non complète.*

Cependant, ce contrat peut prévoir que l'enseignante ou l'enseignant travaille à *plein temps une année scolaire complète dans le cas de remplacement* [je souligne] (CPNCF-FAE, clause 1-1.20)

La catégorie d'*enseignant·e à temps plein* est plutôt utilisée pour désigner « l'enseignante ou l'enseignant qui, n'étant pas une enseignante ou un enseignant à la leçon ni une enseignante ou un enseignant à temps partiel, a un contrat d'engagement écrit conforme à l'annexe III-C) » (CPNCF-FAE, clause 1-1.21). Comme expliqué à la section 6.1.3, ce type de contrat est renouvelable tacitement sauf dans le cas d'un enseignant·e non légalement qualifié ou en raison de conditions légitimant un non-renouvellement.

Après deux années d'exercice à ce titre, la personne répondant aux conditions énoncées dans la convention collective obtient sa *permanence*, soit « le statut acquis par l'enseignante ou l'enseignant *qui a terminé au moins 2 années complètes de service continu à la commission* soit à titre d'enseignante ou d'enseignant à *temps plein*, soit à titre d'employée ou d'employé régulier à temps plein dans une autre fonction à la commission, et ce, depuis son engagement à la commission » [je souligne] (CPNCF-FAE, clause 5-3.08). La catégorie d'*enseignant·e régulier* désigne ainsi selon l'Entente nationale « l'enseignante ou l'enseignant engagé par contrat annuel renouvelable tacitement » (CPNCF-FAE, clause 1-1.24).

Enfin, la catégorie de *suppléant·e occasionnel* est utilisée pour désigner « toute personne, sauf une enseignante ou un enseignant régulier, qui remplace une enseignante ou un enseignant absent » (CPNCF-FAE, clause 1-1.43). Contrairement aux autres catégories présentées, les personnes ayant ce titre ne sont pas liées par un contrat d'engagement. Une suppléance ne peut toutefois pas excéder deux mois, après quoi un contrat à temps partiel est offert au suppléant·e occasionnel²⁶⁰ (CPNCF-FAE, clause 5-1.11, deuxième alinéa). L'enseignant·e régulier – et

²⁶⁰ À ce sujet, voir la section 6.1.5.

donc à contrat – ayant comme tâche de remplacer les enseignant·es absents a le titre de *suppléant·e régulier* (CPNCF-FAE, clause 1-1.44).

6.1.2. Les champs d’enseignement et les disciplines

Les enseignant·es sont aussi distingués par les commissions scolaires selon leurs champs ou disciplines d’enseignement. Au premier chapitre de l’Entente nationale, la définition mentionne seulement qu’un champ d’enseignement est : « l'un des champs d'enseignement prévus à l'annexe I » (CPNCF-FAE, clause 1-1.07). Vingt-trois champs d’enseignement mutuellement exclusifs (CPNCF-FAE, clause 5-3.09) sont distingués à cette annexe²⁶¹. La plupart d’entre eux sont divisés selon les niveaux d’enseignement, comme le résume le Tableau 12.

²⁶¹ Compte tenu du volume de cette annexe, elle n’est pas reproduite dans la thèse. Elle peut être consultée dans l’Entente nationale (https://www.lafae.qc.ca/relation_travail/nationale/).

Tableau 12 : Champs d'enseignement à la formation générale

Niveau	Numéro et champ d'enseignement
Précolaire et primaire	(2) Classes du préscolaire (3) Classes du niveau primaire (4) Spécialité anglais, langue seconde (5) Spécialité éducation physique et à la santé (6) Spécialité musique (7) Spécialité arts plastiques (32) Spécialités danse et art dramatique
Secondaire	(8) Cours de formation générale en anglais, langue seconde, au niveau secondaire (9) Cours de formation générale en éducation physique et à la santé (10) Cours de formation générale en musique (11) Cours de formation générale en arts plastiques (12) Cours de formation générale de français, langue d'enseignement (13) Cours de formation générale en mathématiques, en sciences, notamment en science et technologie et en applications technologiques et scientifiques (14) Cours de formation générale en éthique et culture religieuse (15) Cours de formation générale en économie familiale (16) Cours de formation générale en initiation à la technologie et en connaissance du monde du travail (17) Cours de formation générale en géographie, en histoire et éducation à la citoyenneté et en environnement économique contemporain (18) Cours de formation générale en informatique (19) Cours de formation générale au niveau secondaire, autres que les cours déjà identifiés comme appartenant aux champs 8 à 18 et les activités étudiantes (22) Cours de formation générale en danse et en art dramatique
Transversal	(1) Enseignement au préscolaire, au niveau primaire et au niveau secondaire auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (20) Cours en français accueil au préscolaire et au niveau primaire et en intégration linguistique, scolaire et sociale au niveau secondaire, dans les classes d'accueil et dans les classes de soutien à l'apprentissage de la langue française pour les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français (21) Suppléance régulière

Source : Adapté de Entente nationale CPNCF-FAE, 2016, Annexe I

Le champ 2 est celui des enseignant·es au niveau préscolaire. Au niveau primaire, le champ 3 est celui des enseignant·es titulaires des classes, tandis que les champs 4 à 7 et 32²⁶² sont ceux des spécialistes (anglais, éducation physique et à la santé, musique, arts plastiques et danse et art dramatique). Au niveau secondaire, les champs 8 à 19 et 22 renvoient essentiellement aux cours et activités étudiantes de ce niveau (CPNCF-FAE, clause 5-3.09)²⁶³.

Trois champs d'enseignement sont transversaux. C'est le cas du champ 1, couramment appelé adaptation scolaire. Il regroupe « l'enseignement au préscolaire, au niveau primaire et au niveau secondaire auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, en précisant que tel enseignement signifie l'enseignement auprès d'un groupe d'élèves constitué majoritairement ou également d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (CPNCF-FAE, annexe I, p. 242). Le champ 20 regroupe ce qui relève de l'enseignement langue seconde, soit « l'enseignement des cours en français accueil au préscolaire et au niveau primaire et en intégration linguistique, scolaire et sociale au niveau secondaire, dans les classes d'accueil et dans les classes de soutien à l'apprentissage de la langue française pour les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français » (Entente nationale CPNCF-FAE, annexe I, p. 245). Enfin, le champ 21 est celui de la suppléance régulière.

Le terme discipline n'est pas défini dans le premier chapitre de l'Entente nationale. Selon une note en bas de page de la section portant sur les champs d'enseignement, une discipline est « l'une des disciplines d'enseignement ou spécialités définies par la commission après consultation du syndicat. Le champ 2 constitue une discipline, le champ 3 constitue une discipline et les types d'élèves du champ 1 peuvent constituer des disciplines » (CPNCF-FAE, note en bas de page 27, clause 5-3.12). Selon les commissions scolaires, un champ d'enseignement peut donc être une discipline ou encore en englober plusieurs. Les disciplines sont alors plus spécifiques que le champ d'enseignement.

²⁶² Les champs 22 et 32 en danse et art dramatique, au niveau secondaire et préscolaire-primaire ont été ajoutés dans l'Entente nationale de 2016.

²⁶³ En plus de ceux déjà énumérés pour le primaire, on retrouve les champs suivants : français, mathématiques et sciences, éthique et culture religieuse, économie familiale, initiation à la technologie et en connaissance du monde du travail, géographie, histoire et éducation à la citoyenneté et en environnement économique contemporain ainsi qu'informatique.

La discipline ou le champ d'enseignement d'une personne est généralement celui dans lequel elle exerce la majorité de son enseignement. Si un enseignant·e dispense son enseignement également entre plusieurs disciplines ou champs d'enseignement, la commission scolaire doit demander à l'enseignant·e de choisir. À défaut d'avoir choisi dans un délai de 20 jours, la commission scolaire décide (Entente nationale CPNCF-FAE, clause 5-3.12). Il est cependant à noter que « l'appartenance à un champ ne peut avoir pour effet d'empêcher de confier à une enseignante ou un enseignant de l'enseignement dans plus d'un champ » (Entente nationale CPNCF-FAE, clause 5-3.10).

La capacité d'un enseignant·e à changer de discipline est règlementée par l'Entente nationale. Cette procédure est couramment appelée un changement de champ. Un enseignant·e est réputé satisfaire aux exigences de la discipline convoitée s'il répond à l'un des trois critères y étant énoncés, c'est-à-dire : (1) s'il détient un brevet spécialisé ou un certificat spécialisé pour la discipline visée (2) s'il a au moins un an d'expérience à temps complet, ou l'équivalent à temps partiel, dans la discipline visée à l'intérieur des 5 dernières années (3) ou s'il a complété 15 crédits de spécialisation dans la discipline visée dans le cadre d'un même programme d'études (CPNCF-FAE, clause 5-3.13). Les critères un et trois dépendent de la formation réussie. Le deuxième reconnaît l'expérience acquise dans l'enseignement d'une discipline autre que celles pour lesquelles la personne a été formée. Si, lors de l'affectation et de la mutation, aucun candidat·e ne répond à l'un des critères précédents, la commission scolaire peut reconnaître la capacité à partir d'autres critères (CPNCF-FAE, clause 5-3.13). À l'inverse, des exigences particulières peuvent être ajoutées après consultation du syndicat si elles sont « directement reliées au besoin à combler soit à cause de la clientèle visée (sourde ou sourd, aveugle, etc.), soit à cause de la nature même de la matière à enseigner (cours de violon, natation, etc.) » (CPNCF-FAE, clause 5-3.13).

6.1.3. L'engagement et les contrats d'engagement

Très peu de conventions collectives balisent directement les processus de recrutement et de sélection des nouveaux employé·es et notamment le droit de l'employeur à embaucher la personne de son choix (Giles, 2018a). À l'instar de la plupart des conventions collectives, l'Entente nationale CPNCF-FAE stipule que « l'engagement est du ressort de la commission »

(clause 5-1.02, par. B). Il est néanmoins précisé dans cette même clause que « les parties reconnaissent l'importance de *la plus grande stabilité possible des enseignantes et enseignants auprès des élèves* de façon à favoriser la persévérance et la réussite scolaires, et ce, tant en cours d'année scolaire que d'une année scolaire à l'autre (projets particuliers) » [je souligne] (CPNCF-FAE, clause 5-1.02, par. A). D'autres stipulations, négociées et agréées à l'échelle nationale ou locale selon les cas, concernant l'engagement sont également énoncées à l'article 5-1.00. L'Entente CSMB-SEOM contient également une annexe sur le recrutement et la rétention des enseignant·es traitant notamment des pratiques et conditions d'embauche (Annexe N, p. 166²⁶⁴).

La clause 5-1.01 des conventions collectives porte sur les modalités et conditions à remplir afin d'offrir ses services et d'être engagé comme enseignant·e dans une commission scolaire. Il s'agit principalement de la documentation à fournir afin d'ouvrir un dossier à la commission scolaire (demande d'emploi, diplômes, preuves de l'expérience, etc.). Les responsabilités de la commission scolaire au moment d'engager un enseignant *sous contrat* sont également spécifiées, comme de lui remettre une copie de son contrat d'engagement, de la convention collective et des formulaires de demande d'adhésion au syndicat et au régime d'assurance. Cette clause est négociée et agréée au niveau local. Les ententes de la CSMB-SEOM, de la CSDM-Alliance et de la CSPI-SEPI sont similaires à cet égard, bien que moins détaillées dans la première (5-1.01, par. a). Les ententes de la CSPI-SEPI et de la CSDM-Alliance comportent par ailleurs une clause requérant d'« indiquer si elle ou il désire signer un contrat comme enseignante ou comme enseignant à temps plein ou comme enseignante ou comme enseignant à temps partiel ou comme enseignante ou comme enseignant à la leçon » (clause 5-1.01, par. a) 5).

Contrairement aux autres sections de l'article 5-1.00, la section sur les contrats d'engagement est négociée à l'échelle nationale à l'exception de la clause 5-1.11. Les clauses sont donc, à cette exception près, les mêmes d'une commission scolaire à l'autre. Ainsi, les commissions scolaires ont l'obligation d'engager par contrat les enseignant·es à temps plein, à temps partiel et à la leçon (CPNCF-FAE, clause 5-1.04). A contrario, les personnes ayant un statut de suppléant·e occasionnel ou d'enseignant·e à taux horaire n'ont pas de contrat d'engagement (FAE, 2010).

²⁶⁴ Cette annexe n'a pas été reproduite en annexe de la présente thèse. Elle peut être consultée dans l'entente locale (<http://seom.qc.ca/wp-content/uploads/2018/04/E6-locale-2013.pdf>).

Les conditions relatives à la signature des contrats et à leur modification ultérieure sont également énoncées à la clause 5-1.04, qui spécifie notamment que « l’enseignante ou l’enseignant dispose alors de 30 jours, suivant la transmission de ce contrat, afin de le signer et le retourner à la commission. *Au terme de ce délai, à défaut d’avoir reçu le contrat dûment signé par l’enseignante ou l’enseignant, le contrat est réputé signé* » [je souligne] (CPNCF-FAE, clause 5-1.04). Les trois contrats – consignés aux annexes III-A) B) et C) de l’Entente nationale – sont très similaires sur le plan de la forme et des informations y étant indiquées²⁶⁵. Sur le fond, ils sont cependant très différents comme le résume le Tableau 13.

²⁶⁵ Les similarités des trois contrats, tant sur le plan de la forme que des quelques informations y figurant, sont susceptibles de contribuer à la confusion du personnel enseignant en début de carrière quant au type de contrat d’engagement les liant à la commission scolaire, largement constatée dans le cadre de cette recherche. À ce sujet, voir la section 6.1.3.

Tableau 13 : Comparaison des contrats d'engagement des enseignant·es¹

	À la leçon	À temps partiel	À temps plein
Conditions d'attribution	<ul style="list-style-type: none"> • Accordé à une personne pour un enseignement correspondant au tiers ou moins du maximum annuel de la tâche éducative d'un enseignant·e à temps plein (5-1.10) 	<ul style="list-style-type: none"> • Offert au suppléant·e occasionnel engagé pour remplacer un enseignant·e à temps plein ou partiel pour une durée supérieure à 2 mois consécutifs, préalablement déterminée ou non² (5-1.11) • Accordé, sous réserve des clauses correspondantes, à une personne employée pour une journée ou une semaine scolaire non complète durant toute l'année scolaire [tâche partagée] ou pour une année scolaire non complète (5-1.12) 	<ul style="list-style-type: none"> • Accordé à une personne engagée entre le 1^{er} juillet et le 1^{er} décembre pour accomplir une tâche d'enseignant·e à temps plein, qui n'est pas un remplacement, jusqu'à la fin de l'année scolaire (5-1.07)
Durée	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminée • Se termine le 30 juin de l'année scolaire en cours ou à une date antérieure prévue (5-1.10) 	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminée • Dans le cas d'un remplacement d'un enseignant·e absent : se termine au retour de l'enseignant·e ou au plus tôt à la dernière journée de présence des élèves prévue au calendrier (5-1.13 A) • Dans le cas d'un contrat couvrant les 100 derniers jours de l'année de travail, se termine au 30 juin de l'année scolaire en cours (5-1.13 B) • D'autres dispositions s'appliquent dans le cas d'un retour progressif (5-1.13 C) 	<ul style="list-style-type: none"> • Effectif à la date prévue de son entrée en service (5-1.07) • Annuel; renouvelable tacitement sous réserve des conditions de non-renouvellement prévues à l'article 5-8.00 (5-1.08) • Se termine le 30 juin de l'année scolaire en cours pour un enseignant·e non légalement qualifié (5-1.09)
Particularités	<ul style="list-style-type: none"> • Rémunération des heures d'enseignement (pas de tâches connexes) selon une échelle à taux horaire (6-7.02) 	<ul style="list-style-type: none"> • Peut prévoir un remplacement à temps plein durant une année scolaire (1-1.20) • Rémunération selon un pourcentage de traitement égal au pourcentage de la tâche éducative assumée (6-7.01) 	<ul style="list-style-type: none"> • Octroyé dans le respect de l'ordre de priorité prévu à l'article 5-3.00 (5-1.05)

¹ Toutes les clauses sont accessibles à l'Annexe 11, à l'exception de celles relatives à la rémunération.

² Si non préalablement déterminé : le contrat est sans effet rétroactif sauf si une entente différente est prise à l'échelle locale. Cette clause est sans effet en cas d'absence de plus de 3 jours du suppléant·e occasionnel.

Sources : Adapté de Entente nationale CPNCF-FAE, 2016; La précarité : guide syndical, Fédération autonome de l'enseignement, 2010.

Un *contrat à temps plein* est octroyé à une personne engagée entre le 1^{er} juillet et le 1^{er} décembre pour accomplir une tâche d'enseignant·e à temps plein jusqu'à la fin de l'année scolaire (CPNCF-FAE, clause 5-1.07). Il ne s'agit pas d'un remplacement d'un autre enseignant·e. Ce contrat annuel est effectif à la date prévue de son entrée en service et renouvelable tacitement sous réserve de l'article 5-8.00 prévoyant les conditions de non-renouvellement (CPNCF-FAE, clause 5-1.08), sauf dans le cas d'un enseignant·e non légalement qualifié où il prend automatique fin au terme de l'année scolaire en cours (CPNCF-FAE, clause 5-1.09). Ce type de contrat doit obligatoirement être octroyé par la commission scolaire dans le respect des dispositions prévues à l'article 5-3.00 traitant des mouvements de personnel et de la sécurité d'emploi (CPNCF-FAE, clause 5-1.05). En quelques mots, cela signifie qu'un ordre de priorité ainsi que certaines conditions particulières ayant fait l'objet de négociations doivent nécessairement être respectés par la commission scolaire dans l'attribution de ce type de contrat.

Un *contrat à la leçon* est accordé aux personnes dont l'enseignement correspond au tiers ou moins de la tâche éducative d'un enseignant·e à temps plein (CPNCF-FAE, clause 5-1.10). Ce type de contrat ne mène pas à la permanence (FAE, 2010). Au-delà du tiers de la tâche, la commission scolaire a l'obligation d'accorder un *contrat à temps partiel* (FAE, 2010). Ce type de contrat doit également être offert à un enseignant·e qui pourvoit à un poste après le 1^{er} décembre (CPNCF-FAE, clause 5-1.12, c)) ainsi qu'au suppléant·e occasionnel remplaçant un enseignant·e pour une durée de deux mois ou plus, préalablement déterminée ou non (CPNCF-FAE, clause 5-1.11, deuxième alinéa). S'il ne s'agit pas d'une période préalablement déterminée, le suppléant·e occasionnel ne doit pas avoir été absent plus de trois jours. Le contrat lui étant offert est par ailleurs « sans effet rétroactif à moins d'entente différente entre la commission et le syndicat » (CPNCF-FAE, clause 5-1.11). Cette clause signifie que l'enseignement effectué en amont des deux mois n'est pas pris en compte dans la durée du contrat, sauf si un arrangement local prévoit autre chose comme c'est le cas dans l'entente CSMB-SEOM. Le contrat à temps partiel offert aux suppléant·es de cette commission scolaire dans cette situation est rétroactif au premier jour du remplacement (CSMB-SEOM, clause 5-1.11). Cet arrangement local – ne se retrouvant pas dans les ententes de la CSDM-Alliance et de la CSPI-SEPI – s'avère important du point de vue de la sécurité d'emploi, dont il est plus longuement question au chapitre suivant.

Le contrat de l'enseignant·e à la leçon et le contrat de l'enseignant·e à temps partiel sont d'une durée déterminée, se terminant automatiquement et sans avis selon les conditions établies dans la convention collective. Ils n'excèdent pas l'année scolaire en cours (CPNCF-FAE, clause 5-1.10; 5-1.13). Dans le cas d'un remplacement, le contrat à temps partiel prend fin au retour de l'enseignant·e remplacée et selon des modalités particulières dans le cas d'un retour progressif (CPNCF-FAE, clause 5-1.13 A) B). Ces deux types de contrats diffèrent toutefois au niveau du mode de rémunération, ainsi que de la tâche. L'enseignant·e à la leçon est uniquement rémunéré pour les heures d'enseignement effectuées (CPNCF-FAE, clause 6-7.02), ce qui signifie que sa tâche n'inclut pas les tâches connexes comme de la surveillance, de l'encadrement, de l'accueil ou des déplacements des élèves. L'enseignant·e à temps partiel est plutôt rémunéré selon un pourcentage de traitement égal au pourcentage de la tâche éducative assumée par rapport à un enseignant·e à temps plein (CPNCF-FAE, clause 6-7.01). Il réalise par conséquent l'ensemble des tâches d'enseignement et connexes.

6.1.4. La liste de priorité et les critères d'accès

Dans le secteur de l'enseignement, la liste de priorité d'emploi est un instrument régulant l'octroi des postes permanents et de certains types de contrats d'engagement²⁶⁶. Au secteur des jeunes, la création de cet instrument tel qu'il existe aujourd'hui a commencé il y a 30 ans²⁶⁷. D'un point de vue opérationnel, il s'agit d'une liste où sont inscrits dans un ordre déterminé – correspondant à des règles d'ancienneté²⁶⁸ – les noms des enseignant·es d'une commission scolaire répondant à des critères établis dans la convention collective. Les clauses relatives à la liste de priorité sont négociées et agréées entre l'employeur et le syndicat à l'échelle locale. Elles figurent à la section 3 de l'article 5-1.00 et diffèrent sensiblement d'une commission scolaire à l'autre. Afin d'accéder à la liste de priorité, les enseignant·es des trois commissions

²⁶⁶ Ce concept n'est pas défini dans les ententes nationale et locales. Il s'apparente à celui de « liste de rappel » davantage courant dans les organisations du travail.

²⁶⁷ L'historique de cette liste est résumé à la section 6.2.4.

²⁶⁸ L'ancienneté se définit de manière générique comme étant « la durée de service reconnu au salarié pour l'exercice de certains droits ou l'obtention de certains avantages » (Lapointe-Giguère, 2009, p. 19-20, cité dans Giles, 2018a, p. 181).

scolaires à l'étude doivent répondre à des critères se situant à trois niveaux : autorisation d'enseigner, contrats et évaluation ou recommandation²⁶⁹.

Premièrement, toute personne sur la liste de priorité doit détenir l'une des trois autorisations d'enseigner délivrées par le ministre de l'Éducation (Ententes locales, clause 5-1.14). Elle est immédiatement radiée de la liste si elle ne la détient plus. À la CSDM et à la CSPI, une personne peut également être retirée de la liste si elle n'a pas obtenu de contrat à temps partiel depuis 24 mois²⁷⁰ (CSPI-SEPI, clause 5-1.14.1; CSDM-Alliance, clause 5-1.14, section 6). À la CSMB, c'est plutôt le cas quand une personne « n'a pas travaillé sous contrat durant trois (3) années scolaires consécutives » (CSMB-SEOM, clause 5-1.14.07). À la CSDM et à la CSPI, une radiation peut entre autres être justifiée dans le cas d'évaluations négatives décrites ci-après. Les autres motifs de radiation peuvent être consultés à la clause 5-1.14 de chaque entente locale. Deuxièmement, les enseignant·es doivent avoir accumulé un ou des contrats à temps partiel afin d'accéder à la liste de priorité. Chaque entente locale prévoit des stipulations spécifiques, mais s'apparentant à certains égards. Il est ainsi possible de synthétiser ce critère en trois voies d'accès à la liste de priorité, tel que présenté au Tableau 14.

²⁶⁹ Une fiche syndicale de l'Alliance résume ces conditions pour le personnel enseignant de la CSDM (http://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Publications/Fiches_syndicales/Liste_priorite-Criteres_d_acces_FGJ_2018-04.pdf).

²⁷⁰ Ou 36 mois à la CSPI dans le cas de l'exercice du droit parental au sens de la loi (CSPI-SEPI, clause 5-1.14.1).

Tableau 14 : Comparaison des voies d'accès à la liste de priorité

Voies	CSDM-Alliance	CSMB-SEOM	CSPI-SEPI
1. Deux contrats à temps partiel totalisant X jours au cours des trois années scolaires précédentes	<ul style="list-style-type: none"> • 140 jours • Peuvent avoir été effectué au cours d'une même année scolaire • Avec une évaluation positive pour chacune des périodes prévues au contrat 	<ul style="list-style-type: none"> • 100 jours • Répartis sur au moins deux années scolaires, à l'inclusion de l'année scolaire en cours • Sans recommandation négative 	<ul style="list-style-type: none"> • 140 jours • Répartis sur au moins deux années scolaires • Dont l'évaluation globale est positive
2. Un contrat à temps partiel totalisant X jours de travail durant l'année scolaire en cours	<ul style="list-style-type: none"> • 100 jours • Un contrat à durée déterminée ou indéterminée • Avec une évaluation positive 	<ul style="list-style-type: none"> • 90 jours • Avec une recommandation positive 	NA
3. Un contrat d'une durée de cinq mois à 100% de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> • Un contrat à temps partiel dont la durée était préalablement déterminée d'au moins cinq mois • Avec une évaluation positive 	NA	<ul style="list-style-type: none"> • Un contrat continu • Avec une recommandation spéciale¹

¹ Le sens de l'expression « recommandation spéciale » n'est pas précisé dans la convention collective.

Sources : Adapté de Ententes locales de la CSDM-Alliance, de la CSMB-SEOM et de la CSPI-SEPI, clause 5-1.14

Un enseignant·e peut accéder à la liste de priorité s'il a réalisé (1) deux contrats à temps partiel totalisant 100 ou 140 jours au cours des trois années scolaires précédentes, (2) un contrat à temps partiel totalisant 90 ou 100 jours de travail durant l'année scolaire en cours (3) ou un contrat d'une durée de cinq mois à 100% de la tâche. Les trois commissions scolaires n'offrent pas chacune des voies. La CSDM offre les trois voies, tandis que la CSMB et la CSPI en proposent deux. Chaque voie est par ailleurs assortie de conditions relatives à l'évaluation ou à la recommandation de l'enseignant·e.

Les différences entre les commissions scolaires sont plus significatives pour la première voie, offerte par les trois commissions scolaires. Elles diffèrent au niveau du nombre de jours à

accumuler, ainsi que de leur répartition dans le temps. À la CSDM et à la CSPI, les deux contrats à temps partiel doivent totaliser 140 jours de travail. À la CSDM, ces contrats peuvent avoir été effectués au cours d'une même année scolaire tandis qu'à la CSPI les contrats doivent être au moins répartis sur deux années scolaires. C'est également le cas à la CSMB, où 100 jours de travail doivent être accumulés. Deux enseignant·es cumulant le même type de contrats n'auront ainsi pas nécessairement accès à la liste de priorité au même moment selon la commission scolaire où il travaille²⁷¹.

Outre quelques précisions relativement aux caractéristiques du contrat, la troisième voie offerte par la CSDM et la CSPI sont similaires. De même, la principale distinction entre la CSDM et la CSMB pour la deuxième voie est le nombre de jours de travail à accumuler, soit de respectivement 100 et 90 jours. Les caractéristiques des contrats comptabilisés pour accéder à la liste de priorité diffèrent également d'une commission scolaire à l'autre, comme le montre le Tableau 15.

Tableau 15: Comparaison des contrats comptabilisés pour l'accès à la liste de priorité

	CSDM-Alliance	CSMB-SEOM	CSPI-SEPI
Un cumul de plusieurs contrats à temps partiel effectués dans un même établissement est considéré comme un contrat à temps partiel ¹ .	X	<ul style="list-style-type: none"> • Seulement s'ils sont effectués durant une même année scolaire 	NA
Les journées travaillées dans un remplacement indéterminé avant l'octroi d'un contrat à temps partiel sont comptabilisées.	<ul style="list-style-type: none"> • Seulement pour le contrat de 100 jours (2^e voie) 	X	NA
Les contrats doivent être effectués dans le champ ou la discipline de la liste de priorité.	NA	NA	X

¹ D'autres conditions particulières permettant le cumul des contrats à temps partiel réalisés dans différentes écoles existent pour les spécialistes de la CSDM et de la CSMB.

Sources : Adapté de Ententes locales de la CSDM-Alliance, de la CSMB-SEOM et de la CSPI-SEPI, clause 5-1.14

²⁷¹ Par exemple, un enseignant·e ayant réalisé un contrat à temps partiel de 50 jours et un autre de 90 jours dans une même année pourrait accéder à la liste de priorité à la CSDM, mais pas à la CSPI et à la CSMB. Toutefois, un enseignant·e ayant réalisé deux contrats de 50 jours sur deux ans pourrait accéder à la liste de priorité à la CSMB, mais pas à la CSPI et à la CSDM.

À la CSDM et la CSMB, ces clauses élargissent les règles relatives au calcul des jours travaillés. D'une part, le cumul de plusieurs contrats à temps partiel effectués dans un même établissement est considéré comme un contrat à temps partiel à la CSDM et, à condition qu'ils l'aient été dans une même année scolaire, à la CSMB. D'autre part, les jours travaillés dans un remplacement indéterminé avant l'octroi d'un contrat à temps partiel sont comptabilisés, mais seulement pour l'une des voies d'accès à la liste de priorité dans le cas de la CSDM. À la CSPI, une clause limite plutôt le type de contrats pouvant être comptabilisés aux fins du calcul des jours requis pour l'accès à la liste de priorité. Seuls les contrats à temps partiel réalisés dans la discipline ou le champ d'enseignement de la liste de priorité d'emploi visée par l'enseignant·e sont pris en compte. Cela signifie que les contrats effectués dans un champ pour lequel l'enseignant·e n'a pas de critère de capacité – par la qualification ou l'expérience²⁷² – ne leur permettent pas de progresser vers la sécurité d'emploi.

Troisièmement, l'accès à la liste de priorité d'emploi dépend d'un système d'évaluation ou de recommandation des enseignant·es dans les trois commissions scolaires. Les conditions relatives à ce système varient d'une commission scolaire à l'autre, mais aussi selon la voie d'accès suivie par l'enseignant·e pour les contrats réalisés (voir le Tableau 14). Pour la première voie donnant accès à la liste de priorité²⁷³, le système en place diffère d'une commission scolaire à l'autre. À la CSPI, les deux dernières évaluations de l'enseignant·e doivent être positives. À la CSDM, l'enseignant·e doit avoir eu une évaluation positive pour chaque période comptabilisée. À la CSMB, il s'agit plutôt de ne pas avoir eu de recommandation négative pour l'année en cours. Pour les deux autres voies²⁷⁴, la condition est d'avoir obtenu une évaluation ou recommandation positive pour le contrat. À la CSMB cependant, l'enseignant·e ne doit pas avoir obtenu de recommandation négative au cours de la même année scolaire. Il est cependant important de noter que dans toutes les ententes locales, l'absence d'évaluation ou de recommandation équivaut à une évaluation positive. Cela signifie que pour accéder à la liste de priorité, il faut avoir obtenu une évaluation positive ou encore ne pas avoir eu d'évaluation.

²⁷² À ce sujet, voir la section 6.1.2.

²⁷³ Un enseignant·e peut accéder à la liste de priorité par cette voie s'il a réalisé *deux* contrats à temps partiel totalisant 100 ou 140 jours au cours des *trois* années scolaires précédentes.

²⁷⁴ Un enseignant·e peut accéder à la liste de priorité par ces voies s'il a réalisé (2) *un* contrat à temps partiel totalisant 90 ou 100 jours de travail durant *l'année scolaire en cours* ou (3) *un* contrat d'une durée de cinq mois à *100% de la tâche*.

D'autres informations figurant dans les ententes locales précisent différentes caractéristiques des systèmes d'évaluation ou de recommandation en place dans chaque commission scolaire, telles que résumées au Tableau 16.

Tableau 16 : Comparaison des particularités des systèmes d'évaluation/recommandation

	CSDM-Alliance	CSMB-SEOM	CSPI-SEPI
Un seuil pour l'évaluation positive est défini.	Seuil : note minimale de 75%, dont 80% en gestion de classe ¹	NA	NA
Une date limite est fixée pour l'émission de la recommandation.	NA	1 ^{er} mai	NA
Une copie de l'évaluation ou de la recommandation est remise à l'enseignant·e.	NA	Uniquement dans le cas d'une recommandation négative	Et au syndicat, sur demande
Un mécanisme de révision est prévu.	X	NA	NA
L'évaluation peut aussi servir à la radiation des listes de priorité ou des bassins.	<p>(1) Pour la personne inscrite à la liste de priorité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au cours des deux années scolaires suivant l'inscription • Radiation de la liste de priorité si <i>deux</i> évaluations négatives • Seuil : note inférieure à 70% et à 60% et moins en gestion de classe <p>(2) Pour la personne inscrite au bassin d'admissibilité à des contrats à temps partiel² :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Radiation du bassin à la suite d'une seconde évaluation négative 	NA	<ul style="list-style-type: none"> • Au cours des trois années scolaires suivant l'inscription à la liste de priorité • <i>Une</i> évaluation négative : passage de la liste de priorité aux contrats à temps plein à la liste de priorité aux contrats à temps partiel <u>ou</u> de la liste de priorité aux contrats à temps partiel au retrait des listes

¹ Dans le cas des personnes déjà inscrites à la liste de priorité, le barème est différent (voir plus bas dans le tableau).

² Le bassin d'admissibilité à temps partiel est décrit dans le texte ci-après.

Sources : Adapté de Ententes locales de la CSDM-Alliance et de la CSMB-SEOM, clause 5-1.14 et de la CSPI-SEPI, clauses 5-1.14 et 3-3.33

Seule l'entente locale CSDM-Alliance prévoit le seuil à partir duquel une évaluation est considérée positive. Il est établi qu'une « évaluation positive équivaut à une note minimale de

soixante-quinze pour cent (75%) dont un résultat de quatre-vingts pour cent (80%) en gestion de classe » (CSDM-Alliance, clause 5-1.14, section 3, par. 5, note en bas de page 34). Le seuil est donc plus élevé pour ce qui relève de la gestion de classe, une dimension de l'évaluation abordée au chapitre suivant. Le seuil diffère si la personne est déjà sur la liste de priorité (voir dans le tableau). Aucune convention collective ne prévoit par ailleurs les composantes et le fonctionnement de ces systèmes (ex. : Qui évalue? Quand? À partir de quels critères?), tel qu'abordé au chapitre suivant.

Tandis qu'à la CSMB la recommandation a comme unique fonction d'accorder l'accès à la liste de priorité, les enseignant·es inscrits sur les listes de priorité de la CSDM et à la CSPI peuvent en être radiés – selon certaines conditions – s'ils reçoivent des évaluations négatives. À la CSDM, il est indiqué « qu'un processus d'évaluation n'est amorcé que si les circonstances le requièrent » (CSDM-Alliance, clause 5-1.14, section 6, 4). Toujours à cette commission scolaire, une personne inscrite au bassin d'admissibilité à des contrats à temps partiel peut également en être radiée si elle cumule deux évaluations négatives. Ce bassin – unique à la CSDM – regroupe les enseignant·es détenant une autorisation d'enseigner qui ont effectué « de trente (30) à cinquante (50) jours consécutifs de travail à un même poste sans avoir obtenu d'évaluation négative » (CSDM-Alliance, clause 5-1.14, section 1, 1b). Les enseignant·es menacés d'être radié de la liste de priorité ou du bassin d'admissibilité à des contrats à temps partiel peuvent toutefois soumettre une demande de révision de l'évaluation à la commission scolaire (CSDM-Alliance, clause 5-1.14, section 7). C'est aussi le cas pour l'enseignant·e sous contrat à temps partiel n'ayant pas fait l'objet d'une évaluation positive. Une autre clause prévoit enfin qu'« à la demande de l'une ou l'autre des parties, un comité d'étude concernant la grille d'évaluation du rendement du personnel enseignant actuellement utilisée est mis sur pied » (CSDM-Alliance, clause 5-1.14, section 10).

L'entente locale de la CSPI stipule par ailleurs qu'une copie de l'évaluation doit être remise à l'enseignant·e, ainsi qu'au syndicat sur demande (CSPI-SEPI, 3-3.33). À la CSMB, une clause similaire existe si la recommandation est négative. La date limite pour la remise de la recommandation par la direction de l'établissement d'enseignement a également été établie dans l'Entente CSMB-SEOM au 1^{er} mai. Après cette date, une recommandation négative ne peut pas être prise en compte pour limiter l'accès à la liste de priorité. Les jours de travail requis pour

accéder à la liste de priorité doivent également avoir été cumulés à la dernière journée de présence des élèves prévue au calendrier scolaire ou à la dernière journée de l'année scolaire pour un contrat couvrant les 100 derniers jours de l'année (CSMB-SEOM, clause 5-1.14.03).

Dans les deux autres commissions scolaires, tous les critères pour accéder à la liste de priorité – autorisation d'enseigner, réalisation des contrats et exigences relatives à l'évaluation – doivent avoir été remplis à une date établie dans la convention collective. Il s'agit du 15 mai de l'année scolaire en cours à la CSPI (CSPI-SEPI, 5-1.14.1 C) et du 15 avril à la CSDM (CSDM-Alliance, clause 5-1.14, section 3). À cette commission scolaire, les enseignant·es ayant complété la période ou le cumul requis après cette date seront cependant inscrits sur la liste de priorité lors de la mise à jour du 31 octobre de l'année suivante. Enfin, d'autres clauses de l'Entente CSMB-SEOM protègent les droits des enseignant·es n'ayant pu répondre aux critères exigés dus à l'exercice d'un droit protégé par la Charte – comme la maternité ou un handicap – ou ayant dû s'absenter pour des motifs prévus par la convention collective (CSMB-SEOM, clause 5-1.14.03)²⁷⁵.

La liste de priorité pour le secteur des jeunes de chaque commission scolaire est mise à jour annuellement, ou biannuellement dans le cas de la CSDM, aux dates prévues à la convention collective (Ententes locales, clause 5-1.14.03). Les noms des enseignant·es ayant satisfait aux critères exigés dans l'année sont ajoutés à ceux y figurant déjà. L'organisation de cette liste varie selon la commission scolaire²⁷⁶. Soulignons qu'à la CSPI, il y a une liste de priorité d'emploi pour les enseignant·es ayant rempli les conditions pour obtenir des contrats à temps plein (liste rose) et une autre liste comprend en plus les enseignant·es ayant rempli les conditions pour obtenir des contrats à temps partiel (liste verte).

L'ordre d'inscription des personnes sur la liste de priorité est établi différemment d'une commission scolaire à l'autre. C'est l'ordre d'ancienneté des enseignant·es qui prévaut à la CSPI, laquelle correspond en quelques mots à la « période d'emploi *sous contrat* à la *même* commission scolaire » (FSE-CSQ, 2013, p. 19). Le calcul de l'ancienneté fait l'objet de la clause 5-2.00 de l'Entente nationale (CPNCF-FAE, 2016). À la CSBM, l'ordre est établi selon « la

²⁷⁵ Les extraits sont accessibles à l'Annexe 14.

²⁷⁶ Les listes de priorité d'emploi de la CSMB et de la CSPI sont accessibles en ligne.

date du premier jour de travail sous contrat à la Commission » (CSMB-SEOM, clause 5-1.14.01). À la CSDM, il est plus spécifiquement « déterminé selon la date d'entrée dans le bassin d'admissibilité à des contrats à *temps partiel* » [je souligne] (CSDM-Alliance, clause 5-1.14, section 3, 7). Dans le cas où des personnes ont la même date d'inscription à la liste de priorité, l'ordre est déterminé selon leur expérience à la commission scolaire, puis leur scolarité. En cas d'égalité à ces trois niveaux, un tirage au sort a lieu (Ententes locales, clause 5-1.14).

Enfin, les modalités de diffusion et d'affichage de la liste de priorité sont précisées dans les ententes locales de la CSPI-SEPI et de la CSMB-SEOM. Un avis écrit est envoyé aux enseignant·es de la liste de priorité de la CSPI avant le 1^{er} juin de chaque année indiquant le ou les champs dans lesquels ils sont inscrits (CSPI-SEPI, 5-1.14.1, E). La CSMB est également tenue de diffuser cette liste avant le 1^{er} juin de chaque année dans les établissements et sur internet (CSMB-SEOM, 5-1.14.05). Une autre clause oblige aussi la commission scolaire à diffuser une liste provisoire de priorité d'emploi au plus tard le 15 mai de chaque année (CSMB-SEOM, 5-1.14.04). Les enseignant·es peuvent alors, par écrit et dans un délai de 10 jours, demander une correction à la liste ou, pour l'enseignant sous contrat, une reconnaissance de capacité. Seules les erreurs administratives ou les fausses déclarations peuvent justifier les corrections à la liste de priorité officielle.

6.1.5. L'octroi des contrats et l'ordre de la liste de priorité

Dans toutes les ententes locales, il est stipulé que la commission scolaire a l'obligation d'octroyer les *postes à temps plein* dans l'ordre établi par la liste de priorité (clause 5-1.14). Les stipulations relatives à l'octroi des autres types de contrats d'engagement – à temps partiel et à la leçon – varient largement d'une commission scolaire à l'autre²⁷⁷. Seule l'entente CSMB-SEOM prévoit que les *contrats à la leçon* doivent être octroyés dans l'ordre de la liste de priorité, à l'exception des contrats pour l'enseignement du défunt Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) et de l'aide aux devoirs (clause 5-1.14.10 A). À certaines conditions présentées ci-après, ils peuvent toutefois aussi être délivrés par les directions d'établissement. L'absence de clause à ce sujet dans les conventions collectives des deux autres commissions

²⁷⁷ D'autres dispositions, qui ne sont pas approfondies ici, visent à assurer la stabilité des enseignant·es obtenant un poste en cours d'année dans les établissements.

scolaires signifie que les contrats à la leçon peuvent être offerts selon les procédures dont se dote la commission scolaire²⁷⁸, comme c'est le cas pour les affectations sans contrat (ex. suppléance occasionnelle) et pour les contrats à temps partiel non soumis à l'ordre de priorité. La majorité des stipulations régies par les conventions collectives concernent donc l'octroi des contrats à temps partiel. Tous les contrats à temps partiel ne sont toutefois pas soumis à l'obligation de recourir à la liste de priorité. Les contrats à temps partiel étant exclus de cette obligation dans les trois commissions scolaires sont présentés au Tableau 17.

²⁷⁸ Les différents bassins d'enseignant·es utilisés par la CSDM pour l'octroi des affectations sont présentés dans un document accessible en ligne (<http://insertion-enseignants.csdm.qc.ca/files/BassinsSuppléance.pdf>).

Tableau 17 : Contrats à temps partiel non soumis à l'ordre de la liste de priorité

Caractéristiques du contrat	CSDM-Alliance	CSMB-SEOM	CSPI-SEPI
Octroyé à la suite d'un remplacement assumé par un suppléant·e (clause 5-1.11)	X	X	X
Remplacement à la suite de la confirmation d'un retrait préventif pour maternité	NA	Contrat octroyé à l'enseignant·e qui remplaçait depuis le début de l'absence	NA
À durée déterminée de moins de 50% par rapport à une tâche à temps plein ¹	X	NA	NA
Octroyé dans le cadre d'un emploi à temps partagé	NA	Découlant de la clause 5-15.16 de l'entente locale	Découlant des clauses 5-15.18 à 5-15.22 de l'entente locale
Découlant d'une libération syndicale à temps réduit et d'une promotion temporaire à temps réduit	NA	NA	X
Nouvelle tâche dans une même école, disponible après le 30 septembre	NA	NA	Pour l'enseignant·e ayant déjà un contrat à temps partiel à cette école
Demeuré vacant à la suite de la séance des prioritaires de juin <i>ou</i> d'août ²	NA	Peuvent être comblés par la direction d'établissement	NA

¹ Ce libellé n'englobe pas les contrats découlant de remplacements liés à la maternité, comme cela est discuté dans le texte.

² Cette stipulation concerne aussi les contrats à la leçon.

Sources : Adapté de Ententes locales de la CSDM-Alliance, de la CSMB-SEOM et de la CSPI-SEPI, clause 5-1.14

En vertu de l'Entente nationale, la commission scolaire doit offrir un contrat au suppléant·e occasionnel qui remplace un enseignant·e pour une durée de deux mois ou plus, préalablement déterminée ou non (CPNCF-FAE, clause 5-1.11, deuxième alinéa). Dans les trois commissions scolaires, ces contrats ne sont par conséquent pas offerts aux enseignant·es selon leur ordre

d'inscription à la liste de priorité. À la CSDM, l'obligation d'offrir les contrats à temps partiel dans le respect de la liste de priorité ne concerne que les contrats d'engagement « dont la durée est préalablement déterminée de cinquante pour cent (50%) et plus par rapport à la tâche d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein pour une année scolaire » (CSDM-Alliance, clause 5-1.14, section 5). Les autres contrats à temps partiel peuvent être comblés selon d'autres modalités, définies par la commission scolaire.

À la CSPI et à la CSMB, une disposition similaire stipule que la commission n'est pas tenue de faire appel à la liste de priorité d'emploi pour l'octroi des contrats à temps partiel découlant d'un emploi à temps partagé (CSPI-SEPI, 5-1.14.2 C); CSMB-SEOM, clause 5-1.14.10 A). Un tel contrat est attribué afin de combler durant l'année scolaire la tâche d'un enseignant·e ayant demandé un congé sans traitement à temps partiel (ex. : l'enseignant·e effectue 80% de sa tâche et un contrat est attribué pour le 20% restant (1 journée/semaine)). Comme il s'agit généralement de contrats totalisant moins de 50% de la tâche d'un enseignant·e à temps plein, la CSDM n'est généralement pas non plus tenue de faire appel à la liste de priorité pour ce type de contrats.

À la CSMB et à la CSDM, des dispositions traitent précisément des remplacements liés à la maternité. À la CSMB, une disposition stipule que ne sont pas concernés par la liste de priorité : « les contrats de remplacement des enseignantes enceintes qui, après une période d'attente de réponse de la Commission de santé et de sécurité du travail, se voient confirmer leur retrait préventif du travail » (CSMB-SEOM, clause 5-1.14.10 A). Un contrat rétroactif au premier jour de remplacement est alors donné à l'enseignant·e qui remplaçait depuis le début de l'absence. Suivant une même logique de stabilité, une disposition de l'entente CSDM-Alliance soutient qu'un remplacement ayant un motif lié à la maternité doit être assumé par un même enseignant·e jusqu'au terme de l'absence de l'enseignante ou jusqu'à la fin de l'année scolaire. Contrairement à la CSMB, ce type de contrat doit cependant être offert dans le respect de la liste de priorité d'emploi « lorsque la Commission procède au remplacement d'une enseignante enceinte au motif d'un retrait préventif ou d'un congé de maternité » et « nonobstant toute disposition à l'effet contraire prévue à la présente convention collective » (CSDM-Alliance, clause 5-1.14, section 5, 6). Une autre disposition de cette entente locale stipule que, à la suite à l'application de la clause 5-1.14 et pour les contrats non concernés par cette clause, les contrats à temps partiel

et à temps plein sont offerts conformément à la Politique de sélection et d'engagement des enseignants en vigueur à la commission scolaire²⁷⁹ (CSDM-Alliance, clause 5-1.14, section 11).

À la CSPI, d'autres stipulations priorisent l'octroi d'affectations aux enseignant·es travaillant ou ayant déjà travaillé dans l'établissement. Une clause stipule que :

dans la même école, la commission, en respectant l'ordre de la liste, offre à toute personne qui a obtenu un contrat à temps partiel toute nouvelle tâche qui devient disponible [dans la même école, selon l'ordre de la liste] dans un champ ou une discipline où se retrouve le nom de l'enseignante ou de l'enseignant (CSPI-SEPI, 5-1.14.2 D).

Après le 30 septembre, la commission n'est cependant pas tenue d'offrir ce contrat dans le respect de l'ordre de la liste. Une autre clause prévoit par ailleurs que l'enseignant·e :

qui, en fonction de son rang sur la liste de priorité, a la possibilité de choisir un poste d'au moins quatre-vingt-trois pourcent (83 %) pourra également exercer une priorité école dans la mesure où un poste à quatre-vingt-trois pourcent (83 %) ou plus est disponible dans l'école où elle ou il occupe la majeure partie de sa tâche lors de son dernier contrat » (CSPI-SEPI, 5-1.14.2 B, p. 23).

Cette même priorité peut également être exercée pour un poste d'au moins 60%. La CSPI n'est enfin « pas tenue de faire appel à la liste de priorité d'emploi pour l'octroi des contrats à temps partiel découlant [...] d'une libération syndicale à temps réduit et d'une promotion temporaire à temps réduit, ni de respecter l'ordre de la liste de priorité si elle décide d'offrir la tâche à une personne inscrite sur celle-ci » (CSPI-SEPI, 5-1.14.2 C).

À la CSMB, des clauses locales stipulent en outre que les contrats à temps partiel ou à la leçon qui sont demeurés vacants après la séance d'attribution des affectations aux enseignant·es prioritaires de juin ou d'août peuvent être comblés par la direction d'établissement (CSMB-SEOM, clause 5-1.14.14; clause 5-1.14.15). Ces clauses accordent le droit aux directions d'établissement de cette commission scolaire d'engager les enseignant·es de leur choix pour ces contrats, dans le respect du cadre légal et notamment quant à l'obligation de détenir une autorisation d'enseigner lorsque requis par la LIP²⁸⁰.

²⁷⁹ La CSDM s'est dotée en 1998 de cette politique conférant certaines balises pour la sélection et l'engagement du personnel enseignant (http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Politique_selection_enseignants.pdf).

²⁸⁰ Au sujet des autorisations d'enseigner, voir la section 5.1.1.

Des stipulations de la clause 5-1.14 des ententes locales établissent la procédure à suivre pour l’affichage et l’attribution des contrats à temps plein, ainsi que des contrats à temps partiel et à la leçon devant être offerts selon l’ordre de priorité. Dans les trois commissions scolaires, la procédure se fait par internet – sur une plateforme prévue à cette fin – ou en personne lors d’assemblées de placement. La procédure diffère selon le moment auquel les contrats sont offerts²⁸¹ (en cours d’année, avant le début de l’année suivante, etc.). Les ententes locales de la CSPI-SEPI et de la CSMB- SEOM stipulent qu’il est possible de perdre son droit de priorité pour une année scolaire. À la CSMB, c’est notamment le cas de l’enseignant·e « absent lors des séances des prioritaires de juin et d’août et qui ne donne aucune procuration pour agir en son nom », de l’enseignant·e se désistant ou abandonnant un contrat²⁸² et de l’enseignant·e postulant à un contrat sans être disponible pour la durée prévue (CSMB-SEOM, clause 5-1.14.16; clause 5-1.14.18). Un enseignant·e détenant un contrat à temps partiel ou à la leçon ne peut ainsi pas l’abandonner pour un autre contrat à temps partiel ou à la leçon. Ces dispositions ne peuvent toutefois pas affecter l’octroi d’un poste d’enseignant·e régulier selon la clause 5-1.14 de l’entente locale ou un rappel selon la clause 5-3.20 de l’entente nationale. À la CSPI, l’entente locale stipule que « la commission n’a pas à offrir une nouvelle tâche à la personne qui a refusé deux (2) offres d’emploi de la commission pour la même année scolaire²⁸³ » (CSPI-SEPI, 5-1.14.2 E).

²⁸¹ Pour les détails selon la commission scolaire, je vous invite à consulter la clause 5-1.14 de chaque entente locale.

²⁸² Le désistement entraîne la perte de ce droit « si toutes les informations au contrat sont complètes et conformes à la clause 5-1.14.11 A) (EL) et qu’elles ne sont pas modifiées, sauf en cas de modifications mineures [...] au primaire, un écart de deux (2) degrés ou moins ou, pour les spécialistes du préscolaire et du primaire ou au secondaire, un changement de moins de 20 % dans un complément de tâche » (CSMB-SEOM, clause 5-1.14.16). Pour être valide, le désistement « devra se faire au plus tard le jour suivant la rentrée des élèves » (CSMB-SEOM, clause 5-1.14.16).

²⁸³ Selon l’entente locale, est réputé avoir fait un refus : « la personne qui ne choisit pas un poste d’au moins quarante pourcent (40 %) lors de la réunion d’affectation » (CSPI-SEPI, 5-1.14.2 E) et l’enseignant·e sur la liste de priorité n’ayant pas pu être rejoint dans les quarante-huit (48) heures du premier appel visant à octroyer les contrats à temps partiel après cette réunion d’affectation (CSPI-SEPI, 5-1.14.2 C).

6.2. Sous la pénurie, des statuts d'emploi et des conditions de travail fragmentés et hiérarchisés

L'organisation du travail a connu d'importantes mutations au tournant des années 1980. La politique économique interventionniste mise en place à la sortie de la Deuxième Guerre mondiale est alors remise en question « avec le passage à un régime néolibéral reposant essentiellement sur quatre piliers : la libéralisation, la déréglementation, la privatisation et la réduction des politiques sociales » (Noiseux, 2011, p. 95). L'idée centrale est de laisser le marché s'autoréguler par le jeu de l'offre et de la demande, ce qui se traduit sur le marché du travail par la mise en place de stratégies de flexibilisation permettant de s'adapter au contexte changeant avec lequel les organisations doivent composer²⁸⁴. Il en résulte une recomposition du marché du travail, où se multiplient les activités de travail non standard ainsi que les statuts d'emplois différenciés (CDPDJ, 1993). Plusieurs formes d'emplois atypiques se développent et occupent une partie de la place auparavant occupée par l'emploi typique, c'est-à-dire « les emplois salariés permanents à temps plein » (ISQ, 2014, p. 13). La notion d'emploi atypique correspond, au contraire, « aux emplois salariés à *temps partiel* (moins de 30 heures par semaine dans l'emploi principal) et qui sont temporaires ou permanents, aux emplois à temps plein *temporaires* (30 heures ou plus par semaine dans l'emploi principal) de même qu'aux emplois de travailleurs autonomes (avec ou sans aide rémunérée) » [je souligne] (ISQ, 2014, p. 13).

Le nombre d'emplois atypiques – tous types confondus – a connu une importante progression au Québec entre les années 1976 et 1995, passant de 16,7 % à 29,3 % de l'emploi total (Matte, Baldino et Courchesne, 1998). Le taux d'emploi atypique a ensuite connu une certaine tendance à la baisse à la fin des années 1990 et au début des années 2000, pour ensuite se stabiliser (ISQ, 2014). En 2013, ce taux était de 37,5% de l'emploi total parmi la population active de 15 ans et plus. Sur l'ensemble, 35,5% de ces emplois atypiques étaient occupés par des travailleurs indépendants tandis que 64,4% relevaient plutôt d'emplois salariés. Ceux-ci étaient répartis ainsi : 12,8% d'emplois à temps partiel temporaire, 30,7% d'emplois à temps partiel permanent et 20,9% d'emploi à temps plein temporaire (ISQ, 2014).

²⁸⁴ Les stratégies de flexibilisation sont discutées à la section 6.2.1.

Au-delà de ce portrait global pour la province, la part de l'emploi atypique varie largement selon les caractéristiques des emplois, des milieux de travail ainsi que des travailleuses et travailleurs. Dans les services de l'enseignement, une proportion d'environ 40 % des enseignant·es a un emploi atypique²⁸⁵(ISQ, 2014). Il s'agissait en 2011-2013 d'un des taux d'emploi atypique plus élevés sur le marché du travail québécois (ISQ, 2014). Environ 35 000 emplois atypiques se sont ajoutés dans les services de l'enseignement entre 1997-1999 et 2011-2013, portant le nombre à plus de 100 000 en 2011-2013. La progression du taux d'emplois atypiques a été plus importante que les emplois typiques au cours de cette période.

La composition de l'emploi atypique en enseignement s'est par ailleurs considérablement modifiée entre 1997-1999 et 2011-2013, dans une direction étant propre à ce secteur (ISQ, 2014). Près de 30% des emplois en enseignement sont aujourd'hui de nature *temporaire* (temps partiel ou temps plein). L'emploi à *temps partiel temporaire* est en outre une réalité particulièrement vécue dans ce secteur, avec environ 25% de l'emploi atypique. Le nombre d'emplois à *temps plein temporaire* a également connu une progression de seize points entre 1997-1999 et 2011-2013, alors que le nombre d'emplois à *temps partiel permanent* diminuait de dix-huit points. Il y a par conséquent aujourd'hui davantage d'emplois à temps plein, mais temporaire en enseignement.

Malgré la situation de pénurie invoquée par plusieurs commissions scolaires, avoir un lien d'emploi avec une commission scolaire ne signifie pas avoir la sécurité d'emploi²⁸⁶, particulièrement en début de carrière. Cette partie de la thèse met en question cet état de situation à partir de plusieurs matériaux et sous différents angles. La section 6.2.1 met en contexte le principe de la sécurité d'emploi défendu par les syndicats et les stratégies de flexibilisation des employeurs ayant contribué à l'institutionnalisation des nouvelles formes d'emplois atypiques et précaires. La section 6.2.2 analyse la couverture médiatique de la pénurie de personnel enseignant dans la région de Montréal en particulier. Elle permet de resserrer la focale sur le manque de suppléant·es ainsi que sur les stratégies de recrutement des commissions scolaires. La section 6.2.3 met en exergue l'opacité des mécanismes régulant l'accès à la sécurité

²⁸⁵ Des données par niveau d'enseignement (préscolaire-primaire et secondaire) sont présentées à la section 6.2.36.2.4.

²⁸⁶ La sécurité d'emploi est définie à la section 6.2.1.

d'emploi. Confrontant le discours institutionnel dominant, elle montre que les enseignant·es sont rarement maîtres dans le jeu de l'offre et de la demande organisant selon ce discours l'attribution des postes. La fragmentation des statuts d'emploi en enseignement est enfin approfondie à la section 6.2.4. Je reviens alors sur la précarisation croissante du travail enseignant, lequel se matérialise dans de multiples catégories et statuts d'emploi institutionnalisés dans la LIP et dans les conventions collectives n'ayant pas la même valeur au niveau de la protection sociale et de l'accès à la sécurité d'emploi.

6.2.1. La sécurité d'emploi face à la flexibilité

Les conditions de travail au sein d'une organisation ne sont pas simplement déterminées par le jeu de l'offre et la demande; « elles le sont aussi par les règles et les pratiques internes établies conjointement par l'employeur, le syndicat et les salariés pour régler leurs obligations et leurs droits respectifs » (Giles, 2018b, p. 198). Les clauses sur les conditions de travail naissent ordinairement de l'opposition entre les intérêts de l'employeur quant à la flexibilité et des employé·es en ce qui a trait à la sécurité d'emploi et à l'équité (Giles, 2018b). Si les tensions entre les intérêts des parties sont réelles, elles ne sont pas totalement antinomiques. L'équité et la sécurité d'emploi peuvent par exemple influencer positivement l'efficacité de l'organisation en raison du sentiment de loyauté et de justice qu'ils peuvent engendrer chez les employé·es.

Du côté des employé·es, la sécurité d'emploi peut être définie sommairement comme la garantie relative d'avoir un poste de même catégorie ou de même genre dans une organisation (Giles, 2018b). Cet enjeu central des luttes syndicales s'accompagne habituellement d'une aspiration à l'équité dans les règles du marché de l'emploi afin de protéger les employé·es du favoritisme, de l'abus de pouvoir et de la discrimination susceptibles de survenir si la direction de l'organisation prend seule les décisions (Giles, 2018b; Jalette, 2018). L'obtention d'un salaire égal pour un travail équivalent repose par exemple sur un principe d'équité, tout comme la mise en place et le respect de règles justes pour l'accès à la sécurité d'emploi ainsi qu'aux promotions. L'équité se confond généralement dans ce dernier cas à l'ancienneté, celle-ci apparaissant « comme le moyen privilégié d'assurer une distribution équitable des avantages et des inconvénients dans un lieu de travail » (Giles, 2018a, p. 182).

L'ancienneté se définit comme « la durée de service reconnu au salarié pour l'exercice de certains droits ou l'obtention de certains avantages » (Lapointe-Giguère, 2009, p. 19-20, cité dans Giles, 2018a, p. 181). Le critère d'ancienneté sert à résoudre les situations de concurrence entre les employé·es, en établissant notamment un ordre de priorité entre eux. Il s'agit d'un instrument utilisé afin de répondre à plusieurs questions se posant dans l'organisation du travail : « Qui obtiendra telle promotion? Qui faudra-t-il mettre à pied? À qui accordera-t-on les heures supplémentaires à effectuer? Qui devrait choisir ses vacances en premier? » (Giles, 2018a, p. 180). La principale raison justifiant son utilisation généralisée tient à sa simplicité et à son caractère irréfutable (Giles, 2018a). L'ancienneté est quantifiable et peut être prouvée à partir de documents. Elle n'est pas propice à des discussions et des contestations comme le sont d'autres critères comme la compétence²⁸⁷. Le critère de l'ancienneté limite par ailleurs le favoritisme, tant du côté patronal que syndical. Son application peut cependant entrer en conflit avec d'autres principes, comme ceux visant à rétablir le droit à l'égalité (ex. l'accommodement raisonnable) (Côté, 2012, cité dans Giles, 2018a).

Du côté de l'employeur, « la flexibilité ou la capacité à s'adapter au changement est généralement vue comme un gage de performance organisationnelle, en raison du contexte changeant avec lequel les organisations doivent composer » (Jalette, 2018, p. 7). Dans le cas d'une organisation publique, la flexibilité sert essentiellement à assurer l'efficacité organisationnelle en contrôlant les coûts du travail²⁸⁸ (Jalette, 2018). Deux types de flexibilité peuvent être distingués : la flexibilité fonctionnelle et la flexibilité numérique. La flexibilité fonctionnelle désigne la capacité d'un employeur de redéployer les employé·es en fonction des tâches et activités à accomplir (Giles, 2018b; Jalette, 2018). À cet égard, il s'agit principalement pour l'employeur de conserver la liberté d'affecter un employé·e à une tâche donnée, ce qui est facilité par leur polyvalence. Dans les commissions scolaires, les mouvements internes rendus possibles par la reconnaissance des critères de capacité des enseignant·es offrent un exemple de ce type de flexibilité.

²⁸⁷ La compétence est au cœur du chapitre sept.

²⁸⁸ Ces chercheur·es se réfèrent au modèle de l'entreprise flexible de Atkinson (1984; 1987, cité dans Jalette et Laroche, 2018, p. 222-224).

La flexibilité numérique est plutôt la capacité d'ajuster rapidement le nombre de salarié·es ou d'heures de travail selon les fluctuations des besoins du moment et de l'environnement dans lequel évolue l'organisation (Giles, 2018b; Jalette, 2018). Les mesures visant ce type de flexibilité permettent à l'employeur « de réduire les coûts fixes de la main-d'œuvre et d'éliminer la rémunération pour les temps morts ou non travaillés, en faisant coïncider le flot des coûts de la main-d'œuvre avec celui de la production [ou de la prestation de services] effective » (Jalette et Laroche, 2018, p. 223). À cette fin, l'employeur préfère conserver l'exclusivité des décisions concernant l'embauche et le licenciement ainsi que le recours à des travailleurs ayant un statut précaire (temporaires, occasionnels, etc.) (Giles, 2018b). Dans les commissions scolaires, il s'agit par exemple d'embaucher des suppléant·es occasionnels ou encore des enseignant·es à la leçon pour remplir certains besoins ponctuels. C'est ce type de flexibilité, qui est examiné dans la thèse.

Les stratégies de flexibilisation ont amené les organisations à introduire de nouvelles pratiques qui se sont institutionnalisées, comme la diversification des statuts d'emploi et des disparités de traitement (Jalette, Laroche et Trudeau, 2018). Ce modèle d'organisation du travail soulève des enjeux d'équité entre les employé·es. Au-delà des économies engendrées par le recours à des salarié·es à statut précaire, « les employeurs peuvent également économiser en procurant à ces salariés des conditions de travail moindres que celles dont bénéficient les salariés permanents même si la législation pose tout de même certaines limites » (Jalette et Laroche, 2018, p. 226). Il en résulte d'importants clivages « contribuant, à divers degrés, à exclure différents groupes d'employés de l'influence de la convention collective²⁸⁹ » (Jalette et al., 2018, p. 490). Les salarié·es atypiques ne bénéficient souvent ni de la même sécurité d'emploi, ni d'une protection sociale aussi étendue que celle accordée aux employé·es permanents à temps plein.

Face aux aménagements toujours plus flexibles privilégiés par l'employeur, les syndicats craignent que la sécurité et la protection des emplois soient compromises ou entraînent des décisions arbitraires (Giles, 2018b). Ils sont néanmoins réticents à inclure ces salarié·es dans les conventions collectives, ayant longtemps préféré la création de postes permanents à temps plein

²⁸⁹ Leur exclusion de la protection conventionnelle peut se faire par omission – en n'y faisant pas référence dans le texte – ou encore en les excluant nommément dans le texte ou en prévoyant explicitement un traitement différent pour eux (Jalette et Laroche, 2018).

pour freiner la progression des emplois atypiques précaires (Noiseux, 2013). En dépit de nouvelles stratégies visant à prendre en compte les besoins différenciés de ces travailleuses et travailleurs, la protection conventionnelle diffère encore généralement pour les salarié·es à temps partiel – malgré qu’elle se soit globalement améliorée au cours des dernières décennies – et pour les salarié·es remplaçants, occasionnels et surnuméraires (Jalette et Laroche, 2018).

Les exclusions persistantes soulèvent selon Jalette et Laroche (2018) certaines questions « quant à la volonté et à la capacité des organisations syndicales de protéger les travailleurs atypiques et de leur faire bénéficier des avantages accordés aux autres salariés » (p. 227). Pour Jalette et al. (2018), il s’agit d’une inquiétante « déresponsabilisation à l’égard de ces personnes qui ne bénéficient pas de tous les droits reconnus aux salariés réguliers » (p. 490). Ces chercheur·es mettent en question ce modèle d’organisation du travail qui met à mal l’influence de la convention collective et crée des inégalités entre les salarié·es. Ils soutiennent ainsi :

[qu’]il est tout de même paradoxal de constater qu’à la même période où se développaient les droits de la personne et où on introduisait des dispositions visant à interdire la discrimination dans les conventions, s’est imposé un modèle productif qui crée des inégalités, certains travailleurs devant faire preuve d’une plus grande flexibilité et faire face à une plus grande insécurité que d’autres (Jalette et al., 2018, p. 490).

6.2.2. Mise en perspective de la pénurie de personnel enseignant dans les médias

Après le pic atteint en 2006 dans la foulée de l’adoption du nouveau Règlement sur les autorisations d’enseigner²⁹⁰ (RLRQ c. I-13.3, r. 2), la pénurie de personnel enseignant a fait un retour dans les médias de la région de Montréal depuis mars 2017. Entre 2007 et 2016, une moyenne de six articles faisant mention d’une « pénurie d’enseignant·es » a été publiée annuellement par les grands médias francophones²⁹¹. Cette question a repris le devant de la scène en 2017, avec onze articles (dont deux ayant été diffusés massivement le 12 avril 2017²⁹²).

²⁹⁰ Cette question est abordée à la section 5.1.1.

²⁹¹ Ces données sont tirées d’une recherche effectuée à l’aide de la banque de données Eureka (nouveau.eureka.cc) pour l’expression « pénurie d’enseignants » dans sept grands médias francophones. Pour plus d’informations, voir la section 4.4.3.

²⁹² Pour la seule journée du 12 avril 2017, 127 articles identiques –ou à peu de choses près– ont été diffusés dans les médias appartenant à TC. Transcontinental ainsi que dans le journal Métro (Montréal). 72% des articles répertoriés pour l’année 2017 sont attribuables à cette diffusion massive, montrant l’effet que peut avoir la concentration des médias sur la transmission de l’information²⁹². Les deux

La croissance s'est poursuivie pour l'année 2018, où un total de 57 sources médiatiques faisant mention d'une pénurie en enseignement a été diffusé. Ce nouveau sommet s'explique en partie par le fait que ce sujet a constitué un enjeu de l'élection provinciale de 2018. L'analyse de ces articles permet de dresser un état de la situation de pénurie invoquée dans le secteur de l'enseignement, ainsi que d'autres enjeux y étant liés à partir du point de vue d'acteurs de commissions scolaires et de syndicats de l'enseignement.

Bien qu'un manque d'enseignant·es pour des remplacements à plus long terme soit évoqué pour certaines commissions scolaires, les articles analysés font plus largement état d'une pénurie de suppléant·es (Cambron-Goulet et Shaffer, 2017, 12 avril -a; Fortier, 2018, 23 janvier, 2018, 25 janvier; Gagnon, 2018, 4 septembre; Morasse, 2018, 12 janvier). Comme l'explique la présidente de la Commission scolaire de Laval, Louise Lortie, « le nouvel argent envoyé par le ministère fait qu'on peut embaucher plus de personnel, donc ça vide les banques de suppléance²⁹³ » (Cambron-Goulet et Shaffer, 2017, 12 avril -a). Du côté des commissions scolaires comme des syndicats, le principal enjeu de la pénurie est donc la suppléance au jour le jour. C'est du moins l'avis que partagent entre autres Catherine Harel Bourdon, la présidente de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) (Fortier, 2018, 23 janvier) et Annie-Christine Tardif du Syndicat de l'enseignement de la région de Québec (Cambron-Goulet et Shaffer, 2017, 12 avril -a). Cette dernière indique du même souffle « [qu']on n'a pas de craintes pour remplacer des tâches à temps plein ou à temps partiel » (Cambron-Goulet et Shaffer, 2017, 12 avril -a).

Pour combler les besoins en suppléance occasionnelle de moins de cinq jours, des commissions scolaires font appel à des personnes ne détenant pas d'autorisation d'enseigner. C'est

articles, qui renvoient l'un à l'autre, ont été écrits par des journalistes du journal *Métro* (Cambron-Goulet et Shaffer, 2017, 12 avril -a, 2017, 12 avril -b). Il s'agit de la seule manifestation de cette ampleur observée sur l'ensemble de la période étudiée, bien que quelques articles similaires aient été recensés en 2006 et, davantage, en 2018 parmi l'ensemble des médias québécois. Pour plus d'informations à ce sujet, vous pouvez consulter la page sur la concentration des médias au Québec par le Centre d'études sur les médias (http://www.cem.ulaval.ca/concentration_medias/), et notamment le rapport « État de la concentration de la propriété des médias d'information de langue française au Québec » de Daniel Giroux (2015) <http://www.cem.ulaval.ca/pdf/concentration2015.pdf>

²⁹³ Cette citation est tirée d'un encadré de cet article n'étant pas accessible dans la version actuellement publiée sur le site web du journal. Elle a été repérée à l'aide de la banque de données Eureka (nouveau.eureka.cc).

notamment le cas de la CSDM²⁹⁴ (Fortier, 2018, 23 janvier, 2018, 25 janvier) ainsi qu'à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), pour laquelle le directeur Dominic Bertrand expliquait à la journaliste Suzanne Colpron (2018, 27 août) « [qu']auparavant, on utilisait uniquement des enseignants légalement qualifiés. Mais, là, c'est sûr qu'on doit baisser nos critères²⁹⁵ » (s. p.). Le fait que les suppléant·es occasionnels n'aient pas l'obligation de détenir une autorisation d'enseignement en vertu de la LIP²⁹⁶ est seulement abordé dans un article de Fortier (2018, 25 janvier), entièrement dédié aux personnes sans autorisation d'enseigner effectuant de la suppléance ou étant embauchées à plus long terme en vertu d'une tolérance d'engagement.

Les commissions scolaires mettent en place plusieurs stratégies afin d'attirer le personnel nécessaire pour répondre aux besoins. Selon plusieurs articles, les étudiant·es des programmes de formation en enseignement des universités québécoises sont les premiers sollicités (Bélanger, 2017, 13 avril 2017; Fortier, 2018, 23 janvier, 2018, 24 janvier, 2018, 25 janvier; Montambeault, 2018, 21 mars; Morasse, 2018, 12 janvier). Comme le résume Morasse (2018, 12 janvier), « dès leurs premiers stages dans les écoles de la province, des étudiants commencent à être courtisés par les commissions scolaires pour faire de la suppléance » (s. p.). Une partie des suppléant·es non légalement qualifiés sont donc des étudiant·es en cours de formation. À ce nombre s'ajoutent les finissant·es de quatrième année, qui peuvent obtenir une autorisation provisoire d'enseigner en vertu des modifications apportées à la LIP en 2006²⁹⁷.

Au-delà de la suppléance, cette stratégie vise à retenir des candidat·es à plus long terme. Comme l'explique la directrice des ressources humaines de la commission scolaire de Saint-Hyacinthe,

²⁹⁴ Une annonce visant à recruter des suppléant·es non qualifiés a été publiée sur le site internet de la commission scolaire le 19 décembre 2017 (Fortier, 2018, 23 janvier). Elle était toujours en ligne au 23 novembre 2018 (<http://csdm.ca/travailler-csdm/offres-demploi/enseignants-suppleants-non-legalement-qualifies/>).

²⁹⁵ Un peu plus d'un an auparavant, l'article de Cambron-Goulet et Shaffer (2017, 12 avril -a) rapportait plutôt que la commission scolaire faisait état de défis de recrutement importants tout en précisant « toutefois qu'il n'y a pas de pénurie d'enseignants puisqu'on dispose d'une banque de près de 750 candidats » (s. p.).

²⁹⁶ Il s'agit plus précisément de l'article 23 de la LIP, présenté à la section 5.1.2 et à l'Annexe 9.

²⁹⁷ L'autorisation provisoire d'enseigner confère la possibilité de faire de la suppléance occasionnelle, mais également tous les types de contrats accessibles aux détentrices et détenteurs d'une autorisation d'enseigner dans les limites prévues par les conventions collectives. Elle est présentée en détail à la section 5.1.1 et fait l'objet d'une discussion critique à la section 5.2.1.

Chantal Langelier, « on sait très bien qu'une fois qu'ils ont mis le pied dans un environnement de travail qu'ils apprécient, il y a beaucoup de chances que ces gens-là restent dans la commission scolaire » (Morasse, 2018, 12 janvier, s. p.). Il s'agit d'une piste de solution privilégiée par la CSDM, où une entente avec l'Université de Montréal a été récemment négociée pour que l'horaire de cours d'une cohorte d'étudiant·es soit aménagé de manière à ce qu'ils puissent obtenir des contrats de suppléance à la CSDM de jour (Fortier, 2018, 24 janvier; Gagnon, 2018, 19 janvier). Dans certaines commissions scolaires, on fait également appel aux enseignant·es retraités pour répondre aux besoins (Bélanger, 2017, 13 avril 2017; Fortier, 2018, 20 janvier, 2018, 23 janvier).

Certains articles font également état de la concurrence entre les commissions scolaires, notamment dans la région métropolitaine de Montréal (Cambron-Goulet et Shaffer, 2017, 12 avril -b; Colpron, 2018, 27 août; Despatie, 2017, 26 septembre). La coordonnatrice de la dotation de la CSDM, Mafalda Nobre, explique ainsi la situation : « toutes les commissions scolaires environnantes, on a tous un peu le même problème et nous voulons tous recruter. Il y a une réelle compétition et les gens choisissent davantage. À Montréal, les ponts, les travaux routiers ne nous aident pas en matière de recrutement » (Despatie, 2017, 26 septembre, s. p.). Dans le même esprit, Marie-Ève Morasse (2018, 12 janvier) rapporte que l'argument de poids utilisé par la Commission scolaire des Affluents, dont le territoire couvre notamment les villes de Terrebonne et de Repentigny, pour recruter est qu'il n'y a pas de pont à traverser pour aller travailler.

Le recrutement se fait toutefois au-delà des frontières de la région. La présidente de la CSMB, Diane Lamarche-Venne, indique ainsi que depuis quelques années la commission scolaire « recrute partout en région, en Belgique, en France, on va dans tous les salons de l'emploi » (Colpron, 2018, 27 août, s. p.). Il s'agit toutefois d'une nouvelle réalité pour d'autres commissions scolaires de la région, comme pour la Commission scolaire des Affluents. Le coordonnateur aux communications de cette commission scolaire, Éric Ladouceur, explique pour sa part que « c'est des choses qu'on ne faisait pas avant. [...] Habituellement, les candidats venaient tout seuls. Nos représentants des ressources humaines vont [maintenant] jusqu'à Rimouski pour chercher des candidats » (Morasse, 2018, 12 janvier, s. p.). Cette commission scolaire courtise aussi les finissant·es de l'Université du Québec à Trois-Rivières. De plus,

plusieurs commissions scolaires recrutent directement via les réseaux sociaux (Morasse, 2018, 12 janvier).

Ce tour d’horizon met en perspective la situation de pénurie de personnel enseignant au Québec, plutôt qualifié de « rareté » par le nouveau ministre de l’Éducation caquiste, Jean-François Roberge (Scali, 2018, 25 novembre). Il révèle principalement que le manque de personnel enseignant se situe de manière plus importante du côté de la suppléance. Bien que rarement abordée frontalement dans les articles de presse, leur mise en commun dévoile la fragmentation des statuts d’emploi en enseignement. Cette analyse médiatique indique aussi que les stratégies de recrutement des commissions scolaires se concentrent vers les étudiant·es en formation initiale à l’enseignement. Ce dernier constat contribue à la réflexion amorcée au chapitre précédent sur la différenciation des conditions d’obtention d’une autorisation d’enseigner, ainsi que sur les difficultés rencontrées plus particulièrement par les enseignant·es qualifiés sur la base d’une autorisation d’enseigner obtenue à l’extérieur du Canada.

6.2.3. Un marché pour qui? Les enseignant·es devant l’opacité du système

En plus des raisons démographiques et relatives à l’organisation du travail²⁹⁸, les difficultés de recrutement rapportées par les commissions scolaires sont entre autres expliquées dans les médias par les « valeurs des jeunes enseignant·es » (Cambron-Goulet et Shaffer, 2017, 12 avril -b). Il ne s’agit en ce sens pas d’un problème d’embauche, mais d’attrait et de rétention comme le souligne la vice-présidente à la vie professionnelle de la Fédération autonome de l’enseignement (FAE), Nathalie Morel. Cette question est au cœur d’un article de Cambron-Goulet et Shaffer (2017, 12 avril -b) intitulé « Recruter les jeunes enseignants, un enjeu ». Plusieurs intervenant·es des commissions scolaires ainsi que des syndicats du personnel enseignant interviewés par ces journalistes soutiennent que « la pénurie d’enseignants pourrait être en partie expliquée par des jeunes plus sélectifs » (Cambron-Goulet et Shaffer, 2017, 12 avril -b, s. p.). Nathalie Morel de la FAE indique ainsi « [qu’]on a une génération d’enseignants

²⁹⁸ Du côté démographique, il s’agit par exemple de l’augmentation du nombre d’élèves en raison de la croissance démographique ou de l’arrivée d’élèves réfugiés ainsi que des départs à la retraite. Du côté organisationnel, il s’agit notamment de la diminution des ratios enseignant·e-élèves ou encore de l’augmentation du nombre de classes en raison de l’ajout de groupes de préscolaire quatre ans.

qui ne veulent pas être attachés à un poste qui mène à la permanence, parce qu'en tant que précaire, il n'y a pas d'obligation de temps plein et ils peuvent être plus sélectifs » (Cambron-Goulet et Shaffer, 2017, 12 avril -b, s. p.).

De même, la coordonnatrice du recrutement et du développement des compétences à la CSDM affirme que « les milléniaux ont une façon différente d'aborder le travail [...] Ils sont très mobiles, ils ne sont pas aussi attachés aux organisations » (Cambron-Goulet et Shaffer, 2017, 12 avril -b, s. p.). Elle remarque aussi que « le contexte est différent : ils ont le choix. Il y a beaucoup d'offres » (Cambron-Goulet et Shaffer, 2017, 12 avril -b, s. p.). Un constat similaire explique selon la présidente de la CSMB la difficulté à pourvoir des postes permanents : « maintenant, les gens veulent savoir dans quelle école ils vont être et à quel niveau ils vont enseigner. Ils veulent aussi visiter la classe dans laquelle ils vont enseigner » (Colpron, 2018, 27 août, s. p.). Du côté de la FAE comme du Syndicat des enseignants de la région de Laval, on croit que « cette sélectivité crée un exode hors des grands centres, où il y a moins de clientèle difficile et plus de services » (Cambron-Goulet et Shaffer, 2017, 12 avril -b, s. p.).

Plusieurs intervenant·es insistent dès lors sur la nécessité pour les écoles d'être des milieux de vie attrayants, pour les jeunes enseignant·es plus spécifiquement. La directrice des ressources humaines de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, Sylvie Hall, soutient ainsi que « les valeurs de ces jeunes sont bien différentes de celles des générations précédentes, et [qu']il faut moduler notre offre de service » (Cambron-Goulet et Shaffer, 2017, 12 avril -b, s. p.). Parmi les « moyens innovants pour séduire et retenir les jeunes enseignants » imaginés à la CSDM, on réfléchit par exemple à « leur procurer certains avantages à l'extérieur de l'école, comme un meilleur accès à la propriété, aux transports en commun, ou à des infrastructures sportives et culturelles » (Bélanger, 2017, 13 avril 2017, s. p.). Pour la vice-présidente à la vie professionnelle de la FAE, l'enjeu se situe plutôt du côté des conditions d'exercice. Elle explique ainsi que « ça passe par les conditions salariales. Mais ça passe surtout par le respect de l'autonomie professionnelle, des mesures de soutien pour les élèves en difficulté, des ratios en classe qui ont plus d'allure, de bonnes conditions matérielles » (Morasse, 2018, 12 janvier, s. p.).

En plus de sa composante normative, ce discours reprend une logique de marché en soutenant que la situation de pénurie prévalant permet aux enseignant·es d'être plus sélectifs et de choisir leur milieu de travail. Les arguments invoqués font soit fi de la précarité caractérisant

généralement cette période (Cattonar, 2008; Karsenti, 2017; Mukamurera et al., 2008; Portelance et al., 2008; Tardif, 2013), soit ils en font un choix des enseignant·es, comme l'illustre cet extrait d'entretien :

Y'en a quelques-uns aussi qui vont finir, pis tout de suite à la rentrée, par obtenir un poste régulier-là. Ça l'arrive là. En adaptation scolaire, au primaire, c'est déjà arrivé dans le passé. Donc ça dépend vraiment de ce que l'enseignant a le goût de faire. Des fois y'ont le goût plus de faire de la suppléance au début. Y'en a d'autres qui ont le goût plus de faire des petits contrats, ici et là. Pis y'en d'autres qui, au contraire, veulent la sécurité d'emploi, donc vont aller vers les postes réguliers. Ça, ça dépend vraiment de ce que la personne désire avoir-là. [...] Y'a comme... les milléniaux, pour pas les nommer! [rires] Sont pas portés nécessairement à aller chercher des postes menant à la permanence. C'est pu... T'sais auparavant, peut-être v'là 10-15 ans, c'était un objectif. Quand j'arrivais sur le marché, je voulais obtenir le plus rapidement possible un poste menant à la permanence. Maintenant c'est pas tout le monde qui a ce désir-là. T'sais les gens aiment ça pouvoir changer plus facilement... Aller essayer des écoles... (Annie)

Cette section met en question ce discours – notamment porté par les informatrices des ressources humaines des commissions scolaires et des syndicats du personnel enseignant – du point de vue des informatrices et informateurs enseignants. Elle demande : comment les enseignant·es en début de carrière peuvent-ils être davantage sélectifs s'ils ne connaissent pas le fonctionnement du système dans lequel ils s'insèrent ?

Les récits des informatrices et informateurs enseignants dévoilent la nébuleuse²⁹⁹ dans laquelle s'engage une large part des enseignant·es en début de carrière. Leurs choix sont fréquemment compromis par des informations manquantes, parcellaires, erronées – notamment en raison des différences entre les commissions scolaires – ou récupérées à rebours, c'est-à-dire après le moment où elles leur auraient été utiles. Les informations susceptibles de permettre aux enseignant·es d'accéder plus rapidement à la sécurité d'emploi leur parviennent au compte-goutte, au gré des personnes rencontrées. Les dispositions des conventions collectives apparaissent dans l'ensemble peu connues, ainsi que les ressources syndicales mises à leur disposition. Le manque d'informations n'est pas seulement le lot de ceux et celles ayant obtenu leur qualification à l'extérieur du Québec. Il concerne aussi les informatrices et informateurs enseignants ayant effectué leur formation en enseignement au Québec et même l'ensemble de leur scolarité.

²⁹⁹ Il s'agit d'une expression employée par Elena, dont le récit est présenté à la section 5.4.

France-Aimée exprime ainsi comment le fonctionnement entourant l'accès à l'emploi était nébuleux pour elle et ses collègues au terme de leur formation en enseignement :

Pis j'ai trouvé ça un peu plate, parce que je me dis que, en tant que personne qui finit un bacc., on devrait être informés justement. Oui ok, j'ouvre mon dossier et tout, mais... Comment j'obtiens un emploi après? Je vais sur une liste d'affection qui va ouvrir de tel mois à tel mois? C'est comment que ça fonctionne? On se posait des questions entre nous, mes collègues de classe avec qui j'ai terminé mon bacc. Pis on ne savait pas la réponse à la question. (France-Aimée)

Les séances d'informations données par les commissions scolaires ne répondent par ailleurs pas toujours aux questions des enseignant·es sur le fonctionnement concret de l'accès à l'emploi :

On avait eu une rencontre pour tous les nouveaux enseignants. En fait, ils parlaient de leur commission scolaire, y'avait les différents acteurs de la commission scolaire qui étaient présents aussi... Y'avait des directeurs d'école aussi qui étaient présents. À part pour l'ouverture des dossiers, c'était pas clair au niveau de comment tu peux avoir un emploi quand t'es nouvelle enseignante... Comme je te, dis, c'est une information que, jusqu'à maintenant, j'en ai aucune idée comment ça fonctionne à cette commission scolaire. (France-Aimée)

Comme le relève France-Aimée, cette opacité entretient l'impression – en partie fondée – que l'attribution des affectations se fonde sur des pratiques arbitraires favorisant certains enseignant·es au détriment des autres :

J'ai une amie qui travaille à cette commission scolaire, pis elle est finissante comme moi. Mais elle c'est parce qu'elle a fait son stage là-bas fait que... on l'a appelé pour un contrat, cette année. Elle était déjà là-bas. Fait que j'ai l'impression que, parce qu'on te connaît déjà, t'as... C'est plus facile pour toi d'y accéder. Tandis que si on ne te connaît pas, c'est plus difficile. (France-Aimée)

Les effets de l'opacité du système transparaissent concrètement des récits d'Eduardo et d'Estelle. Ces deux enseignant·es ont appris par l'expérience que les affectations n'ont pas toutes la même valeur afin de progresser vers la sécurité d'emploi, et que certaines peuvent constituer des entraves particulièrement nuisibles.

Au début de sa carrière, Eduardo a accepté une affectation en soutien linguistique d'une journée par semaine. Comme il ne peut s'en défaire ensuite, cette affectation l'empêchera tout au long de l'année d'obtenir des contrats de remplacement plus substantif (ex. 5 jours / semaine). Ce n'est qu'à la fin de l'année, qu'il constatera en plus que cette affectation ne peut pas être

comptabilisée en vue de l'accès à la liste de priorité. Encore aujourd'hui, il n'en comprend pas très bien la raison :

J'étais payé à la pièce. [...] J'étais payé plus cher par jour. Mais [...] j'avais pas les avantages dans le fond d'un contrat à long terme. [...] J'ai pas compris c'était pourquoi. Je ne sais pas. Aucune idée en fait. [...] Fait que cette année-là, j'ai rien accumulé de toute l'année. Je l'ai su vers la fin! [rires] (Eduardo)

C'est par méconnaissance qu'Eduardo a choisi ce type d'affectation, qu'il ne reprendra plus par la suite.

Estelle a vécu une situation similaire dans une autre commission scolaire. À la suite du prolongement du congé d'une enseignante qu'elle remplace, elle accepte un contrat en maternelle dans une école. Comme elle l'explique, il ne s'agit pas vraiment d'un choix :

Donc ils m'ont dit : Est-ce que tu veux rester? [...] Mais supposément c'est une école que les gens n'aiment pas aller. Parce que c'est super loin. [...] Là je voulais tellement travailler que j'ai pris la maternelle. C'est pas mon choix, mais je me suis dit « Ah mon dieu, enfin je travaille, ça fait deux mois que je suis chez moi ». J'ai un travail qui m'attend. Fait que je l'ai fait, mais finalement j'ai apprécié, mais je ne le referai pas. (Estelle)

À ce moment, Estelle effectue un changement de champ³⁰⁰. L'absence de stabilité dans le champ du français langue seconde l'a amené à se rediriger vers l'enseignement au primaire. Afin d'être reconnue dans ce champ, Estelle doit cumuler « au moins un an d'expérience à temps complet, ou l'équivalent à temps partiel, dans la discipline visée à l'intérieur des 5 dernières années » (CPNCF-FAE, clause 5-3.13). Ce n'est cependant qu'après avoir accepté ce contrat qu'elle constatera que la maternelle est un champ distinct du primaire. Le contrat réalisé ne peut par conséquent pas être comptabilisé pour le changement de champ qu'elle souhaite faire :

Avoir su, j'aurais dit : « Ah non!! » J'aurais pris du primaire pour vraiment avoir un autre champ, pour me qualifier pour avoir un champ primaire. [...] Fait que j'ai perdu quasiment un an si on veut... Vu de même. (Estelle)

L'année d'après, elle obtient une affectation temporaire en soutien linguistique au préscolaire et en première année dans une autre école. Au départ, elle trouvait intéressant de prendre ce nouveau défi dont la durée initialement prévue était de cinq semaines. L'affectation s'est

³⁰⁰ Les trois moyens d'effectuer ce qui est appelé un changement de champ sont présentés à la section 6.1.2.

toutefois prolongée, l'empêchant finalement de prendre des contrats plus avantageux pour l'obtention de son changement de champ :

Au début c'était pour 5 semaines. Ça semble s'étirer, mais moi en même temps je voulais ma classe. [...] J'avais dit mi-octobre, on est rendus presque fin octobre et je suis encore ici. Mais j'apprécie l'école, la direction est superbe. C'est juste que là les contrats passent devant moi, pis je suis comme... « Ah, je ne peux pas le prendre, je ne peux pas le prendre... » (Estelle)

Au moment de l'entretien, la direction tentait de la convaincre de poursuivre avec un contrat jusqu'en décembre. Ce contrat ne l'aiderait toutefois pas à progresser vers le changement de champ qu'elle souhaite faire.

Le jeu de l'offre et de la demande s'est également fait aux dépens des quatre enseignantes de mathématiques au secondaire rencontrées, qui se sont retrouvées dans un champ en surplus d'enseignant·es. Safa, dont le récit est présenté à la section 6.4.2, reproche au milieu universitaire de ne pas l'avoir préparée à ce qui l'attendait :

J'ai commencé mon baccalauréat en 2006, on m'a dit « Ah on manque de profs de maths, on manque de profs de maths... » J'ai fini en 2011, on ne manquait pas de profs de maths pantoute, pantoute! Même en 2006 on n'en manquait pas. Genre, c'était n'importe quoi. Tout était déjà tout booké. Y'avait pu de jobs. Fait que c'était pas vraiment facile. Ils nous expliquent pas vraiment comme ça fonctionne le système. À l'université, on est comme juste des numéros-étudiants, tu payes ta session, pis voici l'argent. L'université se fait du cash, pis quand tu sors, y'a personne qui t'aide pour savoir comment ça fonctionne. Même à l'université quand tu fais tes stages, c'est les profs qui peuvent t'aider pis te dire « Ah, tu dois faire ça, tu dois faire ça... » Mais eux autres... (Safa)

Au terme de leur dernier stage, Phany et Nadiya sont recommandées par la direction de l'école afin d'accéder à un bassin de leur commission scolaire pour l'octroi d'affectations. Elles croient alors que ce passage accéléré leur ouvrira les portes pour l'obtention d'un premier contrat en enseignement des mathématiques. Ce n'est qu'après coup qu'elles découvriront que le bassin est fermé pour les enseignant·es dans leur champ. Phany apprend la nouvelle quand elle communique avec la commission scolaire pour s'informer des étapes à venir :

Je l'ai appelé. J'ai dit : « Moi, j'ai des amis dans d'autres disciplines qui ont eu leurs fiches comme quoi ils ont été acceptés dans le bassin. Moi je n'ai rien eu encore. Est-ce qu'il y a un problème? » « Ouais, c'est pas ouvert! » (Phany)

Découvrant que le bassin est fermé, elle comprend que sa seule option est de faire de la suppléance en attendant qu'un « contrat tombe du ciel ». Comme la plupart des contrats sont d'abord proposés aux personnes inscrites sur la liste de priorité, elle considère que ses chances sont minces :

Fait que là je me suis dit : « Ok c'est bon ». Fait que là, c'est quoi la logique des choses? Ben tu restes dans la commission scolaire, pis tu montes les échelons, pis tu montes dans la liste... Mais non!! Le bassin en mathématiques est fermé depuis 5 ans! [...] Fait que les portes étaient fermées pour moi en sortant du bacc. (Phany)

Elle décide par conséquent de tenter sa chance au privé. De son côté, Nadiya apprend que le bassin est fermé quand elle va une séance d'informations de la commission scolaire :

On m'a dit : « T'aurais dû choisir un autre bacc ». [rires] Parce qu'en maths-sciences y'a comme pas d'ouverture! Y'a rien du tout en maths-sciences. Le bassin est fermé. Parce qu'apparemment, ils ont une liste trop longue. Y'a trop d'enseignants. [...] Alors ils m'ont dit : « Fait que, tu vas faire de la suppléance jusqu'à ce qu'un jour, tu trouves quelque chose ». (Nadiya)

Elle décide pour sa part de poursuivre par cette voie. Elle connaît le pouvoir d'embauche des directions à sa commission scolaire et mise sur celui-ci pour obtenir du travail :

Mais en fait, ce que je comprends, c'est que, y'a une autre manière de passer. [...] Tu dois cogner aux portes des écoles. Parce que maintenant oui, y'a le syndicat et tout ça, mais en réalité, sur le terrain, tu cognes aux portes des écoles, tu fais des suppléances. Pis si tu connais le directeur, il va t'offrir un contrat. C'est un petit peu comme ça que ça fonctionne. (Nadiya)

Nadiya a donc une certaine connaissance du fonctionnement du système, qui l'amène à choisir cette voie peu fructueuse pour sortir de la précarité. La progression vers la sécurité d'emploi dans le réseau public n'est pas qu'une question de chance. Elle repose aussi sur des décisions arbitraires se fondant dans le jugement des acteurs du milieu scolaire, tel qu'esquissé aux sections suivantes et au septième chapitre.

6.2.4. Flexibilisation du travail et fragmentation des statuts d'emploi en enseignement

Bien que les perspectives d'emploi en enseignement soient actuellement excellentes, les enseignant·es commencent généralement leur carrière dans des emplois précaires (Service Canada, 2018a, 2018b). Les enseignant·es ont la sécurité d'emploi quand ils obtiennent un poste

à temps plein permanent. Comme me l'explique une représentante d'un syndicat d'enseignant·es local : « un enseignant à statut précaire, c'est un enseignant qui n'a pas encore sa permanence, qui n'a pas de sécurité d'emploi en résumé » (Jocelyne). En 2012-2013, 61 % de l'ensemble des enseignant·es aux niveaux primaire et préscolaire bénéficiaient du statut d'employé·es « permanents » à temps plein³⁰¹, tandis qu'environ 18 % étaient considérés comme des employé·es « d'appoint » (remplaçant·es, surnuméraires, suppléant·es, etc.) et quelque 21 % occupaient des postes à temps partiel, à forfait non renouvelable ou à la leçon (Service Canada, 2018b). Au niveau secondaire, ces proportions étaient respectivement de 58 % d'employé·es « permanents » à temps plein, d'environ 16 % d'employé·es « d'appoint » et de 26 % de postes à temps partiel, à forfait non renouvelable ou à la leçon (Service Canada, 2018a).

Ces données ainsi que celles présentées en introduction de la section 6.2 dévoilent un secteur d'emploi particulièrement affecté par la précarisation du travail, en comparaison avec plusieurs autres secteurs/industries (ISQ, 2014). Dans le mot d'introduction d'un guide sur la précarité destiné au personnel enseignant, le vice-président du service des relations de travail de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE, 2010), Christian St-Louis, soulève la fragilité des droits relatifs à la sécurité d'emploi dans ce contexte. Il met en perspective les gains ayant été obtenus par les syndicats de l'enseignement dans les décennies 1980-1990 « afin de contrer le pouvoir discrétionnaire des directions et d'encadrer le droit de gérance des patrons puisque ces derniers appliquaient trop souvent des critères subjectifs lorsqu'il s'agissait d'octroyer un poste en enseignement » (FAE, 2010, p. iii). Il rappelle qu'« il y a une décennie à peine, c'était les liens amicaux, familiaux ou *la « tête du client »* qui déterminaient qui obtiendrait la sécurité d'emploi » (FAE, 2010, p. iii).

Pour le secteur des jeunes, les commissions scolaires ont l'obligation de créer un bassin de personnel à statut précaire et de leur octroyer des contrats de travail depuis la négociation nationale de 1988-1989 (Meunier et Piché, 2012). Il n'y a cependant pas d'ordre entre les enseignant·es d'un bassin, contrairement à une liste. L'obligation de créer une liste de priorité d'emploi basée sur l'ordre d'ancienneté pour le personnel à statut précaire et de respecter cette liste pour l'octroi des contrats à temps partiel est le fruit de la négociation menée en 1990-1992.

³⁰¹ Il s'agit d'une baisse par rapport à 2002-2003, où cette proportion était de 64 % (Service Canada, 2018b).

En 1997, la décision de l'arbitre Serge Brault établit une nouvelle obligation pour les commissions scolaires, lesquelles sont désormais tenues de respecter la liste de priorité pour l'octroi des contrats à temps plein pour les enseignant·es ayant cumulé au moins deux années d'ancienneté (St-Louis, 2011). Ce nouveau droit sera élargi à l'octroi de certains types de contrats à temps partiel lors des négociations subséquentes. L'ordre d'ancienneté ne régit ainsi pas l'octroi de tous les types d'affectations, tel qu'explicité à la section 6.1.5. Certaines affectations sont octroyées parmi tous les enseignant·es composant un même bassin, dont l'étendue et la constitution varient considérablement d'une commission scolaire à l'autre.

En dépit des mesures mises en place durant les décennies 1980-1990, la lutte à l'arbitraire n'est pas encore achevée pour la part croissante de salarié·es à statut précaire ne se trouvant pas sur une liste de priorité régie par le critère de l'ancienneté³⁰² (FAE, 2010). Le statut de ces enseignant·es les rend particulièrement vulnérables à l'abus de pouvoir, à l'arbitraire et à la discrimination, comme le montrent notamment les récits des enseignant·es présentés à la section 6.3.4. Cet arbitraire est d'autant plus puissant qu'il se conjugue à la multiplicité et à l'opacité des règles régulant l'affectation du travail n'étant pas soumis – ou que partiellement – aux dispositions des conventions collectives, comme c'est le cas pour l'octroi des suppléances occasionnelles, des contrats à la leçon et de certains types de contrats à temps partiel.

Le niveau de précarité parmi les enseignant·es ne se trouvant pas sur une liste de priorité est par ailleurs variable. Parmi les catégories d'emploi atypiques définies à la section 6.1.1, les enseignant·es à la leçon et les suppléant·es occasionnels sont désavantagés par rapport aux enseignant·es à temps partiel. Premièrement, seules les clauses où ces derniers sont expressément désignés ainsi que la procédure de règlement des griefs pour ces clauses s'appliquent à ces employé·es. Bien qu'ils occupent aussi un emploi atypique, les enseignant·es à temps partiel sont pour leur part couverts par l'ensemble des dispositions de la convention collective. Deuxièmement, les affectations de suppléance occasionnelle ainsi que les contrats à la leçon ne sont généralement pas comptabilisés afin de progresser vers la liste de priorité d'emploi. C'est cependant le cas de la plupart des contrats à temps partiel, selon plusieurs conditions décrites à la section 6.1.3. Les contrats à temps partiel ont en ce sens davantage de

³⁰² Cet instrument et son fonctionnement sont présentés aux sections 6.1.4 et 6.1.5.

valeur que d'autres types d'affectations n'étant pas comptabilisées à cette fin, comme la suppléance et les contrats à la leçon. Comme l'exprime une direction d'établissement, l'obtention de ce type de contrats va permettre aux enseignant·es de

pouvoir monter dans le fond. Parce que c'est comme si c'était un... une étape dans ton avancement de carrière. T'sais d'avoir ton poste à toi ça serait, comme enseignant, le but. Donc avant ça, tu vas avoir des contrats. Puis... voilà! (Karine)

Tous les contrats à temps partiel n'ont néanmoins pas la même valeur, et il est par conséquent impératif de prendre connaissance des dispositions de l'Entente locale engageant son employeur.

La hiérarchie entre les catégories d'emploi atypiques s'arrime à celle déjà instituée par la LIP³⁰³. L'article 23 de la LIP dispense cinq catégories de personnes de l'obligation de détenir une autorisation d'enseigner pour dispenser le service de l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire. Parmi ces catégories, on retrouve l'enseignant à la leçon et l'enseignant·e à taux horaire³⁰⁴ ainsi que le suppléant·e occasionnel. La division établie par la LIP entre, d'une part, les personnes détenant une autorisation d'enseigner délivrée par le ministère de l'Éducation en vertu du Règlement sur les autorisations d'enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2) et, d'autre part, celles en étant dispensées n'est cependant pas rendue explicite dans les conventions collectives. La division apparaît plutôt reconfigurée autour de statuts d'emploi hiérarchisés, quant à la protection des salarié·es et des possibilités d'accéder à la sécurité d'emploi. Cette reconfiguration dissimule la source de cette division, qui se trouve en définitive dans la LIP.

Dans les deux commissions scolaires analysées plus en profondeur, il existe enfin une procédure pour porter plainte contre les suppléant·es occasionnels. Jocelyne, d'un syndicat enseignant, me lit un libellé souvent utilisé par les directions d'établissement dans de tels cas :

Étant donné qu'il est de ma responsabilité d'offrir aux élèves un service éducatif de qualité ainsi qu'un environnement sécuritaire, je me vois dans l'obligation de demander que vous ne soyez plus affecté à notre école. (Jocelyne)

³⁰³ À ce sujet, voir la section 5.2.5.

³⁰⁴ Il est également fait état dans la convention collective de l'enseignant·e à taux horaire, mais sans que cette catégorie ne soit définie.

À l'autre commission scolaire, la direction peut également recommander que l'enseignant ne soit plus dans le bassin des suppléant·es de la commission scolaire. Le pouvoir d'action des syndicats dans cette situation est limité, car ces bassins ne sont pas conventionnés et relèvent du pouvoir d'engagement de la commission scolaire. Les enseignant·es en faisant la demande sont représentés par le syndicat, mais il arrive que – peu importe l'issue – ils ne soient plus rappelés par la commission scolaire. Le syndicat n'a alors pas d'autres recours, car il n'a pas de droit de regard sur le bassin de suppléant·es comme c'est le cas pour la liste de priorité. Le statut dévalorisé des suppléant·es occasionnels en particulier ainsi que les conditions de travail l'accompagnant souvent s'appuient en somme sur une source de légitimité réelle. Cette question est approfondie à la section 6.3.4.

6.3. Des voies différenciées pour l'attribution des affectations et la progression vers la sécurité d'emploi

L'accès à la liste de priorité est régulé par plusieurs critères établis à l'échelle locale, présentés en détail à la section 6.1.4. En plus de détenir une autorisation d'enseigner, les enseignant·es doivent avoir accumulé un ou des contrats à temps partiel afin d'accéder à la liste de priorité. Les caractéristiques du ou des contrats pouvant être comptabilisées sont édictées dans chaque entente locale, de même que d'autres exigences relatives à l'évaluation ou recommandation des enseignant·es. Il y a donc plusieurs voies permettant d'accéder à la liste de priorité, mais toutes requièrent de réaliser spécifiquement des contrats à temps partiel.

Si une partie des contrats à temps partiel sont octroyés dans l'ordre de la liste de priorité, plusieurs autres ne le sont pas³⁰⁵. Ces contrats peuvent donc être offerts selon les politiques et règles internes à la commission scolaire, à l'instar des autres affectations ne devant pas être octroyées selon l'ordre établi par les listes de priorité (appelées ci-après *affectations non conventionnées*). Les affectations soumises à l'ordre de la liste de priorité, mais pour lesquelles aucun enseignant·e n'a été trouvé peuvent également être distribuées de cette façon (appelées ci-après *affectations non pourvues*). Les modalités régissant la distribution de ces affectations varient de manière importante d'une commission scolaire à l'autre. Elles peuvent également être

³⁰⁵ Ces affectations sont présentées à la section 6.1.5.

modifiées d'une année à l'autre, selon les procédures prévues par l'organisation. Plusieurs systèmes coexistent également à l'intérieur d'une même commission scolaire, notamment selon le type d'affectations à pourvoir et le niveau scolaire. Certains systèmes sont presque entièrement centralisés à la commission scolaire et d'autres davantage décentralisés dans les établissements d'enseignement.

Comme me l'ont expliqué les informatrices des commissions scolaires et des syndicats, les affectations non conventionnées et non pourvues sont octroyées aux personnes inscrites à un bassin de candidatures après que leur dossier ait été accepté par la commission scolaire. L'organisation des bassins de candidatures diffère sensiblement d'une commission scolaire à l'autre, tel qu'expliqué dans les sections qui suivent. Contrairement aux listes de priorité d'emploi, il n'y a pas d'ordre entre les personnes inscrites dans un même bassin. Le principe de l'ancienneté ne prévaut donc pas. Les choix d'appariement entre l'enseignant·e d'un bassin et une affectation disponible relèvent plutôt de différents critères internes aux commissions scolaires, et variables selon plusieurs considérations aussi discutées dans les sections qui suivent.

Dans cette partie du chapitre, je découvre les règles régissant l'attribution des affectations non conventionnées et non pourvues dans deux commissions scolaires. L'objectif principalement poursuivi est de mettre au jour l'arbitraire pouvant s'y glisser et se traduire par d'importantes disparités entre les enseignant·es. La majorité des enseignant·es interviewés m'ont en effet expliqué avoir obtenu des affectations en enseignement avec l'aide de contacts en milieu scolaire, principalement des directions, des secrétaires, des enseignant·es ainsi que des enseignant·es-associés, à la suite de stages effectués dans des écoles alors qu'elles étaient encore en formation. D'autres m'ont aussi raconté avoir été directement sollicitées par des directions d'établissement qu'elles ne connaissaient pas, mais principalement pour des affectations de moindre valeur.

Une large part des rapports de régulation décrits dans les sections qui suivent ont été reconstitués à partir des récits des informatrices et informateurs institutionnels pour les deux commissions scolaires étudiées plus en profondeur, appelées ci-après Commission scolaire des Pins et Commission scolaire des Tilleuls. Comme l'objectif n'est pas de comparer les deux commissions scolaires, l'utilisation de leurs pseudonymes a pour unique visée de faciliter la

compréhension de l'analyse. Les pistes suivies ainsi que certaines clarifications proviennent cependant majoritairement des récits des informatrices et informateurs enseignants. Les informations recueillies ont en outre été triangulées à partir de différents points de vue, des conventions collectives et d'autres documents remis par les informatrices et informateurs ou accessibles en ligne.

Les règles régissant l'embauche et la recommandation des enseignant·es pour des affectations excédant la suppléance de courte durée sont présentées à la section 6.3.1. Les différents systèmes d'attribution des suppléances sont synthétisés à la section 6.3.2. À la lecture de ces sections, j'invite la lectrice ou le lecteur à prêter attention aux catégories sociales ressortant plus particulièrement des exemples donnés par les informatrices et informateurs institutionnels, par exemple dans les pré-noms. La section 6.3.3 montre comment le pouvoir d'embauche et de recommandation – des directions d'établissement en particulier – peut avoir un effet sur le parcours des enseignant·es vers la sécurité d'emploi. Je conclus enfin à la section 6.3.4 par une mise en lumière du statut hiérarchisé des suppléant·es et des remplaçant·es en milieu scolaire. À partir d'un texte écrit par une informatrice enseignante ayant participé à cette recherche, je montre comment ce statut dévalorisé dans le cadre législatif régulant la profession enseignante se transpose dans le quotidien de ces enseignant·es en milieu scolaire.

6.3.1. L'embauche et les recommandations par les directions

Les règles entourant l'attribution des affectations non conventionnées et non pourvues diffèrent sensiblement d'une commission scolaire à l'autre, principalement au regard de la répartition du pouvoir d'embauche entre la commission scolaire et les directions d'établissement. À la Commission scolaire des Pins, ce pouvoir est centralisé. Les affectations sont octroyées par les ressources humaines de la commission scolaire à partir de différents bassins de candidatures. Les candidat·es détenant une autorisation légale d'enseigner sont répartis dans trois principaux bassins hiérarchisés. Le premier regroupe les enseignant·es de la liste de priorité. Le second bassin est constitué des enseignant·es ayant réalisé un contrat d'un nombre de jours prédéterminé par la commission scolaire, et ce sans évaluation négative. Les autres enseignant·es qualifiés se trouvent dans le troisième et dernier bassin. Toujours dans le respect des dispositions prévues à la convention collective, les affectations sont d'abord

octroyées aux enseignant·es suivant l'ordre de ces bassins et selon leurs champs d'enseignement. Elles sont ensuite offertes aux enseignant·es qualifiés, mais dans un autre champ. Les affectations ne nécessitant pas une autorisation légale d'enseigner peuvent par après être distribuées aux bassins inférieurs (étudiant·es en enseignement, retraité·es, etc.).

Comme il n'y a pas d'ordre à l'intérieur des deuxième et troisième bassins, l'affectation peut être octroyée à n'importe quelle personne y figurant *et* ayant postulé pour l'obtenir lors de séances d'affectation organisées périodiquement en cours d'année par la commission scolaire. Parmi les personnes inscrites au bassin et ayant postulé, le premier critère régissant le choix de l'enseignant·e est la recommandation par la direction de l'établissement liée à l'affectation. Cette recommandation est transmise à la commission scolaire avec la requête remplie par la direction pour signaler un besoin dans son école. Par exemple, un enseignant·e avise la direction de son école qu'il prendra un congé parental. La direction remplit alors un formulaire afin de signifier à la commission scolaire qu'elle aura besoin d'un remplaçant·e. En plus de toutes les informations précisant la tâche de l'enseignant·e ainsi que la durée du congé (lorsque connue), la direction peut indiquer sur le formulaire le nom d'un enseignant·e recommandé pour l'affectation. Le nom de la personne recommandée est ainsi associé à la requête.

Comme me l'explique Annie, qui travaille aux ressources humaines à la Commission scolaire des Pins, la personne responsable de l'affectation à la commission scolaire va procéder ainsi au moment d'attribuer le poste :

Fait que je vais regarder. Est-ce que la personne que la direction voulait, a l'a postulé? Es-tu dans ce bassin-là? Si oui, c'est elle qui l'obtient. Si malheureusement est dans le deuxième bassin, tant pis pour la direction. Parce que je dois respecter l'ordre de bassins.
(Annie)

L'ordre des bassins prime donc sur la recommandation faite par la direction. Il est également essentiel que la personne ait postulé pour l'affectation en question.

Dans les limites prévues, ce système de recommandation permet aux directions de favoriser une candidature à l'intérieur d'un bassin :

Comme je peux choisir à l'intérieur d'un bassin, si le gestionnaire me dit que c'est Isabelle qui veut, pis qu'Isabelle a postulé... Parce que si Isabelle a pas postulé, tant pis. Si elle a postulé, c'est automatiquement elle que je vais chercher. [...] Fait que on va essayer de pouvoir le faire. On essaie toujours de voir. (Annie)

Les personnes recommandées ont généralement déjà travaillé à l'école : « souvent [...] des gens qui étaient là l'année dernière pis qui ont bien aimé... Pis la personne a aimé l'école... » (Annie). L'exemple donné par Karine, une direction d'établissement d'enseignement, l'illustre bien :

Par exemple, on a une stagiaire qui vient à l'école, on sait que sa session se termine le 21 avril. Puis après, on a une enseignante qui part pour un congé de maternité... admettons le 1^{er} mai. [...] À ce moment-là, on peut écrire le nom de la personne recommandée. Ça va aller à l'affichage, le contrat. Puis, si personne n'a choisi ça, là ils vont communiquer avec ma stagiaire que j'ai observée. (Karine)

Advenant que la direction n'ait pas recommandé un candidat·e ou que le candidat·e suggéré ne soit pas dans le bon bassin, la personne responsable de l'affectation à la commission scolaire doit l'offrir à une personne parmi celles ayant postulé dans ledit bassin. Il n'y pas de critères fixes à ce moment. Le choix relève de considérations de différents ordres, comme le montrent les propos d'Annie :

Des fois ce qu'on va faire, c'est qu'on va regarder : est-ce que la personne a déjà été à cette école-là? Fait que si elle a déjà été à cette école-là, on voit qu'elle y allait souvent, ben on va être porté à y donner parce qu'elle connaît beaucoup l'école. C'est beaucoup par rapport à ça. [...] Mais ça dépend aussi... des fois on va être stratégiques. C'est que mettons, j'ai pas de recommandation. Pis t'sais, j'ai pas vraiment d'informations sur qui est privilégié parce qu'il a déjà été à cette école-là. Pis là je sais qu'elle a fait admettons deux choix. Pis [qu'] un autre [candidat·e] m'a fait juste un choix. Pis c'est cette école-là qu'a veut. Ben stratégiquement, je vais peut-être aller donner l'autre choix pour que l'autre a puisse [avoir une affectation]... Parce que je peux choisir qui je veux. Des fois je vais faire ça pour essayer de combler au maximum mes postes-là. (Annie)

Les critères énoncés par Annie afin de procéder au choix de l'enseignant·e visent donc à répondre au plus grand nombre de besoins ainsi qu'à favoriser la stabilité du personnel enseignant dans les écoles, en privilégiant les personnes y ayant déjà travaillé. Ce critère est par conséquent susceptible de favoriser les enseignant·es déjà réseautés dans les écoles.

À la Commission scolaire des Tilleuls, l'embauche est décentralisée dans les établissements. Comme me l'explique Chantale qui travaille aux ressources humaines de cette commission, ce pouvoir est délégué aux directions d'établissement. Voici comment elle décrit ce système :

Le système décentralisé, c'est que toi tu cognes à la porte d'une école. T'arrives avec ton brevet d'enseignement, pis tu dis : « Ben moi, je suis disponible à faire... » Là, la direction d'école a pourrait même oublier de te demander : « Est-ce que tu as un dossier

ouvert à la commission scolaire? ». Pis a pourrait dire : « Ben tu commences demain matin! » (Chantale)

Quand une direction choisit un nouvel enseignant·e, elle informe la commission scolaire de l'embauche. Si ce n'est pas déjà fait, la commission scolaire ouvre alors un dossier pour, entre autres, enclencher le processus de paie. La commission scolaire vérifie également si la personne est qualifiée :

Des fois [les directions] nous mettent des gens non qualifiés, en disant : « s'il n'y a pas personne, on pourrait peut-être aller vers le non qualifié ». Ben nous on trouve du monde qualifié. Avant de... mettre n'importe qui en avant d'une classe-là on veut trouver du monde qualifié. On va avoir des difficultés des fois en musique, en art dramatique... Des choses comme ça. (Chantale)

Suivant ce système, les affectations non conventionnées et non pourvues ne sont pas offertes par la commission scolaire, mais par les directions à partir de leurs propres réseaux :

Souvent les directions y'ont des réseaux. Ils vont dire : « Ah! Je connais quelqu'un! A pourrait venir, est étudiante trois jours/semaine. Elle serait disponible pour faire un jour. Je pourrais prendre elle une journée, l'autre une autre journée... » (Chantale)

Comme à la Commission scolaire des Pins, un système de requête centralisé existe aussi pour combler les demandes de remplacements de personnel enseignant en cours d'année. Les requêtes sont remplies par les directions, qui peuvent aussi suggérer le nom d'un candidat·e pour y pourvoir. Comme me l'explique Nathalie, une conseillère pédagogique de cette même commission scolaire, le nombre de requêtes à traiter est élevé tout au long de l'année :

Nous on engage tout au cours de l'année. Parce qu'on travaille avec de l'humain. Alors... y'a un grand roulement, les grossesses... T'sais, à la grosseur qu'on a... une maladie, un retrait préventif, la bonification des allocations gouvernementales. Écoute, ça bouge. (Nathalie)

Si la personne recommandée par la direction n'est pas qualifiée pour l'affectation ou s'il n'y a pas de nom suggéré, la personne qui reçoit la requête à la commission scolaire doit trouver un candidat·e adéquat parmi le bassin de candidatures. À la Commission scolaire des Tilleuls, un seul bassin regroupe l'ensemble des candidat·es qualifiés. Il existe également un bassin de candidat·es pour l'attribution de suppléances occasionnelles ainsi qu'un « pré-bassin » réservé selon certaines conditions aux finissant·es en enseignement.

Le choix de l'enseignant·e se fait donc parmi l'ensemble des candidatures répondant aux critères pour l'affectation, notamment le champ d'enseignement, à l'aide d'une application informatisée de gestion des ressources humaines. Il y a également un important travail de sollicitation qui est fait par la personne responsable des requêtes afin de trouver des candidat·es ainsi que du recrutement³⁰⁶ afin d'accroître le nombre de personnes dans le bassin. Nathalie a une haute estime pour le travail accompli par cette personne, qui « éteint des feux tout le temps, tout le temps, tout le temps ». Elle me dit ainsi : « C'est... incroyable! Le travail qu'a fait là. Elle fait des miracles. Vraiment. Elle fait des miracles. Elle a du bagou³⁰⁷, pis a sollicité les gens » (Nathalie).

Afin d'illustrer le type de travail fait par cette personne, Nathalie me donne un exemple où une direction serait à la recherche d'un enseignant·e en mathématiques/sciences :

« Bon non, on a personne, on a personne, on a personne ». Pis là pouf! Il y a quelqu'un!
« Ah je me souviens! Il y en avait un! » [La personne responsable des requêtes] l'a rencontré par hasard. Parce qu'il est venu ouvrir, porter ses documents. Il m'avait l'air bien. « Hey monsieur, j'aurais peut-être un... poste pour vous... » (Nathalie)

Commentant cet exemple, elle me dit que le choix de l'enseignant·e est critérié. Je lui demande de préciser ce qu'elle veut dire par là :

Ben c'est critérié dans ce sens... Elle a des notes, pis elle se dit... Ben critérié, ce que je veux dire, pis c'est peut-être le mauvais terme-là. Mais dans le fond : elle l'a vu. Y'avait de l'allure. Là, elle a son cv. Elle-même avait pris des notes. Y'avait du bagou. T'sais à un moment donné, être là au bon moment, blabla, pis tout ça. Fait que lui, elle l'a vu. Elle l'a aimé. (Nathalie)

La personne responsable des requêtes transmet ensuite le ou les noms des candidat·es à la direction, qui fixe ensuite son choix. De manière générale, la direction procède alors à des entrevues à son école. La direction n'est ainsi pas tenue de sélectionner les candidat·es suggérés par la commission scolaire :

³⁰⁶ La question du recrutement par les commissions scolaires a été introduite à la section 6.2.2, avec l'analyse médiatique sur la pénurie d'enseignant·es.

³⁰⁷ L'informatrice définit ainsi ce terme : « D'avoir du bagout, ça veut dire qu'elle est vraiment... c'est une oratrice. Elle convainc les gens » (Nathalie).

Ils peuvent dire : « Ça convient pas! » [...] Pis là y'appellent ici, pis ils disent : « Envoie-moi d'autres noms. Ça marche pas! Ça marche pas avec mon équipe-école, ça marche pas... » Ils ont ce pouvoir-là. Et c'est ça qui ne sera pas facile de leur enlever. (Chantale)

À la Commission scolaire des Tilleuls comme à la Commission scolaire des Pins, les portions de tâche – une tâche complète équivaut à 100% – et les temps partagés sont les plus difficiles à combler. Les portions de tâches sont notamment créées en cours d'année par les nouveaux budgets alloués par le ministère de l'Éducation, comme m'en parle Nathalie :

Avec les différents budgets que le ministère met de l'avant t'sais des fois t'as comme... cinq heures à trouver dans une école. Puis, tu mettras pas quelqu'un à temps plein là-dessus là! Fait que c'est des petites tâches. Mais qui viennent répondre à un besoin qui est important-là. Fait que ça c'est difficile. (Nathalie)

Les portions de tâches sont également courantes au secondaire, où le nombre de périodes dans une discipline donnée ne correspond pas toujours à une tâche pleine. Luc, un directeur d'établissement secondaire, explique concrètement cette situation :

Là par exemple disons que j'ai trois profs d'arts plastiques. J'ai dix périodes de trop que je sais pas quoi faire avec. Y'a personne qui le veut nécessairement dans l'école. Donc ça, ça va à l'affichage. Un affichage de postes à temps partiel. [...] Dix périodes... c'est disons à peu près 40% de tâche... C'est pas tout à fait un temps plein. Y'en a qui se disent : « Ouin... c'est pas beaucoup. J'ai peut-être la chance de travailler à temps plein pendant l'année ». Fait que souvent ils ne les prennent pas ces contrats-là, parce que c'est un peu trop contraignant. (Luc)

L'une des solutions pour remédier aux portions de tâches de ce type consiste à combiner différentes tâches dans un même établissement.

6.3.2. Les systèmes centralisés et décentralisés d'attribution des suppléances

L'attribution des suppléances occasionnelles « à la journée » ou pour des périodes fixées généralement à cinq jours ou moins suit des modalités semblables dans les deux commissions scolaires étudiées. Deux systèmes y coexistent, un centralisé à la commission scolaire et l'autre décentralisé dans les établissements d'enseignement. Le système décentralisé est opéré à l'intérieur des écoles. Il se retrouve davantage dans les établissements de niveau secondaire que préscolaire-primaire. De manière générale, c'est la personne assurant le secrétariat qui gère la liste de personnes à appeler afin de réaliser les suppléances à l'école et de s'assurer que les

personnes ont un dossier actif à la commission scolaire. La liste est généralement constituée de personnes ayant déjà fait de la suppléance ou des stages à l'école, ainsi que de personnes qui sont venues offrir leurs services.

Luc rappelle que la liste ne sert qu'à l'octroi de la suppléance occasionnelle. Elle peut néanmoins permettre aux enseignant·es d'être appelés plus régulièrement pour travailler à l'école :

Si y'en a qui viennent se présenter. Ben là déjà : « Ah! On a un bon contact. La personne semble quand même... t'sais avoir de l'allure [rires] ». T'sais fait que on va l'engager ou on va l'appeler plus que quelqu'un qu'on ne connaît pas. [...] Pis souvent aussi y'a des suppléants qui sont comme un peu attirés à une école. On les appelle souvent, parce que t'sais... je veux dire ils sont disponibles... y'habitent pas loin. Ils peuvent être là dans un court laps de temps. (Luc)

Comme me l'expliquent Luc et Annie, des ressources humaines de la Commission scolaire des Pins, il s'agit d'une tâche exigeante pour les écoles secondaires :

Y'a une personne qui est dédiée à la suppléance. Mais y'a toute la poutine quotidienne d'une école aussi qui arrive là. Fait que il faut toute gérer ça aussi. Souvent eux autres aussi, il faut qu'ils rentrent de bonne heure les secrétaires dans les écoles secondaires. Parce qu'eux aussi ils vivent la compétition avec les écoles primaires d'ici, et avec les autres commissions scolaires-là! (Annie)

À l'école dirigée par Luc, une secrétaire arrive tôt le matin afin de pourvoir aux absences non prévues. Dans les périodes de l'année où le nombre d'absences est plus élevé, Luc demande parfois à deux suppléant·es de se présenter à l'école pour la journée même s'il n'a pas a priori d'affectation à leur donner. Cette stratégie permet à Luc d'éviter de limiter le recours aux remplacements d'urgence, c'est-à-dire le système de dépannage sollicitant les enseignant·es de l'établissement pour assurer la suppléance (Ententes locales, clause 8-7.11). Comme il l'explique :

Je sais que le matin même, ils vont être occupés toute la journée. [...] C'est sûr que je vais trouver dans la journée un prof qui est malade pis ... Ça va être cette maladie-là qui va payer le remplaçant. Mais si j'ai personne, il faut que je paye le suppléant. Là à ce moment-là c'est le budget de l'école qui va payer. Donc c'est comme un remplacement d'urgence, mais ça coûte moins cher ça que deux remplacements d'urgence. (Luc)

Les suppléant·es ainsi embauchés ne sont toutefois pas nécessairement qualifiés dans les champs d'enseignement où ils seront amenés à remplacer durant la journée.

Le système centralisé, plus courant actuellement au niveau préscolaire-primaire, est opéré par les ressources humaines de la commission scolaire à partir du ou des bassins de candidatures présentés à la section précédente. Selon les commissions scolaires, il peut être opéré par des répartitrices ou encore par un système informatisé. Les requêtes pour un remplacement peuvent parvenir à l'avance ou le jour même. Dans le cas du système informatisé, Chantal m'informe que l'ordre dans lequel les suppléant·es sont appelés est préprogrammé. À sa connaissance, l'ordre est le suivant :

Premièrement, le système appelle tout le monde qualifié. Dans un premier temps, pis à des périodes données comme là, rendu à ce temps-ci de l'année [mai], tous nos étudiants qui ont terminé. Mais qui ont plus de 30 crédits en éducation, qui sont étudiantes temps complet, ainsi de suite-là. Ils ont comme une priorité pour faire de la suppléance. Parce qu'on veut se les fidéliser-là. (Chantale)

Ce système permet donc de favoriser certains profils, dans ce cas-ci les étudiant·es des programmes de formation en enseignement. Rappelant le mode de fonctionnement décentralisé, les directions des établissements peuvent également programmer une liste de suppléant·es « coup de cœur » pour reprendre une expression utilisée par une enseignante :

Pis les écoles quand y'a des gens qui sont dans le fond... les suppléants chouchous de l'école mettons-là, ben la direction d'établissement peut mettre une catégorie [...] de suppléants avec laquelle elle est habituée de transiger... Au lieu que ce soit à chaque jour des suppléants nouveaux. (Chantale)

Nathalie, qui est aussi à la Commission scolaire des Tilleuls, soutient toutefois que ce système crée du mécontentement parmi les enseignant·es qui peuvent plus difficilement choisir les enseignant·es qui les remplaceront. Elle prend le point de vue de ces enseignant·es pour m'expliquer ce qu'elles peuvent ressentir :

Céder ma classe, c'est un peu comme céder ma maison. Parce que c'est un milieu de vie que tu crées avec tes élèves, tu comprends? Pis il y a un degré d'attachement qui est extraordinaire... [...] Fait que la personne ciblée qui va avec TES! C'est pas LES élèves... c'est TES élèves. Tu comprends-tu? [...] Tu veux qu'ils passent une belle journée-là. Fait que d'avoir n'importe qui qui débarque comme ça le matin sans l'avoir planifié, pis ni même préparer les enfants... Pis pas dire que c'est Isabelle qui s'en vient. Blabla. Fait que c'est dans ce sens-là. (Nathalie)

De ce point de vue, ce mode de fonctionnement automatisé cadre mal avec l'environnement scolaire. En outre, il permet difficilement de préparer les élèves à l'arrivée du remplaçant·e, un

aspect important du point de vue des personnes effectuant ce type d'affectation tel que discuté à la section 6.3.4. Des informatrices enseignantes me signalent également qu'elles sont le plus souvent appelées pour des suppléances n'étant pas dans leur champ d'enseignement. Estelle, une enseignante en français langue seconde travaillant à la Commission scolaire des Tilleuls, me dit ainsi : « on m'appelle pour éduc., on m'appelle pour préscolaire, on m'appelle pour arts plastiques. Quand t'es suppléant, tu fais tout ».

À la Commission scolaire des Pins, où l'attribution des suppléances se fait avec des répartitrices, un tout autre modèle est suivi. Les répartitrices essaient d'octroyer les suppléances aux enseignant·es selon leurs préférences, tel que me l'explique Annie qui a déjà fait ce travail à la commission scolaire :

Ils connaissent leurs suppléants. Fait que ils le savent ce qu'ils aiment leurs suppléants! Fait que quand ils sont capables de leur donner ce qu'ils aiment... ils le font. [...] Ça va dépendre aussi du volume-là. Quand je reçois beaucoup de demandes dans une soirée, j'ai plus de marge de manœuvre que quand j'ai très peu de demandes. Donc des fois ils vont réserver dans le système, sans même avoir appelé le suppléant. Possiblement que M. X va prendre cette affectation-là. Parce qu'il aime cette école-là, il aime cette classe-là. Fait que je suis quasiment sûre de l'avoir. (Annie)

Certains enseignant·es établissent un contact privilégié avec les répartitrices, augmentant leurs chances d'avoir les affectations qu'ils préfèrent.

Il est aussi possible de recommander une personne pour une suppléance à cette commission scolaire, comme pour les autres types d'affectations. La procédure à suivre est la même que celle décrite à la section précédente. Karine m'explique ainsi le fonctionnement du système de suppléance centralisé ainsi que la marge de manœuvre des directions :

Ben comme direction, par rapport à la suppléance, dans les faits, on a plus ou moins de marge de manœuvre. C'est-à-dire que les suppléances sont attribuées par des répartiteurs. Qui appellent les candidats le matin même, la veille. On peut toutefois recommander quelqu'un qui... avec qui ça a bien été dans notre milieu... Si par exemple, c'est quelqu'un avec qui ça a été facile de travailler en équipe. [...] Quelqu'un arrive, a de l'initiative, discute avec ses collègues. Tout ça, ben t'sais, on se dit : si ça se prolonge, je vais recommander cette personne-là, parce que je vois que la dynamique de collaboration s'installe. Je vais recommander, mais cette personne-là est peut-être... Peut-être qu'elle a une autre affectation et qu'elle ne pourra pas venir. Donc, on recommande, mais on n'est pas certain qu'on va avoir la personne demandée. (Karine)

Comme pour les autres affectations, les directions n'ont toutefois pas la garantie que cette personne sera choisie, tout dépendant de sa position dans les bassins de la commission scolaire et de ses disponibilités. Le formulaire rempli pour la requête de remplacement peut ensuite être utilisé si le remplacement devient un contrat destiné à l'affichage. Le nom de l'enseignant·e progressera en même temps que l'affectation. Dans le cas où il communique lui-même avec la commission scolaire pour signaler son absence, un enseignant·e peut également faire une recommandation. D'autres stratégies sont également parfois utilisées par les écoles afin de privilégier les suppléant·es de leur choix, tel que discuté à la section suivante.

À la Commission scolaire des Pins, les suppléances doivent être offertes dans l'ordre des bassins présentés à la section précédente. Il est généralement suivi dans le cadre du système centralisé, géré directement par les ressources humaines de la commission scolaire. Le respect de cette directive est toutefois plus difficile à vérifier dans le cadre du système de suppléance décentralisée :

C'est sûr qu'on n'est pas dans les écoles, fait qu'on ne voit pas. Pis on n'a pas moyen de contre-vérifier cette information-là. Fait que c'est un peu... comment dire... fragile en termes de... Mais c'est la directive qui est donnée. (Annie)

À cette fin, les établissements sont invités à mettre à jour leurs listes régulièrement afin d'intégrer les noms des nouvelles personnes engagées par la commission scolaire.

Donc c'est sûr qui sont censés mettre à jour leur liste. Y'a des écoles, j'imagine... qui le font peut-être plus que d'autres. Ça on ne le sait pas. On ne le voit pas t'sais. C'est sûr qu'on n'a pas beaucoup de plaintes non plus de gens [...] qui disent avoir été brimés dans leurs droits... C'est sûr que ça ça l'aurait été une indication que... oups! Y'a une problématique. (Annie)

Annie constate qu'il n'y a pas de plaintes à cet égard. Elle évoque plutôt le mécontentement d'enseignant·es en « surplus » dans leur champ d'enseignement – principalement en sciences et technologies – qui sont à la recherche de travail en dehors de leur champ d'enseignement.

Je me rappelle là d'enseignants qui étaient en sciences et technologies qui voulaient travailler beaucoup au primaire, parce qu'au secondaire y'avait pas d'emploi [...]. Pis là ils m'appelaient tout temps, à chaque mois, pour voir pourquoi ils ne travaillaient pas. Pis là je lui expliquais. Je leur rappelais que t'sais, je dois suivre un ordre établi de suppléance. Pis si admettons que j'étais dans son champ à lui, pis j'allais chercher quelqu'un en français, ben il serait fâché contre moi. Parce que j'aurais pas respecté. Ben c'est la même chose pour toutes les autres. Fait que là il dit : « Ah oui, c'est vrai ». Fait

que là... mais c'est sûr que ces gens-là à un moment donné deviennent un peu... en début d'année y'a moins de suppléance, fait que t'es comme un peu plus insécure. Parce que t'sais... t'as une famille à nourrir. T'sais tu veux que ça rentre... T'sais à un moment donné, t'as des besoins fondamentaux à combler. (Annie)

Pour cette employée des ressources humaines, le respect de l'ordre des bassins constitue un enjeu d'équité :

Mais t'sais, faut leur expliquer aussi qu'on a le devoir de respecter cet ordre-là, pis on le fait pour tout le monde. Pis c'est ça l'équité. T'sais dans le fond c'est une équité pour tout le monde. Fait qu'on leur explique. Pis après ça va bien par rapport à ça. (Annie)

Le constat formulé par Annie se limite toutefois à cette seule règle de fonctionnement, ne prenant pas en compte l'organisation d'ensemble des rapports de régulation.

6.3.3. Être à la bonne place au bon moment?

Dans les différentes configurations présentées aux sections précédentes, un contrat ou une recommandation arrivant « au bon moment » peut être un tremplin important vers l'obtention d'un poste menant à la permanence. Cette réalité est bien traduite par Nathalie, une conseillère pédagogique, qui résume une chaîne d'événements traduisant cette idée :

Quand tu t'en vas en enseignement-là, ben il faut que tu te dises deux choses : t'auras peut-être pas une job à temps plein du jour au lendemain. Oui, tu vas pouvoir faire de la suppléance. C'est le passage obligé. J'en ai fait, tout le monde en fait. On fait des petits contrats, pis à un moment donné, t'es au bon moment, à la bonne place, avec la bonne personne. Tu réponds pas au téléphone. Tu réponds au téléphone. Ben la fois que t'as pas répondu, on t'offrait une semaine de remplacement pour un congé de maladie. Pis finalement, est jamais revenue la dame. T'as filé jusqu'au 30 juin. Ça te donne un contrat de plus de 90 [jours]. [...] Pouf! T'es évalué. T'sais? Donc il y a des opportunités comme ça, qui s'y prêtent. Pis ça c'est une réalité de la job enseignante. Si t'arrives pas avec cette ouverture-là, tu vas être malheureux. (Nathalie)

Les employées des ressources humaines des deux commissions scolaires soutiennent que la stratégie à privilégier par les enseignant·es en début de carrière est de se faire connaître dans les milieux. Chantale conseille ainsi aux enseignant·es :

Faites de la suppléance pendant quelques mois-là, de façon assez régulière-là, pis vous allez apprivoiser le milieu. T'sais commencer à connaître, pis tout ça. Pis là à ce moment-là, quand il aura un remplacement... vous allez vous fidéliser dans un milieu, deux

milieux, trois milieux. Quand il y aura un remplacement, y'a une direction d'établissement qui va vous donner votre chance. (Chantale)

Annie abonde dans le même sens :

Pis c'est sûr que plus tu te fais connaître dans les écoles, pis plus t'es recommandé, c'est mieux là! C'est ça l'idéal! Quand t'es recommandé, c'est que t'as une super réputation à cette école-là pis ils veulent vraiment t'avoir. Fait que je pense que c'est plus ça la stratégie pour les enseignants... plus t'es recommandé en suppléance, plus t'es recommandé pour des contrats, mieux que c'est. (Annie)

Le récit d'Eduardo, un informateur enseignant peu affecté par sa position dans les rapports sociaux de race³⁰⁸, illustre bien les conseils prodigués. Après un certain temps à la Commission scolaire des Pins, il se voit de plus en plus sollicité et recommandé pour faire de la suppléance et des remplacements. C'est à ce moment qu'il a l'impression « que ça commence à pu avoir rapport le fait d'être un numéro [à la commission scolaire] » (Eduardo). Il est directement sollicité par des enseignant·es, lesquels insistent parfois auprès des répartitrices afin qu'il obtienne l'affectation :

Pis dans la suppléance que j'ai faite cette année-là, c'était beaucoup les profs de ces écoles-là [...] qui m'ont rencontré dans le fond. Pis que... « Hey vendredi tu travailles-tu? T'as-tu un contrat? » « Non les vendredis je ne travaille pas. » Fait que là quand ils appellent à la répartition, ils disaient : « Eduardo est disponible, il est intéressé, il est à côté de moi. » [rires] Comme... « Il veut vraiment le faire, pis en plus y'enseigne à l'école. Il connaît... » Pis la personne [à la répartition] dit toujours la même affaire : « Ben ffff... on va essayer, on va essayer. » (Eduardo)

Il est également sollicité par les secrétaires et les directions des écoles, qui usent de stratégies afin qu'il soit choisi pour travailler à leur école :

Les secrétaires des fois, pis les directions font comme : « Ben, vient-en! Pis on va appeler le matin, pis on va s'arranger! » Pis y'a des directions pis des secrétaires qui font ça. T'sais, ils se font taper sur les doigts. Moi je me suis pointé des fois dans des écoles parce qu'on m'a dit d'y aller. Pis là, j'arrivais pis là, l'école après ça appelait à la commission scolaire : « Ouais, ben on avait besoin d'un remplaçant, pis y'est déjà là, c'est lui ». Fait que là la commission scolaire va pas dire : « Bon... ben ok, non. Vous le renvoyez. J'envoie quelqu'un d'autre plus haut que lui » t'sais. Fait que, c'est ça. Ça m'est arrivé quelques fois de faire ça. (Eduardo)

³⁰⁸ Seul le nom d'Eduardo conduit généralement à l'assigner à des rapports sociaux de race. Cette position ne l'affecte pas particulièrement. Il est également privilégié par sa position dans les rapports sociaux de sexe, tel que discuté à la section 7.4.2.

Il aura en outre deux demandes coup sur coup à un autre moment pour faire un remplacement de cinq semaines dans deux écoles différentes. Il accepte d'abord une proposition venant d'un enseignant de maternelle 4 ans. Après trois jours dans cette école, une opportunité correspondant davantage à ses intérêts s'offre à lui. Il m'explique comment ça s'est passé :

Je suis allé chercher ma copine à son école. [...] Pis là en partant, la direction elle dit à ma copine : « Si tu connais quelqu'un pour l'enseignant en 6^e année, il va manquer 5 semaines parce qu'il se fait opérer au dos... » [...] Pis là j'ai juste fait : « Bonjour! » Parce que eux dans le fond, ils étaient rendus là. Dans le fond... La hiérarchie, t'sais y'a la liste de priorité, y'a les gens qui ont leur bacc., les gens des autres champs, pis après ça, y'a qui ils trouvent. Genre, la direction elle peut choisir n'importe qui. Ils ne sont plus obligés de passer par l'ordre de priorité. (Eduardo)

La direction téléphonera ensuite à la direction de l'autre école où s'est déjà engagé Eduardo afin de rendre possible le changement. Comme il l'analyse lui-même :

C'était comme deux exemples de « connaître quelqu'un, ça aide quand même ». La directrice qui voulait m'avoir. Puis, avant ça, le collègue en maternelle 4 ans, qui m'a demandé pis que eux y'ont dit : « On veut lui! » La direction a appelé la commission scolaire : « Nous on veut que ce soit lui. Y'es déjà là ». C'est ça. (Eduardo)

Le récit d'Eduardo montre comment des contacts dans le milieu scolaire peuvent favoriser l'accès au travail, bien que cela varie selon sa position dans les rapports sociaux. Les affectations obtenues ne répondent toutefois pas aux critères établis par la convention collective afin d'accéder à la liste de priorité.

Faisant vraisemblablement un lien avec l'objet de la recherche, Annie soutient durant l'entretien que le système de recommandation ne privilégie pas les candidatures des « enseignant·es québécois ». De son point de vue, les recommandations permettent essentiellement de reconnaître l'excellence de certains candidat·es :

T'sais c'est même pas une question d'origine... Je veux dire... J'ai autant des gens d'origine marocaine, que des gens d'origine... des noms québécois. T'sais je veux dire c'est vraiment diversifié les recommandations-là. Je veux dire, il n'y a pas de notion de... C'est juste que t'es : un excellent prof. Dans le fond c'est ça que ça veut dire. (Annie)

Quand je lui demande si néanmoins la situation ne pourrait pas être plus difficile pour « les enseignant·es... », elle poursuit avant que j'achève ma question :

Non, parce qu'il y en a plein-là qui sont... vraiment les directions veulent les conserver. Pis c'est des gens qui sont d'autres origines-là. Fait que c'est vraiment, au fond toi, quel

genre de professeur que t'es. Quel genre d'enseignant que t'es? Fait que c'est sûr que si t'as la passion, pis que t'es un enseignant qui rayonne à l'école. Ben c'est sûr que tu vas rayonner aussi auprès de la direction-là. (Annie)

Je lui demande ensuite si certaines directions sont plus ouvertes que d'autres aux « enseignant·es de la diversité », elle répond par la négative en abordant plutôt la réalité du milieu montréalais :

Ben moi j'ai jamais entendu parler d'une direction qui n'était pas ouverte à la diversité ici-là. C'est vraiment un phénomène... T'sais je veux dire... Le milieu montréalais, c'est un milieu qui est diversifié. Fait que... si tu veux travailler à la commission scolaire, il faut que tu t'attendes à travailler avec un milieu diversifié. Fait que si tu veux pas, parce que toi t'as des opinions arrêtées. Ben t'es peut-être mieux de travailler chez un autre employeur qu'ici là. Donc autant... peu importe l'emploi que tu fais ici-là. Je veux dire... c'est le contexte montréalais. (Annie)

Elle me partage du même souffle les avantages pour les élèves « d'avoir quelqu'un qui vient d'ailleurs », notamment pour qu'ils développent « une plus grande culture » et qu'ils aient « moins d'avis qui finalement sortent de nulle part-là » (Annie)

Sans aborder spécifiquement la situation des enseignant·es de groupes racisés, Karine reconnaîtra pour sa part que d'importantes inégalités peuvent découler du fonctionnement actuellement en vigueur dans l'attribution des affectations :

Ça peut aller très vite de suppléant à temps plein. Parce que si je tombe dans une période de pénurie, ben je vais aller rapidement d'un bassin à l'autre. Ce qui fait que c'est très inégal! Y'a des étudiants qui sortent de l'université, puis ils vont faire toutes ces étapes-là en très peu de temps. (Karine)

Les modalités régulant l'attribution des affectations non conventionnées et non pourvues permettent en effet que se créent d'importants écarts entre les enseignant·es en ce qui a trait au moment où ils accèdent à un contrat à temps plein menant à la permanence. Comme le soulève Karine, ces écarts risquent par ailleurs de s'accroître en contexte de pénurie où davantage d'opportunités de progresser rapidement vers un emploi permanent se présentent.

6.3.4. Du statut hiérarchisé des suppléant·es et des remplaçant·es en milieu scolaire

Le statut différencié des suppléant·es occasionnels est institutionnalisé dans la LIP, ainsi que dans les conventions collectives du personnel enseignant. Comme le rappelle le précédent ministre de l'Éducation, Sébastien Proulx, ce statut est lié aux responsabilités leur étant

imparties : « il faut dire que les suppléants occasionnels n'ont pas la responsabilité d'un groupe-classe, et ce n'est pas ça l'objectif » (Fortier, 2018, 25 janvier, s. p.). Il s'agit d'une des caractéristiques de la suppléance « à la journée ». Certains enseignant·es y voient un important avantage, comme les enseignant·es retraités (Bélanger, 2017, 13 avril 2017). C'est aussi le cas pour certains informatrices et informateurs enseignants interviewés, qui ont fait le choix de la suppléance à un certain moment de leur carrière, bien que parfois au détour d'expériences traumatiques en milieu scolaire³⁰⁹.

La suppléance n'est toutefois pas toujours un choix, comme l'explique Bernardine dans un article qu'elle a écrit en 2015 sur son expérience en tant que remplaçante pour une commission scolaire³¹⁰. Au moment de l'entretien, cette enseignante a immigré au Québec depuis Haïti il y a une quinzaine d'années. S'identifiant comme une « minorité visible » par rapport aux catégories gouvernementales, Bernardine est âgée de plus de cinquante ans. Elle a obtenu un brevet en enseignement au Québec il y a quelques années sur la base de la reconnaissance d'une formation acquise dans une autre province canadienne. Avant de travailler à Montréal, elle a enseigné ailleurs au Canada.

Loin d'être un choix, faire de la suppléance était de l'ordre du besoin pour Bernardine. Comme elle le soutient, ce besoin est actuellement réciproque pour le milieu scolaire :

La commission scolaire et les écoles ont besoin des suppléants. Les suppléants ont besoin des écoles pour survivre dans une situation précaire. Pendant trois ans, j'ai sillonné les écoles à Montréal pour des périodes allant d'une journée, d'une semaine, d'un mois, de trois mois ou de cinq mois... J'ai vu des systèmes de gestion de comportement dans les classes à tel point que je voulais en constituer un répertoire. J'ai vécu des journées où je suis sortie heureuse et celles où je suis sortie détruite. Je me trouve résiliente d'avoir survécu trois longues années. Certains s'obstinent à penser que l'on fait le choix d'être suppléant-e. Oui, pour certains. Moi non. J'ai même fui Montréal pour ne pas subir la suppléance, cette sorte de rite initiatique (Bernardine, article, p. 3).

³⁰⁹ C'est notamment le cas d'Anja, dont le récit est présenté au chapitre sept.

³¹⁰ Cette enseignante m'a accordé l'autorisation de reproduire des extraits d'un texte inédit composé afin d'expliquer la situation des enseignant·es ne faisant pas de la suppléance par choix. Je l'en remercie. J'ai conservé la féminisation d'origine et anonymisé l'ensemble.

Il est à noter que cette enseignante a bénéficié d'un contrat annuel de suppléance, c'est-à-dire qu'elle a un contrat pour effectuer de la suppléance toute l'année³¹¹. En dépit de ce statut moins précaire que celui des suppléant·es occasionnels, son texte éclaire de manière intéressante la transposition de cette catégorie différenciée dans les cadres législatifs vers la catégorie de « remplaçant·e » en milieu scolaire. Il montre comment cette catégorie – qui englobe les suppléant·es occasionnels et les autres personnes remplaçant temporairement des enseignant·es – s'institue dans les relations avec les enseignant·es – principalement les « remplacés » –, les élèves, les directions d'établissement et les parents³¹².

À plusieurs reprises, elle met en lien la façon dont les élèves perçoivent les remplaçant·es et la manière dont les enseignant·es titulaires des classes préparent leur venue. Elle reconnaît, d'un côté, que « l'élève se considère comme orphelin d'un jour, car il s'est attaché légitimement à son enseignant-e avec qui il a tissé des relations, ce qui lui assure l'équilibre et la stabilité » (Bernardine, article, p. 2). De l'autre, elle soutient toutefois que : « si des comportements inadéquats persistent dans la transition pédagogique qu'assurent les suppléants, c'est probablement parce que les enfants font une séparation nette et évidente entre le rôle de l'enseignant-e titulaire et de celui de le/a remplaçant-e » (Bernardine, article, p. 4).

Bernardine appelle ainsi à davantage de collaboration de la part des enseignant·es titulaires afin de freiner la connotation dépréciative associée au titre de suppléant·e ou de remplaçant·e par les élèves, pour qui :

les « suppléants » ne sont pas des enseignants. Ce serait une classe, une espèce à part. Pour eux, ce serait des gens qui n'auraient pas l'aura de leur enseignant-e. Le/la suppléant-e représenterait la liberté, le droit de faire ce qu'on veut, le droit de manquer de respect, bref, le droit de lâcher son fou (Bernardine, article, p. 3).

La notion de classe utilisée par Bernardine est particulièrement éloquente, tout comme l'essentialisation des enseignant·es composant cette « classe » dévalorisée ressortant des propos d'une élève rapportés par l'enseignante :

³¹¹ Ce type de contrats n'est pas courant. À la commission scolaire où travaille Bernardine, ils sont actuellement réservés à la suppléance en adaptation scolaire. Ils visent à assurer une certaine stabilité du personnel enseignant auprès des élèves en ayant le plus besoin.

³¹² Je n'aborde toutefois pas ici la relation avec les parents.

En me voyant arriver dans une classe et devant la mine défaits d'une élève par rapport à ma présence, une autre élève lui dit pour la consoler : « C'est une remplaçante comme les autres ». Que penser d'une telle affirmation? Bon, prendre tout personnel pourrait tellement nous faire perdre contenance, mais en même temps, une telle déclaration reste et demeure inacceptable. J'ai dit à cette élève : chaque personne est unique et chaque « suppléant-e » est unique (Bernardine, article, p. 4).

Bernardine saisit cette occasion pour signifier à cette élève la violence symbolique derrière cette affirmation qui efface son identité individuelle derrière une classe dévalorisée, qui n'est pas composée d'enseignant·es aux yeux de plusieurs élèves. Elle relate une anecdote à ce propos :

En plaisantant, j'ai expliqué dans une classe que les remplaçants ne sont pas des gens qu'on ramasse au coin d'une rue pour venir remplacer les enseignants et que c'étaient des enseignants à part entière. Ils étaient étonnés (Bernardine, article, p. 2).

Les élèves ne sont toutefois pas les seuls à reconduire le statut inférieur des remplaçant·es, qui est par ailleurs institué dans la LIP. Tout en évoquant globalement des relations généralement « cordiales et correctes », elle souligne que pour certaines directions « cette classe d'enseignants ne fait pas partie de leur personnel et devrait agir comme s'ils n'étaient pas des enseignants » (Bernardine, article, p. 2). Elle relève ainsi la hiérarchie entre les enseignant·es remplaçants et les « vrais » enseignant·es qui existe dans des écoles. Elle détaille plusieurs façons dont cela se traduit au quotidien, notamment dans les opportunités de développement professionnel des enseignant·es précaires :

Nous ne sommes pas les maillons importants de la chaîne. Oui, nous essayons de nous intégrer à toutes les activités : réunions de personnel, journées pédagogiques. On sent bien qu'ils nous voient avec des limites : nous sommes là pour remplacer les enseignants, mais pas plus. Nous ne sommes pas invités aux formations qui se donnent à l'école. Au contraire, on devrait remplacer les enseignants qui assistent à une formation. En fait, est-ce normal que des enseignants n'aient accès à aucune formation continue depuis trois ans? Car, dans les premières années de suppléance, on est tellement accroché à un appel téléphonique qui nous garantit un jour de paie de plus que c'est presque impossible de penser à aller à une formation (Bernardine, article, p. 2).

Bernardine défie cette hiérarchie en proposant une nouvelle terminologie pour désigner le travail des remplaçant·es ainsi que leur titre même. Elle propose d'une part l'expression d'*itinérance pédagogique* afin de remplacer celles de suppléance ou de remplacement. Il s'agit à ces yeux d'une catégorie moins dépréciative, comme elle l'explique dans cet extrait :

Cela fait moins péjoratif. Cela fait plus classe, plus « zen », plus artistique, plus philosophique. Car l'itinérance pédagogique peut supposer être un choix de vie consenti librement et sans contrainte alors que la suppléance renvoie à l'idée de survie, d'état provisoire d'un enseignant qui n'a pas de port d'attache, pas d'école propre, pas de poste temporaire ou permanent, pas d'inscription sur une dite liste de priorité. La remplaçante. Le remplaçant. Et cette entité, dans l'esprit de plus d'un, n'est... qu'un bouche-trou. (Bernardine, article, p. 1).

Bernardine reprend également du pouvoir sur la catégorie à laquelle elle est assignée dans son travail en proposant d'adjoindre systématiquement le terme enseignant·es à celui de suppléant·es ou de remplaçant·es. Cet ajout contribuait selon elle à accroître la reconnaissance du travail effectué et rehausser leur statut auprès de toutes les personnes en milieu scolaire. Elle affirme ainsi :

D'ailleurs, je propose, pour couper court à tous ces préjugés par rapport « aux remplaçants », que les suppléant-e-s soient désormais dénommés enseignant-e-s suppléant-e-s ou enseignant-e-s itinérant-e-s [...] et que des consignes claires soient passées auprès de tout le personnel scolaire (élèves, enseignants, directeurs, éducateurs), pour que dorénavant, ils soient vus comme tels : des enseignants qui remplissent des fonctions particulières, comme les enseignant-e-s ressources par exemple. Rendez enfin à César ce qui est à César et redonnez leur dignité aux enseignant-e-s suppléant-e-s (Bernardine, article, p. 4).

Au-delà des écoles, la proposition de Bernardine met en question les termes utilisés dans la LIP et dans les conventions collectives. À même ces sources textuelles, les suppléant·es occasionnels n'ont pas le titre d'enseignant·es, contrairement par exemple aux enseignant·es à la leçon et aux enseignant·es à taux horaire qui sont pourtant eux aussi exemptés de l'obligation de détenir une autorisation d'enseigner pour exercer leur fonction.

Bernardine remarque enfin que le remplacement en début de carrière n'est pas la voie suivie par tous les enseignant·es : « mais, j'ai vu des enseignants qui ne passaient pas par tout ce baptême de feu et qui accèdent le plus rapidement possible à la liste de priorité. D'autres galèrent » (Bernardine, article, p. 2). Ce constat rejoint celui posé par plusieurs autres informatrices et informateurs, principalement enseignants. La section suivante exemplifie l'analyse effectuée dans le chapitre à partir de récits de ces informatrices et informateurs enseignants.

6.4. Récits d'enseignant·es et synthèse

Cette dernière section du chapitre synthétise les sections précédentes à partir des récits de Naoual et Safa. J'ai choisi ces récits, car ils montrent concrètement comment fonctionnent les rapports de régulation dans l'attribution du travail pour les enseignant·es n'étant pas sur une liste de priorité d'emploi et l'articulation des rapports sociaux. Leurs récits illustrent les arguments présentés dans les sections précédentes. Avec la synthèse présentée à la section 6.4.3, ils ouvrent également à l'analyse des rapports sociaux de race dans la sélection du personnel enseignant.

Ces deux enseignantes ont en commun d'avoir effectué leur formation en enseignement au Québec. Naoual a terminé sa formation en 2015 et Safa en 2011. Naoual est enseignante en éducation préscolaire et enseignement primaire, un champ dit en pénurie d'enseignant·es. Safa est enseignante en mathématiques au secondaire, un champ actuellement considéré – à l'inverse – en surplus d'enseignant·es. À leur entrée sur le marché du travail, toutes deux aspirent à la sécurité d'emploi dès que possible dans une commission scolaire francophone de la région de Montréal (un poste permanent). Au moment des entretiens, aucune n'a atteint ce but. Naoual réalise un contrat de remplacement à durée indéterminée dans l'attente de contrats qui lui permettront d'accéder à la liste de priorité dans son champ. Safa a quitté le public et travaille dans une école privée.

Naoual est née dans un pays du Petit Maghreb et a immigré au Québec au début de la vingtaine. Elle est au Québec depuis neuf ans. Safa est née et a grandi au Québec. Ses parents ont immigré avant sa naissance, d'un pays du Petit Maghreb. Au regard des catégories gouvernementales pour l'accès à l'égalité en emploi, toutes deux s'identifient comme faisant partie d'un groupe de « minorité visible ». Naoual et Safa s'identifient et se font régulièrement assigner à la catégorie « Arabes » dans la société et en milieu scolaire, principalement en raison de leur apparence et leur nom. Elles ont comme langue maternelle l'arabe. Safa a appris le français dans un groupe de francisation à l'école primaire. Elle me parlera à plusieurs reprises dans le récit de l'accent québécois ainsi acquis : « Pis là maintenant, j'ai l'accent purement québécois là » (Safa). Au regard des autres rapports sociaux, Naoual et Safa sont des jeunes femmes. Au moment de l'entretien, elles sont toutes deux âgées de 30 ans. Safa fait partie de la première génération de sa famille à accéder à l'université, tandis que des éléments du récit de Naoual indiquent qu'elle

vient d'une famille détenant des qualifications universitaires. Le dévoilement des rapports de régulation se nourrit à la fois des similarités et des dissemblances de leurs parcours, tant au plan professionnel que des rapports sociaux.

6.4.1. « **Parce qu'il faut commencer quelque part** » (Naoual)

Plusieurs enseignant·es m'ont partagé leurs propres expériences et celles de collègues de groupes racisés ayant de la difficulté à obtenir les contrats qui leur permettraient de progresser jusqu'à la liste de priorité. Même si elles cumulent de l'expérience, elles ne sont sollicitées que pour faire de la suppléance ou des remplacements de courte durée. Le récit de Naoual est particulièrement éloquent à cet égard. Cette enseignante détient un brevet d'enseignement et un baccalauréat en enseignement au préscolaire-primaire obtenus tous les deux au Québec. Les obstacles rencontrés par cette enseignante pour accéder à un emploi apparaissent particulièrement surprenants pour une jeune enseignante qualifiée du Québec aspirant à travailler dans un champ dit en pénurie. Compte tenu de la place occupée historiquement par les femmes en enseignement au préscolaire et primaire³¹³, ce constat appelle à une perspective intersectionnelle croisant à la fois les rapports sociaux de sexe et de race. Son parcours révèle une expérience différenciée révélatrice de sa position en tant que femme racisée

6.4.1.1. **Suppléance et stratégies pour en sortir**

Compte tenu du coût élevé de ses frais de scolarité en tant qu'étudiante internationale³¹⁴, Naoual fait de la suppléance tout au long de ses études. Forte de l'expérience acquise, elle aspire à un travail permanent quand elle obtient son brevet :

J'ai quand même accumulé un nombre d'heures considérable. J'ai accumulé beaucoup d'expérience aussi. J'ai connu plusieurs écoles et milieux. J'ai quand même pu tisser des liens avec des personnes. Donc je me suis fait des contacts. Mais je n'ai pas eu cette... J'ai pas eu l'insertion professionnelle que j'aurais souhaitée. (Naoual)

³¹³ Cette question est abordée à la section 3.2.3.

³¹⁴ Quand elle fait son baccalauréat en enseignement, elle a un permis d'études temporaire. Elle doit donc assumer le coût des frais de scolarité pour les étudiant·es internationaux. Pour les étudiant·es au premier cycle en éducation, ces frais étaient de 14 562\$ à 15 341\$ par année entre 2011-2012 et 2014-2015 (Statistique Canada, s. d.-b). En comparaison, ils étaient de 2 410\$ à 2 287\$ pour les étudiant·es québécois (Statistique Canada, s. d.-a).

Quand elle cherche du travail, elle a toutefois l'impression que ses compétences ne sont reconnues *que* pour faire des suppléances. Elle m'explique ainsi comment son travail est reconnu positivement dans les écoles :

J'étais quand même bonne pour faire du remplacement. Pis on m'a toujours félicitée, on m'a dit : « Ahhh... tu fais du bon travail, tu es ponctuelle. Les profs sont satisfaits de ton travail » et tout ça. (Naoual)

Ce n'est que récemment qu'elle prend pleinement conscience du cul-de-sac dans lequel ce type d'affectation la place : les suppléances et les courts remplacements ne lui permettront pas d'accéder à la liste de priorité selon les critères prévus par la convention collective³¹⁵. Les connaissances de Naoual à ce sujet sont parcellaires, comme la majorité des informatrices et informateurs rencontrés dans le cadre de cette recherche.

Au début de l'année scolaire suivant sa diplomation, elle n'a pas de contrat. En plus de faire de la suppléance, elle décide d'aider bénévolement une collègue nouvellement diplômée ayant décroché un contrat en maternelle à l'école du Phare³¹⁶. En parallèle, elle consulte la liste des contrats dans son champ d'enseignement toujours disponibles après les choix des personnes inscrites sur les listes de priorité de sa commission scolaire. L'enseignante avec qui elle fait du bénévolat lui suggère d'envoyer son curriculum vitae aux directions des écoles où des contrats sont encore disponibles, dont l'école du Phare, afin de manifester son intérêt. Il s'agit pour Naoual de la « stratégie de la dernière chance » :

Ça c'est vraiment, la dernière chance quoi. C'est... Si tu n'as rien, ben c'est soit tu fais ça, soit... de toute façon tu tentes. Tu ne sais pas s'ils vont te dire oui ou non. Soit tu vas prendre ce qu'on te donne ou tu vas faire de la suppléance jusqu'à ce que quelqu'un t'offre ton contrat. Donc, c'est ça. (Naoual)

Cette stratégie de la dernière chance ne donne pas de résultats. C'est plutôt le bénévolat à l'école du Phare – sa propre stratégie – qui lui permettra de faire ses preuves auprès de la direction et, finalement, de décrocher un premier contrat :

Et la direction, elle a vu le fait que je me suis déplacée, tout ça. Elle m'a dit : « C'est vraiment super qu'il y ait des gens comme toi, bravo pour ton initiative et tout ça. » Elle a dit : « Tiens, est-ce que tu es disponible pour faire de la suppléance? » Je dis : « Oui, absolument ». Elle dit : « Ben je vais te mettre la première sur la liste ». J'ai dit : « C'est

³¹⁵ Pour un survol de ces critères, voir la section 6.1.4.

³¹⁶ Il s'agit d'un nom d'école fictif, comme tous les noms d'établissement ou de personnes utilisés.

gentil ». Et j'ai dit : « Je voulais juste vous dire que hier en fait je vous ai écrit un courriel parce que j'ai vu qu'il y avait des contrats qui restaient ». Elle dit : « Ah oui, malheureusement ces contrats-là ont été comblés. Mais écoute, tu vas être la première que je vais appeler pour la suppléance et dès que j'ai quelque chose... On va essayer de t'intégrer à l'équipe-école ». (Naoual).

Elle est appelée le lendemain pour une suppléance, puis la direction la convoque à une entrevue pour un contrat de 20% (1 journée par semaine) jusqu'à la fin de l'année. Elle est choisie par la direction et accepte le contrat pour avoir un peu de stabilité financière :

Et puis, je ne te cache pas que j'étais vraiment dans une mauvaise passe. Je me disais : « Je vais encore devoir attendre longtemps. Au moins si j'ai une journée par semaine, j'ai un travail sûr au moins une fois par semaine, pis après ça tu fais de la suppléance dans mon école d'appartenance, ça va peut-être m'apporter un peu plus de sous ». (Naoual)

6.4.1.2. Des affectations sans intérêt

Après avoir obtenu ce premier contrat à l'école du Phare, Naoual est à la recherche d'autres contrats pour compléter sa tâche. Référée par une collègue enseignante, elle obtiendra un deuxième contrat de 20% en enseignement au primaire dans une autre école qui durera, après prolongation, jusqu'à la fin de l'année. En mars, la direction de l'école du Phare lui offre un nouveau contrat de 3 jours par semaine jusqu'à mi-juin. Ce contrat en orthopédagogie en maternelle n'est cependant pas dans son champ de qualification, mais en adaptation scolaire. Elle relate avec amertume l'écart entre ce que la direction lui a dit personnellement pour la convaincre de prendre le contrat et ce qu'elle a dit ultérieurement devant le personnel de l'école :

À un moment donné lors de la réunion du personnel elle a dit : « Bon, j'ai le service en ortho. à commencer à telle date » [...] Puis, elle a sous-entendu qu'elle avait été cherchée dans un budget spécial pour commencer ça, trois fois par semaine [...] pis me payer selon mon échelle salariale. Pis elle a dit : « Mais même à ça, ça coûte quand même moins cher que si j'avais fait appel à une orthopédagogue ou à quelqu'un qui a une maîtrise. » Mais moi, elle me l'avait présenté, elle avait dit : « Écoute, moi j'aimerais ça te garder. Tu fais du bon travail. » (Naoual)

Elle estime alors que le contrat lui a d'abord été offert par la direction pour des raisons budgétaires. Son amertume est d'autant plus grande qu'elle n'a pas reçu le soutien qu'elle aurait espéré afin de mener à bien sa tâche, comme le montre cet extrait :

Puis j'ai été laissée à moi-même aussi-là. La seule chose qu'elle a faite pour moi, c'est qu'elle a pris rendez-vous avec une conseillère pédagogique qui est venue m'aider à m'organiser dans mes trucs. Mais c'est seulement par rapport au budget qu'elle m'a recrutée. Donc t'sais, des petites choses comme ça, tu ne les comprends qu'après les avoir vécus. C'est un petit peu nébuleux comment c'est fait. (Naoual)

Elle me dit enfin qu'elle n'aurait pas accepté le contrat si elle avait mieux compris les critères donnant accès à la liste de priorité.

Au terme de cette première année d'enseignement, les contrats réalisés ne lui permettent pas d'accéder à la liste de priorité. Elle a pu cumuler les jours réalisés dans ses contrats au primaire, mais pas en adaptation scolaire. Elle croit que c'est en raison de la disparité de champs. Au regard des informations fournies par Naoual et des clauses de la convention collective, cette situation semble plutôt relever du type d'affectation. Il est probable que Naoual ait réalisé un contrat à la leçon, lequel n'est pas comptabilisé pour l'accès à la liste de priorité en vertu des critères négociés par le syndicat local. Naoual accède plutôt à un « pré-bassin » donnant un accès privilégié aux affectations par rapport aux autres enseignant·es n'étant pas non plus inscrits sur la liste de priorité d'emploi.

Fondant beaucoup d'espoir dans ce « pré-bassin », Naoual est déçue des contrats qu'elle y retrouve. Elle postule par dépit sur quatre des cinq contrats à 100% d'aide-orthopédagogue au primaire disponibles :

Moi pourquoi j'ai fait ces choix-là? C'est parce que j'avais pas le choix tout simplement. J'ai dit : Regarde. Je vais faire comme tout le monde, je vais prendre ce que j'ai en attendant d'avoir le nombre de jours nécessaires, pis l'année prochaine, ça sera meilleur. (Naoual).

Elle n'obtiendra toutefois aucun des contrats auxquels elle a postulé. Pour la première fois, elle se demandera si elle n'a pas été discriminée :

Fait que j'ai été voir et j'avais rien eu. [silence] Et, sérieusement, j'ai... c'est vraiment la première fois que je vais réfléchir de cette façon. Je vais me dire : « De toutes ces personnes-là, ça se peut que ça soit juste une coïncidence, mais... y'a pas une seule personne qui a un nom ... autre qu'un nom québécois ». Ouin, parce que tu vois en fait, quand tu as les résultats, tu as les noms des personnes avec les postes. (Naoual)

Cette impression prend forme à la lecture des résultats de l'affectation. Elle la partage avec son conjoint :

Moi mon conjoint est Québécois... Ben y'es moitié Québécois-moitié Asiatique, mais il est né ici, pis il a vécu ici toute sa vie. Pis lorsque je lui ai dit ça, il était choqué. Il a dit : « Tu ne me dis pas que tu réfléchis comme ça? » J'ai dit : « Malheureusement, oui. Comment je peux t'expliquer que je réfléchis comme ça? Ben je sais pas. C'est, c'est... »

Ça t'a sauté au visage.

Oui, oui, exactement (Naoual).

6.4.1.3. Une aide qui n'en est pas vraiment une

Naoual se retrouve donc en début d'année scolaire dans la même situation que l'année précédente. La direction de l'école du Phare, qui n'a pas de contrat à lui offrir pour le moment, lui suggère d'appeler une employée des ressources humaines de la commission scolaire – appelée après Mme Costa – servant d'intermédiaire entre les directions ayant des affectations à pourvoir et les enseignant·es en recherche d'emploi. Elle lui dit qu'elle l'appellera aussi de son côté pour la recommander. Elle appelle rapidement cette personne à la commission scolaire; sans réponse :

Donc je l'ai appelé une fois. Elle ne répondait pas. [...] Donc je l'ai appelé une deuxième fois, elle ne répondait pas. J'ai appelé une troisième fois, elle ne répondait pas. Fait que j'ai laissé un message. Je dis : « Bonjour, mon nom est Naoual. J'ai travaillé à l'école du Phare [...] et la direction m'a fortement recommandé de prendre contact avec vous si jamais je n'ai rien du tout. Alors je vous dis, je suis disponible pour avoir un contrat cette année ». Et je lui ai précisé : « Je voulais juste vous préciser que l'année dernière j'ai eu deux contrats cumulatifs et cette année, il me reste un nombre X de journées pour aller chercher mes journées pour être sur la liste de priorité. Fait que, ça serait vraiment aimable [...] de votre part de me rappeler ». Pis j'ai laissé mes coordonnées, mon courriel et tout ça (Naoual).

Elle ne reçoit cependant pas de retour d'appel de Mme Costa, ce qui étonne les gens autour d'elle :

Pis là y'a tout le monde qui dit : « Ben voyons! Pourquoi elle ne t'a pas rappelée? Peut-être qu'elle est en voyage ». Mais lorsque tu es en voyage et que tu es...

T'as un message d'absence.

Exact. Tu sais, c'est quelque chose de très... de très élémentaire. Bref. Elle n'a pas répondu à mes messages. Donc j'ai attendu une semaine après, j'ai rappelé, j'ai rappelé, j'ai rappelé, j'ai rappelé, j'ai rappelé... Silence radio (Naoual).

Entre temps, elle recommence à faire des suppléances. Dans une des écoles où elle travaille, la direction la questionne sur les raisons pour lesquelles elle n'a pas de contrat. Comme la directrice de l'École du Phare, elle lui parle de Mme Costa :

Donc la direction, elle m'a posé des questions : « Est-ce que tu as fini tes études? Est-ce que tu es disponible? » J'ai dit : « Oui. » Elle a dit : « Ben tu as rien eu, comment ça tu as rien eu? » Je lui ai raconté mon histoire. [...] Elle dit : « Ben voyons! Est-ce que tu as appelé Mme Costa? » J'ai dit : « Oui, j'ai appelé Mme Costa, depuis le 19 août ». Elle dit : « D'accord. Ben, l'as-tu rappelée? » J'ai dit : « Oui, je l'ai rappelé, j'ai laissé des messages, mais je n'ai jamais eu Mme Costa au téléphone ». Pis elle a dit : « Tu sais quoi? Je vais l'appeler tout de suite. Parce que depuis plusieurs semaines, elle cherche des gens pour des 100% ». (Naoual)

Naoual apprend par cette direction que Mme Costa est à la recherche d'enseignant·es depuis plusieurs semaines, mais qu'elle ne l'a pas contacté. Elle a de la difficulté à expliquer la situation :

J'ai dit : « D'accord ». Fait que ... en fait, je ne savais pas quoi penser, mais en même temps je n'avais plus envie de lui parler. Je me suis dit : « Pourquoi elle ne répond même pas à mes messages? » T'sais... Ça ne se fait pas. Juste, dis-moi : « Ah, malheureusement je n'ai rien pour toi, mais je garderai ton nom au cas où j'ai besoin de toi ». Non, elle n'a jamais... elle a juste jamais rappelé. (Naoual)

Alors qu'elle est en classe, la direction informe Naoual qu'elle a parlé à Mme Costa et que celle-ci lui demande de la rappeler sans faute dans la journée. Elle la rappelle, mais toujours sans réponse :

Bref, en sortant de l'école j'ai appelé Mme Costa. Qui n'a bien évidemment pas répondu. [rires] Pis j'ai dit : « Bon ! Ben, j'ai fait ce que j'avais à faire. Puis la vie continue. » (Naoual)

Une collègue québécoise, qui a obtenu des contrats par l'intermédiaire de Mme Costa, lui suggère de procéder par courriel et de mettre la direction de l'école en copie conforme :

Elle a dit : « Je ne comprends pas pourquoi tu me dis que Mme Costa n'a pas rappelée. Moi, elle m'a trouvé des affaires. Je veux dire, c'est elle qui m'a insérée dans cette école-là. T'sais, elle pourrait t'aider ». Elle a dit : « Tu sais quoi? Tu vas lui envoyer un courriel, attaché avec le courriel de la direction et tu vas lui dire : "Voilà, je vous ai appelé, puis j'attends de vos nouvelles et tout ça. Je suis disponible pour travailler" ». Et c'est ce que j'ai fait effectivement. J'ai laissé mes coordonnées, pis elle m'a appelée. Elle m'a appelée le jour même. (Naoual)

Mme Costa l'appelle en soirée et lui propose trois affectations. Naoual me relate la conversation :

[Mme Costa dit :] « Naoual, j'ai un premier contrat à te proposer dans le quartier des Champs. C'est en maternelle. [...] C'est pour l'année. J'ai aussi un contrat en orthopédagogie. [...] Pis j'ai un contrat en 4^e année pour un remplacement pour un congé de maternité. Alors lequel tu choisirais Naoual? » (Naoual)

Elle constate après coup qu'elle l'a orienté vers cette dernière affectation :

Elle ne m'a pas laissé répondre. Elle a répondu à ma place et elle dit : « Tu sais, moi je vois que tu habites sur la rue des Écorces... Mais moi je t'offre ce que j'ai tu sais? Mais je pense qu'aller dans le quartier des Champs, ce serait un petit peu... ce serait un petit peu fou d'aller travailler dans ce quartier quand tu habites si loin hein? » Elle a dit : « Pis sinon, en orthopédagogie³¹⁷. [...] Ben moi je pense que l'année passée tu as fait un contrat en ortho.. Mais Naoual, on ne refait pas les mêmes erreurs n'est-ce pas? » [...]

Après ça, lorsqu'elle m'a parlé du contrat en 4^e année, j'étais très intéressée. J'ai dit : « Ben oui, ben oui! 4^e année, j'ai déjà fait ça et tout ça ». Et puis elle [a dit] : « Tu vas voir, c'est une super belle école. [...] C'est une très belle direction. Pis tu sais, elle travaille avec des gens de partout dans le monde ». Ben j'ai dit : « C'est parfait, d'accord! » Elle a dit : « Tu m'envoies ton cv pis je vais le transmettre à la direction de l'école ». (Naoual)

Mme Costa devient alors très prévenante, l'appelant à plusieurs reprises afin de s'assurer que la direction entre en contact avec elle. Quand la direction l'appelle, elle ne lui propose toutefois pas un contrat pour un remplacement de congé de maternité, mais un remplacement de congé de paternité. La nuance entre les deux est importante pour Naoual, qui souhaite avoir un contrat à temps partiel pour accéder à la liste de priorité. Comme un congé de paternité dure généralement moins de deux mois, il y a peu de chances que ce remplacement à durée indéterminée soit converti en contrat³¹⁸. Elle est sous le choc et décide d'appeler Mme Costa pour clarifier la situation :

Je voulais juste comme éclaircir ça avec elle, parce que j'ai eu l'impression de... [silence] J'ai eu l'impression de ... qu'on m'a trahie, qu'on s'est servi de moi. Parce que je suis quand même quelqu'un d'assez clairvoyant. Je n'ai pas eu l'impression que cette

³¹⁷ Ce contrat est également situé loin de son lieu d'habitation.

³¹⁸ En vertu de l'Entente nationale, la commission scolaire doit offrir un contrat au suppléant·e occasionnel remplaçant un enseignant·e pour une durée de deux mois ou plus, préalablement déterminée ou non (CPNCF-FAE, clause 5-1.11, deuxième alinéa). À ce sujet, voir la section 6.1.5.

personne-là voulait m'aider. Au contraire, elle voulait qu'on l'aide, qu'on la dépanne, elle. [...] Elle a comme un petit peu joué sur les cordes sensibles. Puis, je ne dis pas que c'est sa faute. J'aurais pu choisir ça. Mais en même temps, je sais que cette personne-là n'avait personne pour ce remplacement et elle m'a appelée pour ça. (Naoual)

Après un appel infructueux depuis son téléphone cellulaire, elle utilise le téléphone de la salle du personnel de l'école où elle travaille :

Je l'ai appelé de la salle du personnel, pis ça marque "salle du personnel". Pis ça ne marque pas la salle de quelle école. De quel personnel. Fait qu'elle était obligée de répondre. (Naoual)

Durant leur conversation, Mme Costa tente de la convaincre que cette affectation constitue un tremplin vers d'autres contrats dans cette école. Elle en fera également une condition pour lui offrir d'autres contrats à l'avenir :

Elle me dit : « Regarde Naoual, si tu prends ça, tu vas être la première que je vais appeler si j'ai quelque chose. Y'a pas personne qui va pas tomber enceinte! Y'a des profs qui partent en burn out! Y'a des congés préventifs! Y'a des congés différés! C'est sûr que je vais avoir quelque chose pour toi! » Fait que, elle m'a un petit peu mise dans la situation que je suis comme obligée. [...] Si tu veux avoir de la job – ça c'est si jamais je t'appelle – tu vas devoir accepter ça. (Naoual)

Elle accepte le remplacement, comme le lui recommandent notamment d'autres enseignantes originaires du Maghreb ayant vécu « des choses pires que moi » (Naoual). Elle tient cependant à dire à Mme Costa qu'elle attendra le retour d'ascenseur :

Je lui ai dit : « Sérieusement Mme Costa, je le fais vraiment pour vous. Parce que vous m'avez promis que vous allez m'aider par la suite ». C'est comme si je lui disais un peu : « Je te dépanne. Tu as intérêt à m'appeler ». Mais intérêt, non! Parce que si elle veut me rappeler, elle va me rappeler. Si elle ne veut pas, elle ne me rappellera pas. (Naoual)

Comme elle l'appréhendait, le remplacement – dans un groupe très difficile en milieu défavorisé – ne se traduira pas en contrat.

Toute cette histoire l'amène à prendre conscience des inégalités dans l'insertion professionnelle du personnel enseignant. Elle trouve ce constat particulièrement difficile à assimiler compte tenu de son engagement dans la société québécoise depuis son immigration :

C'est vraiment difficile pour moi. Parce que moi, malgré tout je me suis dit : « Je suis venue ici, j'étais jeune. [J'avais même pas 21 ans.] Je me suis intégrée jeune à la société québécoise. J'ai fait ma formation ici. J'ai développé un esprit critique, ici ». [...] C'est

difficile pour moi de voir que y'a quand même des inégalités. Parce que c'est vraiment le mot à dire. C'est... y'a des inégalités dans l'insertion professionnelle des personnes de... des personnes de couleur aussi-là. J'en suis certaine. (Naoual)

L'expérience vécue l'amène à remettre en question le fondement des règles régissant la sélection du personnel enseignant ainsi que l'attribution des affectations :

En façade, c'est tout bien fait, c'est démocratique comme système de sélection. On est hypersélectif, parce qu'on cherche des enseignants compétents. Pis sérieusement! Je te le dis, je suis d'origine marocaine, j'ai fait mes études au Maroc, puis j'ai fait ma formation pour être enseignante ici. Mais y'a des personnes, qui ont fait leur formation ici et qui ne sont pas Marocaines, qui ont moins de compétences que des personnes qui ont eu leur formation... qui ont eu d'autres diplômes, que ce soit au Maroc ou en Europe. Mais je n'ai pas l'impression qu'il y a des critères clairs et précis dans le recrutement. Y'a des personnes qui n'ont même pas de bacc. Ils ont juste le permis d'enseignement. Y'a des personnes qui s'en vont faire leur formation à Ottawa pis qui ont des contrats, pis qui rentrent sur la liste de priorité. Pis y'a des personnes comme moi, qui ont étudié ici pis qui ont quand même de la misère à s'insérer... [rires] vite! [...] Finalement, on ne sait pas vraiment c'est qui qui choisit, c'est qui qui a le droit, c'est qui qui a la notoriété de décider. (Naoual)

Peu de temps avant l'entretien, les obstacles rencontrés afin de mener sa carrière en enseignement – alors même qu'elle a été formée au Québec et est dans un champ dit en pénurie – l'ont conduite à une profonde remise en question sur sa place dans le milieu scolaire :

Juste avant que je prenne contact avec toi, j'ai vraiment eu une phase où je me disais : « Est-ce que je vais toujours me remettre en question par rapport à ma différence? » Parce que ma différence, je ne l'ai pas tellement vécue, je te dirais à Montréal. Y'a des choses que j'ai vécues, mais ça je pense que... [silence] ça n'a rien à voir avec le fait que je sois immigrante. Mais je me suis dit : « Est-ce qu'il va toujours y avoir des difficultés au niveau de l'obtention de contrats, du choix de postes, du travail avec l'équipe-école? » (Naoual)

Cette remise en question apparaît d'autant plus difficile qu'elle survient au terme d'importants investissements sur plusieurs plans de sa vie afin de mener une carrière en enseignement au Québec :

Parce que t'sais, c'est quand même important pour moi, je me suis redirigée vers l'enseignement. J'ai commencé mon bacc à l'âge de 24 ans. J'ai investi beaucoup, beaucoup d'argent dans ce bacc-là. J'ai mis beaucoup de choses de côté dans ma vie personnelle pour être en enseignement. Fait que j'ose espérer que ça va... [silence] à un moment donné, ça va être en ma faveur. Mais je suis certaine qu'il y a des gens qui ont vécu des choses beaucoup plus... je ne dirais pas difficile, mais oui, j'ai entendu des choses pas très joyeuses. (Naoual)

Le récit de Naoual apporte en somme un nouvel éclairage sur le jeu de l'offre et de la demande en milieu scolaire. Il ouvre un questionnement sur les rapports sociaux de race dans l'octroi des affectations, et plus particulièrement pour les affectations les plus difficiles à combler pour les commissions scolaires. Le récit de Safa poursuit dans la même direction, en révélant d'autres types d'obstacles pouvant entraver l'accès et la progression en emploi ainsi qu'une autre stratégie pour les surmonter.

6.4.2. La « mafia de l'éducation » (Safa)

Comme Naoual, Safa a rencontré plusieurs obstacles ayant entravé son objectif d'œuvrer comme enseignante dans le réseau public. Le cumul de mauvaises expériences l'a conduite à se rediriger vers le privé, où elle occupe aujourd'hui un poste à temps plein dans son champ d'enseignement. En dépit de difficultés similaires à certains égards, l'histoire de Safa offre un point de vue contrasté sur l'accès à l'emploi enseignant. Contrairement à Naoual, Safa est qualifiée dans un champ d'enseignement qui n'est pas considéré comme étant en pénurie de personnel enseignant. Le récit de cette enseignante de mathématiques au secondaire montre comment les rapports de régulation s'organisent différemment dans ce contexte. L'étude des rapports de régulation menée bénéficie de l'analyse effectuée par Safa elle-même afin d'expliquer le traitement différencié vécu en milieu scolaire, des actions entreprises pour le confronter ainsi que de sa connaissance remarquable de l'organisation du travail enseignant dans le réseau public. Son récit consolide les pistes qui mèneront au chapitre sept à l'analyse des rapports sociaux dans la sélection du personnel enseignant.

6.4.2.1. Une bonne suppléante

Dès sa deuxième année de formation, Safa commence à faire de la suppléance à l'école secondaire où elle effectue son stage en enseignement des mathématiques. Comme la majorité des établissements de niveau secondaire, le fonctionnement de la suppléance à cette école se fait de manière décentralisée³¹⁹. C'est l'adjointe administrative, à laquelle Safa a manifesté son intérêt, qui l'appelle quand elle a besoin d'une suppléante.

³¹⁹ Les systèmes centralisés et décentralisés sont présentés à la section 6.3.2.

Safa estime avoir été traité différemment d'autres collègues étudiant·es ayant aussi fait de la suppléance à cette école. Elle relate avoir été sollicitée moins fréquemment et, quand c'était le cas, pour des remplacements en dehors de son champ d'enseignement. À moins d'être expressément demandée par les enseignant·es de son champ de spécialité, elle est généralement assignée à travailler auprès des élèves des groupes d'adaptation scolaire :

Safa-là, avec le nom arabe-là, elle n'était pas appelée souvent. Une fois de temps en temps-là, mais pas plus que ça.

Pis quand t'étais appelée c'est parce que les profs te demandaient, te connaissaient...

Ouin. Pis sinon, j'avais les groupes d'adaptation scolaire. Je mangeais tout le temps la marde. J'avais tout le temps les groupes d'adaptation scolaire! Hey, le jeune il peut te lever la chaise pis la lancer sur le mur-là! On parle d'adaptation scolaire de 15 ans-là. (Safa)

Ces propos montrent comment elle explique cette situation par son « nom arabe », un marqueur de rapports sociaux de race. Ceux qui suivent indiquent en outre, de manière plus implicite, un lien entre cette situation et les stéréotypes de sévérité associés aux personnes arabes.

La madame [adjointe administrative] a m'aimait ben! Parce que j'ai comme le tempérament pour être sévère, pis bien gérer une classe. Fait qu'elle me donnait les groupes d'adaptation scolaire, pis ces affaires-là. (Safa)

En contraste, elle observe que des collègues québécois³²⁰ sont régulièrement demandés afin d'effectuer des remplacements dans leur champ de spécialité. Elle relate en particulier le cas d'une suppléante :

Je te jure, à tous les matins quand j'avais de la suppléance, t'avais une fille qui était en enseignement du français, qui était étudiante, qui faisait de la suppléance, elle avait toujours ses quatre périodes, donc son temps plein de suppléance. Maximum c'est quatre périodes, à quatre périodes c'est ton max., t'as ton full cash, t'as ton 200 et quelques dollars pour ta journée. Elle, elle était là à tous les matins. De avril à juin, tous les matins. Quand elle a fini sa session universitaire, elle était là. Elle était assise dans le bureau de la madame la secrétaire, pis elle attendait juste que la cloche sonne pour aller faire ses suppléances. À tous les matins, elle était appelée. C'était la bébé, la petite préférée de cette madame-là qui était Québécoise elle aussi. Pis nous autres-là, on se retrouvait avec une tâche de... J'avais des suppléances en adaptation scolaire. [...] Quand y'avait des maths, elle me donnait des maths. Pourquoi? Parce que le prof. là, qui était en haut, qui s'absentait, il lui disait. Il lui demandait moi, c'est ça. Mais sinon, elle me donnait de

³²⁰ Ce terme est utilisé par Safa. Dans ce contexte, elle se positionne en opposition à celui-ci.

l'adaptation scolaire. Elle me donnait des arts plastiques... Mais l'autre étudiante avait toujours du français. Tout le temps! (Safa)

Comme Naoual, Safa est appréciée pour la suppléance et particulièrement en adaptation scolaire. Elle peine à œuvrer dans son champ d'enseignement.

6.4.2.2. Faire du surplace et ne pas être choisie en dépit de ses qualifications

Après un court passage à l'éducation aux adultes, Safa continue à faire de la suppléance au secondaire. Sans contrat, elle décide d'ouvrir son dossier dans une autre commission scolaire de la région. Elle choisit celle où il y a le moins d'enseignant·es inscrits sur la liste de priorité en mathématiques, afin d'accroître ses chances de progresser vers un emploi permanent.

Elle est rapidement appelée par une employée de la commission scolaire pour l'informer qu'on est à la recherche d'une enseignante pour un contrat en mathématiques dans une école secondaire en milieu défavorisé. Après une entrevue avec le directeur de l'école, il lui offre un contrat. Au moment de le signer à la commission scolaire, elle découvrira que le contrat n'est cependant pas dans son champ, mais en adaptation scolaire :

Quand je suis arrivée pour signer, j'ai vu que dans le contrat c'était le champ adaptation scolaire. Pourtant, la tâche c'était un 100% maths. J'avais deux groupes de secondaire 1, deux groupes de secondaire 3. Pis c'était du régulier. C'était 100% maths. (Safa)

Surprise, elle interroge la personne qui lui fait signer le contrat, puis la direction de l'école :

J'ai dit : « C'est ridicule. Ma tâche c'est 100% maths. » « Non madame, c'est comme ça que ça fonctionne. Vous remplacez quelqu'un en adaptation scolaire, donc le contrat y compte en adaptation scolaire. » J'envoie un courriel au directeur de l'école. J'ai dit : « C'est quoi cette affaire-là? J'ai été signé mon contrat et [...]. » Et il me répète la même affaire, il m'explique que c'est comme ça que ça fonctionne puis qu'il ne peut rien y faire. Donc, je me suis retrouvé à faire un contrat de janvier à juin, en adaptation scolaire. (Safa)

Elle signe tout de même le contrat, mais estime s'être fait arnaquer par la direction. Comme j'ai de la difficulté à comprendre comment une telle situation est possible, Safa m'explique :

Y'avait une madame Y, qui elle est prof. de maths. Mme Y a décidé de vouloir aider les élèves qui sont en adaptation scolaire. Mme X, qui elle est tannée de l'adaptation scolaire, a décidé d'aller aider les élèves en mathématiques. Y'ont fait un switch. Ça veut dire que le poste que la Mme Y, prof de maths est supposé prendre, elle le donne à Mme X, pis Mme X, elle son poste, elle le donne à Mme Y. Y'ont comme interchangé. Le

directeur est au courant. [...] Est-ce qu'au niveau légal, ça se fait? Je n'ai aucune idée. Moi ce que je sais, c'est que j'ai compris pourquoi moi j'avais signé en adaptation scolaire. Parce que tu remplaces une personne dans le champ adaptation scolaire. C'est pas parce que ta tâche c'est maths. Tu remplaces une personne qui est en adaptation scolaire, donc ton contrat est en adaptation scolaire. (Safa)

Compte tenu des règles en vigueur à cette commission scolaire, ce contrat en adaptation scolaire ne peut pas être comptabilisé pour accéder à la liste de priorité dans son champ en mathématiques.

Au terme du contrat, Safa informe le directeur de l'école qu'elle est disponible l'année prochaine pour un contrat en mathématiques. Il lui dit qu'il va la rappeler. Compte tenu de l'appréciation manifestée à son égard par la direction l'ayant évalué en cours d'année, elle est confiante. Quand les affectations pour les enseignant·es inscrits à la liste de priorité du mois d'août sont passées, elle appelle le directeur pour l'informer qu'elle est toujours disponible pour un contrat en mathématiques. Il l'informe qu'il complètera les tâches du personnel enseignant de l'école le lendemain et lui redonnera des nouvelles après, ce qu'il ne fera cependant pas.

Quelque temps après, une enseignante de cette école lui apprend qu'une personne n'ayant pas complété un baccalauréat en enseignement des mathématiques a obtenu un contrat dans son champ. Safa ne comprend pas comment cette situation est possible. Comment le directeur a-t-il pu offrir un contrat en mathématiques à cette personne, alors qu'il sait qu'elle est disponible et qualifiée ? Devant cette injustice, elle écrit au ministère de l'Éducation pour comprendre ce qu'il s'est passé. Une employée du ministère la rappellera. Voici comment Safa relate leur discussion :

J'ai dit : « Y'a le droit de faire ça? » Elle m'a dit : « Si c'est un contrat à temps partiel, il a le droit d'engager qui qui veut, si la liste de priorité est finie, si elle est vide³²¹. [...] » Ok! Je dis : « Ben c'est n'importe quoi! » J'ai dit : « Vous avez des étudiants qui ont des brevets, qui ont des baccalauréats, qui ont étudié la pédagogie, qui se retrouvent sans emploi, même pas sur le chômage, parce que y'a des directeurs qui sont en train de tricher. (Safa)

³²¹ À la lumière du récit de Safa et des explications fournies par le ministère, je pose l'hypothèse que la personne embauchée détenait déjà une autorisation provisoire d'enseigner.

L'employée du ministère demande à Safa de lui fournir le nom du directeur de l'école. Compte tenu de la situation de précarité dans laquelle elle se trouve alors, il lui apparaît risqué de dénoncer ouvertement le directeur.

J'ai dit : « Madame, pensez-vous sincèrement que je peux vous donner son nom? Madame, si je vous donne son nom [...] c'est mon nom qui va être bloqué dans toutes les commissions scolaires, dans les écoles, peu importe. C'est un petit réseau-là! Tout le monde se parle. Je ne peux pas vous donner de noms, je ne peux même pas vous donner le nom de l'école! Mais je fais juste vous dire que, ça se passe! Pis c'est dommage, parce que ce n'est pas normal que ça se passe comme ça. » Moi j'ai juste vidé mon cœur [...] pis j'ai tourné la page. Parce que ça me servait à rien de me battre contre ça. Ça ne sert à rien-là, en début de carrière. Oublie ça là! (Safa)

Commentant la situation vécue, Safa explique :

Fait que cette personne a toujours réussi à avoir des contrats à temps partiel, parce que le directeur réussissait à jouer avec ses affaires [...] pis à avoir son équipe qui veut pour être sûr qu'il n'y ait pas *quelqu'un de l'extérieur*, pis qu'il n'arrive pas à contrôler, pis que c'est finalement son équipe de travail soit *débalancée*. [je souligne] (Safa)

Rebondissant sur son analyse de la situation, je lui demande si le personnel enseignant de cette école était uniquement composé de Québécois blancs. Elle me répond par la négative et m'explique que l'équipe d'enseignant·es en mathématiques était composée de : « quatre Haïtiens, deux Italiennes, deux Québécois, deux madames québécoises, [...] moi qui étais Arabe... c'est tout » (Safa). Elle précise cependant : « mais eux c'est des permanents-là. Faut faire attention! » (Safa). Par ce commentaire, elle signifie que ces enseignant·es, dont plusieurs de groupes racisés, ont obtenu leur poste via la liste de priorité d'emploi. Le directeur de l'établissement ne les a donc pas sélectionnés, car il n'a pas le pouvoir de le faire en vertu de la convention collective³²².

6.4.2.3. Être écartée du système public

Face à ce nouveau revers, Safa décide de se rediriger vers le réseau privé :

Quand c'est arrivé ça là, j'ai mis un X sur le public. C'est à ce moment-là que j'ai compris que non, je n'y arriverai pas. C'est trop mal fait. Y'a trop de *crosses*³²³. J'ai mis

³²² À ce sujet, voir la section 6.1.5.

³²³ Ce mot est d'usage courant au Québec. Le sens ici conféré par Safa est en rapport à l'anglais, « où le verbe *to cross* désigne le fait de se mettre sur le chemin de quelqu'un et où *double cross* signifie rouler,

un X sur le public direct. Je suis allée chercher sur le site de la Fédération des établissements d'enseignement privé. J'ai trouvé [...] un contrat en mathématiques. (Safa)

Ayant notamment bénéficié du réseau de collègues enseignantes rencontrées dans le cadre de sa formation en enseignement, Safa obtient rapidement des contrats à temps plein.

Pour Safa, les injustices vécues lors de son passage au public relèvent de l'organisation de ce qu'elle appelle de manière non équivoque « la mafia de l'éducation³²⁴ ». Elle ressent beaucoup de colère d'avoir été écartée du système public au moment d'amorcer sa carrière, alors même qu'elle vient de ce système :

Comment peux-tu m'expliquer alors que moi : je suis née à Montréal, j'ai fait mes études en banlieue de Montréal, des écoles québécoises, que je suis allée au cégep à Montréal, j'ai été à l'université à Montréal, [...] j'ai une formation complètement québécoise! Hein? Hein? (Safa).

Safa met en relief différentes configurations des rapports sociaux de race, se demandant comment ils peuvent avoir coordonné son expérience en milieu scolaire :

Pis après, t'as l'autre directeur qui me fait ça là ... C'est quoi ça? C'est quoi, c'est de ma faute? Parce que je m'appelle Safa? Eee non là, si tu me parles au téléphone, pis tu sais pas c'est quoi mon nom, t'as aucune idée que je suis Arabe. Aucune idée. C'est juste le jour où je te donne mon nom pis tu me vois face à face que tu vas voir bon. Tu vas être comme « *What the hell?* Comment a parle comme ça avec un accent québécois? Pis a porte un nom arabe. C'est comme illogique ». (Safa)

Elle poursuit en soulignant le fait que les injustices se matérialisant sur la base des rapports sociaux ne sont pas le propre des enseignant·es immigrants, comme le montre son récit. Safa soutient par ailleurs que ces injustices affectent en premier lieu les élèves, qui sont privés d'enseignant·es qualifiés :

Fait que moi je pense qu'ils doivent comprendre que c'est pas une histoire de « Ils viennent d'un autre pays, son accent ou na-na-nan ». Oui, ça c'est des difficultés, c'est des obstacles pour cette personne-là. [...] Mais y'a aussi un gros problème dans le système. Pis il faut que les gens-là qui sont en haut [...] faut qu'ils s'ouvrent les yeux

doubler ou trahir une personne » (Blogue de Benoît Melançon, repéré à <https://oreilletendue.com/2011/10/03/de-la-crosse-au-quebec/>).

³²⁴ Le choix de cette expression n'est pas anodin au regard de la définition du mot « mafia », qui désigne par analogie, un « groupe dont les membres, unis par des préoccupations et des intérêts communs, sont solidaires jusqu'à se soutenir mutuellement par toutes sortes de moyens » (Mafia, s. d.).

[...] pis qu'ils voient qu'il y a des répercussions en bas-là t'sais? Pis que les cobayes, c'est nos élèves qui sont dans les classes. (Safa)

Revenant à ce qu'elle a vécu dans le réseau public, elle reproche au système actuel de laisser en plan des enseignant·es pourtant qualifiés ainsi que les élèves ayant besoin de ces enseignant·es pour réussir. L'analyse qu'elle initie quand elle fait le lien entre les expériences vécues et son nom arabe ouvre à la prise en compte des rapports sociaux de race dans la sélection du personnel enseignant, une question approfondie au chapitre suivant.

6.4.3. Les nouvelles configurations hiérarchisées du travail

Vu de l'extérieur, et même de l'intérieur, la carrière enseignante semble réglée comme du papier à musique. L'existence d'une liste de priorité d'emploi négociée par les syndicats de l'enseignement fonde l'impression d'une voie unique, fonctionnant selon le principe du « premier arrivé, premier servi ». N'ayant jamais moi-même été enseignante, j'ai commencé l'enquête avec cette idée d'une voie unique ou normale menant à l'obtention d'un poste permanent. J'ai constaté au fil des entretiens avec les informatrices et informateurs enseignants que la réalité était beaucoup plus complexe. J'ai découvert presque autant de voies d'accès à la profession que d'enseignant·es, de même que leurs longueurs très variables. J'ai réalisé que ce qui s'apparentait le plus à la voie unique ou normale auparavant imaginée relevait davantage de voies secondaires, lentes, de garage ou même de cul-de-sac. Certains enseignant·es – même dans des champs en demande – y demeurent très longtemps, cumulant les affectations sans valeur pour accéder au « Graal de la permanence », pour reprendre l'expression d'un informateur. Ces voies sont généralement cahoteuses. On y retrouve davantage de « sale boulot » (Hughes, 1996a); ces affectations « qui restent » quand les enseignant·es prioritaires – réguliers et inscrits sur les listes de priorité d'emploi – ont choisi. Certains se retrouveront malgré eux confinés à ces voies secondaires, essentielles au fonctionnement du système. Une partie d'entre eux décideront de sortir du jeu, par exemple en allant travailler au privé ou en reprenant des études.

En l'absence de voies types, il est difficile de juger de l'équité globale de l'accès à un emploi régulier et permanent en enseignement. Cette contrainte s'accroît d'autant plus que les règles et les modes de fonctionnement régissant la progression des enseignant·es n'étant pas inscrits sur

une liste de priorité d'emploi ne sont pas conventionnés. Le fonctionnement de ce système nébuleux est par conséquent propice à l'arbitraire, lequel est susceptible d'entretenir la discrimination systémique. Ce chapitre se clôt avec un retour vers un regard davantage macro, qui justifie la pertinence du chapitre suivant.

Premièrement, la pénurie invoquée pour mettre en place les dérogations présentées au chapitre précédent prend une autre signification dans les récits des informatrices et informateurs enseignants. Plusieurs enseignant·es ayant suivie la « voie privilégiée » pour reprendre l'expression du CSE (2010, p. 31) – c'est-à-dire ayant réalisé un baccalauréat en enseignement dans un programme agréé par le CAPFE– sont confinés durant plusieurs années à un statut précaire. Parmi eux, on retrouve même des enseignant·es qui, comme Naoual, aspirent à travailler dans des champs dits en pénurie. Bien que le besoin d'enseignant·es ait pu s'accroître entre le moment où les entretiens ont été menés et le moment où cette thèse est publiée, les récits de Naoual et de Safa ont montré que les systèmes régissant l'attribution des affectations non conventionnées et non pourvues confèrent la latitude nécessaire pour privilégier certains enseignant·es au détriment d'autres. Et ce, qu'il y ait pénurie de personnel enseignant ou non. Comme elle se situe en large part du côté du « sale boulot », la situation de pénurie est même susceptible d'accroître les inégalités entre les enseignant·es.

Deuxièmement, les enseignant·es n'étant pas inscrits sur une liste de priorité d'emploi sont particulièrement susceptibles de travailler sous l'une des multiples catégories d'enseignant·es précaires. La section 6.2.4 a révélé la part importante de l'emploi atypique dans le secteur des services de l'enseignement, ainsi que sa progression et sa recomposition vers davantage d'emplois à temps plein temporaire entre la fin des années 1990 et le début des années 2010 (ISQ, 2014; Service Canada, 2018a, 2018b). La précarisation du secteur témoigne de la force avec laquelle s'y exerce la dynamique de centrifugation de l'emploi vers les marchés périphériques, par laquelle les activités à faible valeur ajoutée sont extériorisées et assorties de conditions de travail davantage détériorées³²⁵ (Durand, 2004, cité dans Noiseux, 2011). Bien qu'ils disposent souvent de formations appréciables, les travailleuses et travailleurs périphériques « n'arrivent pas à en tirer parti ou à en accroître la valeur dans leur situation de

³²⁵ À partir des travaux de John Atkinson sur la firme flexible et la fragmentation des marchés du travail, ce chercheur postule qu'il y a une généralisation du modèle cœur-périphérie.

travail, puisqu'ils sont généralement utilisés dans des tâches subalternes, à la périphérie du processus de production » (Noiseux, 2011, p. 99). Il y a donc une augmentation des possibilités de différenciation et, surtout, de hiérarchisation entre les employé·es, desquelles émergent de nouvelles reconfigurations de la division du travail susceptibles de limiter la portée du principe d'égalité de traitement pour certaines catégories de travailleuses et de travailleurs (Dagenais, 2002; Noiseux, 2011).

Troisièmement, les enseignant·es n'étant pas inscrits sur une liste de priorité d'emploi sont davantage susceptibles de voir leur parcours jusqu'à la sécurité d'emploi organisé par les rapports sociaux. Comme le montrent les travaux de Yanick Noiseux (2011, 2012) pour le Québec, la rehiérarchisation des marchés du travail s'est notamment opérée sur la base des rapports d'âge et de sexe. Les femmes, les jeunes et, en particulier, les jeunes femmes sont davantage touchées par la flexibilisation du travail et, son corollaire, la dynamique précarisante du marché du travail (Noiseux, 2011, 2012). L'arrivée des femmes sur le marché du travail a coïncidé avec l'émergence d'un nouveau modèle d'organisation et de régulation du travail davantage fragmenté et segmenté, se caractérisant notamment par la multiplication des statuts d'emploi. La part de l'emploi atypique chez les femmes est plus élevée que chez les hommes, bien que l'écart avec leurs homologues masculins se soit légèrement rétréci entre 1997 et 2013³²⁶. Dans ce nouveau modèle d'organisation et de régularisation du travail aux hiérarchies multiples, la flexibilité et la précarité sont en définitive les deux facettes d'une même réalité (Desrochers, 2000, cité dans Noiseux, 2011, p. 96).

Enfin, la précarisation croissante du secteur de l'enseignement le rend particulièrement propice à la démultiplication des échelles auxquelles s'opère la dynamique de centrifugation de l'emploi vers les marchés périphériques (Durand, 2004, cité dans Noiseux, 2011). Les catégories d'emplois sont hiérarchisées entre elles, mais aussi à l'intérieur de chacune d'entre elles. Prolongeant l'enquête dans une nouvelle direction, le prochain chapitre s'intéresse à la redistribution sociale du travail (CDPDJ, 1993) ou, dans d'autres mots, à la rehiérarchisation des rapports entre les travailleuses et travailleurs (Noiseux, 2011). Prenant acte des rapports

³²⁶ La part de l'emploi atypique chez les femmes a diminué entre 1997 et 2013, passant de 37,2 % à 35,6 % (ISQ, 2014). La part de l'emploi atypique chez les hommes est passée de 30,5 % à 30,8 % pour la même période.

sociaux de sexe caractérisant le travail enseignant, le chapitre sept entreprend de découvrir comment s'y imbriquent les rapports sociaux de race. Est-ce que la hiérarchisation des emplois précaires dévoilée dans ce chapitre procède d'une re-production des rapports sociaux de race? Dans le contexte d'un emploi fortement féminisé, est-ce que la distribution dissymétrique du travail enseignant est susceptible de s'opérer sur la base de rapports sociaux de race? Selon la CDPDJ (2017), les personnes racisées et autochtones sont en effet plus susceptibles de subir de la discrimination systémique du fait de leur surreprésentation dans certaines formes d'emploi atypiques. La question investiguée au chapitre suivant sera donc à la fois celle de leur sous-représentation au travail et de leur surreprésentation dans des emplois ayant de moins bonnes perspectives de progression vers la sécurité d'emploi.

Chapitre 7. Des voies divisées au moment de la sélection : droit à l'égalité et rapports sociaux

Ce troisième et dernier chapitre d'analyse prolonge l'enquête dans l'objectif d'approfondir les manières dont se font les divisions du travail dans les commissions scolaires. Il porte plus spécifiquement sur les processus et critères à partir desquels les enseignant·es sont sélectionnés ainsi que sur la prise en compte du droit à l'égalité à ce niveau. Comme le précédent, l'enquête prend essentiellement forme dans les récits d'enseignant·es de groupes racisés qui ont été formés dans un programme universitaire québécois. Une part importante est également accordée aux récits des informatrices et d'informateurs institutionnels, et en particulier des directions qui assument d'importantes responsabilités dans les processus de sélection du personnel enseignant.

Ce chapitre est constitué de quatre sections à juxtaposer successivement pour découvrir l'organisation des rapports de régulation à l'étude. Chaque section est constituée d'un assemblage de différents fragments de matériaux. La première est descriptive. J'y présente les principales composantes du dispositif visant à protéger le droit à l'égalité en emploi au Québec : la Charte des droits et libertés de la personne ainsi que les programmes d'accès à l'égalité en emploi mis en place avec la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics (RLRQ c. A-2.01). Les mesures essentielles d'un programme d'accès à l'égalité en emploi selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) y sont résumées.

Les deux sections qui suivent analysent à la fois la mise en œuvre des programmes d'accès à l'égalité en emploi dans les commissions scolaires et les processus de sélection y entravant le droit à l'égalité. Puisque la principale mesure de redressement d'un programme d'accès à l'égalité en emploi est mise en œuvre au moment de la sélection des employé·es, une emphase particulière est mise sur ce moment crucial pour la lutte à la discrimination systémique. Les écueils au droit à l'égalité dans les processus de sélection sont approfondis par l'analyse des rapports sociaux intervenant dans la configuration des critères de sélection appliqués par les directions.

Le chapitre s'achève enfin avec les récits d'informatrices et d'informateurs enseignants qui illustrent avec finesse la matrice de la domination (Collins, 2016). Mises en commun, les

expériences des enseignant·es dévoilent comment la division du travail en milieu scolaire fluctue selon les rapports sociaux en jeu – pas seulement de race – et les configurations du pouvoir. Ils montrent aussi comment les enseignant·es assignés de manière préjudiciable résistent, dans les limites des situations vécues. Dans l'ensemble, ce chapitre dévoile une nouvelle matrice des rapports de régulation organisant le travail enseignant selon des rapports sociaux de race ainsi que de sexe. Elle se juxtapose et s'imbrique à celles présentées aux chapitres précédents.

7.1. Dispositif pour le droit à l'égalité en emploi

Les programmes d'égalité en emploi au Québec et au Canada ont été mis en place à partir des années 1980 pour corriger certains effets de la discrimination systémique, tel qu'exposé brièvement au troisième chapitre. Dans cette partie de la thèse, la question du droit à l'égalité en emploi est abordée à partir de son ancrage dans la Charte canadienne des droits et libertés et, davantage encore, de la Charte des droits et libertés de la personne (RLRQ c. C-12) du Québec. Le propos se centre ensuite sur les programmes d'accès à l'égalité en emploi institutionnalisés avec la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics (RLRQ c. A-2.01). Les articles de cette loi ainsi que de la Charte des droits et libertés de la personne auxquels il est fait référence peuvent être consultés à l'Annexe 15 et à l'Annexe 16. La mise en œuvre de ces programmes dans les commissions scolaires québécoises est enfin étudiée à la section suivante.

7.1.1. Les chartes et le droit à l'égalité en emploi

Dans son sens commun, une charte est une « règle fondamentale ; un ensemble de principes fondamentaux d'une institution officielle » (Charte, 2012). Les chartes ne sont généralement pas complémentaires aux autres lois, mais supérieures (Coutu et Bosset, 2003). La législation québécoise est régie par deux chartes des droits et libertés, l'une canadienne et l'autre québécoise. La Charte canadienne des droits et libertés est l'une des parties de la Constitution du Canada, un ensemble de lois contenant les règles fondamentales relatives au fonctionnement du pays et, notamment, aux pouvoirs du gouvernement fédéral et des gouvernements des provinces (Gouvernement du Canada, 2018, 22 novembre). Elle a été édictée et introduite dans la nouvelle loi constitutionnelle

proclamée en 1982 au moment du rapatriement de la constitution canadienne, qui a transféré la compétence constitutionnelle du parlement britannique aux gouvernements fédéral et provinciaux du Canada (Sheppard, 2015, 13 avril). Les autres lois du Canada et des provinces doivent, de manière générale, être conformes aux règles y étant établies. La Cour Suprême a statué que c'est également le cas pour le Québec, même s'il n'a pas signé la nouvelle constitution. Le caractère constitutionnel de la Charte lui confère donc une primauté et une permanence, ce que n'a pas par exemple la Déclaration canadienne des droits de 1960 l'ayant précédé (Foot, 2018, 3 octobre).

La Charte des droits et libertés de la personne (RLRQ c. C-12) du Québec a été adoptée en 1975. Elle s'inspire de déclarations et de pactes internationaux qui énoncent les droits et libertés de tous les êtres humains (CDPDJ, s. d.). Auparavant, c'était le Code civil québécois qui servait à défendre les droits de la personne. Contrairement à son homologue canadien, la charte québécoise n'a pas un caractère constitutionnel³²⁷. Comme l'a voulu l'Assemblée nationale, elle a cependant une prépondérance explicite sur la législation ordinaire (Coutu et Bosset, 2003). Elle revêt ainsi le caractère d'une norme fondamentale au sens plein du terme pour l'ordre juridique québécois (Bosset, 2006). Ce caractère a été reconnu par les tribunaux au fil du temps, notamment en raison des valeurs d'égalité et de dignité y étant enchâssées. Sa place prépondérante dans l'ordre juridique au Québec tient notamment à la primauté des articles 1 à 38 sur les autres lois québécoise (RLRQ c. C-12, art. 52). Ces articles portent sur les libertés et les droits fondamentaux (1 à 8), le secret professionnel (9), le droit à l'égalité (10 à 20), les droits politiques (21, 22) et les droits judiciaires (23 à 38). Contrairement à la charte canadienne, elle peut être modifiée, voire même abrogée, par l'adoption d'une simple loi ordinaire. Elle est par ailleurs assujettie depuis 1982 aux dispositions de la Charte canadienne des droits et libertés.

La Charte canadienne des droits et libertés et la Charte des droits et libertés de la personne du Québec se distinguent également au regard de leur portée, liée au partage des compétences et des pouvoirs entre le gouvernement fédéral et les gouvernements des

³²⁷ Le Québec n'a pas de constitution regroupant l'ensemble des principales règles constitutionnelles dans un même texte. Il a néanmoins une constitution matérielle, comme toutes les provinces canadiennes, « formée de règles diverses et éparses : lois, constitutionnelles ou ordinaires, conventions, coutumes parlementaires, arrêts de tribunaux » (Bosset, 2006, p. 10).

provinces (Loslier et Ponthier, 2002). La charte canadienne concerne plus particulièrement la protection des droits et libertés individuelles devant l'État, en particulier dans le domaine législatif et l'administration de la justice. La charte québécoise lie l'État (art. 54) et vise les matières qui sont de la compétence législative du Québec (art. 55), dont l'éducation. Elle s'applique tant aux activités législative et exécutive de l'État qu'aux rapports de droit privé – les relations entre les personnes – dans la province. Les relations privées de juridiction fédérale (ex.: fonction publique) sont plutôt régies par la Loi canadienne sur les droits de la personne (L.R.C. (1985), ch. H-61978), laquelle complète la législation canadienne en matière de discrimination.

Le droit à l'égalité est protégé par la charte canadienne et la charte québécoise, dans leurs secteurs d'application respectifs. Compte tenu de la compétence du Québec en la matière, je me centre ici sur le cadre légal entourant le droit à l'égalité en emploi dans la Charte des droits et libertés de la personne. Elle porte plus spécifiquement sur les dispositions prévues au chapitre I.1, intitulé « Droit à l'égalité dans la reconnaissance et l'exercice des droits et libertés ». Le premier article de ce chapitre garantit un droit à l'égalité étendu à la jouissance de tous les droits et libertés énoncés dans la Charte (Proulx, 2015). Cet article va comme suit :

Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap.

Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit (RLRQ c. C-12, art. 10).

Les articles 11 à 19 précisent ensuite les secteurs d'activités sociales où les pratiques discriminatoires sont proscrites (Proulx, 2015). Plusieurs articles concernent le milieu du travail, et notamment la sélection du personnel. L'article 16 interdit la discrimination dans plusieurs processus caractérisant la relation entre un employeur et un salarié·e. Il s'énonce ainsi :

Nul ne peut exercer de discrimination dans l'embauche, l'apprentissage, la durée de la période de probation, la formation professionnelle, la promotion, la mutation,

le déplacement, la mise à pied, la suspension, le renvoi ou les conditions de travail d'une personne ainsi que dans l'établissement de catégories ou de classifications d'emploi (RLRQ c. C-12, art. 16).

L'article 18.1 concerne plus spécifiquement l'interdiction de discrimination au moment de l'embauche. Cet article régit la conduite de l'employeur lors de la sélection de son personnel (CDPDJ, 2016) :

Nul ne peut, dans un formulaire de demande d'emploi ou lors d'une entrevue relative à un emploi, requérir d'une personne des renseignements sur les motifs visés dans l'article 10 sauf si ces renseignements sont utiles à l'application de l'article 20 ou à l'application d'un programme d'accès à l'égalité existant au moment de la demande (RLRQ c. C-12, art. 18.1).

L'article 20 stipule deux types d'exemptions à l'application de l'article 18.1³²⁸. En vertu de cet article, l'employeur peut « poser des questions autrement prohibées s'il démontre que les renseignements recherchés concernent des qualités ou des aptitudes requises [...] d'un candidat afin de s'assurer de sa capacité d'exécuter adéquatement et de manière sécuritaire les tâches associées à l'emploi » (CDPDJ, 2016, p. 4-5). Les compétences et exigences essentielles du poste doivent toutefois avoir été déterminées par l'employeur préalablement au processus de sélection des candidat·es. En procédant ainsi, la CDPDJ (2016) estime que « l'attention de l'employeur sera alors davantage centrée sur les qualifications du candidat plutôt que sur ses caractéristiques personnelles » (p. 5).

À un autre niveau, l'article 19 prescrit le droit à un traitement égal pour un travail équivalent (Dagenais, 2002). Il interdit à l'employeur toute différence de traitement ou de salaire entre les membres du personnel qui accomplissent un travail équivalent au même endroit. Des exceptions sont cependant prévues si la différence est fondée sur « l'expérience, l'ancienneté, la durée du service, l'évaluation au mérite, la quantité de production ou le temps supplémentaire, si ces critères sont communs à tous les membres du personnel » (RLRQ c. C-12, art. 19). Un autre article figurant cette fois au chapitre IV sur les droits économiques et sociaux concerne les conditions de travail. Il stipule que « toute personne qui travaille a droit, conformément à la loi, à des conditions de travail justes et raisonnables et qui respectent sa santé, sa sécurité et son intégrité physique »

³²⁸ L'article complet est disponible à l'Annexe 15.

(RLRQ c. C-12, art. 46). Cet article de la Charte des droits et libertés de la personne, comme les autres concernant l'égalité en emploi, est mis à mal par la multiplication des catégories et statuts d'emploi (CDPDJ, 1993; Dagenais, 2002).

Comme les chartes des droits et libertés font partie des principales lois d'ordre public – qui protègent des intérêts supérieurs – (Vallée et Bourgault, 2018a, 2018b), le contenu des conventions collectives leur est implicitement subordonné. Les clauses des conventions collectives ne peuvent pas déroger aux chartes et aux autres lois établissant des socles de droits pour tous les employé·es, sauf si cela est plus avantageux pour eux. En cas de litige, l'arbitre de griefs³²⁹ a la responsabilité d'examiner si l'employeur exerce de bonne foi et sans abus ses droits de direction « conformément à ses obligations conventionnelles et légales, et dans ce dernier cas, même lorsque le texte de la convention collective est silencieux » (Vallée et Bourgault, 2018a, p. 38).

Même si les conventions collectives sont subordonnées aux chartes des droits et libertés du Québec et du Canada, une disposition de non-discrimination peut y figurer. Dans l'Entente nationale CPNCF-FAE (2016), l'article 14-3.00 a comme objet les « représailles et discrimination ». Une clause de cet article stipule que :

La commission et le syndicat reconnaissent que toute enseignante ou tout enseignant a droit à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés tels qu'ils sont affirmés dans la Charte des droits et libertés de la personne (RLRQ, chapitre C-12).

La commission convient expressément de respecter, dans ses gestes, attitudes et décisions, l'exercice par toute enseignante ou tout enseignant, en pleine égalité, de ces droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence pouvant constituer une discrimination au sens de la Charte mentionnée à l'alinéa précédent (CPNCF-FAE, clause 14-3.02).

La clause suivante soutient qu'« aucunes représailles, menace ou contrainte ne sont exercées contre une enseignante ou un enseignant en raison de l'exercice d'un droit que lui reconnaît la convention ou la loi » (CPNCF-FAE, clause 14-3.03). Il est également

³²⁹ Tel que le prévoit le Code du travail du Québec, « l'arbitre de griefs est le tribunal spécialisé qui dispose, à l'exclusion de tout autre tribunal, de toute mécontente³²⁹, appelée grief, relativement à l'application et à l'interprétation d'une convention collective » (Vallée et Bourgault, 2018a, p. 36). L'arbitre remplit une fonction comparable à celle d'un juge, car la fonction arbitrale n'en est pas une de médiation, mais de solution de conflits. Elle « consiste à trancher un litige en rendant une décision qui détermine ou affecte les droits des parties » (Trudeau, 2018, p. 135).

important de souligner que l'article s'applique à tous les enseignant·es, incluant les enseignant·es à la leçon et les suppléant·es occasionnels (CPNCF-FAE, clause, 14-3.04). Certaines commissions scolaires se sont également dotées de leurs propres politiques d'accès à l'égalité³³⁰.

7.1.2. Les programmes d'accès à l'égalité en emploi

Le droit à l'égalité en emploi est également au cœur de la troisième partie de la Charte des droits et libertés de la personne édictant depuis 1982 les programmes d'accès à l'égalité. Le premier article de cette partie soutient notamment que :

Un programme d'accès à l'égalité a pour objet de corriger la situation de personnes faisant partie de groupes victimes de discrimination dans l'emploi, ainsi que dans les secteurs de l'éducation ou de la santé et dans tout autre service ordinairement offert au public.

Un tel programme est réputé non discriminatoire s'il est établi conformément à la Charte. [...] (RLRQ c. C-12, art. 86).

Les articles 57 et 87 à 92 précisent les obligations et responsabilités des parties impliquées, notamment de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ).

La Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics (RLRQ c. A-2.01) a été édictée en 2001. Elle fait suite aux recommandations de la Commission des droits de la personne à l'effet d'élargir l'obligation d'implanter des programmes d'accès à l'égalité déjà inscrite dans la charte. Cette loi vise à corriger les effets de la discrimination systémique en emploi dans les organismes publics à l'égard des femmes, des autochtones, des personnes handicapées, de « minorités visibles » et – une spécificité québécoise – de « minorités ethniques ». Le premier article de la Loi soutient ainsi que :

La présente loi institue un cadre particulier d'accès à l'égalité en emploi pour corriger la situation des personnes faisant partie de certains groupes victimes de discrimination en emploi, soit les femmes, les personnes handicapées au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur

³³⁰ C'est par exemple le cas de la CSDM qui s'est doté avant 2001 d'une Politique d'accès à l'égalité pour les communautés culturelles (1998) ainsi que d'une Politique d'accès à l'égalité en emploi pour les femmes (1998) (<http://csdm.ca/documentation/centre-administratif/>).

intégration scolaire, professionnelle et sociale (chapitre E-20.1), les autochtones, les personnes qui font partie d'une minorité visible en raison de leur race ou de la couleur de leur peau et les personnes dont la langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais et qui font partie d'un groupe autre que celui des autochtones et celui des personnes qui font partie d'une minorité visible (RLRQ c. A-2.01, art. 1).

Les organismes publics employant plus de 100 personnes sont soumis à cette loi. Il s'agit essentiellement des organismes du « secteur municipal, dans les réseaux de l'éducation ainsi que de la santé et des services sociaux et dans d'autres organismes comme les sociétés d'État et la Sûreté du Québec, pour ses effectifs policiers » (CDPDJ, 2009a, p. 24-25). Les commissions scolaires en font partie, représentant d'ailleurs près de la moitié des effectifs concernés (CDPDJ, 2009a).

Comme les autres organismes visés par cette loi, les commissions scolaires ont l'obligation de « procéder à l'analyse de ses effectifs afin de déterminer, pour chaque type d'emploi, le nombre de personnes faisant partie de chacun des groupes visés par la présente loi » (RLRQ c. A-2.01, art. 3). Elles sont également tenues de transmettre à la CDPDJ un rapport d'analyse consignant les effectifs pour chaque groupe visé par type d'emploi, les compétences et l'expérience nécessaires, ainsi que la zone de recrutement (RLRQ c. A-2.01, art. 5). La Commission détermine alors s'il y a sous-représentation, en comparant « la représentation de ce groupe au sein des effectifs concernés de l'organisme avec sa représentation au sein des personnes compétentes ou aptes à acquérir cette compétence dans un délai raisonnable pour ce type d'emploi à l'intérieur de la zone appropriée de recrutement » (RLRQ c. A-2.01, art. 7). Cette analyse se fait sur la base des données de recensement.

S'il y a sous-représentation, « l'organisme est tenu d'établir un programme d'accès à l'égalité en emploi » (RLRQ c. A-2.01, art. 9) dans les douze mois suivant l'avis de la CDPDJ (art. 10) afin « [d']augmenter la représentation des personnes faisant partie de chaque groupe qu'il vise et à corriger les pratiques du système d'emploi » (art. 13). Toujours selon cet article, un programme d'accès à l'égalité en emploi comprend les éléments suivants :

- 1° une analyse du système d'emploi, plus particulièrement les politiques et pratiques en matière de recrutement, de formation et de promotion ;

- 2° les objectifs quantitatifs poursuivis, par type ou regroupement de types d'emploi, pour les personnes faisant partie de chaque groupe visé ;
- 3° des mesures de redressement temporaires fixant des objectifs de recrutement et de promotion, par type ou regroupement de types d'emploi, pour les personnes faisant partie de chaque groupe visé ;
- 4° des mesures d'égalité de chances et des mesures de soutien, le cas échéant, pour éliminer les pratiques de gestion discriminatoires ;
- 5° l'échéancier pour l'implantation des mesures proposées et l'atteinte des objectifs fixés ;
- 6° des mesures relatives à la consultation et à l'information du personnel et de ses représentants ;
- 7° l'identification de la personne en autorité responsable de la mise en œuvre du programme. (RLRQ c. A-2.01, art. 13)

L'organisme tenu d'implanter un tel programme doit prendre les mesures raisonnables pour atteindre les objectifs poursuivis selon l'échéancier prévu et faire état de l'implantation du programme et des résultats obtenus tous les trois ans (RLRQ c. A-2.01, art. 20). De son côté, la CDPDJ a la responsabilité de vérifier la teneur du programme (RLRQ c. A-2.01, art. 15) et de demander des ajustements si nécessaires (art. 16). Elle est également tenue de publier tous les trois ans l'état de la situation en matière d'égalité des organismes soumis à la loi (RLRQ c. A-2.01, art. 23). En plus des bilans triennaux pour l'ensemble des organismes, la CDPDJ produit des rapports par secteur d'emploi. Enfin, la CDPDJ est tenue de prêter son assistance, sur demande, à l'élaboration d'un programme d'accès à l'égalité en emploi (RLRQ c. A-2.01, art. 12).

La CDPDJ a produit plusieurs guides et outils afin de supporter les employeurs dans la réalisation des programmes d'accès à l'égalité en emploi. Ces documents proposent notamment différents types de mesures pouvant faire partie de ces programmes. Elles sont de cinq ordres : mesures de redressement, mesures d'égalité des chances, mesures de soutien, mesures d'information et de consultation et mesures de contrôle (CDPDJ, 2015). Parmi l'ensemble des mesures proposées, certaines sont considérées comme essentielles par la CDPDJ pour tout programme d'accès à l'égalité en emploi. Les mesures considérées comme telles pour *tous* les groupes visés³³¹ sont présentées au Tableau 18.

³³¹ Compte tenu de l'objet de la recherche, ce tableau n'inclut pas les mesures essentielles spécifiques aux « personnes handicapées ».

Tableau 18 : Mesures essentielles d'un programme d'accès à l'égalité en emploi

Mesures essentielles initiales pour tous les groupes visés	<ol style="list-style-type: none"> 1. Appliquer un taux global de nomination préférentielle d'au moins 50 %, pour l'ensemble des groupes dans chacun des regroupements d'emplois où il y a sous-représentation, jusqu'à l'atteinte des objectifs de représentation, tout en respectant les ententes collectives de travail qui sont en vigueur. (MR) 2. Rédiger les titres des emplois et les descriptions de tâches dans un langage neutre. (MÉ) 3. Diversifier les sources de recrutement (agences, annonces, organismes en employabilité, établissements d'enseignement, centres d'emploi, associations professionnelles, etc.) pour joindre tous les groupes visés. (MÉ) 4. Mentionner dans tous les affichages et toutes les offres d'emploi que l'organisme ou l'établissement applique un programme d'accès à l'égalité et que les candidatures des personnes issues des groupes visés, en les nommant, sont encouragées. (MÉ)
Mesures essentielles pour tous les groupes visés ajoutées en 2009 et en 2012	<ol style="list-style-type: none"> 5. Informer les personnes concernées par le processus de sélection de l'application du taux de nomination préférentielle. (MR) 6. Rédiger les avis de postes vacants dans un langage neutre. (MÉ) 7. Vérifier et modifier, le cas échéant, le formulaire de demande d'emploi afin d'en assurer la conformité à l'article 18.1 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec. (MÉ) 8. Demander à toutes les personnes qui posent leur candidature de répondre au questionnaire d'identification. (MÉ) 9. Dans les types d'emploi où il y a sous-représentation marquée, mettre en place un mécanisme qui permet de comparer les résultats en sélection (taux de rejet, de réussite ou de pointage) des personnes issues des groupes visés avec ceux des personnes qui n'en font pas partie. (MÉ) 10. S'assurer que les membres du comité de sélection ainsi que les gestionnaires responsables de la décision d'embauche font connaître les raisons de leur choix. (MÉ) 11. Concevoir un programme d'accueil et d'intégration qui comprend, notamment de l'information sur les politiques, les procédures, les ressources, les avantages sociaux, la politique pour contrer le harcèlement au travail et le programme d'accès à l'égalité. (MÉ) 12. Former les gestionnaires sur la gestion de la diversité culturelle. (MÉ) 13. Instaurer des mécanismes de suivi pour vérifier périodiquement l'implantation et les résultats de l'ensemble des mesures prévues au programme. (MC)

* Chaque type de mesure est indiqué entre parenthèses : mesure de redressement (MR), mesure d'égalité de chances (MÉ) ou mesure de contrôle (MC).

Source : Adapté de L'accès à l'égalité en emploi : Rapport sectoriel sur les commissions scolaires. La loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics, CDPDJ, 2015, p. 135-136.

Dans les premières années ayant suivi l'entrée en vigueur de la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics, quatre mesures ont été jugées essentielles pour tous les groupes visés (CDPDJ, 2015). Neuf autres mesures ont ensuite été ajoutées à la lumière du travail de vérification du contenu des programmes effectué par la CDPDJ, qui constata

que « seul un nombre très restreint d'organismes étaient enclins à adopter des mesures demandant un niveau élevé d'engagement » (CDPDJ, 2015, p. 134). Depuis 2012, les organismes sont tenus d'appliquer l'ensemble de ces treize mesures ainsi que les sept autres particulières aux « personnes handicapées ».

Les treize mesures essentielles pour tous les groupes visés sont réparties ainsi : mesures de redressement (2), mesures d'égalité de chances (10) et mesures de contrôle (1). Les mesures de redressement visent « à augmenter la représentation des personnes issues des groupes visés en leur accordant certains avantages préférentiels » (CDPDJ, 2015, p. 156). Elles sont temporaires, prenant fin à l'atteinte des objectifs quantitatifs établis par type ou regroupement d'emplois. Les mesures d'égalité de chances constituent plutôt « les changements à apporter aux règles et aux pratiques du système d'emploi dans un organisme afin de lever les obstacles à l'égalité et ainsi éliminer les effets discriminatoires qui en résultent » (CDPDJ, 2015, p. 156). Largement prédominantes parmi les mesures essentielles, il s'agit de mesures permanentes s'adressant à tout le personnel. Les dix mesures essentielles d'égalité de chances concernent différents sous-systèmes d'emploi. Elles sont réparties ainsi : analyse des emplois (1), recrutement (5), sélection (1), décision d'embauche (1) et intégration organisationnelle (2). La moitié d'entre elles concernent le processus de recrutement du personnel. Enfin, les mesures de contrôle sont des « mécanismes permettant de suivre l'évolution de la situation, à partir du début de la première période d'implantation du programme d'accès à l'égalité, et d'en mesurer périodiquement les résultats selon l'échéancier prévu » (CDPDJ, 2015, p. 156). Une seule mesure de contrôle est considérée comme étant essentielle par la CDPDJ.

7.2. Des programmes inefficaces pour rétablir le droit à l'égalité

L'état et l'effet des programmes d'accès à l'égalité en emploi dans les commissions scolaires québécoises peuvent être jaugés à partir d'un rapport sur le sujet produit par la CDPDJ (2015) au terme de la première période d'implantation. À cette fin, cette section du chapitre analyse les mesures des programmes d'accès à l'égalité en emploi instaurées dans les commissions scolaires ainsi que les données statistiques permettant de juger de la progression de la représentation des personnes historiquement discriminées parmi le

personnel scolaire. Les résultats du rapport sectoriel sur l’implantation des programmes d’accès à l’égalité en emploi dans les commissions scolaires révèlent d’importantes lacunes dans la mise en œuvre du droit à l’égalité. La suite de la section fournit certaines pistes pouvant en partie expliquer la situation du personnel enseignant de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » dans les commissions scolaires. Les limites des mesures réellement implantées dans les commissions scolaires mettent en question l’effectivité du droit à l’égalité. De nouvelles configurations de la discrimination en emploi sont par ailleurs mises en exergue, à la lumière des droits inégaux conférés par la multiplication des statuts d’emplois précaires. La division du travail compromet le droit à l’égalité, surtout quand elle reproduit des divisions sociales.

7.2.1. Les mesures des programmes d’accès à l’égalité en emploi des commissions scolaires

En 2015, la CDPDJ a produit un rapport traitant spécifiquement de la situation de l’égalité en emploi dans les 70 commissions scolaires assujetties à la Loi pour la première période d’implantation d’un programme d’accès à l’égalité en emploi³³²(CDPDJ, 2015). Cette période s’est échelonnée entre 2005 et 2011, selon les commissions scolaires. Le rapport présente le cadre d’analyse suivi par la CDPDJ, le contexte et les particularités des commissions scolaires, la progression de la représentation pour chaque groupe visé, un bilan sur l’application des mesures ainsi que des recommandations de la CDPDJ. Dans cette section, je me concentre sur les mesures mises en œuvre au cours de cette période dans les commissions scolaires³³³. Les données sur la représentation ainsi que sur la sous-représentation du personnel enseignant de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » dans les commissions scolaires sont analysées à la section suivante.

Dans l’ensemble, le bilan indique que les mesures considérées comme essentielles par la CDPDJ dans le cadre d’un programme d’accès à l’égalité en emploi – présentées à la section 7.1.2 – n’ont pas été systématiquement mises en place dans les commissions

³³² Selon les informations obtenues auprès de la CDPDJ, le prochain rapport devrait être publié au cours de l’année 2019.

³³³ Il est à noter que les données fournies par la CDPDJ (2015) dans son rapport ne sont pas détaillées par type ou regroupement d’emploi.

scolaires (CDPDJ, 2015). C'est le cas à la fois des mesures essentielles identifiées comme telles en amont de la première période de mise en œuvre (2004) et en 2012. Au terme de son analyse, la CDPDJ (2015) estime que des efforts supplémentaires doivent être consentis par les commissions scolaires, particulièrement pour le personnel de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » qui accuse un retard important dans l'ensemble du réseau au niveau de sa représentation. Leur sous-représentation demeure préoccupante, alors même que la croissance des effectifs ayant eu cours dans 58 des 70 commissions scolaires pour la période 2005-2011 « a fourni des perspectives d'emploi propices à l'embauche et à la promotion des membres des groupes visés » (CDPDJ, 2015, p. 15). Comme le montre cet extrait, la CDPDJ (2015) considère que les commissions scolaires n'ont pas fait de l'accès à l'égalité une priorité :

Les commissions scolaires ont-elles fait de l'accès à l'égalité une priorité au cours de la première période d'implantation? Les principales difficultés évoquées par les commissions scolaires dans leur rapport d'implantation permettent d'en douter. En effet, ces difficultés sont : le manque de ressources, le manque de temps pour implanter les mesures ou encore pour informer et former les personnes concernées ainsi que le départ de la personne responsable du programme d'accès à l'égalité (p. 64).

Elle soutient en somme que « la progression des groupes visés aurait été beaucoup plus importante et que leur sous-représentation aurait davantage diminué, si toutes les mesures qu'elle considère comme essentielles avaient été appliquées systématiquement au cours de la première période d'implantation » (CDPDJ, 2015, p. 64).

Plusieurs constats peuvent être formulés en regardant plus attentivement la mise en œuvre de certaines mesures. Au terme de la première période d'implantation, 70% des commissions scolaires du Québec ont appliqué le taux de nomination préférentielle dans les regroupements d'emploi concernés par la sous-représentation (CDPDJ, 2015). Parmi toutes les mesures essentielles, il s'agit selon la CDPDJ (2015) de celle contribuant le plus à l'augmentation de la représentation des groupes visés. Cette mesure de redressement temporaire indique « la proportion de postes pour lesquels une préférence sera accordée aux personnes compétentes faisant partie des groupes visés dans les regroupements de types d'emploi où les membres de ces groupes sont sous-représentés » (CDPDJ, 2015, p.

157). L'application de cette mesure de redressement s'effectue principalement dans le cadre des activités de dotation, notamment pour les emplois non réguliers :

Le taux de nomination préférentielle vise principalement les embauches, les mutations et les promotions tant dans les emplois réguliers que non réguliers. Ces derniers constituent d'ailleurs les principaux bassins internes de recrutement et de relève ou les portes d'entrée dans l'organisme et, conséquemment, devraient compter un niveau de représentation suffisant pour favoriser l'atteinte des objectifs dans les emplois réguliers (CDPDJ, 2005, p. 1).

L'application du taux de nomination préférentielle doit se faire dans le respect des ententes collectives de travail, qui « prévoient les règles établissant les priorités de dotation et prévalent sur le taux de nomination » (CDPDJ, 2005, octobre, p. 2). Dans l'état actuel des conventions collectives du personnel enseignant présentées au chapitre précédent, le taux de nomination préférentielle est plus susceptible d'être appliqué pour les affectations n'étant pas soumises à l'ordre des listes de priorité où prévaut l'ancienneté. Dans le Guide d'élaboration d'un programme d'accès à l'égalité en emploi, la CDPDJ (2003) indique cependant que

lorsque les mouvements de personnel sont régis par une règle où l'ancienneté prévaut et que les objectifs quantitatifs poursuivis ne peuvent être atteints dans un délai raisonnable, il serait pertinent d'envisager, de concert avec le syndicat, une mesure pour remédier à la situation (p. 13).

L'application de cette mesure durant la première période d'implantation a connu d'importantes variations selon les caractéristiques des commissions scolaires. Seulement 56,3% des commissions scolaires de la région métropolitaine de Montréal (RMM) l'ont mis en œuvre (CDPDJ, 2015). Le taux de nomination préférentielle a par ailleurs été moins appliqué dans les grandes commissions scolaires (plus de 4000 employé·es).

Pour être en mesure d'appliquer cette mesure, un questionnaire d'identification doit être rempli par les candidat·es pour faire connaître leur appartenance à l'un des groupes visés, et ce, dès le moment du recrutement. Sur l'ensemble des commissions scolaires, les deux tiers le font au moment de l'embauche plutôt que du recrutement (65,7 %). Dans ces conditions, le questionnaire ne peut pas permettre d'appliquer le taux de nomination préférentielle et ainsi favoriser l'embauche de personnes des groupes cibles.

C'est également à partir d'un questionnaire d'identification que les commissions scolaires sont en mesure d'identifier les personnes faisant partie des groupes visés parmi leurs effectifs, puis d'en faire rapport à la CDPDJ pour que soit calculé l'état de leur représentation dans les différents types d'emploi. Ce type de questionnaire a été utilisé dans l'ensemble des commissions scolaires. De même, 69 commissions scolaires sur les 70 font mention du programme d'accès à l'égalité en emploi dans les affichages de postes, mais seulement 72,5 % des commissions scolaires mentionnent le nom de chacun des groupes visés et les invitent explicitement à poser leur candidature.

Une autre mesure de redressement – ne faisant pas partie des mesures essentielles – a un effet notable sur l'augmentation de la représentation des groupes visés (CDPDJ, 2015). Il s'agit de « la transmission d'informations à la haute direction, au comité de sélection et à la personne responsable de l'embauche concernant les objectifs à atteindre et l'application du taux de nomination préférentielle » (CDPDJ, 2015, p. 55). En ce qui a trait plus spécifiquement au comité de sélection, l'information concernant la sous-représentation de l'emploi à pourvoir est transmise régulièrement dans 34,3 % des commissions scolaires et jamais dans 22,9 %. La proportion des membres de comités de sélection n'étant jamais informés est plus grande dans la RMM (37,5 %) que dans les autres régions du Québec (18,5 %). La proportion de membres de comités de sélection informés est par ailleurs plus grande dans les commissions scolaires anglophones (55,5 %) que francophones (31,1 %). Comme pour la mesure précédente, plus la taille de la commission scolaire est grande, moins elle est susceptible d'être appliquée. L'information concernant plutôt l'application du taux de nomination préférentielle est transmise aux comités de sélection dans des proportions similaires, sauf au niveau de la répartition régionale. Ce type d'informations est communiqué aux membres du comité de sélection dans une proportion de 43,8 % dans les commissions scolaires de la RMM, comparativement à 31,5 % ailleurs au Québec.

La CDPDJ (2015) revient en outre dans son bilan sur la diversification des sources de recrutement. Cette mesure essentielle d'égalité de chances apparaît importante pour rejoindre les membres des groupes visés, notamment par le Placement en ligne et les organismes d'employabilité. Cette dernière source est cependant moins fréquemment utilisée par les commissions scolaires. Le recours aux organismes d'employabilité est plus fréquent dans le réseau scolaire anglophone (66,7%) que francophone (48,3%) ainsi que

dans les commissions scolaires de taille moyenne (entre 1000 et 4000 employé·es) ou petite (moins de 1000).

Les candidatures des personnes appartenant à un groupe visé sont par ailleurs moins susceptibles d'être écartées du processus de sélection si la décision doit être justifiée par écrit au service des ressources humaines (CDPDJ, 2015). Cette pratique a cours dans moins de la moitié des commissions scolaires (47,1 %) et la décision est systématiquement justifiée par écrit dans seulement 29,4 % des commissions scolaires. Un écart se dessine également selon les caractéristiques des commissions scolaires. Une justification par écrit est toujours appliquée dans 37,5 % des commissions scolaires anglophones, contre 28,3 % dans le réseau francophone. De même, elle est toujours appliquée dans 20 % des commissions scolaires de la RMM, comparativement à 32,1 % à l'extérieur de cette région. Sur un autre registre, une des mesures de contrôle jugées importantes par la CDPDJ (2015) est la mise en place de mécanismes d'imputabilité pour les gestionnaires au regard des résultats du programme d'accès à l'égalité en emploi. Cette mesure ne fait cependant pas partie des mesures essentielles selon la CDPDJ. Sur l'ensemble des commissions scolaires, 92,9 % disent ne pas en avoir.

Les commissions scolaires ayant réussi à augmenter leur représentation ont appliqué certaines mesures dans une proportion de 10 % à 15 % plus élevée que dans les autres commissions scolaires. Pour les « minorités visibles » comme les « minorités ethniques », la mesure la plus appliquée a été « l'information annuelle à la haute direction concernant les objectifs de représentation à atteindre » (CDPDJ, 2015, p. 46). Une autre mesure commune était « la formation sur la diversité culturelle » (CDPDJ, 2015, p. 46). Quatre autres mesures semblent avoir fait la différence dans le cas des « minorités visibles » en particulier. Il s'agit, par ordre d'importance, de :

- l'information au comité de sélection concernant l'application du taux de nomination préférentielle
- l'application du taux de nomination préférentielle
- l'information au comité de sélection concernant la sous-représentation de l'emploi à pourvoir
- l'information à tous les gestionnaires concernant les modalités d'application du taux de nomination préférentielle (CDPDJ, 2015, p. 37).

La mise en place de ces mesures pourrait avoir un effet significatif sur la représentation de ces groupes, tout comme l'application de l'ensemble des mesures essentielles et importantes identifiées par la CDPDJ. Au terme de la deuxième période d'implantation, l'ensemble des commissions scolaires prévoient avoir implanté au moins douze des treize mesures essentielles pour tous les groupes visés³³⁴ (CDPDJ, 2015). Si le prochain rapport sectoriel pourra permettre de juger de l'effort consenti par les commissions scolaires, les sections qui suivent dévoilent – dans l'état actuel des choses – plusieurs limites à leur mise en œuvre pour le personnel enseignant.

7.2.2. Les données des programmes d'accès à l'égalité en emploi des commissions scolaires

De manière globale, la présence des personnes de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » à l'emploi des commissions scolaires du Québec a progressé depuis la mise en œuvre des programmes d'accès à l'égalité (CDPDJ, 2015). Pour l'ensemble des 70 commissions scolaires assujetties à la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics (RLRQ c. A-2.01) et des types d'emploi, la présence du personnel de « minorités visibles » est passée de 2,0 % à 3,2 % au cours de la première période d'implantation (2007-2013) (CDPDJ, 2015). Leur présence en nombre est passée de 3 080 à 5 703 personnes. Au cours de la même période, le personnel de « minorités ethniques » est passé de 2,5 % à 2,9 % dans les commissions scolaires du Québec. Leur nombre est passé de 3 807 à 5 186 personnes. Pour les deux groupes visés, la progression a été plus marquée dans le réseau anglophone par rapport au réseau francophone ainsi que dans les commissions scolaires de la région métropolitaine de Montréal comparativement à celles des autres régions du Québec.

En dépit des améliorations constatées au terme de la première période d'implantation, la sous-représentation du personnel de « minorités ethniques » et de « minorités visibles » a

³³⁴ L'annexe X du rapport sectoriel de la CDPDJ (2015) recense les mesures « déjà implantées ou en voie de l'être pour les cinq groupes visés au cours de la prochaine période d'implantation » (p. 141). Selon cette annexe, les 70 commissions scolaires prévoient avoir implanté les mesures essentielles, à l'exception de la mesure de contrôle : « instaurer des mécanismes de suivi pour vérifier périodiquement l'implantation et les résultats de l'ensemble des mesures prévues au programme » (CDPDJ, 2015, p. 136).

également progressé pour la vaste majorité des types d'emplois (CDPDJ, 2015). La sous-représentation peut augmenter en même temps que la représentation si la disponibilité des membres d'un groupe visé s'accroît avec les années. Les données statistiques utilisées afin de calculer ces ratios peuvent aussi en partie expliquer cette situation. Comme le précise la CDPDJ (2015), « la détermination initiale de la sous-représentation a été effectuée à l'aide des données statistiques du recensement de 2001, alors que celle de la fin de la première période d'implantation se basait sur les données du recensement de 2006 » (p. 34). Les données ayant trait à la représentation des membres d'un groupe visé sont par conséquent plus fiables que les données sur leur sous-représentation, car elles ne sont pas « affectée[s] dans le temps par les variations découlant du choix des données statistiques ou d'une zone de recrutement » (CDPDJ, 2015, p. 84).

La représentation et la sous-représentation du personnel de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » fluctuent selon les catégories professionnelles³³⁵. Pour le personnel de « minorités visibles », la progression constatée dans le réseau francophone s'explique en grande partie par des augmentations parmi le personnel non professionnel : « de soutien scolaire (4,3 %), de métiers et de transport (3,4 %), de soutien manuel, d'entretien et de services (2,9 %), de soutien administratif et de bureau (2,5 %) ainsi que technique (2,0 %) » (CDPDJ, 2015, p. 32). Du côté du personnel de « minorités ethniques », l'augmentation de leur représentation est moins segmentée. Elle a été constatée dans cinq des neuf catégories professionnelles. Pour les deux groupes cependant, leur représentation a moins progressé pour le personnel professionnel, une catégorie composée majoritairement d'enseignantes. Comme le montrent le Tableau 19 et le Tableau 20, la sous-représentation des personnes de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » demeure importante parmi le personnel professionnel, lequel représente plus de la moitié du personnel des commissions scolaires. Le Tableau 19 synthétise les données pour les personnes de « minorités visibles » parmi le personnel professionnel du 31 mars 2007 au 31 décembre 2013, tandis que le Tableau 20 présente les mêmes données pour les personnes de « minorités ethniques ». Chaque tableau expose également l'évolution de l'effectif total des commissions scolaires

³³⁵ Il y a neuf catégories professionnelles dans les commissions scolaires : direction, cadre de premier niveau, contremaître et supervision, professionnel, technique, soutien administratif et de bureau, métiers et transport, soutien manuel, entretien et services et soutien scolaire.

pour cette même période. Dans chaque cas, des données sont présentées pour l'ensemble des 70 des commissions scolaires assujetties à la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics, pour les seize commissions scolaires de la RMM – représentant 49,4% de l'effectif total des employé·es au Québec – et pour les onze commissions scolaires francophones de la RMM (CDPDJ, 2015). Ce dernier ensemble de données correspond à la zone géographique étudiée dans cette recherche.

Tableau 19 : Évolution de l'effectif total et de la situation du personnel professionnel de « minorités visibles » dans les commissions scolaires du Québec, du 31 mars 2007 au 31 décembre 2013

		Effectif total du personnel professionnel			Représentation du groupe visé			Sous-représentation du groupe visé		
		2007	2013	Écart ¹	2007	2013	Écart	2007	2013	Écart
Commissions scolaires du Québec (70)	nb	86 744	96 800	10 056	1579	2573	994	2042	3806	1764
	%	56,3% ²	53,6%	-2,7%	1,8%	2,7%	0,9%	2,4%	3,9%	1,5%
Commissions scolaires de la RMM (16)	nb	40 955	47 030	6075	1395	2265	870	1419	1946	527
	%	53,5%	52,7%	-0,8%	3,4%	4,8%	1,4%	3,5%	4,1%	0,6%
Commissions scolaires francophones de la RMM (11)	nb	33 171	38 097	4926	1015	1725	710	1246	1708	462
	%	53,8%	52,9%	-0,9%	3,1%	4,5%	1,4%	3,8%	4,5%	0,7%

¹ Il s'agit de l'écart entre 2007 et 2013.

² Il s'agit de la proportion du personnel professionnel par rapport à l'ensemble des personnes à l'emploi de la commission scolaire.

Source : Adapté de « Annexe VII - Évolution de l'effectif total et de la situation de chacun des groupes visés dans les commissions scolaires au Québec ainsi que selon le réseau linguistique et la région », dans *L'accès à l'égalité en emploi : Rapport sectoriel sur les commissions scolaires. La loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics*, CDPDJ, 2015, p. 99, 110 et 114.

Tableau 20 : Évolution de l'effectif total et de la situation du personnel professionnel de « minorités ethniques » dans les commissions scolaires du Québec, du 31 mars 2007 au 31 décembre 2013

		Effectif total			Représentation du groupe visé			Sous-représentation du groupe visé		
		2007	2013	Écart ¹	2007	2013	Écart	2007	2013	Écart
Commissions scolaires du Québec (70)	N b	86 744	96 800	10056	2037	2625	588	2234	4360	2126
	%	56,3% ²	53,6%	-2,7%	2,3%	2,7%	0,4%	2,6%	4,5%	1,9%
Commissions scolaires de la RMM (16)	N b	40 955	47 030	6075	1840	2375	535	1655	2323	668
	%	53,5%	52,7%	-0,8%	4,5%	5,0%	0,5%	4,0%	4,9%	0,9%
Commissions scolaires francophones de la RMM (10)	N b	33 171	38 097	4926	810	1046	236	1613	2241	628
	%	53,8%	52,9%	-0,9%	2,4%	2,7%	0,3%	4,9%	5,9%	1,0%

¹ Il s'agit de l'écart entre 2007 et 2013.

² Il s'agit de la proportion du personnel professionnel par rapport à l'ensemble des personnes à l'emploi de la commission scolaire.

Source : Adapté de « Annexe VII - Évolution de l'effectif total et de la situation de chacun des groupes visés dans les commissions scolaires au Québec ainsi que selon le réseau linguistique et la région », dans *L'accès à l'égalité en emploi : Rapport sectoriel sur les commissions scolaires. La loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics*, CDPDJ, 2015, p. 100, 118 et 122.

Entre 2007 et 2013, la représentation du personnel professionnel de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » par rapport aux objectifs fixés par la CDPDJ a progressé à tous les niveaux (provincial, RMM et réseau francophone de la RMM) (CDPDJ, 2015). Pour l'ensemble des commissions scolaires assujetties à la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics, le ratio des personnes de « minorités visibles » par rapport à l'ensemble du personnel professionnel a atteint 2,7 % en 2013. Le ratio est le même pour les personnes de « minorités ethniques ». Il s'agit d'une augmentation de 0,9 point de pourcentage par rapport à 2007 pour le personnel de « minorités visibles » et de 0,4 point de pourcentage pour le personnel de « minorités ethniques ». Afin de correspondre aux taux de disponibilité, la représentation de personnel professionnel de « minorités visibles » devrait toutefois plus que doubler, et tripler dans le cas des « minorités ethniques » (CDPDJ, 2015).

Au cours de cette période, la sous-représentation du personnel professionnel de ces deux groupes cibles a aussi progressé. Les données diffèrent toutefois sensiblement selon qu'on regarde les 70 commissions scolaires ou uniquement celles de la RMM. Pour l'ensemble des commissions scolaires, les taux de sous-représentation du personnel professionnel de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » ont respectivement atteint 3,9 % et 4,5 % en 2013. Il s'agit d'une augmentation de 1,5 et 1,9 point de pourcentage par rapport à 2007 (CDPDJ, 2015). Pour les commissions scolaires de la RMM, l'augmentation a plutôt été de 0,6 point de pourcentage pour le personnel de « minorités visibles » et de 0,9 pour le personnel de « minorités ethniques ». Il ressort également des données que la sous-représentation des personnes de « minorités ethniques » a connu une croissance plus importante que leur représentation au cours de la période. C'est également le cas pour le personnel professionnel de « minorités visibles », mais seulement à l'échelle des commissions scolaires de la province.

Comme pour l'ensemble des catégories professionnelles recensées par la CDPDJ (2015), les données révèlent que ce sont les commissions scolaires francophones de la RMM qui devront consentir les efforts les plus importants afin de diminuer l'écart entre la représentation du personnel professionnel de « minorités visibles » et de « minorités ethniques ». Les taux de représentation comme de sous-représentation du réseau

francophone de la RMM sont globalement moins performants que ceux du réseau anglophone. En 2013, le taux de représentation du personnel professionnel de « minorités visibles » était de 6% dans le réseau anglophone de la RMM (CDPDJ, 2015). Le taux de sous-représentation était quant à lui de 2,7%. L'écart entre les deux réseaux est encore plus grand du côté du personnel professionnel de « minorités ethniques ». En 2013, le taux de représentation était de 14,9% et le taux de sous-représentation était de 0,9% dans le réseau anglophone de la RMM.

Pour avoir un portrait plus précis de la situation du personnel enseignant de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » dans le réseau francophone de la RMM, j'ai analysé les informations détaillées par regroupement d'emploi et statut d'emploi – régulier et non régulier – transmises par les commissions scolaires à la CDPDJ³³⁶. Les tableaux 21, 22 et 23 exposent des données concernant la représentation de ces personnes à la fin de la première période d'implantation du programme d'accès à l'égalité en emploi (~2013) pour les trois commissions scolaires francophones de l'île de Montréal : la Commission scolaire de Montréal (CSDM), la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) et la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI)³³⁷. Pour chaque commission scolaire et groupe cible, les données suivantes sont détaillées par regroupement d'emploi³³⁸ ainsi que par statut d'emploi : l'effectif total de personnel, le taux de disponibilité de personnes du groupe cible, leur représentation effective en emploi et l'écart entre les deux. L'écart entre le taux de disponibilité et le taux de représentation permet d'apprécier la sous-représentation, mais également la surreprésentation du personnel de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » pour chaque regroupement et statut d'emploi.

³³⁶ Ces données m'ont été transmises à la suite d'une requête adressée à la CDPDJ.

³³⁷ J'ai choisi d'étudier les données des commissions scolaires pour lesquelles j'ai également analysé les conventions collectives au chapitre précédent.

³³⁸ Certains regroupements d'emploi correspondent aux champs d'enseignement présentés à la section 6.1.2. Ce n'est cependant pas toujours le cas.

Tableau 21 : Situation du personnel professionnel de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » de la Commission scolaire de Montréal, par champ d'enseignement et statut d'emploi, au 8 mai 2013

Regroupement d'emplois	Statut d'emploi	Effectif total	« Minorités visibles »				« Minorités ethniques »			
			Dispo.	Représentation		Écart	Dispo.	Représentation		Écart
			%	%	<i>nb</i>	%	%	%	<i>nb</i>	%
Adaptation scolaire	R ¹	1385	8%	8%	111	0%	9%	3%	43	-6%
	NR	278	8%	15%	43	7%	9%	2%	5	-7%
Préscolaire primaire	R	2128	6%	6%	118	0%	8%	3%	61	-5%
	NR	126	6%	10%	13	4%	8%	5%	6	-3%
Spécialités au primaire	R	206	7%	6%	13	-1%	8%	9%	18	1%
	NR	145	7%	10%	15	3%	8%	13%	19	5%
Éducation physique	R	252	7%	9%	23	2%	9%	4%	11	-5%
	NR	49	7%	24%	12	17%	9%	4%	2	-5%
Langues au secondaire	R	878	9%	16%	139	7%	9%	12%	104	3%
	NR	701	9%	19%	132	10%	9%	10%	69	1%
Arts au secondaire	R	117	9%	1%	1	-8%	9%	2%	2	-7%
	NR	18	9%	11%	2	2%	9%	0%	0	-9%
Maths, sciences et techno.	R	446	9%	23%	103	14%	9%	7%	33	-2%
	NR	154	9%	37%	57	28%	9%	12%	19	3%
Sciences humaines au secondaire	R	182	9%	7%	13	-2%	9%	3%	6	-6%
	NR	29	9%	17%	5	8%	9%	3%	1	-6%

¹ R = emploi à statut régulier; NR = emploi à statut non régulier

Source : Adapté de « Détermination de la sous-représentation - Sommaire global des résultats pour les regroupements d'emplois, Commission scolaire de Montréal », Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2013-05-08.

Tableau 22 : Situation du personnel professionnel de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, par champ d'enseignement et statut d'emploi, au 3 avril 2013

Regroupement d'emplois	Statut d'emploi	Effectif total	« Minorités visibles »				« Minorités ethniques »			
			Dispo.	Représentation		Écart	Dispo.	Représentation		Écart
			%	%	<i>nb</i>	%	%	%	<i>nb</i>	%
Adaptation scolaire	R ¹	439	8%	1%	6	-7%	9%	2%	8	-7%
	NR	99	8%	0%	0	-8%	9%	1%	1	-8%
Préscolaire primaire	R	1111	6%	2%	27	-4%	8%	1%	11	-7%
	NR	233	6%	0%	1	-6%	8%	1%	2	-7%
Spécialités au primaire	R	125	7%	2%	3	-5%	8%	6%	7	-2%
	NR	29	7%	0%	0	-7%	8%	0%	0	-8%
Éducation physique	R	151	7%	3%	5	-4%	9%	2%	3	-7%
	NR	24	7%	0%	0	-7%	9%	0%	0	-9%
Langues au secondaire	R	412	9%	6%	26	-3%	9%	3%	14	-6%
	NR	168	9%	2%	3	-7%	9%	1%	1	-8%
Arts au secondaire	R	51	9%	0%	0	-9%	9%	4%	2	-5%
	NR	12	9%	0%	0	-9%	9%	0%	0	-9%
Maths, sciences et techno.	R	234	9%	12%	29	3%	9%	5%	12	-4%
	NR	46	9%	9%	4	0%	9%	0%	0	-9%
Sciences humaines au secondaire	R	121	9%	5%	6	-4%	9%	1%	1	-8%
	NR	26	9%	0%	0	-9%	9%	0%	0	-9%

¹ R = emploi à statut régulier; NR = emploi à statut non régulier

Source : Adapté de « Détermination de la sous-représentation - Sommaire global des résultats pour les regroupements d'emplois, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys », Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2013-04-03.

Tableau 23 : Situation du personnel professionnel de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, par champ d'enseignement et statut d'emploi, au 11 décembre 2012

Regroupement d'emplois	Statut d'emploi	Effectif total	« Minorités visibles »				« Minorités ethniques »			
			Dispo.	Représentation		Écart	Dispo.	Représentation		Écart
			%	%	<i>nb</i>	%	%	%	<i>nb</i>	%
Adaptation scolaire	R ¹	367	7%	5%	20	-2%	9%	2%	9	-7%
	NR	228	8%	14%	32	6%	9%	4%	10	-5%
Préscolaire primaire	R	741	6%	4%	29	-2%	8%	2%	14	-6%
	NR	229	6%	11%	25	5%	8%	6%	13	-2%
Spécialités au primaire	R	52	7%	8%	4	1%	9%	19%	10	10%
	NR	112	7%	10%	11	3%	8%	16%	18	8%
Éducation physique	R	90	7%	10%	9	3%	9%	7%	6	-2%
	NR	54	7%	22%	12	15%	9%	7%	4	-2%
Langues au secondaire	R	277	9%	11%	31	2%	9%	13%	37	4%
	NR	182	9%	16%	30	7%	9%	8%	15	-1%
Arts au secondaire	R	26	9%	0%	0	-9%	9%	0%	0	-9%
	NR	20	9%	10%	2	1%	9%	5%	1	-4%
Maths, sciences et techno.	R	149	9%	12%	18	3%	9%	7%	11	-2%
	NR	104	9%	42%	44	33%	9%	13%	14	4%
Sciences humaines au secondaire	R	73	9%	4%	3	-5%	9%	4%	3	-5%
	NR	31	9%	10%	3	1%	9%	3%	1	-6%

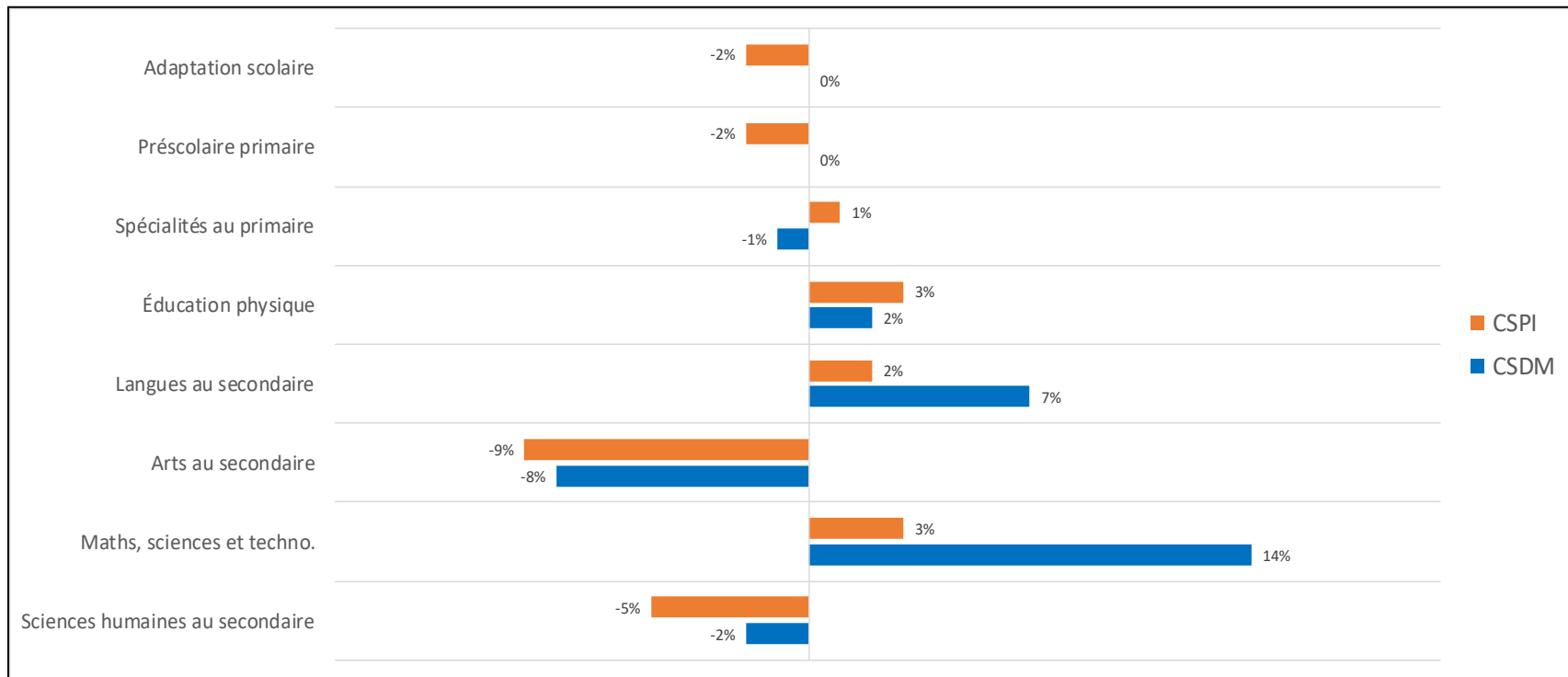
¹ R = emploi à statut régulier; NR = emploi à statut non régulier

Source : Adapté de « Détermination de la sous-représentation - Sommaire global des résultats pour les regroupements d'emplois, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île », Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2012-12-11.

Les données présentées dans les tableaux révèlent que la situation du personnel professionnel des groupes cibles peut être très différente d'une commission scolaire à l'autre. À l'exception du personnel enseignant de « minorités visibles » en mathématiques, sciences et technologies, les enseignants des groupes cibles étudiés sont sous-représentés dans tous les regroupements et statuts d'emploi à la CSMB. L'écart négatif entre le taux de disponibilité du personnel de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » et leur représentation effective apparaît globalement plus élevé à cette commission scolaire qu'à la CSDM et à la CSPI.

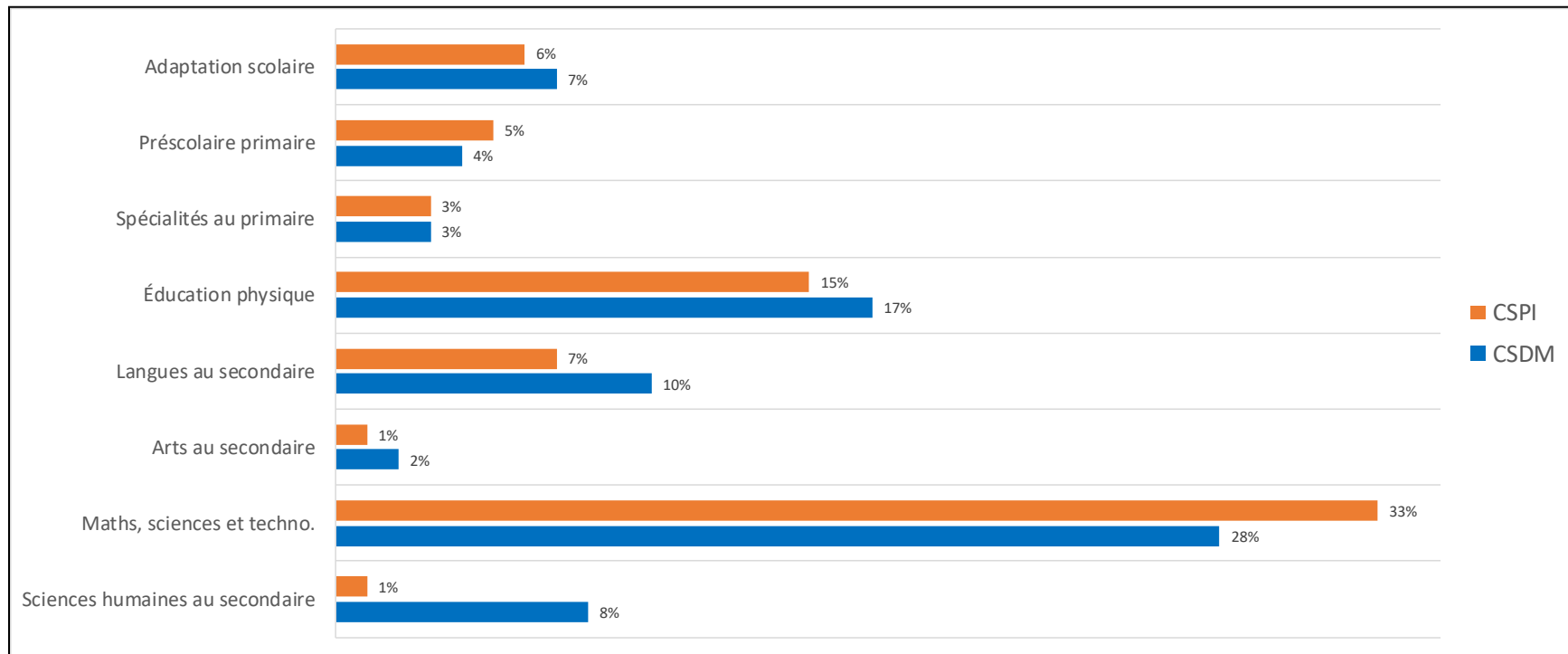
À la CSDM et à la CSPI, la sous-représentation du personnel de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » n'est pas aussi élevée. La situation diffère toutefois selon le groupe cible. On remarque que les personnes de « minorités ethniques » sont davantage sous-représentées que les personnes de « minorités visibles ». Ils ne le sont toutefois pas dans tous les regroupements d'emploi. À l'inverse, le personnel de « minorités visibles » est surreprésenté dans plusieurs champs d'enseignement. Cela signifie que leur nombre dans ces commissions scolaires excède leur taux de disponibilité. La situation diffère cependant selon le regroupement et le statut d'emploi, comme le montrent les figures qui suivent. La Figure 10 illustre l'écart entre le taux de représentation et le taux de disponibilité du personnel professionnel de « minorités visibles » dans les emplois à statut régulier, tandis que la Figure 11 expose l'écart existant pour les emplois à statut non régulier.

Figure 10 : Écart entre le taux de représentation et le taux de disponibilité du personnel professionnel de « minorités visibles » dans les emplois à statut régulier, Commission scolaire de Montréal et Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, ~2013



Source : Adapté de Détermination de la sous-représentation - Sommaire global des résultats pour les regroupements d'emplois, Commission scolaire de Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2013-05-08; « Détermination de la sous-représentation - Sommaire global des résultats pour les regroupements d'emplois, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île », Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2012-12-11.

Figure 11 : Écart entre le taux de représentation et le taux de disponibilité du personnel professionnel de « minorités visibles » dans les emplois à statut non régulier, Commission scolaire de Montréal et Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, ~2013



Source : Adapté de Détermination de la sous-représentation - Sommaire global des résultats pour les regroupements d'emplois, Commission scolaire de Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2013-05-08; « Détermination de la sous-représentation - Sommaire global des résultats pour les regroupements d'emplois, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île », Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2012-12-11.

Tant à la CSDM qu'à la CSPI, il ressort que le personnel de « minorités visibles » est davantage surreprésenté dans trois regroupements d'emploi : éducation physique, langues au secondaire et mathématiques, sciences et technologies. Le constat le plus saillant est cependant la surreprésentation du personnel de « minorités visibles » dans les emplois à statut non régulier, illustré à la Figure 11. Dans les deux commissions scolaires, les enseignant·es de « minorités visibles » sont présents dans tous les regroupements d'emplois à statut précaire dans une proportion excédant leur taux de disponibilité dans la région. La situation apparaît particulièrement préoccupante pour les enseignant·es des trois regroupements d'emploi susmentionnés. Pour les emplois non réguliers en mathématiques, sciences et technologies, le taux de représentation personnel de « minorités visibles » excède leur taux de disponibilité de 28 % à la CSDM et 33 % à la CSPI. Pour les emplois non réguliers en éducation physique, cette proportion atteint 17 % à la CSDM et 15 % à la CSPI.

7.2.3. Des mesures de redressement inopérantes

De manière générale, les informatrices et informateurs rencontrés dans le cadre de cette recherche manifestent une mécompréhension des raisons d'être de la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics et des programmes d'accès à l'égalité en emploi en découlant. Ce point de vue est partagé par des personnes effectuant différents emplois dans l'institution éducative, dont le personnel des ressources humaines et les enseignant·es des groupes cibles. Une employée des ressources humaines ayant été responsable de ce dossier m'explique les responsabilités de la commission scolaire à cet égard :

Donc on travaille en fait à s'assurer de mettre en place les mesures qui sont prévues. C'est sûr que dans le programme d'accès à l'égalité y'avait des mesures qui étaient imposées, entre guillemets, par la commission des droits de la personne. Donc il fallait que toutes les commissions scolaires mettent en place ces mesures-là pour s'assurer en premier lieu de la représentation des différents groupes visés. Donc on s'assure qu'on a, selon le portrait montréalais, [...] X pourcentage de femmes, de minorités visibles, ethniques, handicapés ou autochtones par grandes catégories d'emplois. (Annie)

La mise en œuvre d'un programme d'accès à l'égalité en emploi est principalement conçue comme une obligation imposée par la CDPDJ afin d'accroître la représentation des personnes des groupes cibles. À aucun moment, les informatrices et informateurs institutionnels n'aborderont le droit à l'égalité ou encore la discrimination systémique en emploi étant à

l'origine de ces programmes. La mécompréhension du fonctionnement de la discrimination systémique transparait à plusieurs reprises, notamment quand une employée des ressources humaines regrette que la catégorie des hommes ne fasse pas partie des groupes cibles pour l'enseignement au primaire :

Souvent on ça se retrouver par exemple au secondaire, des femmes. Mais au primaire ça va être des hommes... T'sais j'ai pas la catégorie hommes malheureusement pour eux-là. Mais je vais me retrouver peut-être parfois avec la visible ou la ethnique (Annie)

Les propos des employées des ressources humaines indiquent un glissement entre l'esprit de la loi – qui vise à rétablir le droit à l'égalité –, et un discours valorisant une meilleure représentation de la diversité ainsi que l'utilisation optimale de l'expertise et la compétence de la main d'œuvre.

Au cours des entretiens, les informatrices et informateurs abordent des mesures des programmes d'accès à l'égalité en emploi mises en place dans les commissions scolaires. L'essentiel a trait au questionnaire d'identification rempli par les candidat·es à un emploi afin de déclarer leur appartenance à l'un des groupes visés par la loi sur l'accès à l'égalité en emploi. Du côté des enseignant·es, la plupart doutent de l'effet de cette auto déclaration sur leur embauche et l'accès à la carrière enseignante. Plusieurs me diront tout simplement qu'il est inutile, comme Estelle :

À chaque fois, aussi, peu importe la commission scolaire, ils te demandent de cocher si tu as des handicaps ou si t'es de minorité visible. [...] Mais je trouvais que ça faisait rien. On ne m'appelait pas. (Estelle)

Les enseignant·es remplissent le questionnaire, car il faut le faire et qu'ils sont à la recherche d'un emploi, comme le dit Elena : « Mais nous aussi, on ne se pose pas la question. On veut travailler! On le remplit! [rires] ».

Cette auto déclaration inquiète cependant plusieurs enseignant·es, comme l'ont révélé d'autres recherches (Hopson, 2014; Kanouté et al., 2002). Elle apparait surprenante et possiblement discriminatoire, en particulier pour les enseignant·es immigrants. Abondant dans ce sens, Elena a été surprise de devoir indiquer son pays d'origine dans ce questionnaire :

Mais... j'ai compris que là... on est des immigrants, il faut rester dans notre... Il faut se contenter de notre statut, puisqu'on demande d'où on vient... Il faut qu'on encercle et tout. J'ai trouvé ça un peu déplacé.

D'où vous venez?

Ben oui, parce qu'il faut encercler. Et moi j'ai trouvé « Roumain », minorité ethnique, pas visible. Mais ethnique. Il fallait l'encercler ça sert à quoi? Est-ce que les élèves doivent le savoir? Est-ce que le directeur va...? Est-ce que ça l'aide? (Elena)

Elle se questionne sur l'utilisation qui est faite des informations fournies, tout laissant entendre finalement qu'elle est informée qu'elles sont à l'usage exclusif de la commission scolaire. Elle considère que cette pratique renforce un sentiment de discrimination, voire de racisme, ressenti au quotidien par plusieurs enseignant·es.

Mais... cette histoire de minorité visible-là... C'est... Je sais pas... C'est du racisme! C'est du racisme. Mon mari il est minorité visible. Lui il a été plus fâché quand il a complété le formulaire que moi.

Ok. C'est intéressant parce qu'en fait ce formulaire-là en théorie, ça sert à... diminuer la discrimination en emploi.

Ben oui, on... Mais nous quand on le voit, on sent que c'est une forme de discrimination. [...] Parce que de toute façon on vit cette discrimination. On le vit... On le vit chaque jour... Il y a des enseignants qui... ne te saluent pas. [...] Ou bien quand tu es suppléant-là, c'est très fréquent qu'on te déconsidère. Parfois... tu t'assoies dans le salon du personnel, on te dit : « Ben non! Là tu ne peux pas t'asseoir, c'est la place de Madame X! » Ça arrive souvent. Oui... Récemment je parlais à une collègue haïtienne qui lui a dit que ça lui ai déjà arrivé... dans plusieurs écoles. » (Elena)

Cette enseignante déplore en somme que ces questionnaires ne servent essentiellement qu'à produire des statistiques :

Ils ne vont rien faire avec ces informations-là. Sauf des statiques peut-être, pour dire combien d'enseignants d'origine... roumaine ou je ne sais pas quoi. (Elena)

Cette analyse d'Elena est corroborée par Annie et Chantale, qui assument des responsabilités relatives à l'application de la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics au sein de deux commissions scolaires. Témoignant de réticences manifestées par certains candidat·es au moment de remplir ce questionnaire, elles relatent intervenir afin de les rassurer quant à l'utilisation qui sera faite de ces informations :

Et les gens souvent ont crainte de s'autodéclarer. Pis là on l'explique que c'est important. Parce que c'est pour des fins de statistiques pour la commission des droits de la personne. [...] Parce qu'il y a peu de personnes qui ont accès à ça. Y'a moi, y'a des gestionnaires avec qui je travaille qui y ont accès. Mais c'est vraiment limité le nombre de personnes. (Annie)

Dans ces deux commissions scolaires, les questionnaires remplis servent essentiellement à répondre aux obligations législatives et à en faire état à la CDPDJ. Le personnel des ressources humaines incite par conséquent les personnes à le remplir, notamment si elles estiment qu'il y a un écart entre ce qui a été déclaré et ce qu'elles *voient* de la personne :

Des fois on fait des blagues, on dit : « T'sais si tu vois que la personne elle a pas coché visible, pis tu vois qu'elle est visible. Ben tu peux lui expliquer... » Sans lui dire : « Cochez visible-là! » Mais tu peux lui expliquer l'importance de cocher... de bien remplir le formulaire, parce que c'est à des fins de statistiques. Parce que nous on fait des redditions de compte-là, à chaque quatre ans habituellement. (Annie)

Les entretiens menés montrent par ailleurs que les questionnaires ne sont pas utilisés afin d'appliquer la mesure de redressement la plus importante aux yeux de la CDPDJ : le taux de nomination préférentielle. Cette mesure, présentée en détail à la section 7.2.1, vise à privilégier, à compétences équivalentes, la candidature d'une personne d'un groupe discriminé. Annie et Chantale connaissent bien cette mesure, qui est appliquée pour d'autres corps d'emploi, comme les cadres et les autres professionnels. À partir de l'exemple d'un poste de régisseur, Chantale m'explique concrètement comment le taux de nomination préférentielle est appliqué par le comité de sélection :

Donc y'a tout le temps une feuille-là au départ de l'entrevue qui dit : « Information aux membres du comité. Selon le programme d'accès à l'égalité à l'emploi, le comité doit tenir compte des obligations de la commission scolaire et selon les groupes... ». Donc, nous on a un rapport qui provient de la CDPDJ, qui nous dit : « pour les postes de régisseurs... » parce que c'est des postes administratifs, normalement il devrait y avoir une équité entre hommes-femmes. Donc là, les femmes sont visées. Les minorités ethniques et les minorités visibles aussi. Pour ce type de poste-là. Donc on leur lit ça. (Chantale)

Le comité de sélection doit tenir compte de cette information au moment de choisir entre deux candidat·es ressortant du processus comme étant également compétents pour le poste à pourvoir : « selon ce que ça donne comme évaluation, à la fin du processus on a... [...] Si j'ai deux personnes à 34. Je m'en vais par le biais de l'accès à l'égalité à l'emploi » (Chantale).

Le taux de nomination préférentielle n'est cependant pas appliqué dans le cadre des activités de dotation concernant le personnel enseignant, ni pour l'embauche, ni pour l'attribution des différents types d'affectation, comme le montre cet échange avec Chantale :

Pis le programme d'accès à l'égalité en emploi, est-ce qu'il intervient d'une quelconque manière sur l'attribution des contrats?

[silence] Non! Non! Pas du tout! (Chantale)

Plusieurs hypothèses sont invoquées par Chantale et Annie pour expliquer la non-application de cette mesure pour le personnel enseignant. Annie m'explique que ça peut difficilement intervenir en raison du principe d'ancienneté régissant l'affectation des postes et d'autres types d'affectation :

Mais chez les enseignants ça n'existe pas vraiment. Parce qu'habituellement c'est par affichage. Fait que c'est le plus ancien qui l'obtient, etc. (Annie)

Pour Nathalie, une conseillère pédagogique ayant déjà réalisé des entrevues d'embauche, le taux de nomination préférentielle peut également être difficilement appliqué au moment de l'embauche compte tenu du format des entrevues du personnel enseignant à sa commission scolaire. Comparant les « petites entrevues » réalisées avec le personnel enseignant à celles menées avec les cadres par exemple, elle soutient que les entrevues d'embauche du personnel enseignant permettent difficilement de mettre en place le taux de nomination préférentielle, car elles sont « moins orchestré[es] », « sophistiqué[es] » et « pondéré[es] ».

Annie soutient par ailleurs que le taux de nomination préférentielle s'applique difficilement au personnel enseignant en raison du volume important d'embauche :

Mais c'est sûr qu'enseignants, j'engage une masse. C'est pas comme si je viens comme pour engager un seul poste. T'sais admettons que je veux engager quelqu'un pour un directeur de service, c'est un seul poste. Ben là, c'est encore plus important. Mais enseignants, c'est que j'engage tellement une masse que j'engage tout ce que je peux-là. (Annie)

C'est encore plus vrai de son point de vue dans un contexte de pénurie :

C'est sûr qu'en contexte de pénurie, comme on vit depuis des années, au moment où est-ce qu'on engage, on engage le maximum de ce qu'on peut engager. [rires] Donc on fait pas vraiment de tri actuellement sur les groupes visés. Parce qu'on en a de besoin de toute façon. On pense à l'adaptation scolaire, au préscolaire, au primaire... On est continuellement en recrutement pis on est toujours dans le besoin. [...] En fait, je privilégie tout le monde qui réussit le processus finalement de sélection. [rires] (Annie).

Dans un contexte d'embauche massive, les informatrices interviewées considèrent que la mesure s'applique d'elle-même et qu'il n'y a pas d'efforts à faire à ce niveau : « Donc, c'est le

contexte qui fait en sorte que l'application... oui je l'applique, mais ça va de soi, parce qu'il faut que je prenne tout ce qui vient aussi par rapport à ça » (Annie). Aux yeux d'Annie, la situation de pénurie préserve de la discrimination au moment de l'embauche :

On n'a pas beaucoup de cas de contestation nouveaux non plus, de la Commission des droits de la personne, qui disent avoir été victimes de discrimination. Mais c'est sûr que t'sais... on met tous les efforts nécessaires pour... On a besoin de suppléants-là. Fait que t'sais... peu importe ton âge, peu importe de quelle origine que t'es, on a besoin là... Donc y'a pas de discrimination qui est faite-là. (Annie).

Cette informatrice m'explique toutefois que le taux de nomination préférentielle pourrait cependant être appliqué dans les champs d'enseignement où on retrouve une abondance d'enseignant·es, comme en mathématiques, sciences et technologies :

Ça pourrait chez les professeurs plus en sciences, en mathématiques. Y'a eu vraiment des grosses cohortes. Y'a eu beaucoup d'immigration qui sont arrivés. Donc y'a eu vraiment beaucoup de gens qui sont devenus finalement qualifiés pour ces matières-là. Ce qui fait en sorte qu'il y a eu plus d'offres que de demandes que ce que nous on avait besoin. Donc là à ce moment-là, on pourrait l'appliquer. (Annie)

Ce n'est cependant pas le cas, car les embauches sont alors généralement suspendues afin de favoriser le personnel enseignant étant déjà à l'emploi de la commission scolaire :

Souvent ce qu'on va faire c'est des gels d'embauche, pour favoriser les gens à l'interne. Parce que c'est sûr que plus j'embauche, moins les gens ont la possibilité de travailler. Donc on fait certaines fois des gels d'embauche. (Annie)

En raison de la pénurie de suppléant·es, il n'y a cependant pas de gel d'embauche dans les deux commissions scolaires investiguées. Les candidat·es de champs d'enseignement n'étant pas en demande sont recrutés pour combler les *autres* besoins, notamment en suppléance :

On n'est pas dans un contexte où on a un gel, dans aucun corps d'emploi chez les enseignants. Donc je vais engager dans toutes les champs que je peux... Pour vraiment permettre de s'assurer d'avoir une meilleure attribution de la suppléance. Pour s'assurer de pouvoir répondre à l'ensemble de la demande. (Annie)

Dans l'une des deux commissions scolaires, le bassin donnant accès à la suppléance est distinct de celui donnant accès à d'autres types d'affectation³³⁹. À moins d'une recommandation d'une direction, le travail des enseignant·es se limite par conséquent à de courts remplacements. À la

³³⁹ Les systèmes de bassins de candidatures et d'attribution des affectations pour les deux commissions scolaires étudiées plus en profondeur sont présentés à la section 6.2.4.

commission scolaire où travaille Annie, les enseignant·es embauchés pour combler les besoins de suppléance ont la possibilité de progresser vers des bassins ouvrant l'accès à d'autres types d'affectations.

En somme, les entretiens menés révèlent que le taux de nomination préférentielle n'est appliqué à aucun moment du parcours de l'enseignant·e jusqu'à l'obtention d'un poste permanent en enseignement. Il ne l'est ni au moment du recrutement ni de l'embauche ni de l'octroi des postes et autres affectations régies par les conventions collectives. Il ne l'est pas non plus entre les deux; pour la distribution de toutes les affectations non conventionnées et non pourvues après application des prérogatives syndicales. Dans ces circonstances, l'utilité du questionnaire d'accès à l'égalité en emploi apparaît limitée à la collecte de données permettant à ces commissions scolaires et à la CDPDJ d'avoir un portrait de la représentation des groupes discriminés parmi le personnel enseignant.

L'absence de cette mesure de redressement phare limite la capacité des programmes d'accès à l'égalité mis en place dans ces commissions scolaires à répondre au but prescrit par la Charte des droits et libertés de la personne, qui est de « corriger la situation de personnes faisant partie de groupes victimes de discrimination dans l'emploi » (RLRQ c. C-12, art. 86). Les matériaux recueillis corroborent et fournissent quelques explications quant aux constats soulevés par la CDPDJ (2015) sur l'application des mesures essentielles pour un programme d'accès à l'égalité en emploi au cours de la première phase d'implantation des programmes.

7.2.4. Des statuts d'emploi aux droits différenciés

Du point de vue des employées des ressources humaines, le contexte d'embauche massive décrit à la section précédente limite les possibilités de discrimination dans le processus de sélection. Les besoins des commissions scolaires limiteraient la compétition entre les candidat·es. Or, le manque de personnel se concentre principalement dans certains champs d'enseignement ainsi que du côté de la suppléance à la journée et des remplacements de courte durée. Les commissions scolaires sont à la recherche de candidat·es pour remplir plus particulièrement ces emplois, qui se caractérisent en large part par leur précarité. L'expansion de ce type d'affectations soulève certaines réflexions quant à la mise en œuvre du droit à l'égalité en emploi.

Déjà au début des années 1990, la CDPDJ (1993) soutenait que « la progression des formes différenciées d'emploi remet en question socialement l'ensemble des règles régissant l'organisation de l'emploi et son modèle de base » (p. 5). La reconfiguration du modèle de l'emploi soulève selon la CDPDJ (1993) d'importants questionnements quant à l'application de plusieurs articles de la Charte des droits et libertés de la personne, qui fondent leur légitimité sur un modèle type de l'emploi régulier (à temps complet, à l'année) s'appuyant « sur un lien d'emploi stable issu de standards collectifs et des politiques internes de ressources humaines homogènes, se voulant justes et équitables (p. 2-3). Comme le réitère Dagenais (2002) dix ans plus tard, comment les principes de la Charte peuvent-ils être respectés et appliqués alors que le phénomène d'éclatement des statuts tend à s'accroître et que s'affaiblissent les liens d'emploi ? De manière plus ciblée, comment l'article 16³⁴⁰ censé prémunir les individus contre la discrimination en emploi peut-il être appliqué parmi la masse toujours plus grande de travailleuses et travailleurs atomisés? De même, la CDPDJ (1993) estime que « la définition et la conception même [des programmes d'accès à l'égalité en emploi] devra nécessairement être ré-examinée à l'endroit de groupes exclus de l'emploi, qui ne correspondent plus uniquement à ce modèle » (p. 5).

À un autre niveau, Dagenais (2002) soutient que l'expansion des activités hors statut se multipliant au sein d'une même organisation pour un travail équivalent soulève des questions quant à l'application du principe de traitement égal pour un travail équivalent énoncé dans l'article 19 de la Charte³⁴¹. Un nombre croissant de travailleuses et travailleurs exerçant un même travail ont un statut différencié (ex. poste régulier à temps complet versus occasionnel ou

³⁴⁰ Comme les autres abordés dans cette section, cet article de la Charte des droits et libertés de la personne ont été présentés à la section 7.1.1 : « Nul ne peut exercer de discrimination dans l'embauche, l'apprentissage, la durée de la période de probation, la formation professionnelle, la promotion, la mutation, le déplacement, la mise à pied, la suspension, le renvoi ou les conditions de travail d'une personne ainsi que dans l'établissement de catégories ou de classifications d'emploi » (RLRQ c. C-12, art. 16).

³⁴¹ « Tout employeur doit, sans discrimination, accorder un traitement ou un salaire égal aux membres de son personnel qui accomplissent un travail équivalent au même endroit. / Il n'y a pas de discrimination si une différence de traitement ou de salaire est fondée sur l'expérience, l'ancienneté, la durée du service, l'évaluation au mérite, la quantité de production ou le temps supplémentaire, si ces critères sont communs à tous les membres du personnel. / Les ajustements salariaux ainsi qu'un programme d'équité salariale sont, eu égard à la discrimination fondée sur le sexe, réputés non discriminatoires, s'ils sont établis conformément à la Loi sur l'équité salariale (chapitre E-12.001) » (RLRQ c. C-12, art. 19).

temporaire) assorti de traitements et de salaires prenant appui sur des règles différentes. Dagenais (2002) se demande en outre quelle est l'étanchéité de l'article 46, selon lequel toute personne qui travaille a droit à des conditions de travail justes et raisonnables³⁴², « étant donné une masse de travailleurs de plus en plus atomisée, des liens d'emploi plus diffus, des standards collectifs (de protection) à la baisse et des réaffectations plus risquées » (p. 18). Elle soulève l'existence de nouveaux écarts dans les conditions de travail entre un employé·e précaire et un employé·e régulier effectuant les mêmes tâches, par exemple : « absence de sécurité d'emploi; absence de possibilité d'avancement, peu ou pas d'accès à la formation » (Dagenais, 2002, p. 18).

Avec les disparités croissantes des statuts de travail, les travailleuses et travailleurs à statuts différenciés (temporaires, occasionnels ou saisonniers) n'ont pas également accès aux modalités assurant leur protection sociale ainsi que le respect de leurs droits (Dagenais, 2002). Les obligations des employeurs face à ces employé·es se sont par ailleurs amoindries, ce qui fait « naître de nouveaux conflits, vécus sur un mode individuel plutôt que collectif » (CDPDJ, 1993, p. 3). Comme le synthétise Noiseux (2011), « non seulement la fragmentation et la segmentation des marchés conduisent à la démultiplication des statuts d'emploi, mais elles participent d'une logique d'individualisation croissante des relations de travail qui tendent à se remarchandiser » (p. 115).

L'individualisation des modèles d'emploi confère aux travailleuses et travailleurs davantage de possibilités. Dans une perspective entrepreneuriale de la société, les individus choisissent librement d'occuper les emplois à statut non régulier. Dans un contexte où « l'État se déresponsabilise du contrat social face à la protection des travailleurs et des travailleuses des aléas de l'existence sociale » (Dagenais, 2002, p. 15), l'accroissement des possibilités a comme corolaire l'augmentation des risques par rapport au modèle de l'emploi régulier :

L'emploi salarié régulier pouvait promouvoir des standards collectifs établis par négociation entre travailleurs et superviseurs tandis que les formes d'activités différenciées favorisant plutôt liberté, risque et diversité à évaluer par chacun, atomisent les individus au détriment des processus collectifs (CDPDJ, 1993, p. 3).

³⁴² « Toute personne qui travaille a droit, conformément à la loi, à des conditions de travail justes et raisonnables et qui respectent sa santé, sa sécurité et son intégrité physique » (RLRQ c. C-12, art. 46).

Remettant en cause la perspective entrepreneuriale de la société, Dagenais (2002) soutient pour sa part « qu'il est hautement douteux que ces travailleurs, de façon étendue, choisissent délibérément la précarité comme situation de travail et mode de vie » (p. 3). Elle postule que le phénomène de différenciation des situations de travail ne relève pas simplement de choix individuels, mais qu'il s'agit d'un enjeu de fond pour l'ensemble de la société. Pour cette chercheuse,

les statuts de travail différenciés dans la population active occupée constituent rien de moins qu'un enjeu des rapports sociaux et se pose ici comme un problème de respect des droits et des principes reconnus dans la Charte pour des pans entiers de travailleurs (Dagenais, 2002, p. 14).

L'individualisation des travailleuses et travailleurs accroît notamment leur vulnérabilité et les difficultés à faire reconnaître les « droits qui respectent la santé, la sécurité et l'intégrité physique de chacun à des conditions de travail justes et raisonnables » (Dagenais, 2002, p. 19).

Dans un contexte d'accroissement des emplois précaires en enseignement³⁴³, certaines données des programmes d'accès à l'égalité présentées à la section 7.2.2 soulèvent également la question des rapports sociaux dans l'organisation des nouvelles configurations différenciées du travail. Bien qu'elles ne concernent que trois commissions scolaires³⁴⁴, il apparaît que le personnel enseignant de « minorités visibles » n'étant pas sous-représenté dans certains regroupements d'emploi – ou champs d'enseignement – est susceptible d'être davantage surreprésenté dans les emplois à statut non régulier qu'à statut régulier. La réduction de l'écart entre le taux de disponibilité du personnel enseignant de ce groupe cible et sa présence effective s'effectue dans le sillon de la différenciation des statuts d'emploi. En d'autres mots, le rattrapage visé par les programmes d'accès à l'égalité en emploi pour les groupes historiquement discriminés en emploi est susceptible de suivre les nouvelles divisions du travail exposées au chapitre précédent. L'accroissement de la présence du personnel enseignant de « minorités visibles » semble être en partie circonscrit aux affectations précaires.

³⁴³ Les données en faisant état sont présentées au chapitre précédent, à la section 6.2.

³⁴⁴ Les données analysées concernent plus spécifiquement la situation qui prévalait en 2013 dans les commissions scolaires francophones de l'île de Montréal.

7.3. Des processus et critères de sélection différenciés et préjudiciables

Dans les deux commissions scolaires étudiées plus en profondeur, les grilles utilisées pour les entrevues d'embauche et pour l'évaluation du personnel enseignant en début de carrière s'appuient, en tout ou en partie, sur le référentiel de compétences professionnelles élaboré par le MEQ (2001). Ce référentiel propose douze compétences fournissant les bases professionnelles à la pratique de l'enseignement et à l'élaboration des programmes de formation initiale à l'enseignement offerts par les universités québécoises. Ce cadre guide le jugement des directions, principales responsables des processus de sélection du personnel enseignant. Certaines compétences apparaissent particulièrement décisives. Les choix inhérents aux processus de sélection ne dépendent toutefois pas uniquement de compétences circonscrites dans le référentiel ministériel, lesquelles peuvent par ailleurs difficilement être évaluées en contexte d'entrevue ainsi que, dans certaines circonstances, en contexte d'évaluation. D'autres savoirs, savoir-faire et savoir-être ne relevant pas de « standards uniformes et réglementaires bien établis » (CDPDJ, 1993, p. 3) guident le jugement des directions ainsi que la décision de procéder ou non à l'évaluation du personnel enseignant en début de carrière.

À partir d'exemples empiriques, cette troisième section du chapitre documente les critères pouvant présider au choix d'évaluer et de sélectionner, ou non, un candidat·e enseignant. Ces critères mettent en relief les compétences du référentiel ministériel ainsi que les qualités à partir desquelles se fait la construction de « l'enseignant idéal souhaité » (Emmanuel), pour reprendre une expression d'un informateur institutionnel. Ils dévoilent en contrepartie comment se construisent les catégories des « autres enseignant·es », ceux qui ne sont pas sélectionnés ou qui le sont pour des emplois précaires assortis de moins de droits. Ces catégories, le plus souvent latentes, deviennent opérantes au moment de discriminer, « une propriété du jugement mise en œuvre à l'occasion de toute opération de sélection ou de choix » (Simon, 2018, p. 108). Du point de vue de la psychologie sociale, la discrimination est « une simple distinction établie entre des personnes ou des groupes selon un ou des critères spécifiques » (Simon, 2018, p. 108). La discrimination est en ce sens intrinsèque au jugement. La question est donc ici de comprendre sur quels critères se fonde le jugement et comment les rapports de pouvoir et les rapports sociaux y sont engagés et naturalisés.

7.3.1. L'organisation différenciée des processus de sélection du personnel enseignant

Le pouvoir de sélection du personnel enseignant relève essentiellement du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires³⁴⁵. Le travail de sélection engage aussi fréquemment, en plus, des directions d'établissement d'enseignement. De manière variable d'une commission scolaire à l'autre, les directions assument un rôle et des responsabilités dans les entrevues d'embauche et l'évaluation des compétences du personnel enseignant en début de carrière. Dans les deux commissions scolaires de l'île de Montréal ayant été étudiées plus en profondeur (Commission scolaire des Pins et Commission scolaire des Tilleuls), les directions sont impliquées dans ces deux processus.

Les entrevues d'embauche sont sous la responsabilité des ressources humaines des commissions scolaires. Dans les deux commissions scolaires étudiées, il existe des processus différenciés selon qu'il s'agisse d'un étudiant·e en stage dans une école de la commission scolaire ou d'un autre candidat·e. À la Commission scolaire des Pins, une entrevue est systématiquement menée avec chaque candidat·e. Depuis peu, les directions d'établissement ont cependant l'opportunité de réaliser des entrevues avec les stagiaires de leur école. L'entrevue est réalisée sur place, par la direction. Comme l'explique Annie, il s'agit d'une procédure visant notamment à recruter « nos » étudiant·es :

Donc c'est beaucoup plus rapide aussi pour eux. Parce qu'il y a en a beaucoup-là. On les veut nos étudiants-là. C'est notre première relève, c'est nos étudiants, c'est eux qu'on va avoir. Fait qu'on va beaucoup les solliciter. Tous ceux qui font des stages ici sont sollicités pour faire des entrevues. Parce qu'on veut les retenir ici. Parce qu'on le sait que... en première année, deuxième année, la commission scolaire que tu choisis, c'est là que possiblement tu risques de faire une bonne partie de ta carrière. Donc c'est sûr que plus vite on les accroche, plus vite on les conserve. (Annie)

Pour les autres candidat·es, l'entrevue – d'une durée d'une trentaine de minutes – se déroule à la commission scolaire.

À la Commission scolaire des Tilleuls, les étudiant·es ayant réalisé leur quatrième stage dans une école de la commission scolaire n'ont pas à réussir une entrevue d'embauche s'ils ont été

³⁴⁵ Le pouvoir d'engagement ainsi que la division du travail à cet égard est abordé dans l'introduction de la section 6.3.

recommandés par la direction de l'établissement. La recommandation positive est formulée par l'enseignant·e-associée ayant accueilli l'étudiant·e-stagiaire dans sa classe et la direction d'établissement. Cette dernière doit nécessairement signer le formulaire en attestant. Par une recommandation positive, la direction reconnaît la capacité du candidat·e à accéder au bassin qui lui donnera accès à des affectations excédant la seule suppléance. À l'inverse, une recommandation négative empêche le candidat·e d'accéder à ce bassin. Les candidat·es ne passant pas par cette voie réalisent une entrevue d'embauche d'une quinzaine de minutes à la commission scolaire.

Tant à la Commission scolaire des Pins qu'à la Commission scolaire des Tilleuls, les entrevues sont généralement menées par des directions d'établissement ayant répondu à l'appel lancé par la commission scolaire. Des employé·es des ressources humaines, ou d'autres employé·es de la commission scolaire comme des conseiller·es pédagogiques peuvent également prendre part au processus. Trois directions sur les quatre rencontrées ont pris part à ce processus à au moins une reprise. Le pairage des directions se fait de manière différente selon la commission scolaire. À la Commission scolaire des Pins, les directions peuvent se choisir mutuellement :

Toutes les directions sont sollicitées. On reçoit un calendrier. On inscrit les disponibilités, mais on voit qui s'est inscrit où [rires]. [...] Fait qu'on peut se placer avec quelqu'un avec qui on sait que ça peut bien fonctionner. (Karine)

À la Commission scolaire des Tilleuls, le pairage est fait par les ressources humaines sur la base de l'expérience des directions en la matière. Galyna raconte ainsi comment elle a été guidée par une autre direction lors de ses premières entrevues :

Moi j'étais avec un autre directeur d'école et ça faisait peut-être... quoi... il avait déjà fait ça trois ou quatre fois. Donc, il m'a modélisé un peu. (Galyna)

À la Commission scolaire des Pins, les entrevues étaient cependant de plus en plus couramment menées par une seule direction. Annie, qui travaille aux ressources humaines (RH) de cette commission scolaire, remarque que cette situation n'est pas idéale :

Malheureusement, idéalement on aurait deux personnes qui assisteraient à toutes les entrevues, mais compte tenu du besoin qu'on a en entrevue, on doit y aller un à un. Une personne qui interview et un candidat. (Annie)

Dans ces circonstances, la décision de sélectionner ou non un candidat·e repose sur une seule personne. Cette situation soulève certains questionnements, comme l'évoque ce commentaire d'une direction à propos de sa propre expérience : « Ils nous demandaient d'être deux collègues... Au moins, parce que t'sais, faire passer une entrevue seul, des fois ça peut être très biaisé là! [rires] » (Luc).

Du côté des ressources humaines comme des directions, le rôle du personnel de direction dans le processus de sélection est justifié par leur connaissance du travail enseignant. Cette forme d'expertise est ainsi vulgarisée par Karine :

Au-delà du diplôme, au-delà de l'expérience... rencontrer la personne quand t'as vécu déjà des situations problématiques dans des équipes-écoles, comme enseignante puis tout ça... t'sais tu l'as comme bagage. Puis tu rencontres une personne qui veut venir travailler. Pis tu perçois qu'il y a un écart trop grand. Ben je pense que aussi c'est notre rôle. (Karine)

Elle poursuit en distinguant l'apport des directions ainsi que certains critères de sélection importants à leurs yeux en comparaison avec le personnel des ressources humaines :

Puis c'est peut-être ce que les ressources humaines n'arrivent peut-être pas à faire. Parce que t'sais, si on un bacc en sciences de la gestion, ben... On n'a pas vécu la gestion d'une classe au quotidien. La relation avec les parents. Tout ce qui est humain et sensible, pis qui relève de la personne. Pis en discutant avec quelqu'un, on avait quand même... En tout cas j'ai eu cette impression-là, la possibilité minimalement de mettre le doigt là-dessus. (Karine)

Cette connaissance interne du travail enseignant confère aux directions une expertise particulière, reconnue par la confiance accordée à leur jugement dans ce processus. Dans les deux commissions scolaires, les employé·es des ressources humaines interviennent essentiellement en amont et en aval de la décision des directions. Karine explique ainsi la division du travail entre les deux :

En fait, le dossier [du candidat·e] est déjà analysé par les personnes des ressources humaines. Puis ça veut dire que rendu à l'entrevue, le dossier satisfait aux exigences légales, de la diplomation et tout ça. Mais nous [les directions] c'est plus l'appréciation pédagogique, plus qualitative qu'on fait. (Karine)

Même dans le cas où un employé·e des ressources humaines prend part à l'entrevue, la direction est invitée à prendre les devants :

Quand on y assiste comme responsable de RH, on laisse la direction parler. On laisse la direction poser ses questions... la gestion de classe, ainsi de suite là. On les responsabilise dans le fond. C'est avec eux que les enseignants vont travailler. C'est sûr que quand on a des nouvelles directions adjointes, on va les guider-là. Mais... ce sont les meilleurs juges pour savoir s'ils considèrent que la personne est apte à enseigner. (Chantale)

La décision quant à la réussite ou l'échec de l'entrevue est donc essentiellement prise par la ou les directions – de manière consensuelle – ayant mené l'entrevue. À la Commission scolaire des Tilleuls³⁴⁶, les directions peuvent également recommander que le candidat·e ayant réussi son entrevue accède uniquement au bassin donnant accès à la suppléance occasionnelle. À moins de réussir une nouvelle entrevue³⁴⁷, il n'aura donc pas accès aux autres types d'affectations pouvant le faire progresser vers un poste régulier.

Dans les deux commissions scolaires, l'issue de l'entrevue s'effectue à partir de la grille d'entrevue élaborée par les ressources humaines de la commission scolaire. Au terme de la période d'entrevues, les directions présentent les dossiers évalués à une personne des ressources humaines. Relatant une expérience vécue, Karine explique ne pas avoir eu à fournir beaucoup d'explications pour justifier leur choix de rejeter une candidature :

Nous on a eu à retirer la candidature d'une personne. Puis y'a pas eu de... On a justifié, pis on voulait, je pense, encore plus expliquer la raison pour laquelle on jugeait qu'elle n'était pas apte, présentement, à travailler comme enseignante à la commission scolaire. Mais... c'est comme si les raisons étaient plus ou moins importantes. [...] T'sais, j'aurais aimé ça dire : « cette personne-là pourrait avoir besoin de telle, telle chose... » Pis ça, on a plus ou moins écouté. On a fait confiance à notre jugement, puis t'sais. Donc, je que donc je peut-être que là, il y a quelque chose qui pourrait être amélioré. Parce que pour retirer la candidature de quelqu'un, je pense que tu dois avoir un bon argumentaire. (Karine)

Son constat met en exergue de possibles limites à l'une des mesures essentielles pour un programme d'accès à l'égalité en emploi selon la CDPDJ (2015). Une mesure d'égalité de chances requiert en effet de « s'assurer que les membres du comité de sélection ainsi que les

³⁴⁶ Dans cette commission scolaire, les deux bassins ne sont pas liés, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de voie de passage du bassin de suppléance au bassin supérieur.

³⁴⁷ Au moment de l'entretien, les informatrices institutionnelles parlent d'une période de deux ans avant de pouvoir faire une nouvelle entrevue.

gestionnaires responsables de la décision d'embauche font connaître les raisons de leur choix » (CDPDJ, 2015, p. 136).

Karine module ensuite ses doutes en rappelant que leur jugement s'appuie sur des grilles d'entrevue qu'elle qualifie de « très, très précises ». Elle me dit : « Mais! Y'a quand même des appréciations, y'a des grilles pis tout ça là. T'sais, c'est pas fondé... sur rien-là... C'est assez... Ben c'est critérié! » (Karine). Elle relativise en outre le choix de rejeter une candidature en le resituant parmi l'ensemble des dossiers traités annuellement aux ressources humaines de la commission scolaire :

T'sais nous on a l'impression que chaque cas est unique. T'sais quand... c'était notre journée à nous-là! On avait plusieurs candidats, pis on était très heureux donc de le faire. Puis, on a pris ça à cœur. Mais, eux, aux ressources humaines, ben... à chaque jour il y a deux directions qui viennent comme ça. Pis à chaque année, chaque direction y va une ou deux fois. Donc t'sais pour eux c'est plus normal. Dans le sens que si les deux directions jugent que cette personne-là n'est pas apte, ben c'est correct. Dans le sens que c'est là où le dossier était différent d'un autre puis... Ils font confiance j'imagine ». (Karine)

Quand je lui demande quels sont les impacts de cette décision sur le dossier de l'enseignant·e à la commission scolaire, Karine ne le sait pas.

Commentant une situation où les directions avaient des doutes sur le choix de recommander ou non une candidature, Karine soutient que les directions peuvent porter un jugement différencié sur un même candidat·e. Elle soulève en particulier les biais inhérents à leur propre milieu de travail, champ de qualification et niveau d'enseignement ainsi que les limites à évaluer les compétences en contexte d'entrevue :

Parce qu'il y a des profils qui peuvent tellement bien correspondre à certains milieux. T'sais, il faut avoir ça en tête aussi, que nous on peut avoir certaines réserves, mais peut-être que la personne serait très heureuse, ou ferait très bien son travail dans un autre type de milieu... pis c'est correct. Puis on évalue aussi tous les champs d'enseignement. Donc... dans ce qui est particulier à un champ d'enseignement, c'est dans la pratique qu'on va le voir si ça fonctionne. Parce que par exemple un enseignant de musique qui me parle de musique. Ben je peux considérer c'est très intéressant, mais je ne vois pas la compétence professionnelle. On en parle. Ça va être dans l'action qu'on va pouvoir voir comment ça s'organise tout ça. (Karine)

Rappelant les résultats d'une enquête menés auprès de directions d'établissements au Canada³⁴⁸ (Cattonar et al., 2007), Luc soutient que les directions apprécient prendre part à ce processus de sélection :

Et ça, ça a été très, très populaire. Les directions ont aimé ça parce qu'on a l'impression qu'on participe au phénomène de sélection. C'est intéressant aussi parce que... c'est très, très concret. On a vraiment l'impression d'avoir un peu une mainmise sur le personnel, pis ça nous permet aussi de... Ça nous permet aussi je dirais de peaufiner ce... Parce que c'est un travail important t'sais de sélectionner des employés, pis de voir quelles sont leurs réponses. (Luc)

Bien qu'elle estime que ce processus soit exigeant en temps pour les directions, Chantale soutient qu'elles en profitent pour sélectionner des enseignant·es pour leur propre école :

Parce que c'est... On le sait que c'est lourd pour les directions d'établissement, de se libérer à tour de rôle pour venir. Mais souvent, y'en profitent. Quand ils savent qu'ils vont avoir un congé de maternité, [...] un remplacement en adaptation scolaire ou quoi que ce soit, là y'appellent, pis ils disent : « Oui, oui je suis disponible pour les entrevues ». Parce qu'ils savent qu'à un moment donné, ça va être leur tour... S'ils voient des candidats, pis qu'ils en voient un ou une qui a un coup de cœur, ben ils vont dire : « j'ai un remplacement! Tu commences la semaine prochaine ou dans deux semaines ». (Chantale)

Cette réalité – vécue notamment par Estelle, une informatrice enseignante – est cependant propre aux commissions scolaires où les directions ont un pouvoir d'embauche, tel qu'expliqué au chapitre précédent.

Luc estime qu'il s'agit – à l'instar de l'évaluation des enseignant·es – d'une importante responsabilité pour les directions :

Y'a un effort de la commission scolaire de faire des formations... [...] entre autres pour expliquer un peu le principe. Je trouve qu'il y a un réel désir pour que les directions participent au processus, soit de sélection et d'évaluation. Mais c'est tellement un sujet [...] sensible ou... très réglé ou très encadré que je dirais que c'est facile d'en échapper. (Luc)

À la lumière des entretiens réalisés, la formation des directions à cette tâche apparaît peu étoffée. De manière générale, de la documentation et les grilles d'évaluation sont mis à leur disposition

³⁴⁸ Selon cette enquête par questionnaire réalisée en 2005 auprès de 2144 directions d'écoles primaires et secondaires dans l'ensemble du Canada, la majorité des directions qui n'assument pas les responsabilités du recrutement des enseignants (86,3 %) souhaiteraient le faire (Cattonar et al., 2007).

avant l'entrevue. Il n'y a cependant pas de formation à proprement parler à mener une entrevue de sélection, à l'exception de quelques indications reçues dans le cadre de leur formation initiale. Pour Karine, c'est suffisant :

Je pense qu'en ayant l'expérience de gérer une école, ce qu'on a eu comme outils ça convenait. Dans le sens que pour nous c'est des outils. Mais on sait aussi quel type de questions on peut poser... avec ça là. On n'était pas en dehors de notre zone de confort. Du tout, du tout. (Karine)

Cette situation pose néanmoins certains questionnements au regard du droit à l'égalité dans ce processus clé dans l'accès à l'emploi. Une employée de ressources humaines évoque à un moment que la formation limitée des directions en ressources humaines peut induire certains biais d'entrevue. Ce commentaire est cependant plutôt dirigé vers les entrevues étant menées uniquement par les directions dans leur école afin de pourvoir les affectations non conventionnées et non pourvues³⁴⁹: Ce type d'entrevues constitue un autre processus de sélection, dont la portée est toutefois limitée à l'octroi de certains types d'affectations décrites à la section 6.1.5.

Enfin, aucune direction ayant réalisé des entrevues de sélection ne m'a parlé de mesures prises afin de favoriser l'accès à l'égalité en emploi pour les candidat·es faisant partie de groupes ciblés par la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics. Le taux de nomination préférentielle ne semble pas appliqué à ce niveau du processus de sélection. Leurs réflexions quant aux personnes de groupes discriminés en emploi concernaient plutôt les lacunes des enseignant·es ayant acquis leur qualification en enseignement à l'extérieur du Québec.

7.3.2. Des conditions d'évaluation variables pour le personnel en début de carrière

Tel que présenté au chapitre précédent, l'accès à la liste de priorité d'emploi est régi par des conditions relatives à l'évaluation ou à la recommandation du personnel enseignant³⁵⁰. Les conventions collectives du personnel enseignant des trois commissions scolaires francophones de l'île de Montréal prévoient que l'accès à la liste de priorité d'emploi nécessite une évaluation

³⁴⁹ En vertu du pouvoir d'embauche des directions dans cette commission scolaire, ces entrevues sont entièrement sous leur responsabilité. Ce processus est décrit à la section 6.3.1.

³⁵⁰ Les conditions d'accès à la liste de priorité d'emploi sont détaillées à la section 6.1.4.

positive. Il est également précisé que l'absence d'évaluation ou de recommandation équivaut à une évaluation positive. L'accès à la liste de priorité d'emploi se fait donc avec une évaluation positive ou sans évaluation. Dans certaines commissions scolaires, des évaluations négatives peuvent également entraîner l'exclusion de la liste de priorité d'emploi et de certains bassins de candidatures. Les enseignant·es ne se trouvant pas sur une liste de priorité sont particulièrement vulnérables à cet égard, comme l'explique Jocelyne qui travaille pour un syndicat enseignant :

Y'a des gens qui préfèrent faire juste de la suppléance occasionnelle, parce qu'ils n'ont pas de préparation à faire. Pis avoir des contrats. Y'en a des précaires, qui décident d'être précaires et de rester précaires. Parce qu'il y a certains avantages... [...] Par contre ils peuvent toujours être évalués. Tant qu'ils sont précaires. (Jocelyne)

Ce sont les directions et directions adjointes d'établissement d'enseignement qui ont la responsabilité d'évaluer les enseignant·es en début de carrière, à partir de grilles fournies par les ressources humaines de la commission scolaire. Les quatre directions ayant participé à la recherche ont mené ce processus à plusieurs reprises. Tant à la Commission scolaire des Pins qu'à la Commission scolaire des Tilleuls, les noms des personnes à évaluer sont communiqués périodiquement aux directions par les ressources humaines. À la lumière des entretiens réalisés avec les directions, un suivi plus serré est effectué à la Commission scolaire des Tilleuls afin d'obtenir les évaluations dans les délais impartis par la convention collective. Des rappels sont faits aux directions par la commission scolaire afin qu'ils transmettent leur évaluation « spécialement si on sait qu'on s'en va vers une évaluation négative » (Galyna). À la Commission scolaire des Pins, Luc explique que les ressources humaines se contentent de transmettre l'information à la direction et qu'il est, par conséquent, possible que des évaluations soient omises. Au regard de l'étendue de la tâche des directions, il souhaiterait qu'il y ait davantage de suivi de la commission scolaire dans ce dossier :

Mais juste qu'il y ait une communication à double sens. Et non pas juste : « Bon ben on vous a informé! Ah le 12 octobre à 8h on vous a envoyé un courriel ». Mais, c'est pas parce que tu me l'as envoyé pis que... Faut prendre comme acquis que c'est compris, que c'est lu, que c'est partagé... [...] Le principe c'est que le directeur gère son école. Mais bon, ça c'est un dossier, les ressources humaines. Mais il y a les ressources financières, les ressources matérielles... (Luc)

Selon une enquête sur le travail des directions³⁵¹, seulement le tiers (33,4%) des directions d'établissement d'enseignement du réseau public du Québec ont le temps d'évaluer la qualité du travail des nouveaux enseignant·es (Cattonar et al., 2007). Cette donnée ne signifie pas forcément que seulement un tiers des nouveaux enseignant·es soient effectivement évalués, mais que les directions estiment ne pas avoir le temps nécessaire pour mener à bien cette tâche. Traduisant l'importance y étant accordée, les directions me décrivent la procédure à suivre afin de mener une évaluation en bonne et due forme. Elles mettent de l'avant une démarche d'évaluation très structurée et insistent particulièrement sur sa dimension pédagogique. Elles conçoivent l'évaluation comme un outil de développement professionnel susceptible d'aider les enseignant·es dans leur nouveau travail. Galyna m'explique ainsi la procédure, qu'elle suit aussi pour l'évaluation des stagiaires à son école. La première étape consiste à rencontrer l'enseignant·e afin de clarifier la démarche :

Je sais que je vais devoir [...] avoir une [...] rencontre initiale pour présenter les critères d'évaluation, le formulaire, les compétences professionnelles... [...] « sur quoi tu devrais travailler? quels sont tes points plus faibles? » [...] Et je peux l'accompagner après, je peux lui donner du feedback et après ça, c'est ça, on fait un retour avec elle, voir un peu sa capacité d'introspection, de réflexion, de... critique mettons! (Galyna)

Les directions réalisent ensuite des observations en classe, ainsi qu'une nouvelle rencontre pour faire le point avec l'enseignant·e :

Puis, faire une rencontre de mi-bilan. D'habitude la rencontre mi-bilan, on la fait évidemment après une... au moins une observation plus formelle dans la classe. On va faire part de nos observations. [...] Et on va identifier les points à améliorer. Et après ça, on retourne une deuxième fois. [...] Deux visites plus formelles. Parce que, on s'entend que de façon informelle, [...] c'est à plusieurs reprises. Et quand je dis rencontres plus formelles, c'est que... elle sait que je m'en viens à de la période deux, telle date. Et elle doit planifier un peu. Et elle sait que je vais l'observer. On lui dit. (Galyna)

Or, les conditions permettant la mise en place d'une telle procédure ne sont pas toujours réunies, comme l'explique Karine :

³⁵¹ Cette enquête par questionnaire a été réalisée en 2005 auprès de 2144 directions d'écoles primaires et secondaires dans l'ensemble du Canada (Cattonar et al., 2007). En comparaison, 61,0 % des directions au privé disent avoir le temps d'évaluer la qualité du travail des nouveaux enseignant·es.

J'aime autant mieux faire une longue rencontre pis discuter. Mais ça c'est toujours une question de temps-là. Qui est une ressource précieuse. Parfois on n'a pas toujours accès à cette ressource. [rires] (Karine)

Les caractéristiques des affectations des enseignant·es en début de carrière peuvent en outre compliquer la mise en place d'une évaluation dans une perspective de développement professionnel ainsi que l'évaluation de toutes les compétences de l'enseignant. Luc donne un exemple relativement à la durée des affectations :

Mais si c'est un contrat de 22 jours... [...] C'est pas très long, pis on a pas le temps de mettre ça en place. Moi je voyais plus des contrats qui sont donnés pour une période de temps relativement longue que là on a le temps de faire ça. Mais c'est sûr que 22 jours, y'a rien à faire. Je veux dire... On peut commencer à mettre en place certaines choses, mais si ça va pas bien... (Luc)

De telles circonstances ne permettent pas selon lui de mettre en place le dialogue nécessaire avec l'enseignant·e. Karine explique pour sa part qu'en de telles circonstances, elle n'évalue pas l'ensemble des critères. La grille d'évaluation fournie par la Commission scolaire des Pins permet en effet d'indiquer « non-évalué ». Elle donne un exemple où elle estime qu'elle ne pourrait pas évaluer adéquatement un enseignant·e :

Mais effectivement, si la personne est là trente jours puis on a pas eu de rencontre du personnel, puis c'est une période de moyens de pression pis tout le monde va dîner à l'extérieur, ça va être difficile pour moi d'évaluer comment cette personne-là s'insère dans une équipe de travail. T'sais, je considère que ce n'est pas les conditions habituelles. Fait que j'aime mieux ne pas nuire. Parce que faut que j'aie observé pour porter un jugement. [...] Mais si mon jugement n'est pas fondé sur quelque chose qui révèle le potentiel, bah là... j'aime mieux mettre non-évalué. (Karine)

Le nombre d'enseignant·es à évaluer au même moment peut également nuire à la qualité du processus. Galyna explique que la stabilité de son équipe-école actuelle – dans une école préscolaire-primaire – lui confère la possibilité de « bien faire » l'évaluation. La situation n'était cependant pas la même dans une école secondaire où elle était auparavant :

Mais quand j'étais à cette école, les gens se promenaient pas mal... beaucoup plus qu'ici ok? L'équipe était plus mobile. Donc... est-ce que je pouvais me permettre de faire... vraiment la même démarche? Pas tout le temps. Parce qu'on avait plus de stagiaires, on avait plus de tout finalement. Et même les enseignants, ça roulait un peu plus [...] qu'ici. Donc c'est sûr que si tu as quatre enseignantes nouvelles... trois... c'est plus compliqué de faire tous les retours et... les échanges et... C'est sûr que c'est plus compliqué donc... C'est ça, j'imagine que vous allez voir les différences au niveau des entrevues que vous

allez faire. Est-ce que ça dépend d'un milieu à l'autre? Et voir pourquoi aussi. Si l'équipe est plus stable? Ben oui, c'est sûr. (Galyna)

Luc, qui dirige une école secondaire, abonde dans le même sens. Il explique ne pas pouvoir systématiquement tenir le compte des enseignant·es devant être évalués quand ils obtiennent un contrat. Il se réfère à une des secrétaires de l'école pour garder le fil. En raison des règles prévues à la convention collective, il soutient par ailleurs que ce sont rarement les enseignant·es qui l'informent qu'ils peuvent être évalués :

Mais s'il sait que pas d'évaluation, c'est une évaluation positive. Ben y'a pas intérêt à me dire qu'il est en évaluation! T'sais, fait que c'est tout ce... [rires] côté-là, où on peut... on peut s'y perdre un peu-là. (Luc)

Ce directeur estime en outre qu'il est difficile de mener à bien cette tâche dans les conditions de travail des directions. Il donne un exemple concret :

Comme là par exemple, disons ce matin faut qu'on évalue au niveau pédagogique un enseignant. Mais là y'a un ouvrier qui est là. Mais mon concierge est pas là, pis il veut savoir c'est où la valve pour... je sais pas l'entrée d'eau. [...] T'sais c'est à ce niveau-là dans le fond. Et le... Le naturel d'une direction d'école fait qu'on ne peut pas être entièrement dédié à un dossier. Et c'est comme si ce dossier-là des ressources humaines est extrêmement, je dirais, important. Pis y'est un peu laissé... Ben pas laissé à l'abandon. Y'es un peu... On prend comme acquis que ça va être bien mené, alors que pour toutes sortes de causes extérieures font que des fois c'est difficile de toujours... bien le mener là. (Luc)

Différentes circonstances peuvent donc entraver la capacité des directions à procéder à l'évaluation du personnel enseignant, et notamment de justifier adéquatement une évaluation négative :

Mais ça, il faut que je justifie ça [une évaluation négative]. Mais y'a tout le reste qui existe en même temps! Fait que là si... la secrétaire m'appelle parce que là on a deux profs qui sont absents pis on a besoin de quelqu'un qui remplace d'urgence, il faut que je règle ça. Pis là le téléphone il sonne... t'sais depuis ce matin, il y a toujours quelqu'un qui appelle. T'sais fait que... c'est pas une tâche dédiée. Y'a pas une direction dans une école, disons un adjoint, qui s'occupe que des ressources humaines, pis que de ça. Aucun autre dossier! Si y'avait ça? Mon dieu là c'est plus pareil-là! On n'est pas du tout là-dedans... Ça deviendrait une direction qui est spécialiste... des ressources humaines! (Luc)

Dans les écoles visitées afin de mener les entretiens, ce qui dit Luc prend tout son sens. Les directions et directions adjointes sont constamment sollicitées afin de régler différents dossiers

imprévus ou urgents, ce qui limite leur capacité à être entièrement dédié à une tâche quand ils sont à l'école, et ce, aussi importante soit-elle. La gestion des ressources humaines ainsi que les responsabilités des directions inhérentes aux encadrements légaux peuvent être compromises par les conditions réelles de leur travail :

Les ressources humaines c'est très large. C'est très gros. Et des fois on s'expose, on se met dans une situation un peu vulnérable. Parce qu'on ne maîtrise pas tous les dossiers. Pis y'a des dossiers qui sont... Y'a le droit du travail qui existe. Qui est comme très encadré. Y'a des conventions collectives qui existent. Y'a des règles qui sont très, très précises. Pis si on les maîtrise pas, ben tout le processus peut être caduc parce qu'on n'a pas respecté dès le départ un élément important. Donc il y a une grande responsabilité qui est derrière ça. (Luc)

Compte tenu de ces conditions et de la règle de la convention collective selon laquelle une absence d'évaluation équivaut à une évaluation positive, des directions décident de ne pas évaluer tous les enseignant·es qui pourraient l'être. Les motifs justifiant le choix d'évaluer ou non un enseignant·e sont examinés à la section suivante.

Enfin, les directions ont également la responsabilité de justifier adéquatement toute évaluation négative. En me donnant un exemple vécu par une direction adjointe de son école, les conséquences d'une évaluation négative amènent Luc à qualifier cette responsabilité d'odieuse :

Mais elle dit : « Là tu te rends compte que je donne ça. Cette personne-là n'a plus accès à la liste-là. C'est terminé-là. Elle ne travaillera plus là ». C'est comme, c'est lourd à porter parce que c'est tout le... Je dirais le futur de quelqu'un qui était là. (Luc)

Afin de réduire le nombre de contestations, les directions travaillant avec une grille d'évaluation critériée relatent avoir été invitées par les ressources humaines de la commission scolaire à fournir un jugement sans ambiguïté, en particulier pour le critère de la gestion de classe³⁵². Une direction estime que de telles consignes entravent la transposition de son jugement :

Puis j'ai déjà assisté à des formations où on nous présentait ces outils-là en nous disant : « Ben là... t'sais quand ça ne va vraiment pas en gestion de classe, mettez pas des trois sur cinq là! Ça prend des un sur cinq! » Mais peut-être que le trois sur cinq veut dire quelque chose aussi. Pourquoi je suis obligée de vraiment dire que ça va pas, pour dire que ça va pas? T'sais, ça va peut-être proche de bien aller. [rires] Pis que je veux dire ça! Mais là ce qu'on se fait dire c'est : « Ben là ils vont aller au syndicat, pis ils vont contester. Pis étant donné que c'est proche ben là on va perdre ». Mais, [...] t'sais mon

³⁵² Ce critère est éliminatoire à la Commission scolaire des Pins, selon certaines circonstances. La gestion de classe comme critère de sélection est discutée à la section 7.3.4.

trois sur cinq. C'était trois! C'était pas deux. C'était trois! [rires] Pis je communique quelque chose. Pis tu ne peux pas me l'enlever ça. Pis je ne veux pas que la personne soit perçue comme moins bonne qu'elle l'est juste pour ne pas perdre un grief mettons. (Direction³⁵³)

L'évaluation constitue en somme la dernière étape du processus de sélection avant que les enseignant·es accèdent à la liste de priorité d'emploi et à une certaine sécurité, comme l'illustrent les propos de cette direction :

Quand on accède à la liste priorité, c'est comme un peu... Les dés sont joués-là. Quand on a atteint ça, c'est une question de temps [avant d'obtenir] un poste ok? (Luc)

Deux directions me diront ainsi que la lourde responsabilité de faire ce dernier « tri » parmi le personnel enseignant leur incombe. L'évaluation sert en ce sens à « démarquer les gens » (Direction), plutôt qu'à les accompagner dans cette période fragilisante qu'est l'insertion professionnelle.

7.3.3. Une évaluation à la discrétion de la direction

Les conditions du travail en milieu scolaire ainsi que la règle de la convention collective selon laquelle une absence d'évaluation équivaut à une évaluation positive amènent des directions à ne pas évaluer formellement tous les enseignant·es pouvant l'être en vertu des règles de la commission scolaire. L'important dans ces circonstances est de « savoir utiliser l'absence d'évaluation comme étant une façon de gérer » (Luc) et de fournir les évaluations négatives à la commission scolaire. Les directions estimant ne pas être en mesure d'évaluer tous les enseignant·es en début de carrière doivent donc choisir qui sera évalué.

Karine et Luc, deux directions d'établissement, m'expliquent comment ils fondent leur décision de procéder ou non à l'évaluation des enseignant·es. De son côté, Karine soutient concentrer ses énergies sur les enseignant·es « réellement débutants » :

Surtout quand c'est des nouveaux enseignants qui viennent d'arriver. Peu importe d'où, [...] que ce soit l'université, un arrêt dans la carrière, tout ça. Ben je pense que c'est important d'aller m'asseoir le plus possible. D'aller voir... D'être à l'écoute. T'sais de tout ce qui se passe, puis de proposer toute la démarche. Surtout si y'en ont jamais eu.

³⁵³ La direction ne souhaite pas que je l'identifie sur cette question.

[...] T'sais je trouve ça important en début d'avoir... que quelqu'un t'aide à regarder comment ça va. (Karine)

Pour Karine, l'évaluation formelle s'avère par ailleurs essentielle lorsqu'elle n'a pas eu le temps d'échanger ou d'observer suffisamment l'enseignant·e. Des observations informelles en classe lui permettent généralement de proposer la démarche aux personnes qui en ont besoin selon elle et, au contraire, de fonder sa décision de ne pas évaluer certains enseignant·es. Le jugement de Karine quant à la pertinence de ne pas faire d'évaluation formelle s'appuie également sur d'autres types d'observations informelles, en dehors du contexte d'enseignement. Elle donne un exemple :

Ça ça m'est arrivé. C'était deux enseignantes, la même année, dans le même cycle, qui se sont joint à deux autres, pis ça fonctionnait t'sais... tout allait bien! [rires] Pis y'avaient beaucoup d'expérience... Pourquoi je freinerais, ou je bloquerais, ou je prendrais du temps si la personne elle se sent nerveuse par rapport à l'évaluation? Dans ce cas-là, je ne trouvais pas que c'était utile de le faire. (Karine)

Ses propos montrent plus particulièrement l'importance accordée au travail d'équipe et aux relations avec les collègues dans son jugement. En dépit de ses observations, elle fera tout de même une évaluation si l'enseignant·e le souhaite. Elle évoque en outre la possibilité dans de tels cas de faire des évaluations informelles, c'est-à-dire qui ne seront pas transmises à la commission scolaire.

Pour sa part, Luc fonde la décision de procéder ou non à l'évaluation de l'enseignant sur l'avis des collègues-enseignant·es :

À ce moment-là, on est plus basé sur... la collégialité. Qu'est-ce que les collègues pensent de la personne? Parce qu'il y a des indicateurs qui sont donnés un petit peu. (Luc)

Il donne plus spécifiquement l'exemple d'un enseignant en mathématiques qu'il aurait à évaluer, en faisant ressortir tout comme Karine l'importance accordée aux relations avec de ses collègues enseignant·es :

Je vais prendre disons un enseignant de mathématiques, qui travaille avec ses collègues, par exemple. Si les collègues disent : « Écoutez, il travaille tout seul de son côté. Y'a toujours la porte fermée. On peut jamais rien savoir qu'est-ce qu'il fait. De ses élèves viennent en récupération pendant mes récups... parce qu'ils ne comprennent pas... » Y'a toutes des indications comme ça, qui là sonne un peu l'alarme en disant : Écoute, y'a peut-être quelque chose à aller valider-là. (Luc)

Poursuivant sur le même registre, ce directeur donne l'exemple d'un enseignant·e qui n'aurait pas besoin d'être évalué de son point de vue :

Le contraire fait que, quand t'entends des collègues : « Hey, je te dis j'ai fait un travail d'équipe avec telle personne... ça va vraiment bien! Pis c'est l'fun, la personne est ouverte. A une belle approche... » [...] Je trouve que ça c'est une évaluation qui somme tout parle. Parce que c'est un futur collègue. On favorise le travail d'équipe, l'échange... C'est comme ça que je dirais qu'on améliore nos pratiques. [...] Et là à ce moment-là, quand on entend quelque chose de positif par rapport à un enseignant... par des échanges informels, des questionnements ... une attitude de façon générale, ça en dit beaucoup sur la personne. À ce moment-là, est-ce que le besoin de faire une évaluation positive? On se sent moins mal si y'a pas... [rires] une évaluation qui a été faite. Parce que la personne est quand même un bon candidat. (Luc)

Les récits d'informatrices et informateurs enseignants offrent une autre perspective sur les critères présidant à la décision d'évaluer ou non un enseignant·e. Celui d'Eduardo, et plus encore sa mise en contraste avec celui de Naoual, dévoile certaines configurations des rapports sociaux susceptibles d'infléchir la décision des directions³⁵⁴. Âgés d'environ 30 ans, ces deux enseignant·es ont fait leurs études en enseignement au Québec et aspirent à enseigner au primaire. Tandis qu'Eduardo souhaite effectuer un changement de champ pour y mener sa carrière, Naoual est qualifiée pour ce champ. Cette enseignante est née dans un pays du Maghreb et a immigré au Québec au début de la vingtaine. Eduardo est né au Québec. Ses parents ont immigré d'Amérique du Sud. Au regard des catégories gouvernementales, Naoual s'identifie comme « minorité visible ». Eduardo ne s'identifie à aucune de ces catégories.

Durant son premier long contrat, Eduardo apprend d'une collègue qu'il devrait être évalué. Il s'informe auprès de sa direction, qui n'a pas alors son nom sur la liste des enseignant·es à évaluer fournie par la commission scolaire. Son nom sera cependant sur une nouvelle liste fournie quelques mois plus tard. Sa direction l'informe alors qu'elle ne juge pas nécessaire de l'évaluer :

En mars, elle a reçu une nouvelle liste avec mon nom-dessus. Fait que là elle est comme : « Ben regardez, je ne l'évaluerai pas-là. On est rendu en mars, pis j'ai aucun problème avec lui. » Pis là elle est venue me le dire. Je suis comme : « Ok! » [rires] Mais comment tu sais si j'enseigne bien? Genre... J'avais trouvé ça bizarre! Pis j'étais vraiment content!

³⁵⁴ Des pans de leurs récits sont présentés ailleurs dans la thèse. Pour Naoual, voir la section 6.4.1. Pour Eduardo, voir la section 7.4.2.

Pis un peu flatté... t'sais genre : « Je ne t'évaluerai pas. Je sais que ça va bien. »
(Eduardo)

Eduardo n'a donc pas été évalué, alors même qu'il effectue un contrat n'étant pas dans son champ de qualification. Il me partage son étonnement ainsi qu'une réflexion sur les autres enseignants qui étaient dans sa situation à l'école :

Comme nouveaux profs à cette école-là, y'avait moi, monsieur Ahmed, Monsieur Régis, qui est un Haïtien... et les deux profs d'accueil, qui sont deux Québécois, blancs. Eux je pense qu'ils n'ont pas été évalués non plus. (Eduardo)

Parmi les quatre autres enseignant·es débutants de son école, il remarque que seuls les enseignant·es qui ne sont pas « Québécois blancs » ont été évalués à sa connaissance. Ce constat suscite chez lui certains questionnements sur la manière dont le choix d'évaluer ou non les enseignant·es a été fait par la direction. Percevant son malaise face à la situation vécue, je l'invite à aller au fond de sa pensée :

Mais comme... pourquoi avec Monsieur Ahmed, t'es allé pis... Je sais pas...

Qu'est-ce que t'entends par Monsieur Ahmed?

Ben moi j'trou... Moi je trouvais que c'était... Ben...

Vas-y.

Je trouvais que c'était raciste un peu. Mais je...

T'as pensé à ça.

C'est moi, c'est Monsieur Ahmed, pis là... Ben c'est ça! J'avais juste trouvé ça très bizarre. Pis je pense que... [...] Ok, je dirai rien. Mais je trouve ça très bizarre. Fait que j'ai eu une évaluation positive... parce que j'ai pas eu d'évaluation. » (Eduardo)

Contrairement à Eduardo, les directions des deux écoles où Naoual travaille – principalement dans son champ de qualification³⁵⁵ – l'informent rapidement qu'elles souhaitent l'évaluer. Dans une école, le directeur lui signifie dès leur première rencontre qu'il l'évaluera. Naoual relate ainsi son échange avec le directeur, survenu avant qu'elle ne commence son remplacement :

Il a quand même eu un regard un peu condescendant [rires] lorsqu'il m'a rencontrée. Pis je sais pas, est-ce que c'est...? Parce que les gens s'attendent à ce que je sois une autre personne ou ? Je sais pas t'sais. Déjà les gens me disent : tu as quel âge? Ben j'ai 30 ans

³⁵⁵ Plus d'informations sur son récit sont disponibles à la section 6.3.4.

[rires]. Parce que je ne fais pas mon âge. Mais c'est pas grave. [...] Donc, il a quand même eu un regard condescendant, pis il m'a dit : « Est-ce que vous êtes au courant que je vais venir vous évaluer? » J'ai dit : « Non ». J'ai dit : « Je ne suis pas au courant de ça, on a parlé de remplacement les mercredis et je pense que je vais être évaluée à l'école du Phare ». / Mais lui il a dit : « Ah, mais en fait, j'aimerais ça voir comment ça va se passer. Puis, je vais faire une deuxième évaluation. » J'ai dit : « D'accord. Pas de problème ». T'sais, j'avais même pas encore commencé que... je me suis dit : « Wo! Quel premier contact! » C'était pas si cool que ça! (Naoual)

Elle ne sera finalement pas évaluée par ce directeur, qui quittera l'école peu de temps après pour un autre poste. Naoual sera évaluée par l'autre direction, dont elle qualifie l'approche d'éthique et professionnelle. Contrairement à ce qu'a pu constater Eduardo à son école, Naoual souligne que la direction a traité de la même manière toutes les enseignantes débutantes – sans égard aux rapports sociaux de race. Elle insiste sur le fait qu'elle n'a pas ressenti de préjugés de la part de la direction, notamment en raison du fait qu'elle n'ait pas fait sa scolarité primaire au Québec :

Je sais que personnellement, avec cette personne, y'a pas eu de... Y'a pas eu de froid ou y'a pas eu de préjugés par rapport au fait que je n'ai pas fait ma scolarité primaire au Québec. Parce que y'en a que ça dérange beaucoup. Ils pensent que j'ai pas assez de connaissances pour enseigner au primaire, parce que j'ai fait l'école... En plus de ça j'ai fait l'école dans un pays francophone! Mais, ça reste un pays du monde arabe... [...] Je pense que c'est vraiment une belle expérience que j'ai vécue. J'ai pas senti de discrimination. [...] Sérieusement, je n'ai pas eu cette impression qu'elle voulait vraiment chercher la petite bête. (Naoual)

Les récits contrastés d'Eduardo et de Naoual illustrent comment une part d'arbitraire peut présider à la décision d'évaluer ou non des enseignant·es en début de carrière. Ils dévoilent également comment la perception de la compétence des enseignant·es s'articule en partie à des rapports sociaux ne relevant pas nécessairement de critères uniformes et bien établis.

7.3.4. L'enjeu de la perception de compétence en gestion de classe

Le choix de procéder ou non à l'évaluation d'un enseignant·e relève en partie de ce que Emmanuel, un conseiller pédagogique, appelle la perception de la compétence. Tel qu'expliqué par les directions à la section précédente, les directions et les pairs-enseignant·es jugent d'abord la compétence d'un enseignant à partir de ce qu'ils sont en mesure d'observer :

L'un des critères majeurs malheureusement, parce qu'on est dans un milieu humain, c'est la perception que les autres ont de ton travail. Donc lorsqu'on est enseignant, et qu'on prend une classe... on est suppléant, on arrive, on prend une classe ou on prend un

groupe... Ben ce que les collègues vont utiliser pour évaluer notre compétence, c'est comment est-ce que ça été en classe. Et si c'est le bordel, ben c'est vite blâmé sur étant un manque de compétences. (Emmanuel)

Dans le cas où les pairs-enseignant·es doutent de la compétence de l'enseignant·e, Emmanuel a constaté qu'il peut y avoir absence d'intervention pour soutenir la personne. Il estime qu'il s'agit parfois d'une stratégie pour qu'une autre personne prenne la place de la personne jugée non compétente :

Les pairs ne vont pas nécessairement chercher à aider. On a même certains cas, où est-ce que des équipes-école... J'irais pas jusqu'à dire... Ouin, des équipes-école laissent certains enseignants se planter, en attendant qu'il y ait quelqu'un d'autre... t'sais dans l'espoir que la prochaine personne qui arrive soit plus « adéquate »... et on enregistre les guillemets que je fais avec les doigts ici là.

Qu'est-ce que tu veux dire par « adéquat » ?

« Adéquat » ... Ouin, ben c'est ça, qu'on ait plus d'empathie pour elle. (Emmanuel)

Il rappelle que le travail enseignant est un travail d'équipe et que, pour toutes les affectations n'étant pas nécessairement soumises à l'ordre de priorité établie par la convention collective, l'équipe-école peut souhaiter l'arrivée d'un enseignant·e étant davantage à l'image de « l'enseignant idéal souhaité » (Emmanuel).

Du côté des directions, celles-ci sont amenées à juger assez tôt de la compétence des enseignant·es qui s'intègrent à leur équipe afin d'estimer s'il s'agit ou non d'une charge de travail supplémentaire :

Quand elle se retrouve devant un nouvel enseignant, je te dirais que l'une des questions que la direction va tout simplement se poser c'est : « est-ce que ça va être un problème ou non celui-là ? » Pis ça peut être assez binaire-là comme décision. Surtout considérant comme les 100 000 dossiers qu'ils ont à gérer. (Emmanuel)

En faisant référence à la complexité du travail des directions, Emmanuel explique que l'intégration d'une nouvelle personne peut ralentir la direction dans son travail. En d'autres mots, elle pourrait affecter son efficacité alors que le contexte est à la complexification des tâches incombant aux directions (Cattonar et al., 2007). Si la direction juge que c'est le cas, un des leviers étant à sa disposition est l'évaluation :

Donc quand tu reçois quelqu'un de nouveau chez vous, est-ce que ça va bien aller ou pas? Pis à partir du moment où c'est « ou pas »... Ben... c'est là où est-ce que... je te

dirais y'a un effort de s'assurer que quand on sent qu'il y a quelqu'un qui n'est pas compétent, ben que les évaluations ne soient pas positives et qu'il ne puisse pas nécessairement avancer facilement vers le Graal de la permanence. (Emmanuel)

D'expérience, il a constaté que les enseignant·es immigrants³⁵⁶ se retrouvent davantage du côté des enseignant·es étant rapidement assignés comme représentant un problème. Il relate qu'à sa commission scolaire, des directions évaluaient systématiquement négativement les enseignant·es immigrants :

Et je te dirais dans ce sens-là, on a même des cas extrêmes de directions ou directions adjointes qui, systématiquement, évaluaient négativement des enseignants immigrants. [...] Dans un but avoué de les laisser avoir plus de temps pour s'approprier la gestion de classe et le travail ici. Mais ce qui était finalement tout à fait [rires] discriminatoire! Et... je te dirais dans ce sens-là... tristement en fait, oui il y a plusieurs enseignants qui se retrouvaient un peu victimes de ces évaluations négatives systématiques. Pis on s'est rendu compte que leur syndicat n'était pas nécessairement de bon conseil... dans leur cas. (Emmanuel)

Jocelyne, qui travaille au syndicat des enseignant·es de cette commission scolaire, soutient pour sa part que les cas de contestation des évaluations négatives ont augmenté au cours de l'année 2016-2017 par rapport aux précédentes. La majorité des cas sont portés par des enseignant·es immigrants, du moins c'est ce qu'en déduit Jocelyne à partir des noms des personnes ayant contesté leur évaluation³⁵⁷.

Plusieurs des cas de contestation portent sur un échec de l'évaluation attribuable au critère de la gestion de classe, lequel a une pondération plus importante pour l'accès à la liste de priorité à la Commission scolaire des Pins. Dans le référentiel ministériel de compétences, ce critère s'apparente à la compétence 6 : « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (MEQ, 2001, p. 97). Les conditions dans lesquelles les enseignant·es en début de carrière sont généralement amenés à travailler en fait toutefois quelque chose qui peut être difficile à évaluer :

Tous les nouveaux enseignants passent par des postes habituellement qui sont... pas idéaux-là. Donc de la suppléance au jour le jour ou encore des contrats où est-ce qu'on

³⁵⁶ Il utilise cette catégorie de manière générique, sans préciser s'il s'agit d'enseignant·es ayant obtenu leur qualification en enseignement à l'extérieur du Canada.

³⁵⁷ Les informations sur les formulaires de contestation ne permettent pas de savoir s'il s'agit d'enseignant·es immigrants ou formés à l'extérieur du Canada. Jocelyne me dit que cette information pourrait cependant être trouvée.

est le troisième, le quatrième à prendre, avec des groupes qui ne sont pas nécessairement faciles. (Emmanuel)

Bien que ces conditions de travail compliquent globalement l'évaluation de la gestion de classe, Emmanuel constate qu'elles sont davantage invoquées pour excuser les difficultés éprouvées par des enseignant·es du groupe majoritaire que celles d'enseignant·es de groupes racisés :

Malheureusement ou heureusement... je dirais heureusement, lorsqu'il y a un groupe qui est difficile et que c'est un enseignant du groupe majoritaire, ben là on va rapidement dire : « Ben c'est certain que c'est un groupe qui n'est pas facile ». T'sais, il va il avoir beaucoup d'empathie par rapport à un prof qui s'appelle Joanie Lavoie ou Marie-Ève Fecteau. Tandis que si c'est Mohammed Abouch ou... Amina, ben là sa compétence est rapidement pointée, plutôt que de reconnaître la difficulté de la tâche. (Emmanuel)

Ce qui fait la différence ici n'est donc pas de vivre ces difficultés, inhérentes aux conditions de travail défavorables caractérisant l'entrée dans la profession, mais la façon dont elles sont perçues par les autres. Karine considère également que le jugement par autrui est particulièrement saillant quand il est question de gestion de classe :

Ça préoccupe toute la carrière ça cette question de gestion de classe parce que t'es toujours évalué en fonction de ce que l'autre considère être de la bonne gestion de classe. (Karine)

Comme me l'explique cette direction, il n'y a pas une seule façon de concevoir la gestion de classe. Les définitions varient grandement d'une direction à l'autre :

Qu'est-ce que la bonne gestion de classe? Si moi comme direction j'aime ça voir les élèves parler, échanger, bouger, changer de place, j'ai pas la même définition de gestion de classe que tout le monde assis à sa place en train d'écrire sur des feuilles, en silence. [...] Moi si ça bouge, si ça parle, je vais considérer que ça va bien! [rires] Puis l'autre va considérer que ça ne va pas bien. (Karine)

Au-delà des grilles d'évaluation, elle estime que la direction a la responsabilité de bien clarifier ses attentes à l'enseignant·e en processus d'évaluation :

C'est beau d'avoir une grille, mais ça veut dire quoi pour ma direction? Y'a des directions qui voudraient peut-être que les élèves travaillent toujours en silence, mais moi si je vois ça, ça m'inquiète t'sais! [rires] Fait que je veux que ce soit plus transparent. Puis que la personne aussi ait une prise aussi sur la situation. Elle est quand même en général en insertion professionnelle. (Karine)

Pour Galyna, une direction à la Commission scolaire des Tilleuls³⁵⁸, la sixième compétence du référentiel ministériel n'est pas décisive dans le cadre de l'évaluation du personnel enseignant en début de carrière. Elle soutient que la capacité à gérer une classe dépend en large part de la constitution du groupe :

Parce que la gestion de classe, d'une classe homogène, c'est pas compliqué. [...] Sans des différences culturelles, sans des différences linguistiques, ça va bien. C'est facile! Tu es là et tu fais un cours magistral et... tout le monde t'écoute et... C'est pas si compliqué que ça. (Galyna)

Cette direction, qui a auparavant été une enseignante immigrante, estime pour sa part que les compétences les plus cruciales relèvent davantage de la capacité des enseignant·es à construire et mettre en œuvre des situations d'apprentissages signifiantes pour les élèves³⁵⁹, à évaluer les apprentissages³⁶⁰ ainsi qu'à prendre en compte les besoins et les caractéristiques des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage³⁶¹. Galyna offre une autre vision de l'évaluation du personnel enseignant, centrée sur des qualifications plutôt que sur les qualités dégagées à la section suivante.

7.3.5. L'autonomie et les qualités relationnelles comme critères de sélection

Plusieurs critères mis en exergue aux sections précédentes indiquent que la sélection du personnel enseignant s'appuie en partie sur la « perception de compétence » des directions et des collègues enseignant·es. Celle-ci se construit en large part sur l'observation en situation d'emploi pour l'évaluation du personnel enseignant en début de carrière. Dans le cadre des entrevues d'embauche, la ou les personne(s) menant l'entrevue – principalement des directions

³⁵⁸ À la Commission scolaire des Tilleuls, la compétence en gestion de classe n'est pas prépondérante par rapport aux autres compétences dans l'évaluation.

³⁵⁹ Il s'agit des compétences 3 et 4 du référentiel ministériel. Compétence 3 : « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ, 2001, p. 75). Compétence 4 : « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ, 2001, p. 85).

³⁶⁰ Compétence 5 : « Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » (MEQ, 2001, p. 90).

³⁶¹ Compétence 7 : « Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (MEQ, 2001, p. 102).

d'établissement – disposent d'une période excédant rarement trente minutes pour choisir de sélectionner ou non le candidat·e.

Dans les commissions scolaires investiguées, les compétences du référentiel ministériel guident l'entrevue (MEQ, 2001). Le contexte et la durée de l'entrevue ne permettent cependant pas d'évaluer les compétences en elles-mêmes. Les questions prennent la forme de mises en situation visant à donner une vision d'ensemble de certaines capacités générales :

On va poser une question du type : « Vous arrivez dans une classe pour faire de la suppléance et puis vous voulez présenter un contenu et il n'y a pas l'équipement technologique dont vous auriez besoin. Que faites-vous? » [...] « Que faites-vous pour planifier une situation d'enseignement-apprentissage ? » (Karine)

Ces mises en situation permettent selon cette direction d'établir l'arrimage entre le candidat·e et ce qui est attendu du personnel enseignant :

En fait les entrevues c'est important parce que c'est le seul moment où on va pouvoir voir si y'a un bon arrimage entre là où en est le candidat... ses compétences puis sa perception des choses, puis ce qu'il va vivre dans sa situation d'emploi et ce qui est attendu du personnel. (Karine)

L'entrevue est l'occasion de vérifier si le candidat·e nomme certaines « portes d'entrée », pour reprendre une expression de Karine.

Moi je veux voir... si tu me dis que tu utilises le programme, que tu consultes tes collègues, que tu tiens compte du plan de réussite... Le comment, j'ai plus ou moins besoin de le vérifier t'sais. Tu le nommes, je fais confiance au fait que tu aies un diplôme et que tu aies des expériences, pis que tu vas collaborer. [...] C'est comme des portes d'entrée. (Karine)

Au-delà de ces connaissances à nommer (savoirs³⁶²), l'appréciation générale du candidat·e se fait notamment sur la base de certains savoir-être³⁶³ et savoir-faire³⁶⁴ correspondant à la réalité

³⁶² « Les savoirs peuvent être définis comme des connaissances de nature factuelle, théorique ou pratique sur des contenus variés qui permettent de “connaître et comprendre” pour pouvoir agir » (Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 118-119).

³⁶³ « Renvoyant aux capacités de “savoir quand, comment et jusqu'ou agir” dans un contexte donné (Zarifian, 1994, p. 82), les savoir-être concernent globalement les attitudes, les habiletés relationnelles, l'éthique de la responsabilité et les capacités réflexives et critiques » (Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 119).

³⁶⁴ « Les savoir-faire sont plutôt des habiletés permettant de cerner une situation et de déterminer l'action ou l'intervention à entreprendre à partir de savoirs » (Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 119).

du travail en milieu scolaire du point de vue des directions d'établissement. Tel que discuté à la section précédente, les directions sont à la recherche des candidat·es qui s'intégreront rapidement aux équipe-écoles et ne représenteront pas une charge de travail supplémentaire. À partir des grilles d'entrevue fournies par les ressources humaines et de critères traduisant ces préoccupations, les directions menant les entrevues d'embauche ont donc la responsabilité de faire le tout premier tri parmi les candidat·es :

C'est aussi notre rôle de dire ben... ça va être trop confrontant peut-être à ce moment-ci. Mais ça pourrait être possible plus tard... mais peut-être que là. [...] C'est trop difficile! (Karine)

Selon les informatrices et informateurs rencontrés, il n'y a pas de critères éliminatoires prévus dans les grilles d'entrevue. Deux critères apparaissent cependant déterminants dans les propos des directions : les aptitudes relationnelles des candidat·es et leur autonomie. La dimension relationnelle trouve ancrage dans le référentiel de compétences ministériel. La neuvième compétence prescrit en effet au personnel enseignant de « coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (MEQ, 2001, p. 113). En contexte d'entrevue, cette compétence est notamment évaluée à partir de l'*attitude* du candidat·e vis-à-vis du travail en équipe :

Par exemple quelqu'un qui considérerait que y'est toujours au-dessus des autres, qui se voit pas travailler en équipe, pis [...] que lui il sait comment. Ben à ce moment-là, c'est pas quelque chose qu'on pourrait laisser... Parce qu'on gère les relations de travail. Donc on le sait un petit peu quel genre d'attitude peut nuire. [...] Pis qu'est-ce que ça pourrait donner dans une équipe. (Karine)

La posture de l'enseignant·e dans sa relation pédagogique – laquelle est associée à la compétence en gestion de classe³⁶⁵ – apparaît également importante afin de juger de cette compétence en entrevue :

Pis justement dans la question de la gestion du groupe, ben on questionnait dans le sens... comment ils concevaient la participation de l'élève. Est-ce que l'élève peut faire des choix? Quelle était sa posture l'enseignant? Est-ce qu'il était centré sur son enseignement ou sur l'apprentissage de l'élève et ses besoins? [...] C'était d'ailleurs aussi dans les critères. Toute la question de la relation maître-élève est très importante. (Karine)

³⁶⁵ Cette compétence est discutée à la section précédente.

En dépit de sa présence dans le référentiel ministériel, l'importance accordée aux aptitudes relationnelles par les directions pour la sélection du personnel enseignant renvoie à certains rôles sociaux demandés aux travailleuses dans les professions massivement féminisées³⁶⁶ (Kergoat, 2010). Ces rôles sont construits à partir de capacités « naturalisées », appréhendées comme étant des qualités individuelles acquises dans la sphère dite du privé (expériences) plutôt que des qualifications acquises dans la sphère publique (en contexte de formation par exemple). Cette construction ressort des propos des directions, qui estiment que les aptitudes relationnelles s'acquièrent avant tout dans le parcours des enseignant·es et plus particulièrement au cours de leur propre expérience d'élève.

Puis ça achoppe des fois quand... on n'a jamais eu la chance peut-être de le vivre comme élève [...]. Puis c'est un élément qui distingue beaucoup les candidats. (Karine)

Excédant ce qui est prescrit dans le référentiel ministériel, les relations entre l'enseignant·e et les directions apparaissent également prédominantes dans le choix de recruter ou non un candidat·e. À nouveau, ce type de capacités apparaît naturalisé. Leur acquisition semble avant tout liée au fait d'être né « ici » :

C'est très différent par rapport aux gens qui... qui... ont vécu ici, qui sont nés ici. [rires] Tout l'aspect hiérarchique, c'est quand même assez évident, assez marquant. Oui! Je trouve que... la posture face à la direction de l'école est très différente. Très différente. (Galyna)

De même, les capacités d'empathie ressortent comme étant particulièrement importantes pour que l'enseignant·e puisse se situer du point de vue de l'élève. De nouveau, ce type de capacité est associé au parcours personnel de l'enseignant·e. Quand je demande à une direction de m'expliquer comment elle relie ce type de capacités au parcours de l'enseignant·e, elle m'explique que les candidat·es vont spontanément en parler en entrevue :

De façon classique, c'est : « depuis que je suis en première année, [...] je savais que j'allais être enseignante. Je jouais à la poupée avec mes toutous... » T'sais donc, y'a tout ça-là! [rires] On le voit, oui! [rires] C'est assez commun-là! (Karine)

L'importance accordée à ces capacités relationnelles et d'empathie révèle la prégnance de la division sexuelle du travail dans cette profession largement féminisée. Des critères déterminants

³⁶⁶ À ce sujet, voir la section 3.2.3.

dans la sélection du personnel enseignant s'attachent à des capacités construites comme étant quelque chose d'individuel, propres à la personne, plutôt que comme une qualification professionnelle pouvant s'acquérir au cours de la formation et se développer en contexte de travail.

Les qualités individuelles invoquées dans le choix des candidat·es témoignent de la biologisation de la pensée sociale (Guillaumin, 2002). Les personnes choisies le sont essentiellement parce qu'elles correspondent à la place leur étant assignée par des différences construites comme étant « naturelles » (Guillaumin, 1978b). Au-delà des seuls rapports sociaux de sexe, l'idéologie naturaliste étant ici en jeu cache sous une croyance en des différences « naturelles » les rapports sociaux de domination à l'origine de la division sociale entre les groupes. Les récits des enseignant·es présentés dans chacun des chapitres d'analyse, et en particulier ceux qui suivent, montrent comment cette idéologie légitime des traitements différenciés et hiérarchisés pour les enseignant·es sur la base de rapports sociaux, de race en particulier, et la création de groupes sociaux pour les désigner (« immigrants », « Arabes »).

Les critères de sélection du personnel enseignant s'accompagnent d'un autre registre de la division sexuelle du travail et de l'organisation des rapports de domination. Plusieurs informatrices et informateurs institutionnels mettent de l'avant l'importance de l'autonomie du personnel enseignant. Contrairement aux qualités relationnelles, ce critère relèverait davantage des savoir-faire du candidat·e : « Savoir-faire, c'est-à-dire comme professionnel, si j'ai un problème, à qui j'en parle? Qui peut m'aider? Quelles sont mes ressources? » (Karine).

Dans un contexte d'entrevue, ce type de capacités peut être repéré par des « stratégies professionnelles ». Celles-ci sont très importantes de son point de vue, pouvant même contrebalancer certaines lacunes au niveau des savoirs comme le montre la situation relatée³⁶⁷ :

Dans ce cas-ci, c'était facile de voir que même si elle ne le savait pas, elle savait comment faire pour aller chercher de l'information... Donc au-delà de nommer les choses : qu'est-ce qu'on fait si on ne connaît pas? T'sais pis là elle nommait des stratégies vraiment professionnelles, qui nous laissaient croire qu'elle pouvait tout à fait manœuvrer les problèmes, puis s'ajuster aux exigences. Elle avait vraiment toute une ouverture à... « qu'est-ce que je peux faire? où je peux trouver des idées? » T'sais, c'était pas figé, pas du tout. [...] Y'a un deuxième discours derrière qui était là. Le sous-texte était tellement

³⁶⁷ Karine décrit une entrevue d'embauche réussie, réalisée avec une enseignante immigrante originaire de l'Europe de l'Est.

présent, qu'on pouvait dire : « Ben oui, elle le ferait de toute façon. Elle irait le chercher ». (Karine)

L'autonomie invoquée comme critère de sélection du personnel enseignant apparaît étroitement lié à une attitude d'ouverture manifestée pour les candidat·es en contexte d'entrevue. Cette attitude s'oppose dans le discours de plusieurs informatrices et informateurs institutionnels au fait d'être « rigide » ou « figé ». Le choix de ces termes n'est pas anodin. Il traduit une autre configuration de la biologisation de la pensée sociale, où des attitudes individualisées et naturalisées sont invoquées pour justifier que la personne a ou non sa place parmi le personnel enseignant.

Le critère d'autonomie valorisé semble en outre étroitement lié aux conditions du travail en milieu scolaire. Les directions cherchent à sélectionner les enseignant·es qui pourront rapidement intégrer le travail, et ce, en dépit des conditions difficiles le caractérisant. Du point de vue des directions, l'autonomie apparaît comme un bon présage pour l'intégration du nouvel enseignant·e. Pour Zarifian (2004), il serait cependant erroné d'associer autonomie et compétence :

un individu peut être en situation de forte autonomie – il édicte ses propres règles d'action – tout en se révélant parfaitement incompetent. L'autonomie peut même devenir un prétexte pour refuser de débattre de la compétence de la personne en question. Situation particulièrement fréquente dans les milieux administratifs ou dans des milieux d'enseignants (p. 45).

L'autonomie recherchée par les directions chez les enseignant·es ne semble toutefois pas correspondre à l'indépendance, entendue comme la position sociale des personnes ayant pu accaparer le pouvoir en se déchargeant du *care* entendu comme « service rendu »³⁶⁸ (Hamrouni, 2012). Le *care* demeure une composante importante du travail enseignant, ressortant notamment de la place y étant accordée aux relations. De manières différenciées selon les positions des candidat·es dans les rapports sociaux, autonomie et qualités relationnelles sont appelées à se conjuguer. Cette imbrication ressort de l'exemple donné par Karine :

Ouais, ben une des personnes était clairement... en mode réflexif. C'est-à-dire qu'elle se posait des questions. Elle essayait des choses, elle parlait avec ses collègues. [...] Elle

³⁶⁸ Cette notion est approfondie à la section 2.3.4.

disait : « Je sais pas toujours comment m’y prendre, moi je ne l’ai pas vécu comme élève, mais mes collègues-là, eux, oui peut-être, donc je peux parler avec eux autres. » (Karine)

Les directions semblent donc à la recherche d’enseignant·es conjuguant à la fois des qualités relationnelles et une autonomie teintée d’ouverture. Les critères de sélection mis en lumière dans cette section de la thèse traduisent en somme les limites de la professionnalisation du personnel enseignant. En dépit de l’inclusion des capacités relationnelles dans le référentiel de compétences professionnelles, elles semblent encore davantage conçues comme des qualités « naturelles » plutôt que comme des qualifications professionnelles légitimes (Kergoat, 2010). L’idéologie naturaliste apparaît dès lors toujours active. Il n’y a pas de réelle remise en cause de la division sexuelle du travail enseignant, mais un déplacement de la domination vers les enseignant·es de groupes racisés. Les récits d’enseignant·es présentés à la section suivante dévoilent certaines de ces nouvelles configurations de la division du travail enseignant, où s’imbriquent de différentes manières les rapports sociaux de race et de sexe.

7.4. Récits d’enseignant·es et synthèse

Cette dernière partie du chapitre synthétise et approfondit les sections précédentes à partir des récits d’informatrices et d’informateurs enseignants. Je mobilise plus particulièrement les récits de Nadiya, Phany, Anja, Eduardo et Pierre, car ils montrent comment les rapports sociaux de race régulent – de différentes manières – l’expérience de ces enseignant·es ayant réalisé avec succès leur formation en enseignement au Québec³⁶⁹. Le choix de ces récits permet en ce sens de révéler que les rapports sociaux de race ne concernent pas seulement les enseignant·es immigrants formés à l’extérieur du Québec. Ils régulent aussi le travail des enseignant·es ayant été formés « ici » et même de ceux étant nés « ici ».

Tous ces enseignant·es ont complété un baccalauréat en enseignement dans une université québécoise entre 2011 et 2015. Ils sont qualifiés dans quatre champs d’enseignement différents. À l’exception d’Eduardo, tous enseignent au secondaire : Anja est enseignante en français, Phany et Nadiya en mathématiques et Pierre en univers social. Eduardo a complété un baccalauréat en enseignement du français langue seconde. Au moment de l’entretien, il effectue

³⁶⁹ Les réflexions de Bernardine sont aussi invoquées à un moment afin d’appuyer les propos de Pierre.

toutefois un changement de champ afin d'être titulaire au primaire. Anja, Pierre et Eduardo enseignent au réseau public et font essentiellement de la suppléance à la journée, par choix pour ce dernier en prévision d'un projet personnel. Phany et Nadiya n'enseignent plus au réseau public. La première travaille dans une école privée et la seconde dans une école anglophone. En plus de leur carrière en enseignement, Nadiya, Anja et Pierre ont entrepris des études de deuxième cycle en éducation.

Phany, Nadiya et Eduardo sont nés et ont grandi au Québec. Leurs parents ont immigré avant leur naissance, d'un pays d'Asie dans le cas de Phany, du Petit Maghreb pour Nadiya et d'Amérique du Sud pour Eduardo. Pierre et Anja ont immigré au Canada il y a 10 et 12 ans. Selon les définitions courantes, ils ne sont pas considérés comme ayant récemment immigré. Pierre est né en Haïti et a immigré au Québec au début de la vingtaine, après y avoir effectué plusieurs séjours temporaires avec des membres de sa famille. Anja est née dans un pays du Petit Maghreb et a immigré au Québec à la fin de la vingtaine.

Au regard des catégories gouvernementales pour l'accès à l'égalité en emploi, Anja, Phany, Nadiya et Pierre s'identifient comme faisant partie d'un groupe de « minorité visible ». Nadiya et Anja s'identifient et se font régulièrement assigner à la catégorie « Arabes » dans la société et en milieu scolaire. Pour Phany, il s'agit plutôt de la catégorie « Asiatiques ». Pierre s'identifie par rapport à sa nationalité d'origine. Au regard de son récit, il se fait cependant assigner à la catégorie des personnes noires. Eduardo ne s'identifie à aucun de ces groupes. Tel qu'exposé à la section 7.4.2, la pertinence de s'identifier à un groupe discriminé afin d'accéder à l'emploi apparaît moins pertinente pour cet enseignant au regard de l'assignation « positive » vécue en milieu scolaire. Pierre et Eduardo s'identifient comme étant des hommes. Anja, Nadiya et Phany s'identifient comme étant des femmes. Au moment de l'entretien, Nadiya, Phany et Eduardo ont entre 23 et 27 ans. Pierre a 32 ans et Anja 40 ans. À l'exception de Phany, des éléments des récits des autres enseignant·es laissent transparaître qu'ils viennent de familles détenant une scolarité universitaire.

Le dévoilement des rapports de régulation dans la sélection se nourrit à la fois des similarités et des dissemblances de leurs parcours, tant sur le plan professionnel que des rapports sociaux. Leurs récits rendent visibles quelques configurations par lesquels les rapports sociaux sont reproduits dans les divisions du travail enseignant dans le milieu scolaire québécois. Leurs

positions dans les rapports sociaux de race – et de sexe dans le cas d'Eduardo – influent notamment sur la perception de compétence qu'ont les autres acteurs du milieu scolaire à leur égard, ce qui influence significativement la place qu'ils peuvent y occuper. Avant d'explorer plus avant ces manifestations de l'organisation des rapports sociaux dans le travail enseignant, je tiens à rappeler que ma propre position dans les rapports sociaux – en particulier de jeune femme blanche universitaire – a nécessairement participé à la construction des positionnements des enseignant·es, de différentes manières tout au long des entretiens. La relation établie en quelques heures avec les enseignant·es n'interfère pas sur les rapports sociaux intervenant entre nous, bien que les mesures prises aient pu en partie réduire l'écart de pouvoir entre les informatrices et informateurs et moi et faciliter leur prise de parole.

7.4.1. Assignations en milieu scolaire

Les récits de plusieurs enseignant·es exposent l'assignation au quotidien à différentes catégories sociales par les acteurs du milieu scolaire. Ces catégories rendent visibles les rapports sociaux de race et de sexe, mais surtout leur fine imbrication ainsi que leur dynamisme au regard de la division du travail (champ d'enseignement et type d'affectation). Dans certains cas, l'assignation se veut positive. L'assignation à des catégories figées apparaît largement vécue de manière contraignante par les enseignant·es rencontrés, notamment par rapport à leurs propres identités beaucoup plus complexes et fluctuantes.

Les récits des enseignant·es montrent comment cette assignation apparaît fréquemment liée à la perception de leur compétence par leurs pairs-enseignant·es, les directions ou encore les parents et à la validation, ou non, de leur place dans le milieu. À cet égard, les enseignant·es font une nette différence entre le jugement porté par ces acteurs de l'école (adultes) et par les élèves. L'assignation à un rôle de modèle par les élèves – au regard des rapports sociaux de race – ressort dans les récits de plusieurs informatrices et informateurs enseignants. Eduardo relate par exemple être assigné « latino » par des élèves immigrants – notamment en classe d'accueil – avec qui il partage l'espagnol comme langue parlée.

Si la plupart des enseignant·es évoquent positivement la relation qui se développe avec les élèves sur cette base, Nadiya explique comment elle la ramenait à l'étiquette de l'« enseignante arabe » dont elle souhaite se départir :

« Ah madame, vous êtes Arabe comme moi ». [...] Moi je ne savais pas comment agir face à ça. Parce qu'on dirait que je me retrouvais dans l'école musulmane que j'avais quittée. [rires] Pis là j'étais comme : « Non ! Je ne veux pas me retrouver dans ce milieu-là ». Pis je ne veux pas me faire associer à... comme, t'es l'enseignante arabe. Je veux juste être une enseignante. J'avais toujours envie de me détacher de cette image-là. (Nadiya)

La réaction de Nadiya n'est pas étrangère à sa position dans les rapports sociaux. Née au Québec, mais portant à ce moment le voile, cette enseignante en mathématiques se retrouve constamment tiraillée entre les « enseignant·es arabes » – qui sont principalement des immigrants – et les « enseignant·es québécois », plus particulièrement des jeunes femmes. La situation est particulièrement intense dans une école où il y a une division apparente entre les deux groupes :

Et malheureusement, y'avait comme deux gangs d'enseignants. Y'avait comme les enseignants arabes qui se tiennent entre eux, qui parlent entre eux. Qui font tout entre eux. Pis les enseignants québécois... (Nadiya)

Nadiya remarque à la fois une division dans le travail effectué par les uns et les autres (champs d'enseignement) et dans l'espace (salles des enseignant·es) :

Y'a deux salles d'enseignants dans l'école. [...] Moi j'étais dans la salle d'enseignants où y'avait plusieurs profs de maths, pis de sciences, pis plusieurs profs d'accueil. Tous les profs d'accueil. Pis dans l'autre, y'avait français, histoire. C'était un petit peu particulier comme arrangement. (Nadiya)

À partir de plusieurs exemples éloquentes, Nadiya expose comment elle était régulièrement appelée à « choisir son camp » entre les deux groupes.

J'ai pas à choisir mon camp t'sais! J'aimais vraiment pas ça. On me mettait dans une position... « Ah parce que tu as grandi ici, parce que t'es pas vraiment une vraie Arabe. T'es pas vraiment une vraie Québécoise ». Pis t'es toujours entre les deux. (Nadiya)

D'un côté, elle se fait reprocher d'être trop avec les « blancs ». De l'autre, des « enseignant·es québécois » se plaignent ouvertement à elle de l'incompétence des « enseignant·es formés à l'étranger ». Nadiya se sent inconfortable dans cette situation :

Mais c'est quand même malaisant, parce toi t'es là, pis t'essayes d'être diplomatique. Pis de faire : « Ouin mais... » (Nadiya)

Lasse d'être continuellement prise entre les deux étiquettes qu'on lui attribue, Nadiya décide de ne plus retourner à cette école :

Pis j'ai décidé de ne plus retourner à cette école. Du moins pour le moment-là. J'étais très stressée durant cette période-là. Je sais pas si c'est à cause de la charge de travail ou à cause du fait que... Tu dois toujours comme *fight* un petit peu l'étiquette qu'on t'accrole-là. Ah, mais toi, t'es pas comme eux! T'sais... l'entre-deux de l'enseignante qui est immigrante, mais pas vraiment immigrante... pis... C'est un milieu que je trouvais vraiment empoisonnant. (Nadiya)

Nadiya se réoriente alors vers une commission scolaire anglophone, où elle connaît une expérience beaucoup plus apaisée. Voici comment elle relate ce qu'elle ressent dans l'école anglophone où elle travaille dorénavant :

On ne m'a jamais demandé mon ethnicité, jamais là. Mais en même temps, c'est une école où y'a que des blancs ou des noirs. Pis des Amérindiens. Fait que y'a comme pas trop de diversité ethnique-là. Y'a comme pas de gens qui me ressemblent. [...] Pis c'est pas important pour eux. Ils n'ont pas ce préjugé-là (Nadiya).

L'expérience de Phany révèle une autre configuration des rapports sociaux de race et de la division du travail. Comme Nadiya, Phany est une jeune femme née au Québec qui enseigne les mathématiques au secondaire. Phany s'identifie toutefois – et se fait assignée – à la catégorie « Asiatiques ». Au point de vue sociopolitique, cette catégorie est moins chargée négativement que la catégorie « Arabes » à laquelle Nadiya est assignée. Elle est également construite à partir d'autres stéréotypes, notamment dans le domaine des mathématiques. Phany estime que l'adéquation construite dans la société entre son apparence et son champ d'enseignement lui est bénéfique en milieu scolaire :

Pis moi je suis Asiatique. Moi je suis chanceuse, j'enseigne les maths! Fait que ça va avec le [rires]... le stéréotype. Fait que je n'ai pas eu tant de réticence à ce niveau-là. On ne m'a pas questionnée par rapport à mes compétences, en mathématiques ni en informatiques. Parce que ça l'allait avec le stéréotype. (Phany)

Elle estime que ces stéréotypes influent positivement la perception entretenue à l'égard de sa compétence en milieu scolaire. Elle croit qu'ils contribuent à estomper les doutes ressentis de la part des parents d'élèves, et particulièrement avec des pères, quand elle les rencontre pour la première fois :

J'ai vu des parents très surpris de me voir à la rencontre de parents. T'sais, je me suis habituée à ce 2 minutes de genre... Ils me regardent dans les yeux, pis ils se posent des questions, pis ils s'assoient, pis ils essaient d'agir normalement. Je ne sais pas si c'est juste parce que je suis une femme, asiatique, qui a l'air de 15 ans. Mais c'est peut-être ça. Les trois! Les trois-là! [rises] (Phany)

Il est intéressant de noter qu'elle explique ce regard suspicieux de ses compétences par l'imbrication de trois rapports sociaux : être une jeune femme asiatique. Au regard de son récit, je postulerais que le stéréotype positif liant Asiatiques et mathématiques influence positivement la perception de sa compétence. En ce sens, les rapports sociaux de race (être Asiatique) rééquilibrent le déficit associé dans son champ d'enseignement au fait d'être une jeune femme. Elle ressent également que sa compétence en tant qu'enseignante est remise en cause en milieu scolaire quand des collègues lui demande si elle a été adoptée :

Ça ça me dérange un petit peu plus. Quand on me le demande à mi-conversation : « est-ce que t'as été adoptée? » Là je suis : « Pourquoi? » ... « Ben, parce que tu parles bien français. Parce que t'es propre ». « So? » [...] « Pourquoi est-ce qu'il faut que je sois adoptée? » « Pourquoi? » (Phany)

Cette question dérange Phany, qui cherche à comprendre les sous-entendus qui s'y glissent. Elle sent que cette remarque met en cause la correspondance entre son identité et sa profession ainsi que sa compétence en tant qu'enseignante :

Mais c'est quoi? Parce que quelqu'un qui vient d'ailleurs ne peut pas être une aussi bonne prof que moi? C'est ça qui te surprend? Ce qui te surprend c'est que je suis une bonne prof malgré que je suis... Asiatique? Ou ce qui te surprend c'est que... je suis Asiatique pis que je suis une prof? Je ne sais pas c'est quoi qui les surprend. Que je sois Asiatique ou que je sois bonne prof? C'est ça qui vient me chercher comme question. Parce que j'ai comme l'impression que comme... c'est pas dans la même phrase. Une bonne prof, avec les mentalités véhiculées pis toute, et Asiatique. Je suis comme « Non, mais... » Fait que là, ils disent tout le temps : « Non, mais t'sais... chez les Asiatiques c'est la performance pis toute ». (Phany)

7.4.2. Articulation des rapports sociaux de sexe et de race

Dans le cadre de cette recherche, seulement deux enseignants hommes ont été interviewés. En dépit de leur position similaire dans les rapports sociaux de sexe et d'âge³⁷⁰, Eduardo et Pierre ont un parcours et des expériences en milieu scolaire contrastées. Leurs récits montrent comment leurs positions différenciées dans les rapports sociaux de race peuvent interférer sur leur place et la perception de leur compétence en milieu scolaire, notamment au regard de la division du travail. Ils permettent également de montrer empiriquement comment

³⁷⁰ Au moment des entretiens, Eduardo a 27 ans et Pierre, 32.

se joue l'intersectionnalité dans le travail enseignant; du moins dans certaines de ses configurations.

Eduardo estime pour sa part être bien perçu par les différents acteurs du milieu scolaire (directions, collègues, parents, élèves), ce qu'il explique principalement par le fait qu'il soit un homme et plus particulièrement un jeune homme. Les aprioris positifs associés au fait qu'il soit un homme enseignant lui sont d'ailleurs verbalisés :

C'est plus le fait d'être un gars qui joue. [...] Le nombre de fois que j'ai reçu le commentaire [...] : « Ah un prof-gars! C'est le fun! » Je l'ai reçu tellement de fois! « Mais là c'est plate que tu t'en ailles... On était content que ce soit un gars... » (Eduardo)

Par ce genre de commentaires, Eduardo sent qu'il est apprécié précisément parce qu'il est un jeune homme enseignant. Cette position est particulièrement bien vue quand il enseigne au primaire, le champ vers lequel il se réoriente au moment de l'entretien³⁷¹. Il croit que c'est en raison du faible nombre d'hommes enseignant à ce niveau. Si l'attention que lui confère cette position en milieu scolaire le rend parfois mal à l'aise, Eduardo est fier d'offrir un modèle différent de la norme – enseignante femme – et d'être apprécié pour ça.

Le récit d'Eduardo montre que sa place en enseignement et la perception de sa compétence ont davantage été affectées – positivement – par des rapports sociaux de sexe. Les rapports sociaux de race y apparaissent moins saillants, en partie en raison de son apparence (vu) et de son accent (entendu). Même s'il a comme langue maternelle l'espagnol, Eduardo ne s'identifie pas comme faisant partie d'un groupe de « minorité ethnique ». Il l'explique par son rapport à cette langue et à la langue française :

J'ai toujours dit non aussi. Parce que j'ai appris le français et l'espagnol en même temps. Une fois rendu à l'école, [le] français a vraiment supplanté l'espagnol, de loin-là. T'sais j'ai un [...] espagnol domestique. Dans le sens, je le parle juste avec ma mère (Eduardo).

Même si ses parents ont immigré d'un pays d'Amérique latine, il ne s'identifie pas non plus comme étant membre d'une « minorité visible »³⁷² en raison de la couleur de sa peau. Le seul

³⁷¹ La qualification d'Eduardo est en enseignement du français langue seconde.

³⁷² Le groupe des Latino-Américains fait partie des « minorités visibles » selon le gouvernement canadien. » (voir, Statistique Canada, 2015).

marqueur pouvant susciter des questionnements au regard des rapports sociaux de race est son nom. La correspondance entre son apparence et son nom suscite parfois des questions :

Je me suis fait demander si j'étais Italien. [...] « Non, je suis Latino-américain ». « Ah, pourtant, t'es pas... eee... » [...] Les gens ils veulent dire : « T'es pas brun. Et petit ». Ouin, c'est ça qu'ils veulent savoir. Je suis comme : « Ah! Ben mon grand-père était Européen ». C'est toujours la même histoire, que comme dans la société civile. [rires] (Eduardo)

Contrairement à Phany ou à plusieurs enseignantes assignées arabes, Eduardo ne sent toutefois pas que cette question vise à l'étiqueter négativement.

Quand il fait de la suppléance dans de nouvelles écoles, Eduardo se fait souvent demander s'il y travaille. Il est alors fréquemment assigné au professeur d'éducation physique ou encore au technicien en éducation spécialisé. Il explique cette assignation – qui renvoie à la division du travail – par le fait d'être un jeune homme, mais aussi par son apparence qu'il qualifie de négligée (habillement, barbe, tatouage). Me remémorant mon entretien avec Pierre, je lui demande s'il lui est arrivé qu'on le confonde avec le concierge de l'école. Eduardo répond négativement, soutenant que c'est « parce qu'ils ont un uniforme ».

Sa réponse – mise en contraste avec l'expérience de Pierre – montre comment les rapports sociaux de sexe et les rapports sociaux de race s'imbriquent. Pierre, qui est aussi un jeune homme enseignant, se fait régulièrement prendre pour le concierge d'une école où il enseigne pourtant depuis quelque temps déjà :

J'ai fréquenté une école depuis très longtemps. Puis à chaque fois que je rentre, il y a toujours quelqu'un pour me demander si je suis le nouveau concierge. (Pierre)

Même sans uniforme, cet enseignant est confondu avec le concierge de l'école. Qu'est-ce qui joue vraisemblablement ici? En plus d'être un jeune homme, Pierre est assigné dans la division du travail par la couleur de sa peau (vu) et, peut-être, son accent (entendu). Pierre, qui s'identifie lui-même par rapport à sa nationalité d'origine, est catégorisé noir. Il est également immigrant, bien qu'ayant réalisé sa formation en enseignement au Québec. Contrairement à Eduardo, Pierre n'évoque à aucun moment de son récit des expériences laissant croire que sa position de jeune homme est valorisée en milieu scolaire. Il ne fait pas état d'éloges reçus de la part des parents d'élèves ou de commentaires positifs de la part des collègues ou des directions appréciant le fait qu'il soit un homme, et ce même s'il fait de la suppléance au primaire.

L'expérience de Pierre en milieu scolaire apparaît davantage façonnée par sa position dans les rapports sociaux de race, ce qui devient particulièrement saillant au regard de son champ d'enseignement. Pierre m'explique comment l'assignation vécue en milieu scolaire ne correspond pas à l'image que se font les différents acteurs de l'enseignant – au masculin – d'histoire, et plus particulièrement quand il s'agit de l'enseignement de l'histoire au Québec :

Le problème c'est que je suis en histoire du Québec... Quand tu touches l'histoire, c'est comme... Même au niveau de mes amis, c'est pour ça que je ne tenais pas rigueur à mes maîtres-associés. Parce que mes amis que je connais depuis longtemps, qui sont Québécois de souche aussi, avec qui je niaise, avec qui je prends de la bière ou je fais des conneries, je regarde le hockey ou je joue, [...] ils comprennent pas que... quelqu'un qui n'est pas Québécois va enseigner l'histoire du Québec. Donc je leur ai dit : « Mais en quoi je ne suis pas Québécois? C'est quoi? Je suis tricoté serré, pure laine en plus. Donc... c'est quoi? » Je savais très bien que... l'évocation du passé est toujours conflictuelle et puis, c'est pas demain que ça va se régler. (Pierre)

Sur le plan objectif, il souligne avoir toujours eu de bonnes évaluations. Ce n'est pas sur ce plan que ça « coince », mais sur le fait qu'un Haïtien enseigne l'histoire du Québec. Il s'interroge à ce propos en effectuant le parallèle avec le fait qu'en Haïti, son enseignant d'histoire était un Québécois. Il relève ce faisant un double standard, traduisant les effets de la colonisation :

J'ai toujours eu des félicitations dans mes évaluations, mais dans mes relations avec le personnel, ben... Les gens trouvent ça louche [rires]. J'ai jamais compris pourquoi [rires]. Parce que moi, j'ai fait mon secondaire à Haïti, pis mon prof c'était un Québécois. [...] J'ai jamais compris pourquoi un enseignant québécois peut m'enseigner l'histoire d'Haïti, moi je peux pas enseigner l'histoire du Québec... [rires] Ok, c'est comme ça. Je vais pas changer le monde. (Pierre)

Plus loin dans l'entrevue, je le questionne sur la façon dont il perçoit son rôle en tant qu'enseignant d'histoire. Il soutient le vivre personnellement bien, mais il estime être davantage surveillé :

Ben moi je suis très bien là-dedans. Je suis capable d'en rire. [...] Il fût un temps où j'étais dans une école, puis le directeur adjoint rentrait chaque cinq minutes pour voir de quoi je parlais! Il y a cette inquiétude-là au niveau du personnel scolaire, pour savoir... Et puis c'est pas juste moi. [...] On disait à la blague [avec des amis] : « Ben c'est tout à fait normal! Regarde-toi! Qu'est-ce que tu vas dire sur l'histoire du Québec? » Donc, t'es pas Québécois. (Pierre)

Comme il le dira à un autre moment de l'entrevue : « Je suis payé pour appliquer le programme, j'applique le programme. Je ne suis pas payé pour enseigner l'histoire des Noirs ou l'histoire d'Haïti, ou *whatever!* » (Pierre).

7.4.3. « Tu te plies ou tu te tasses » (Pierre)

Alors que Pierre m'explique jusqu'au milieu de l'entretien faire de la suppléance pour pouvoir mener des études de deuxième cycle, il évoque à un moment une autre analyse de la situation. Il soutient ne pas vraiment avoir le choix de faire ce type d'affectation afin de faire sa place en enseignement :

Pour faire ta place, tu es obligé d'aller là où les autres ont peur d'aller. Et puis, on est conscient du danger. On sait qu'on n'aura pas de cadeau. C'est comme ça. [...] Il faut faire les jobs que les gens ne veulent pas faire! [rires] Comme la suppléance. Comme... les tâches difficiles, ingrates, où tu n'as pas d'avantages qui vient avec-là. Et puis, ben quand tu le comprends, ben tu le fais. Tu pognes t'as quoi, tu fermes ta gueule. C'est comme ça. (Pierre)

Il me donne plusieurs exemples d'amis noirs qui ont vécu la même chose, dans d'autres secteurs de l'emploi. Le « sale boulot » (Hughes, 1996a) en enseignement c'est entre autres la suppléance, notamment car elle ne permet pas de progresser vers un poste permanent.

Accepter ce mode de fonctionnement a d'abord été difficile pour Pierre. Aujourd'hui, il priorise d'autres dimensions de sa vie, comme la vie de famille, et adopte ce qu'il appelle la stratégie de la girouette :

Moi je ne me bats plus avec... rien-là. C'est une formule politique [...] : la girouette. Donc... je prends la direction du vent. [rires] Si c'est pas bon maintenant, *fine*. Je passe à autre chose. On verra dans 10 ans peut-être [rires]. Si j'ai encore du temps. Donc je ne perds pas mon temps à me casser la tête avec des choses inutiles. Je faisais ça quand j'étais plus jeune, mais... là j'ai moins de temps à perdre. (Pierre)

Il considère que tant que ses droits fondamentaux ne sont pas en jeu, il doit faire avec la place qui lui est laissée :

C'était dur au début. Mais quand tu le comprends... Tu vis avec, c'est comme ok. Moi je ne suis pas pressé. Je suis quand même assez bien dans ma vie. Je me suis dit qu'il y a des gens qui sont moins chanceux que moi, qui sont obligés de se battre ou de faire des choses pour avoir leur place et puis... Ben... Moi je n'ai pas ce besoin-là malheureusement. Ou heureusement! (Pierre)

Sortant des contraintes externes, il revendique son libre arbitre et son pouvoir en tant qu'individu ayant toutes ses capacités. Il m'explique par exemple qu'il ne « réfléchit pas en termes de permanence » (Pierre), ce qui signifie qu'il n'a pas besoin d'obtenir les contrats lui permettant d'accéder à la liste de priorité. À l'instar d'Anja, il soutient par ailleurs que la suppléance vient avec moins de pression de la part des directions et des collègues :

Dans la suppléance, au moins tu as la paix d'esprit. Tu n'es pas buté à des lynchages par tes collègues pour des raisons ou... je ne sais pas quoi. Parce qu'il y a beaucoup d'insécurité aussi dans ce milieu-là. Les gens qui sont plus anciens veulent conserver leurs privilèges. [...] Les rapports de pouvoir que nous avons dans la société, mais nous les avons à l'école aussi. (Pierre)

Pierre a conscience qu'il se trouve face à des problèmes systémiques. Comme il le dira à un moment : « ma créativité individuelle ne peut pas résoudre des problèmes systémiques » (Pierre).

Cette lecture de la situation est partagée par Bernardine, une enseignante haïtienne âgée de plus de 50 ans établie au Canada depuis près de 20 ans. Cette enseignante m'explique que le racisme n'est pas une prérogative d'une commission scolaire en particulier, du milieu de l'éducation ou du Québec. Dans l'état actuel des choses, elle estime que les personnes vivant le racisme n'ont pas le choix d'apprendre à vivre avec l'injustice et la souffrance, même si ce n'est pas toujours facile psychologiquement :

Donc c'est la problématique même d'être une minorité visible, et de vivre avec ça, tout en étant fier d'être ce qu'on est. Je ne veux pas être autre chose que ce que je suis. [...] Mais ma fille... quand une enfant te demande, parce qu'elle a souffert de ça : « Pourquoi je suis noire? » [...] C'est quelque chose qui vient te chercher. Tu vis dans le bain au quotidien et tu dois t'adapter au quotidien à ce bain-là. Quand tu sais que ton fils est mort, mais qu'il est peut-être victime de profilage. Et, que tu es là ... vivant avec ce passé d'injustice en toi. [...] Humainement parlant, c'est comme de me dire moi... d'apprendre à vivre avec l'injustice. C'est d'apprendre à vivre avec la souffrance, que moi je n'ai pas cherchée. C'est des circonstances. (Bernardine)

À l'instar de Pierre, Bernardine évoque une sorte de retrait stratégique indispensable afin de se préserver.

Mais en même temps [...] y'a beaucoup de retraits qui se font... C'est sûr que... tu ne crois plus au système. Moi je me retire beaucoup, de plein de choses. De plein de gens. Tu restes sur l'essentiel, t'sais! J'essaie de me guérir, de guérir mes blessures malgré tout. En n'ayant pas... toutes les réponses. Maintenant si tu veux vivre, ne pas être

malade, ne pas te détruire-là, même inconsciemment, il faut qu'il y ait un minimum de guérison et de paix intérieure. (Bernardine)

Bernardine précise toutefois qu'apprendre à vivre avec l'injustice et, plus encore, à guérir les blessures qu'elle provoque n'équivaut pas à l'accepter :

C'est pas que je l'accepte! Je ne l'accepte pas. C'est inacceptable. Mais en même temps... Je ne peux pas non plus vivre tout le temps dans l'animosité, la rancœur, la peur, le ci, le ça... Non! Je dois vivre en paix. (Bernardine)

Comme les autres enseignant·es rencontrés, Bernardine n'accepte pas l'injustice et ne s'y résigne pas. Face à de la discrimination systémique, elle estime toutefois qu'il est indispensable de choisir ses batailles et, surtout, le moment auquel les livrer. Il s'agit d'une question de survie.

7.4.4. Faux départs et injustice

C'est au terme d'expériences très douloureuses qu'Anja adoptera – à reculons – la stratégie de la girouette de Pierre et celle du retrait de Bernardine pour apprendre à vivre avec l'injustice. Deux importants revers vécus au début de sa carrière l'amèneront à repenser sa place en enseignement, ainsi que dans la division du travail enseignant.

Quelques années après avoir immigré au Québec depuis un pays du Petit Maghreb, Anja a mené et réussi avec succès un baccalauréat en enseignement du français au secondaire dans une université de Montréal. Un revirement de situation lors de son dernier stage aura cependant des répercussions non anticipées sur son début de carrière. Quelques jours avant la fin du stage, l'enseignante-associée supervisant son stage en français au secondaire lui suggère d'y mettre fin :

Jour 51 du stage, peut-être 3-4 jours avant la fin du stage, la prof, elle arrive à la dernière période et [...] elle me dit que les élèves lui ont dit que... je suis sévère. Et elle, elle a remarqué que j'ai un problème de gestion de classe. Et qu'il vaut mieux que j'arrête. Moi je lui dis... « J'arrête? Qu'est-ce que j'arrête? Madame, j'ai terminé mon stage. C'est mon dernier stage! [...] » Elle a dit : « Ok, dites à votre superviseur [de stage] de m'appeler. » (Anja).

Suivant les conseils de son superviseur de stage, elle ne retourne pas à l'école le lendemain. Prenant appui sur les trois évaluations positives précédemment remplies par l'enseignante-associée – où elle précise que les élèves sont difficiles – ainsi que des courriels de

recommandations écrits par cette même enseignante pour des remplacements à l'école, le superviseur de stage rédigera également un rapport à l'intention des responsables du programme à l'université afin de justifier la réussite du stage malgré l'absence d'évaluation finale de l'enseignante-associée. Malgré les circonstances, Anja réussit donc son stage et obtient son brevet d'enseignement.

Moins d'un mois après, Anja reçoit un appel d'une employée de la commission scolaire où elle a réalisé son dernier stage afin de lui offrir un contrat de quelques mois. Elle est convoquée le lendemain à la commission scolaire, à ce qu'elle croit être une entrevue d'embauche. Quatre personnes lui posent des questions sur son parcours, ses stages et son brevet. Ils mettent en doute la réussite de son quatrième stage et, en conséquence, l'obtention de son brevet. À la fin de la rencontre, on l'informe que des vérifications seront faites et qu'elle sera contactée dans les prochains jours pour le contrat. Quelques jours après, elle reçoit une lettre l'informant que son dossier à la commission scolaire est fermé :

Ils m'ont envoyé une lettre comme quoi mon dossier est fermé à la commission scolaire. Et que je n'ai plus le droit d'appliquer dans cette commission scolaire et que je n'ai pas un bacc. en enseignement. [silence] Là j'suis... Moi j'habite à côté de la commission, deux minutes à pied. Je suis sortie de la maison et je suis allée. J'ai amené mes choses, j'ai dit : « Non, j'ai terminé mon bacc. et je viens de terminer mon stage et voilà l'évaluation de mon superviseur : succès. Et j'ai réussi mon stage. Est-ce que je peux rencontrer quelqu'un? » « Non. » « Est-ce que je peux... » « Non, non. Ils ont tout fermé ». J'ai dit « Non, je veux savoir [...] pourquoi le dossier est fermé. [...] Je veux connaître les motifs. » Ils ont dit : « Non, on ne peut pas donner les motifs ». J'ai dit « ok ». (Anja)

Devant cette injustice et l'absence d'explications de la part de la commission scolaire, Anja décide de faire valoir ses droits.

Là moi, qu'est-ce que je vais faire? Puisqu'il y a mon copain avec moi, il m'a dit « On va aller voir un bureau d'avocats au centre-ville ». Là, j'ai rencontré l'un d'eux [...] et je lui ai raconté tout ce qui s'est passé. Il a dit « Non, ils n'ont pas le droit, ils doivent te donner des motifs... surtout que fermeture complète du dossier? Pourquoi? » (Anja)

L'avocat enverra une mise en demeure à la commission scolaire, qui se rétractera immédiatement : « Même pas, je te jure, 24h après, la directrice de la commission scolaire m'a appelée : « Vous êtes la bienvenue à la commission scolaire. Il y a eu un malentendu » (Anja).

Cette enseignante ne retravaillera toutefois pas à cette commission scolaire avant plusieurs années.

Après ce faux départ, Anja travaillera dans une autre commission scolaire de la région. Elle enchaîne plusieurs petits contrats, travaillant régulièrement auprès d'élèves en initiation à la formation professionnelle (IFP). Anja m'explique qu'il s'agit d'élèves ayant plusieurs types de difficultés (apprentissage, comportement, etc.) qui sont contraints de poursuivre leur scolarité en formation générale jusqu'au moment où ils seront autorisés à transiter vers le au programme menant au diplôme d'études professionnelles (DEP) qu'ils convoitent. Anja n'a pas de formation particulière pour enseigner auprès de tels groupes, mais elle y trouve du travail et elle s'y sent de plus en plus à l'aise.

Quand elle accède à la liste de priorité, Anja souhaite donc continuer à enseigner auprès d'élèves en IFP et idéalement dans des écoles où elle a déjà travaillé. Le jour de l'affectation des tâches à la commission scolaire, elle constate qu'une tâche sur laquelle elle espérait appliquer – dans une école où elle a enseigné l'année précédente – n'est pas affichée. Avant l'attribution des affectations, elle contacte le syndicat afin de comprendre pourquoi ce type de tâche pourrait ne pas être affiché :

J'ai dit : « Est-ce que c'est normal que 76%...? » Il a dit : « Non ». J'ai dit : « Ok, mais regardez, pourquoi c'est pas affiché? ». Il a dit : « Je ne sais pas, on va voir après. Peut-être après, ils vont l'afficher quand vous allez arriver [pour l'attribution des affectations]. Alors la commission scolaire et tout, peut-être ils vont rectifier l'erreur ». (Anja)

Au moment de l'attribution des affectations, le contrat n'est toujours pas affiché. Elle retourne voir les représentants du syndicat : « Avant de partir, je lui dis, « Écoutez, moi je veux voir cette tâche est partie où? Ils ont laissé cette tâche pour qui? ». » (Anja). Elle reçoit un appel du syndicat dès le lendemain matin :

Le lendemain matin, je te jure, le syndicat m'appelle. Ils me disent : « Anja, cette tâche est pour toi ». « Comment ça? Est-ce que... » Il dit : « Oui, on a discuté avec le directeur des ressources humaines et...il lui ont dit que l'école n'a pas envoyé une des tâches. » (Anja)

Anja accepte donc la tâche. Au début, elle croit qu'il s'agit d'un oubli de la part de la direction de l'école. Les difficultés vécues au cours des mois suivants l'amèneront finalement à croire que la tâche avait été délibérément cachée :

Regarde ce que les directeurs d'école peuvent faire. Ils cachent la tâche, parce que la commission scolaire ne va pas tout, tout, tout vérifier. Mais moi, j'ai découvert ça parce que [...] je voulais terminer dans ça. (Anja)

Quand je lui demande pourquoi le contrat lui aurait été caché, Anja estime qu'ils désiraient avoir un autre enseignant·e. Elle explique en partie cette situation par le fait qu'elle était la seule enseignante de français immigrante :

Bah c'est sûr qu'ils veulent un autre prof. [Les profs] quand on est en train de rire et tout : « Tu sais que tu es le seul prof. immigrant dans le département de français? » (Anja)

Par ce type de commentaires et d'autres sur sa religion – islam –, ses collègues l'étiquettent régulièrement à l'« Autre », à l'étrangère. Anja est associée par cette assignation à l'enseignant·e immigrant dont la compétence est remise en cause, comme le montre la section qui suit.

7.4.5. Une question de gestion de classe ou de division du travail?

Au cours d'un contrat auprès d'un groupe d'IFP, un conflit violent éclatera entre deux élèves de la classe d'Anja. Dépassée par les événements, elle demande l'aide de l'éducateur spécialisé. Après cet épisode houleux, la directrice de l'établissement reproche à Anja sa gestion de la crise. Elle met également en doute sa compétence en gestion de classe, en dépit du fait qu'Anja ait accédé à la liste de priorité après avoir réussi avec succès deux évaluations de ses compétences. Faisant le point sur son parcours, la directrice lui présente le programme d'insertion professionnelle et les formations faites au fil des années comme étant des mesures de soutien lui ayant été offert :

Elle a dit : « Tu as eu, tu as reçu la formation des nouveaux enseignants de la commission scolaire. On t'a offert ... » J'ai dit « Non Mme I, vous ne m'avez rien offert. Toutes ces formations, moi je les ai demandées. Et la formation pour les nouveaux enseignants de la commission scolaire [...] c'est là, moi je suis allée sur le site et c'est mon droit! » (Anja)

La lecture que fait la directrice des initiatives entreprises au cours des années précédentes afin de se développer professionnellement laisse Anja perplexe. Elle m'explique que c'est la directrice de la première école où elle a enseigné qui lui avait, d'entrée de jeu, proposé de prendre part au programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire :

[La direction adjointe de l'école] m'a convoquée. Elle m'a dit, dès que je suis arrivée : « La commission scolaire offre un suivi avec les nouveaux enseignants s'ils le veulent. [...] C'est un seul enseignant par école et moi, j'ai pensé, puisque c'est ta première expérience en enseignement, ça va être favorable pour toi ». Je lui ai dit : « ok ». Et elle était contente, elle m'a dit « C'est bien. Cette ouverture d'esprit et tout. » (Anja)

Sa volonté de se développer professionnellement est alors saluée et associée à une qualité recherchée chez les enseignant·es : l'ouverture d'esprit. Trois ans après, cette grille de lecture ne tient plus. Le programme d'insertion professionnelle et les projets de développement professionnel deviennent des mesures d'aide et de soutien mis en place par l'école et la commission scolaire, et il n'est plus question de ses qualités de collaboration et d'ouverture d'esprit.

Après la rencontre, la direction appelle Anja sur son cellulaire et lui laisse un message. Son appel vise à informer Anja qu'elle a trouvé une nouvelle ressource pour l'accompagner en gestion de classe. Voici la transcription du message vocal laissé³⁷³ :

Mme Anja, écoutez, j'avais une information que je voulais vous transmettre-là...en lien avec... On a fait des petites recherches en lien avec les ressources additionnelles qui sont à votre disposition à la commission scolaire.[...] Y'a une dame du nom de Mme M, qui eee...travaille auprès des enseignants-là... des enseignants qui sont...eee...dans le fond qui sont étrangers qui...à la commission scolaire. Et qui donne des formations eee...ee...particulières, je vous dirais spécifiques-là en lien avec la gestion de classe et, spécifiquement pour les enseignants qui sont de l'étranger. Alors écoutez, je trouvais que c'était une bonne nouvelle, puis je voulais la partager avec vous le plus rapidement possible. Donc, on se tient au courant, mais sachez que nous on est en démarche toujours et encore pour vous soutenir et vous supporter dans cette situation [...]. Merci madame, bonne chance, aurevoir. [Directrice, extrait du message vocal]

Cette proposition estomaque Anja. La direction lui propose de suivre des formations offertes par la commission scolaire à l'intention des enseignant·es ayant obtenu leur qualification en enseignement à l'extérieur du Canada. Or, Anja a fait toute sa formation en enseignement à Montréal. Il y a déjà 12 ans qu'elle a immigré et elle est aujourd'hui citoyenne canadienne. Elle est assignée par la direction à la catégorie des enseignant·es ayant été formés à l'extérieur du Canada, alors qu'elle n'y correspond pas objectivement.

³⁷³ J'ai eu accès à ce message.

Comment elle a réfléchi? Que je suis immigrante et que j'ai travaillé... Gestion de classe pour les étrangers? Donc nous on est des gens anormaux? On n'est pas comme eux? (Anja)

Elle réitère le fait qu'elle a fait sa formation universitaire au Québec et que les difficultés invoquées par la direction ne peuvent pas être attribuées à une formation qui aurait été acquise à l'extérieur du pays, particulièrement dans des « pays arabes » :

Quand il y a une chose minuscule négative que je vais faire, tout le monde va oublier. À l'école, ils ont oublié mon dévouement, ma persévérance [...]. Après ils ont dit [qu']ils ont fourni tous les efforts pour m'aider, mais en vain! Il n'y a aucune possibilité de m'aider! Vous dites ça à un enseignant qui a deux ans d'expérience? C'est que vous vous êtes nuls si vous ne pouvez pas aider un enseignant qui vient de commencer. Et si ma formation est nulle, c'est que là vous êtes en train de dire que l'Université [...] et que la commission scolaire où j'ai fait mes stages sont nulles. Parce que c'est pas les pays où eux ils pensent, les pays arabes. C'est le Canada. Je suis ici et [...] c'est ici que j'ai été formée. (Anja)

La situation est particulièrement difficile à vivre pour Anja compte tenu des sacrifices faits afin de réussir son immigration :

Ici, au Canada ça me rend... un peu frustrée. Parce que je me dis, j'essaye de m'adapter, j'essaye de tout faire pour leur montrer que je suis venue, quand même, j'ai perdu 12 années de ma vie ici. J'ai tout perdu dans mon pays. Je ne peux plus faire marche arrière, retourner vivre là-bas. [...] Là-bas, je ne peux plus rien faire! Et ici, je ne peux plus rien faire. Ils te bloquent. (Anja)

Face au discours paradoxal rencontré en milieu scolaire, Anja se demande : « Est-ce que l'aide maintenant est un inconvénient pour le nouvel enseignant? ». Après cet épisode, Anja décide par conséquent de ne plus demander d'aide devant les difficultés rencontrées en milieu scolaire :

Maintenant, moi je ne demanderai plus de l'aide. Peu importe ce qu'il va se passer, je ne vais plus jamais demander d'aide. [...] Parce que j'ai remarqué qu'à chaque fois que je demande de l'aide, dans ta face ils te disent : « Ah c'est bien, tu es ouverte d'esprit, tu collabores ». Mais après, tout est enregistré. Ils vont commencer à... « tu as demandé ça, on te l'a donné. Tu as fait ça, tu as fait ça... » Ok. Je comprends pas. Est-ce que vous voulez que je demande de l'aide ou bien je reste avec mes questionnements et tout ça? (Anja).

En plus de l'avoir conduit à l'épuisement professionnel, les expériences vécues par Anja l'amèneront à reconsidérer sa carrière en enseignement ainsi que le type d'affectation à privilégier. Elle décide dorénavant de se contenter de suppléance à la journée, laissant de côté

les contrats et les postes menant à la permanence. Ce travail comporte moins de risques d'être jugé et dévalorisé par les directions ainsi que par ses pairs-enseignant·es :

L'essentiel pour moi, je veille sur leur sécurité et c'est tout. Mais il n'y a pas une direction qui peut te piéger comme ce qu'eux ils sont en train de faire. Parce qu'elle n'aime pas mon visage ou parce que je suis la seule prof. immigrante dans le département. Oui! J'ai fait mes preuves, j'ai étudié, j'ai réussi les examens comme tous les autres enseignants. Mais eux, ils ne veulent pas. (Anja)

Anja m'explique qu'elle a perdu toute la motivation qui l'animait en tant qu'enseignante : « je suis très persévérante, mais à un certain moment je pense que dans cette école je suis arrivée au top » (Anja). Elle ne fait aujourd'hui que « ce qu'il faut » :

Ils m'ont négligé Julie, tu ne peux pas imaginer. [...] Ok, je suis prof., j'ai fini un bacc. Je m'en fous. Je suis payée. J'arrive, je m'assois, je fais ce que j'ai à faire et je rentre. Ils t'encouragent pas à... [...] J'avais beaucoup d'envies, de faire des choses... Un goût dévoué pour ce genre d'élèves. Pas les élèves réguliers, les élèves en difficultés d'apprentissage. Je voulais faire beaucoup de choses. (Anja)

Au moment de l'entretien, elle entreprend une réorientation de carrière vers le droit. Elle le voit comme étant une façon de ne pas être humiliée davantage et de pouvoir défendre les personnes victimes d'injustice. Auparavant, elle a réalisé un programme de deuxième cycle préalable à l'obtention d'un poste de direction d'établissement. Voici ce qu'elle me répond quand je lui demande pourquoi elle a entrepris ce programme :

Comme ça... par sécurité. Parce que j'ai cette peur qu'on n'a pas notre place. Quand je dis « on », je dis « immigrants ». On n'a pas notre place. (Anja)

À un moment, Anja a songé à abandonner le programme. Elle se demandait en effet si elle aurait sa place comme directrice, alors qu'elle ne la trouve pas comme enseignante.

7.4.6. Distributions dissymétriques du travail et rapports sociaux

Les récits de Nadiya, Phany, Anja, Eduardo et Pierre dévoilent quelques configurations des rapports sociaux et de domination régulant la division du travail enseignant dans le milieu scolaire québécois. Leurs positions dans les rapports sociaux de race – et de sexe dans le cas d'Eduardo – influent sur la perception de compétence qu'ont les autres acteurs du milieu scolaire à leur égard, notamment les élèves, les parents, les pairs-enseignant·es et les directions. Ils jouent également sur la facilité avec laquelle ces enseignant·es – qui ont tous réalisé avec succès

un baccalauréat en enseignement au Québec – peuvent progresser vers la sécurité d’emploi. Se combinant aux rapports sociaux, la division du travail s’opère de manière différente selon leur champ d’enseignement et le type d’affectation occupée.

L’expérience de Phany montre comment l’adéquation entre les stéréotypes associés à la catégorie « Asiatiques » et son champ d’enseignement – les mathématiques – influence positivement la perception de compétence à son égard. L’association faite entre Asiatiques (rapports sociaux de race) et mathématiques intervient sur les rapports sociaux de sexe (femme) et d’âge (jeune). À l’inverse, le récit de Pierre révèle de manière éloquente comment les rapports sociaux de race minent la perception de sa compétence en tant qu’enseignant d’histoire, et plus particulièrement de l’histoire du Québec. Cet enseignant haïtien a de la difficulté à faire sa place en tant qu’enseignant dans ce champ d’enseignement, et sa position dans les rapports sociaux de sexe n’y change rien.

La situation est toute autre pour Eduardo, qui bénéficie fortement de sa position de jeune homme blanc dans les écoles. Sa compétence en tant que titulaire en enseignement au primaire n’est pas remise en cause, bien qu’il ne soit pas qualifié dans ce champ. Les rapports sociaux de sexe jouent positivement sur l’expérience d’insertion professionnelle d’Eduardo, qui se voit par ailleurs peu affecté par les rapports sociaux de race en raison, notamment de la couleur de sa peau (blanche) et de son accent (québécois conforme). Les expériences contrastées de Pierre et d’Eduardo montrent comment les rapports sociaux de sexe et de race s’imbriquent de manière particulière pour les enseignants. La perception des hommes en milieu scolaire et « leur » place varient considérablement selon que l’enseignant soit assigné ou non par des rapports sociaux de race.

De manières différentes, Nadiya et Anja se voient toutes deux confrontées en milieu scolaire aux aprioris négatifs associés à la catégorie des enseignant·es arabes. Le récit d’Anja rend visible l’extensibilité de cette catégorie. Tandis qu’elle ressort de prime abord comme étant réservée aux enseignant·es ayant obtenu leur qualification à l’extérieur du Canada, son expérience montre qu’elle est susceptible de recouvrir plus largement les enseignant·es arabes immigrants ou perçus comme tels. Qu’elle soit réelle ou perçue, cette catégorie peut être mobilisée de manière essentialisante afin d’expliquer des difficultés vécues par un enseignant·e. Le récit de Nadiya montre comment le poids de cette étiquette peut être lourd, tout comme la

pression à se positionner par rapport à ce groupe ainsi catégorisé. À l’instar du récit de Safa présenté au chapitre précédent, le récit de Nadiya indique que les enseignant·es nés au Québec assignés Arabes ne sont pas exempts du poids des rapports sociaux de race au moment d’intégrer le marché du travail.

Si aucun de ces enseignant·es n’a été objectivement exclu – de manière permanente – d’une commission scolaire, leurs récits offrent à voir le jeu entre la perception de leur compétence et leurs positions dans les rapports sociaux. Se combinant aux sections et aux chapitres précédents, ils invitent à voir comment les rapports sociaux s’immiscent dans les décisions relatives à la sélection du personnel enseignant – notamment au moment des entrevues et de l’évaluation des compétences – ainsi qu’à l’attribution des affectations. Bien qu’il engage nécessairement les actions et les décisions d’individus (directions, employées des ressources humaines, etc.), ce « jeu » est systémique :

les préférences discriminatoires des employeurs s’inscrivent dans un contexte de discrimination systémique et reposent moins sur les compétences et les expériences professionnelles des membres de minorités racisées que sur des préjugés et stéréotypes racistes souvent difficiles à prouver ou à mesurer (CDPDJ, 2017, p. 8).

Traduisant son ancrage systémique, la perception de la compétence des enseignant·es et de leur place en enseignement (champ d’enseignement, type d’affectation) est « renforcée par l’exclusion même du groupe désavantagé, du fait que l’exclusion favorise la conviction, tant à l’intérieur qu’à l’extérieur du groupe, qu’elle résulte de forces “naturelles” » (Action Travail des Femmes c. Chemins de fer nationaux (1987 1 RCS 1114), cité dans Potvin, 2005b, p. 35).

Certaines expériences vécues par les enseignant·es interviewés font par ailleurs écho à l’histoire de William Kafé, un enseignant noir ayant porté plainte pour harcèlement racial devant le Tribunal des droits de la personne du Québec à la fin des années 1980 (Knowles, 1996; Tessier, 1999). Comme l’a montré le jugement du tribunal dans cette affaire, la remise en cause des compétences de cet enseignant – notamment au niveau de la discipline et de la qualité de l’enseignement – s’inscrit à même des préjugés entretenus dans la société à l’égard des personnes noires. Comme le souligne toutefois l’avocate Hélène Tessier (1999), le jugement du tribunal a mis en évidence « la difficulté qu’on retrouve, notamment dans le milieu de l’enseignement, à faire la part entre les critiques relatives à la façon dont le travail est effectué

et les propos constituant du harcèlement fondé sur un motif prohibé » (p. 16). Trente ans plus tard, il demeure toujours difficile de démontrer au point de vue légal comment la remise en cause des compétences du personnel enseignant peut être intimement liée au racisme systémique.

Au-delà des cas individuels, les commissions scolaires du Québec sont dotées depuis une quinzaine d'années d'un dispositif visant à corriger les effets de la discrimination systémique en emploi. Des mesures ont été mises en place afin de favoriser l'accès et la progression en emploi des personnes assignées à des groupes racisés, parmi d'autres groupes historiquement discriminés. Les récits des informatrices et des informateurs s'ajoutent aux données de la CDPDJ (2015) afin de montrer l'inefficacité de ce dispositif. Les enseignant·es de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » demeurent globalement sous-représentés, particulièrement dans les commissions scolaires francophones de la RMM. Une analyse fine des données pour certaines commissions scolaires amène par ailleurs à postuler que le progrès constaté dans leur représentation depuis la mise en place des programmes d'accès à l'égalité en emploi s'est fait essentiellement du côté des emplois précaires. Dans les commissions scolaires où ils ne sont pas sous-représentés, les enseignant·es de « minorités visibles » en particulier sont susceptibles d'être surreprésentés dans les emplois non réguliers. Dans leur état actuel, il apparaît que les mesures de lutte à la discrimination systémique ne parviennent pas à anticiper les nouvelles configurations de la division du travail. Le « rattrapage » effectué dans certaines commissions scolaires participe en somme à la rehiérarchisation du travail selon les positions des enseignant·es dans les rapports sociaux de race.

Conclusion

Pour conclure la thèse, ce chapitre offre un aperçu des principaux apports de la recherche aux plans scientifique et social et ouvre à quelques recommandations et perspectives de recherche qui permettraient de prolonger les résultats obtenus. Afin de bien situer ces contributions, elles sont précédées d'une synthèse des quatre chapitres constituant la première partie de la thèse. Compte tenu de son impact sur le regard posé sur le problème à l'étude, un accent particulier est mis sur le cadre d'analyse féministe ayant guidé la thèse. Le choix de la question de recherche, et plus particulièrement des concepts la constituant, révèle bien cet ancrage. La recherche a répondu à la question suivante : comment les rapports sociaux, notamment de race, sont-ils organisés et re-produits dans les distributions dissymétriques du travail enseignant?

Depuis le point de vue d'enseignant·es en début de carrière catégorisés par des rapports sociaux de race, les trois chapitres d'analyse de la thèse ont dévoilé un ensemble de rapports de régulation coordonnant et organisant leur expérience d'insertion professionnelle et l'accès à la carrière enseignante (objectif 1), de discours et savoirs translocaux à partir desquels sont légitimés et s'organisent ces rapports de régulation (objectif 2) et de rapports sociaux s'y imbriquant (objectif 3). L'ensemble fournit une matrice qui éclaire les mécanismes institutionnels régulant les dissymétries de pouvoir, plus spécifiquement dans les commissions scolaires francophones de la région métropolitaine de Montréal. En permettant de comprendre comment la domination est organisée, cette matrice contribue à la constitution d'un savoir libérateur et émancipateur propice à la résistance et à la transformation sociale.

Synthèse de la première partie de la thèse

Cette section revient sur les chapitres à partir desquels le cadrage de la thèse a été posé. J'y expose brièvement l'ancrage épistémologique de la recherche ainsi que certains questionnements m'ayant accompagnée dans la production de nouvelles connaissances. Le cœur de la section permet de synthétiser et de lier les courants de pensée et les concepts formant le cadre d'analyse féministe ayant guidé la recherche. La pertinence des choix théoriques opérés y

est rendue explicite. Il est ensuite possible d'y situer la problématisation et la méthodologie adoptées afin de mener la thèse doctorale.

Tel qu'exploré au premier chapitre, cette thèse s'est constituée depuis un ancrage épistémologique interprétatif-critique (Cohen et al., 2018). Partageant plusieurs postulats avec l'épistémologie interprétative, cette perspective y conjugue un objectif d'émancipation des personnes et de justice sociale (Denzin et Lincoln, 2011). Ce qui compte avant tout dans ce type de recherche est l'engagement du chercheur·e à cette fin, ce qui prend forme concrètement dans les choix relatifs à la construction et à la conduite de la recherche (question, méthode, collecte et analyse des données, etc.) (Potts et Brown, 2015; Strega et Brown, 2015b). Les choix épistémologiques ayant guidé cette thèse traduisent mon engagement à cet égard ainsi que ma volonté de ne pas produire de nouveaux savoirs contribuant à la re-production des rapports de domination. Concevant le savoir comment étant construit et intimement lié au pouvoir, la démarche de recherche a été largement guidée par cet ensemble de questions : la recherche aura-t-elle comme effet de donner du pouvoir aux enseignant·es de groupes racisés ou de leur en retirer? Mettra-t-elle en relief leur agentivité ou, à l'inverse, réifiera-t-elle une vision stéréotypée et naturalisante de ces enseignant·es? Les savoirs produits seront-ils utiles pour leur émancipation, en tant que composante de la lutte plus vaste pour la dignité humaine et la justice sociale? Ces questionnements m'ont accompagnée tout au long de la réalisation de la recherche, de la recension critique des écrits ayant orienté la problématisation de la recherche, jusqu'à la rédaction de ce chapitre.

Le cadre d'analyse de la recherche a été développé au deuxième chapitre de la thèse. Principalement constitué des apports du féminisme matérialiste français et du féminisme noir, il porte l'ambition de démontrer la nature sociale, donc humaine et modifiable, de l'organisation sociale et des contraintes auxquelles la société prétend obéir (Delphy, 2013b). Le cadre d'analyse vise à dissiper l'opacité recouvrant le rôle de la société dans la création de groupes sociaux et de catégories sociales servant à légitimer l'exploitation, la domination et l'appropriation d'êtres humains. Cette démarche entend réaffirmer notre responsabilité de ce qui est, mais surtout la possibilité d'inventer ce qui sera (Delphy, 2013b). La justice sociale et l'*empowerment* des individus contraints par des rapports de domination requièrent de

transformer les institutions sociales injustes auxquelles ils sont confrontés (Collins, 2016). Mais comment mener à bien ce projet sans comprendre comment le pouvoir est organisé et agit?

En plus de partager leurs aspirations à transformer les conceptions sociales dominantes, les courants de pensée féministes mobilisés dans le cadre de cette thèse se rejoignent dans l'intérêt porté aux inégalités structurelles et aux manifestations organisationnelles et institutionnelles de la domination, soit « le phénomène par lequel des contraintes structurelles empêchent certaines personnes de participer à la définition des structures sociales, des institutions, auxquelles elles seront incluses et au sein desquelles se poseront leurs actions » (Hamrouni, 2012, p. 246). Chaque courant confère un appareillage conceptuel et théorique utile à cette fin, auquel j'ai puisé afin de constituer le cadre d'analyse ayant orienté la thèse. Les apports particuliers de cette thèse se sont construits à partir de certaines idées, concepts, théories et cadrages développés par ces courants féministes.

Empruntant entre autres aux fondements du marxisme, le féminisme matérialiste français pense la domination par le rapport social. Le rapport social met en exergue la tension et les enjeux autour desquels les êtres humains se confrontent constamment « pour produire de la société, pour la reproduire ou “pour inventer de nouvelles façons de penser et d'agir” » (Kergoat, 2005, p. 95). Inspiré du binôme marxiste idéologie/infrastructure matérielle, la théorie féministe des rapports sociaux conceptualise l'intrication du matériel et de l'idéal (Daune-Richard et Devreux, 1992). La domination matérielle – exploitation, appropriation – ne peut être dissociée de sa dimension idéelle, comme le montrent dès les années 1970 les travaux de Colette Guillaumin : « l'appropriation des femmes revêt deux faces : une appropriation physique qui les transforme en “choses” dans le matériel ; une appropriation dans la pensée, par une construction mentale qui les fait “choses” dans la pensée elle-même » (Daune-Richard et Devreux, 1992, p. 11) ».

Qu'elle s'appelle racisme, sexisme ou autre, l'idéologie naturaliste crée des groupes sociaux et en fait des groupes « naturels » de manière à légitimer l'exploitation, la domination et l'appropriation d'êtres humains (Guillaumin, 1978a, 1978b). Cette « biologisation de la pensée sociale » (Guillaumin, 2002, p. 14) cache les rapports de pouvoir à l'origine des groupes – et des catégories servant à les désigner – et de leur division hiérarchique. Il importe de se rappeler que les groupes sociaux ne préexistent pas aux rapports sociaux : ils sont « créés par et se créent dans le rapport social » (Kergoat, 2005, p. 95). Pour saisir les rapports sociaux et les conditions

dynamiques de leur re-production, il est par conséquent indispensable de décortiquer les formes latentes des idées qui s’y prolongent (Naudier et Soriano, 2010).

Fondée sur l’expérience des femmes plutôt que sur l’analogie avec des théories dominantes, la pensée féministe noire propose une autre façon de penser la domination. En ayant comme point de départ la réalité sociale de personnes expérimentant au quotidien la subordination raciale, sexuelle et sociale, cette épistémologie a l’avantage notoire de pouvoir saisir les nouvelles configurations de la domination, laquelle se (re)produit de manières continuellement renouvelées et difficilement perceptibles à l’œil nu. La matrice de la domination imaginée par Patricia Hill Collins (2016) confère un cadre original pour penser la complexité de la domination et œuvrer à la mise en œuvre de la justice sociale en mettant à l’avant-plan le savoir créé par les groupes subordonnés afin de vivre et survivre dans un contexte d’oppression raciale, sexuelle et sociale. La pensée féministe noire ne théorise ainsi pas une manière de comprendre l’oppression et la domination, mais de la cartographier dans toutes ses ramifications.

La matrice créée par Collins (2016) permet en ce sens de représenter l’« organisation d’ensemble des relations hiérarchiques de pouvoir dans une société » (p. 440). Initialement constituée à partir de la réalité sociale contemporaine et historique des femmes noires aux États-Unis, toute matrice de la domination traduit un agencement – à la fois unique et dynamique – de quatre domaines du pouvoir : « le domaine structurel organise l’oppression, alors que le domaine disciplinaire la gère. Le domaine hégémonique justifie l’oppression et le domaine interpersonnel influence le vécu quotidien et la conscience individuelle qui en résulte » (Collins, 2016, p. 17). Chaque domaine est essentiel pour comprendre comment la domination et la résistance sont organisées, selon des matrices toujours spécifiques aux points de vue situés des personnes opprimées et donc aux contextes sociaux.

Dans un contexte où les féminismes se caractérisent largement par leur « solipsisme blanc » (Dorlin, 2008b), l’épistémologie du point de vue situé de la pensée féministe noire engendre un réel paradigme de l’entrelacement des systèmes d’oppression (ex. : racisme, (hétéro)sexisme, classisme, âgisme). À l’instar d’autres groupes féministes marginalisés, les féministes afro-américaines tentent d’amener les féministes des courants dominants à voir que les analyses féministes s’intéressant uniquement au rapport d’oppression genre/sexe et au système patriarcal tendent à occulter les autres rapports et systèmes de domination (Maillé, 2007; Toupin, 1998).

L'indifférence au racisme du mouvement féministe – et inversement l'absence de problématisation du sexisme par le mouvement antiraciste – a suscité le développement d'un outil d'analyse pour comprendre le pouvoir dans toute sa complexité, son dynamisme et ses interconnexions (Bilge, 2010; Collins et Bilge, 2016). Avec leurs épistémologies, elles remplacent l'idée de *la* femme, essentialisée et universelle, par celle de femmes *situées* au regard d'expériences et de positions occupées, entre autres, dans le système de stratification raciale et la division du travail (Olesen, 2011; Strega et Brown, 2015a).

Reflétant son ancrage marxiste, le travail occupe une place centrale dans les perspectives féministes matérialistes. Le travail est considéré comme étant « la pierre angulaire des dominations » (Kergoat, 2012, p. 17). Les féministes renouvèlent la théorisation sociologique du travail et de sa division, massivement aveugle aux rapports sociaux de sexe jusqu'aux années 1960 (Chabaud-Rychter et al., 2010b; Galerand et Kergoat, 2014b). Dans la foulée des mouvements féministes dénonçant l'assignation des femmes au travail domestique, les féministes marxistes jettent les bases d'une définition extensive du concept de travail englobant « l'ensemble des activités par lesquelles la vie humaine est produite et reproduite » (Toupin, 2016, p. 182). Le travail gratuit et invisible auquel sont assignées les femmes est alors conceptualisé comme un travail de reproduction sociale, en ce sens qu'il produit, reproduit, renouvèle et restaure jour après jour la force de travail des individus qui font fonctionner le système économique capitaliste (Toupin, 2016). La conception féministe du travail englobe toutes les activités humaines de production du vivre en société (Galerand et Kergoat, 2014b).

Afin de repenser la division du travail, Naïma Hamrouni (2012, 2015b) a théorisé le lien entre la domination et *care*, un concept féministe réunissant « tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre “monde”, de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible » (Tronto et Fisher, 1990; Tronto, 2009a, cité dans Hamrouni, 2012, p. 221). À partir de l'appareillage conceptuel élaboré par les féministes du *care*, Hamrouni (2012) soutient que le vecteur clé de la domination est le *care*, et plus particulièrement celui fourni quotidiennement aux indépendants. Suivant cette théorie, les groupes sociaux se constituent dans leur rapport à ce *care invisible*. Les groupes en étant libérés – « les indépendants » – ont un accès direct et privilégié à la construction du monde, alors que ceux étant assignés au *care* sont maintenus structurellement dans des rôles de service invisibilisés alimentant la spirale de la domination.

Bien qu'elle émerge d'une réflexion sur la position sociale naturalisée occupée historiquement par les femmes, cette théorie ne se centre pas sur l'axe binaire – et hiérarchique – hommes-femmes du rapport social de sexe ainsi que sur les caractéristiques et rôles différenciés attribués aux individus par le système de division, de hiérarchisation et de naturalisation sur la base de la différence anatomique des sexes (Collectifs les Mécaniciennes, 2016). Elle pose au centre le mécanisme par lequel se (re)produit la domination, privant les un·es de la participation à la définition des structures sociales et des institutions parce qu'ils sont réassignés au *care* et, de fait, libérant les autres de telle sorte qu'ils puissent configurer les institutions de manière que leurs intérêts propres soient reconduits (Hamrouni, 2012). S'éloignant du point de vue analytique de la binarité des rapports sociaux, ce point focal décloisonne l'analyse des divisions du travail et permet, ainsi, d'appréhender les déplacements et les ruptures de celle-ci et l'émergence de nouvelles configurations de ces divisions (Kergoat, 2005).

La problématisation de la recherche ainsi que sa méthodologie s'arriment étroitement à ce cadre d'analyse. Le troisième chapitre de la thèse situe le point de départ de la recherche et sa problématisation. Une recension critique d'un corpus de recherches récentes sur l'insertion professionnelle des enseignant·es immigrants à Montréal, Sherbrooke et Ottawa est d'abord présentée. Traduisant l'orientation épistémologique et théorique de la recherche, l'analyse des écrits met en exergue ce que les cadres d'interprétation mobilisés par les chercheur·es tendent à surreprésenter et, à l'inverse, ce qu'ils n'abordent pas ou peu. Il ressort globalement que, dans l'ensemble, ces recherches mettent en exergue les difficultés rencontrées par les enseignant·es immigrants ainsi que des qualités, aptitudes personnelles et stratégies mises en œuvre –seuls ou avec l'aide d'autres acteurs scolaires– afin de les surmonter, de persévérer et de s'adapter à leur nouveau contexte scolaire. S'inscrivant dans le prisme individualisant des recherches sur l'insertion professionnelle en enseignement, les cadres d'interprétation mobilisés contribuent à surreprésenter les écarts culturels entre les enseignant·es immigrants et la société d'immigration, aux dépens du racisme, des discriminations et des rapports sociaux de race organisant leur travail.

En dépit du dispositif législatif mis en place au début des années 2000 afin de corriger les effets de la discrimination systémique en emploi dans les organismes publics, aucune recherche parmi ce corpus ne lie l'expérience d'insertion professionnelle des enseignant·es immigrants à la sous-

représentation du personnel enseignant de groupes racisés au Québec et, de manière plus notoire encore, dans les commissions scolaires francophones de la région métropolitaine de Montréal (CDPDJ, 2015). Cette thèse offre une nouvelle contribution à cet égard, sans pour autant être entièrement dédiée à l'étude des programmes d'accès à l'égalité en emploi.

Le troisième chapitre de la thèse expose ensuite les fondements de ces programmes et du dispositif en matière de protection des droits de la personne mis en place au Québec. L'efficacité mitigée des programmes d'accès à l'égalité au Québec est discutée, notamment à partir d'une étude de Chicha et Charest (2012) sur leur évolution au cours des dernières décennies. Ces chercheur·es constatent notamment que de nombreux emplois – en particulier ceux étant bien rémunérés et dotés de bonnes conditions de travail – demeurent difficilement accessibles aux personnes de « minorités visibles » et de « minorités ethniques », qui sont surreprésentées dans les emplois instables, peu qualifiés et offrant peu de possibilités d'ascension professionnelle. À partir d'autres concepts, leurs constats révèlent des configurations hiérarchisées du travail selon des rapports sociaux de race.

La suite du chapitre situe ce problème de recherche émergeant parmi un corpus de travaux ayant documenté la division du travail éducatif et du travail enseignant au Québec (Tardif et Lessard, 1999; Tardif et LeVasseur, 2010). Il ressort de ces écrits que le travail enseignant a connu d'importantes transformations depuis les années 1980 ayant engendré de nouvelles divisions et hiérarchies entre les agent·es éducatifs et les enseignant·es. Cette nouvelle configuration du travail au sein de l'institution éducative se traduit par d'importantes disparités de statuts, de pouvoir et de conditions de travail. S'arrimant à ces constats, la thèse entreprend d'élargir l'angle des travaux déjà menés sur les divisions du travail éducatif et enseignant au Québec afin de découvrir comment les rapports sociaux sont organisés et re-produits dans les distributions dissymétriques du travail enseignant. Compte tenu du point de départ de la recherche, je m'intéresse plus spécifiquement aux configurations des rapports sociaux de race. Dans la perspective de l'enchevêtrement des systèmes d'oppression (Collins, 2016), ils ne peuvent cependant pas être dissociés des autres rapports sociaux et plus particulièrement dans le contexte de la recherche, des rapports sociaux de sexe ayant structuré historiquement l'enseignement en Amérique du Nord (Dufour, 1998; Dufour et Dumont, 2004).

Sur le plan méthodologique, l'analyse des distributions dissymétriques du travail enseignant a été menée à partir d'une démarche largement inspirée par la méthode sociologique de l'ethnographie institutionnelle de la sociologue féministe Dorothy E. Smith (1987, 1990, 2005). Le choix de cette méthode de recherche n'était pas posé d'avance. Elle s'est progressivement imposée avec la problématisation de la recherche, comme une façon de prendre une distance par rapport aux cadres d'interprétation prédominant dans les écrits sur l'insertion professionnelle des enseignant·es immigrants, et ne de pas les reproduire. Plutôt que de poser le regard *sur* ces enseignant·es, l'ethnographie institutionnelle propose d'investiguer les processus institutionnels qui régulent leur expérience d'insertion professionnelle *à partir* de leur point de vue. Cette perspective vise à dévoiler les rapports de régulation – des formes objectivées de conscience et d'organisation – par lesquels les expériences des individus sont organisées en dehors des situations concrètes vécues « ici et maintenant » (Smith, 2005).

Le quatrième chapitre de la thèse expose ainsi les fondements et la méthode de l'ethnographie institutionnelle, de manière à y situer la démarche d'enquête en deux étapes ayant présidé à la collecte de matériaux de la recherche et à leur analyse. L'exploration des rapports de régulation organisant le travail enseignant a été menée depuis le point de vue d'enseignant·es en début de carrière catégorisés par des rapports sociaux de race. Lors de la première étape de l'enquête, quatorze enseignant·es m'ont partagé leur récit d'insertion professionnelle ainsi que certains questionnements relativement aux inégalités expérimentées ou ressenties au cours de cette période. En vue de la deuxième étape de l'enquête, j'ai identifié dans ces premiers matériaux des processus institutionnels apparaissant structurants dans la régulation du travail enseignant ainsi que des informatrices et informateurs y étant engagés.

J'ai ensuite interviewé des directions d'établissement d'enseignement (4), des conseiller·es pédagogiques (2), des conseiller·es syndicaux (2) et des employé·es du secteur des ressources humaines (2) rattachés à des commissions scolaires de la région métropolitaine de Montréal. J'ai également analysé des documents – lois, règlements, rapports, conventions collectives, etc. – organisant à différents égards la période d'insertion professionnelle du personnel enseignant au secteur francophone, public et des jeunes, pour la formation générale. C'est à partir de ces matériaux variés que la thèse parvient à révéler les rapports de régulation coordonnant et organisant l'expérience d'insertion professionnelle des enseignant·es de groupes

racisés et l'accès à la carrière enseignante (objectif 1), les différents discours et savoirs translocaux à partir desquels sont légitimés et s'organisent ces rapports de régulation (objectif 2) ainsi que les multiples rapports sociaux s'y imbriquant (objectif 3).

Synthèse des résultats et constats

La deuxième partie de la thèse expose les résultats de l'enquête et de l'analyse menées. Cette section conclusive recense les principaux constats ressortant des trois chapitres d'analyse, qui se distinguent notamment au niveau de leur angle analytique.

L'un des apports majeurs de la thèse est de restituer à partir de plusieurs sources documentaires la création de voies d'accès différenciées et inégales à la profession enseignante à partir de la fin des années 1990 et notamment avec le Règlement sur les autorisations d'enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2) édicté en 2006. Plusieurs modifications réglementaires adoptées successivement ont institutionnalisé des voies inégales pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner selon le type de formation universitaire suivie et le lieu géographique de qualification (formation ou émission de l'autorisation d'enseigner). Les résultats de la thèse indiquent que les disparités les plus significatives concernent la différenciation accrue des conditions exigées entre les étudiant·es inscrits dans un programme de formation à l'enseignement régulier de 120 unités dans une université québécoise – appelés après *les étudiant·es du Québec* – et les titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada.

En plus du brevet d'enseignement émis au terme de leur formation, les étudiant·es du Québec ont accès depuis 2006 à une autorisation d'enseigner provisoire leur permettant d'enseigner – sous conditions – avant la fin de leurs études³⁷⁴. Les titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada n'ont qu'une voie d'accès à la profession comprenant le passage obligatoire par le régime de permis temporaire. Quelle que soit leur expérience, la voie leur étant spécifiquement réservée est assortie d'un nombre important de conditions, culminant par un système de stage en milieu de travail inéquitable par rapport à celui en place pour les étudiant·es du Québec.

³⁷⁴ Il s'agit d'une disposition transitoire – et donc théoriquement temporaire – du Règlement sur les autorisations d'enseigner de 2006 ayant été renouvelée depuis (QUÉBEC, 2006b, 2009, 2010b, 2016). Son institutionnalisation est à l'étude par le ministère de l'Éducation (CSE, 2010, 2016).

Depuis la fin des années 1990, deux régimes de stage se côtoient dans l'accès à la profession enseignante. Les étudiant·es du Québec ont pour leur part bénéficié d'une importante réforme de la formation pratique ayant abouti à la mise en place de stages supervisés par les milieux universitaires. La période de probation auparavant effectuée par tous les enseignant·es débutants est depuis réservée aux personnes soumises au régime de permis, aujourd'hui principalement des titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada. En dépit de modifications réglementaires conférant depuis 2006 la possibilité aux universités d'offrir un stage supervisé à ces personnes (QUÉBEC, 2006b), la différence de traitement demeure compte tenu de l'absence d'offre des milieux universitaires. Les personnes soumises au régime de permis d'enseigner sont toujours contraintes de réussir un stage probatoire en lien d'emploi afin d'obtenir le brevet d'enseignement. En plus de la différence de traitement attribuable à ce double régime de stages, la qualité et l'équité des procédures d'évaluation des stages probatoires sont mises en question (CSE, 2006).

Au chapitre six, une analyse des articles de presse francophones de la province montre que le discours sur la pénurie d'enseignant·es a fait un retour médiatique marqué plus de dix ans plus tard. Il a connu une croissance fulgurante au cours de l'année 2018, où la pénurie d'enseignant·es est devenue un enjeu de l'élection provinciale. L'analyse des sources médiatiques ayant abordé la pénurie en 2017-2018 affine le discours sur la pénurie d'enseignant·es en réitérant un constat formulé auparavant par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2003) : il n'y pas de pénurie générale d'enseignant·es, mais plutôt une pénurie ciblée pour le travail précaire ainsi que dans certaines spécialités.

Un autre apport majeur de la thèse est de documenter les distributions dissymétriques du travail enseignant résultant de la précarisation de l'emploi dans ce secteur ainsi que la re-production des rapports sociaux s'y immisçant. Depuis la fin des années 1990, le secteur de l'enseignement au Québec a été particulièrement touché par la progression du taux d'emplois atypiques (ISQ, 2014). En 2012-2013, environ quatre emplois sur dix en enseignement étaient à temps partiel et/ou temporaire (Service Canada, 2018a, 2018b). La tendance à l'accroissement du travail précaire en enseignement engage une diversification ainsi qu'une hiérarchisation des statuts et des catégories d'emploi. Les résultats de la thèse montrent comment les segmentations dissymétriques du travail se fondent sur des sources de légitimité textuelles réelles. L'analyse

de la Loi sur l'instruction publique (art. 23) ainsi que des conventions collectives du personnel enseignant révèle l'ancrage institutionnel d'une division hiérarchisée entre différentes catégories d'emploi aux droits inégaux. Le statut dévalorisé associé à ces catégories d'emploi se transpose au niveau des affectations en enseignement, lesquelles n'ont pas toute la même valeur afin d'accéder à la sécurité d'emploi. Le chapitre sept montre que les enseignant·es de groupes racisés sont susceptibles d'être surreprésentés dans de telles affectations.

La suite de l'analyse permet de répondre aux questions suivantes : comment les différentes catégories d'enseignant·es sont-elles sélectionnées? Mais surtout : comment se fait l'appariement entre les enseignant·es sélectionnés et les différents types d'affectation? Un autre apport important de la thèse est donc de documenter les processus et critères à partir desquels les enseignant·es sont sélectionnés et ceux régulant l'attribution des affectations. En ce qui a trait à l'attribution des affectations, il ressort de l'enquête menée plus en profondeur pour deux commissions scolaires de la RMM qu'une importante part d'arbitraire demeure. Malgré les gains syndicaux réalisés en ce sens dans les décennies 1980-1990, plusieurs types d'affectation précaires ne sont pas soumis à l'ordre de la liste de priorité. Dans le respect du cadre réglementaire et selon des règles variant de manière importante d'une commission scolaire à l'autre, les directions d'établissement peuvent octroyer ces affectations aux enseignant·es de leur choix. Selon le type d'affectation offerte, cette part d'arbitraire peut faciliter la progression de l'enseignant·e vers la sécurité d'emploi ou, au contraire, la retarder. C'est par exemple le cas des enseignants·es cumulant des affectations n'étant pas comptabilisées afin d'accéder à la liste de priorité d'emploi.

Du côté de la sélection, la recherche documente deux principaux processus de sélection du personnel enseignant instaurés par les commissions scolaires et essentiellement mis en œuvre par les directions d'établissement d'enseignement : l'entrevue d'embauche et l'évaluation des compétences du personnel enseignant en début de carrière. En plus des critères de sélection prévus par le cadre réglementaire (ex. : antécédents judiciaires, autorisation d'enseigner), l'entrevue permet de trier et sélectionner les candidat·es en amont de leur embauche. L'évaluation des compétences se fait alors que les enseignant·es ont un lien d'emploi et réalisent certains types d'affectations, mais pas encore la sécurité d'emploi. Selon les règles prévues aux conventions collectives locales, l'échec à l'évaluation peut mener à la fin du lien d'emploi.

Les résultats de la recherche révèlent que ces deux processus de sélection ne sont pas systématiquement appliqués dans les deux commissions scolaires plus particulièrement investiguées. Dans le cadre de stratégies de recrutement mises en œuvre par les commissions scolaires au cours des dernières années, un processus de sélection différencié a été institué pour les étudiant·es du baccalauréat en enseignement y faisant certains stages. Arguant une situation de compétition entre les commissions scolaires de la région, l’entrevue d’embauche centralisée à la commission scolaire est remplacée par une entrevue ou une recommandation directement effectuée par la direction de l’école où l’étudiant·e réalise son stage. En ce qui a trait à l’évaluation, la thèse indique que ce ne sont pas tous les enseignant·es en début de carrière qui verront leurs compétences évaluées. En raison d’une clause similaire dans les trois conventions collectives analysées prévoyant qu’une absence d’évaluation équivaut à une évaluation positive, des directions d’établissement omettent sciemment d’évaluer les enseignant·es qu’ils estiment se destiner à une évaluation positive.

À la lumière de l’enquête réalisée, il ressort que le jugement des directions pour la sélection du personnel enseignant – entrevue et évaluation – repose en partie sur leur perception de la compétence des candidats et des enseignant·es en début de carrière. Dans le cas des évaluations, certaines directions prennent également en compte la perception des pairs-enseignant·es pour déterminer si un enseignant·es doit ou non être évalué. Dans les limites des matériaux collectés, trois critères apparaissent particulièrement importants dans la sélection du personnel enseignant du point de vue des directions : la compétence en gestion de classe, les capacités relationnelles et l’autonomie. Dans l’état actuel des processus de sélection, le jugement de ces critères-qualités (Kergoat, 2010) – en opposition à des critères-qualifications – est susceptible de fluctuer au regard des caractéristiques et rôles différenciés attribués aux enseignant·es selon leurs positions dans les rapports sociaux de race. Les préférences des individus dans les décisions relatives à la sélection du personnel enseignant s’inscrivent dans un contexte de discrimination systémique (CDPDJ, 2017).

Le jugement des directions et des autres acteurs du milieu scolaire (collègues enseignants, parents, élèves, etc.) varie par ailleurs au regard de la division du travail, c’est-à-dire du champ d’enseignement et du type d’affectation. Plus la place occupée par l’enseignant·e dans la division du travail est conforme aux rôles sociaux correspondant à leurs positions dans les

rapports sociaux, moins leur compétence et « leur place » à l'école semblent susceptibles d'être remises en cause. Les enseignant·es s'éloignant, au contraire, de la place leur étant assignée dans le milieu scolaire semblent risquer davantage d'être redirigés vers les emplois précaires dont le nombre est actuellement croissant en enseignement. Par exemple, l'enseignante de mathématiques asiatique née au Québec interviewée était davantage considérée « à sa place » que l'enseignante de français immigrante arabe. Dans les limites de mon corpus, le fait *d'être* ou *d'être perçu* comme étant immigrant·e, Arabe/musulman·e ou Noir·e apparaît davantage préjudiciable.

Dans la perspective du droit à l'égalité, des mesures visant à corriger l'effet de la discrimination systémique en emploi notamment vécue par les personnes de groupes racisés sont en place dans les commissions scolaires du Québec depuis plus d'une décennie (CDPDJ, 2015). En plus de montrer à partir de plusieurs sources empiriques que ces mesures sont globalement inefficaces, l'analyse approfondie des données sur la représentation et la sous-représentation des enseignant·es de « minorités visibles » et de « minorités ethniques » des trois commissions scolaires francophones de la RMM révèle d'importantes disparités. Dans les commissions scolaires où ils ne sont pas sous-représentés, il ressort que les enseignant·es de « minorités visibles » sont susceptibles d'être surreprésentés dans les emplois à statut précaire (non réguliers). En définitive, ce constat montre, d'une part, que les mesures de lutte à la discrimination systémique actuellement en place ne parviennent pas à anticiper les nouvelles configurations de la division du travail. Dans un contexte de précarisation croissante du travail enseignant, il indique, d'autre part, que les progrès constatés dans certaines commissions scolaires quant à la représentation du personnel enseignant de « minorité visible » a contribué à la rehiérarchisation du travail selon leurs positions dans les rapports sociaux de race.

Avancement des connaissances

Les résultats de la thèse contribuent à l'avancement des connaissances à plusieurs niveaux et dans différents champs de recherche lui ayant servi de point d'ancrage. Cette section conclusive fait le pont entre les chapitres d'analyse de la thèse et les chapitres ayant posé le cadre d'analyse et la problématisation de la recherche.

Le chapitre cinq de la thèse a apporté de nouvelles connaissances aux recherches sur l'insertion professionnelle des enseignant·es immigrants. Les résultats portant plus spécifiquement sur les conditions de réalisation du stage probatoire en lien d'emploi apportent une contribution inédite à ce corpus de recherches. Les obstacles institutionnels révélés en documentant les principales étapes à accomplir par les titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada souhaitant enseigner au Québec sur la base de la reconnaissance de ces qualifications ont notamment fait écho à certains pans de la recherche doctorale de Niyubahwe (2015) ainsi qu'aux travaux de Schmidt (2010) menés dans un autre contexte.

La mise en exergue des nombreux « trous » et « failles » parsemant le parcours de ces enseignant·es pour obtenir une autorisation d'enseigner a montré que la voie leur étant réservée s'apparente à ce que Ryan et al. (2009) appellent un tuyau percé (*leaky pipeline*). Tandis que ces chercheur·es utilisent cette métaphore pour expliquer la faible proportion de jeunes ayant été scolarisés dans le système éducatif canadien parmi le corps enseignant canadien, la thèse montre qu'elle s'applique aussi à la situation des titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada. Ces résultats appuient par ailleurs l'interprétation de Turgeon (2008) selon laquelle les modifications apportées en 2006 au Règlement sur les autorisations d'enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2) ont rehaussé les exigences pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada, plutôt qu'elles ne les ont assouplies.

L'analyse de données fournies par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) et par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) permet notamment de nuancer un postulat fréquemment invoqué dans les recherches sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant immigrant, à l'effet qu'il y ait une augmentation du nombre d'enseignant·es immigrants au Québec. Il ressort, d'une part, que le nombre de personnes immigrantes admises se destinant à l'enseignement est en diminution et, d'autre part, que le nombre de titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada recevant un permis d'enseigner au Québec est moins élevé que le nombre de personnes embauchées avec une tolérance d'engagement, ou encore de celles exerçant avec une autorisation provisoire d'enseigner. En se combinant au rehaussement des exigences pour obtenir une autorisation d'enseigner, ces proportions démontrent que les enseignant·es ayant

obtenus leur qualification à l'extérieur du Canada ne sont pas considérés comme étant la solution aux problèmes de pénuries invoqués par les milieux scolaires.

Le chapitre six de la thèse contribue à l'avancement des connaissances sur le travail enseignant et son organisation. Il fournit un exemple empirique du nouveau modèle d'organisation du travail en milieux syndiqués, et plus particulièrement du principe de flexibilité numérique permettant aux employeurs d'ajuster rapidement le nombre de salarié·es ou d'heures de travail selon les fluctuations des besoins (Giles, 2018b; Jalette, 2018). S'ajoutant aux données sur l'accroissement du travail précaire en enseignement (ISQ, 2014; Service Canada, 2018a, 2018b), l'analyse des conventions collectives du personnel enseignant montre comment cette nouvelle organisation du travail s'actualise dans un nombre important de catégories d'enseignant·es et de types d'affectation, inégaux en termes de droits. Les catégories d'enseignant·es et les affectations ne confèrent notamment pas toutes le même accès à un emploi régulier (temps plein et permanent). Ces résultats proposent d'élargir l'application du concept de « sale boulot » théorisé par Hughes (1996a) afin de prendre en compte les statuts d'emploi. Ils remettent à l'avant-plan l'importance de l'accès aux emplois et de leurs caractéristiques (statut, durée, avantages sociaux) (Mukamurera et al., 2008).

Les résultats de la recherche contribuent par ailleurs à l'analyse de la division du travail éducatif et du travail enseignant au Québec (LeVasseur, 2014; Tardif, 2013; Tardif et LeVasseur, 2010). D'une part, ils précisent la hiérarchisation du travail s'étant opérée au cours des dernières décennies entre les enseignant·es à statut précaire et les enseignant·es à statut régulier (Tardif, 2013). La recherche distingue notamment les écarts existant entre les enseignant·es précaires, sur la base du type d'affectation occupé (suppléance occasionnelle, contrat à la leçon, contrat à temps partiel). D'autre part, le cadre d'analyse féministe mobilisé montre comment les rapports sociaux structurent les divisions hiérarchiques du travail enseignant. L'analyse des processus régulant l'attribution des affectations ainsi que la sélection du personnel enseignant illustre empiriquement les manières dont s'opère la distribution dissymétrique du travail enseignant, et notamment du sale boulot, selon des rapports sociaux de sexe et de race en particulier.

Les trois chapitres d'analyse documentent indirectement les nouvelles formes de gestion décentralisées résultant de l'évolution des modes de régulation du système éducatif québécois depuis les années 1990 (Brassard, 2007; Cattonar et al., 2007; Lessard, 2006). Ils illustrent à

partir de différents exemples empiriques la tension entre les responsabilités étant dévolues aux directions d'établissement d'enseignement au regard de la sélection du personnel enseignant et les conditions réelles de leur mise en œuvre. Elle montre comment le contexte d'autonomisation cadrée – marqué par l'accélération du resserrement de l'encadrement et du contrôle des écoles (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013) – régule leur travail ainsi que leurs décisions dans le contexte de l'évaluation du stage probatoire (chapitre 5), de l'attribution de certains types d'affectations (chapitre 6), de l'entrevue et de l'évaluation des compétences en début de carrière (chapitre 7).

Au chapitre sept en particulier, les résultats de la recherche prolongent l'analyse de Kergoat (2010, 2012) sur les rôles sociaux demandés aux travailleuses dans les professions massivement féminisées comme l'enseignement (Dufour, 1998; Dufour et Dumont, 2004; Service Canada, 2018a, 2018b). L'étude des critères déterminants dans la sélection du personnel enseignant – en contexte d'entrevue d'embauche ou d'évaluation des compétences en début de carrière – révèle qu'ils s'appuient sur des qualités individuelles acquises dans la sphère dite du privé (expériences) plutôt que sur des qualifications acquises dans la sphère publique (en contexte de formation par exemple). D'un autre point de vue, il ressort également que les qualités recherchées chez les enseignant·es s'arriment étroitement à celles valorisées par le modèle de l'enseignant·e professionnel, propulsé notamment par la rhétorique de la professionnalisation (Maroy et Cattonar, 2002).

Dans leur ensemble, les résultats de la recherche contribuent à l'étude de l'imbrication des rapports sociaux dans l'organisation et la division du travail (Galerand et Kergoat, 2013, 2014a; Kergoat, 2005, 2010, 2012). Inspirée par les travaux de Collins (2016), l'assemblage de plusieurs fragments de matériaux empiriques tout au long de la thèse, et en particulier au chapitre sept, a permis de dévoiler une partie de la matrice par lequel le pouvoir est organisé dans le contexte particulier de la recherche. Cet assemblage fournit une illustration empiriquement fondée de la spirale de la domination (Hamrouni, 2012) par laquelle sont configurés de nouveaux rapports de domination. La thèse montre que la rehiérarchisation du travail enseignant ne subvertit pas ni ne transforme les rapports sociaux de sexe le configurant (Kergoat, 2005), du moins pour les enseignant·es du groupe majoritaire. La rehiérarchisation du travail

enseignant introduit de nouveaux rapports de domination affectant de manières spécifiques les enseignant·es catégorisés par des rapports sociaux de race.

En plus d'illustrer la surreprésentation des personnes de « minorités visibles » dans les emplois non réguliers (CDPDJ, 2017), l'analyse des données statistiques des programmes d'accès à l'égalité en emploi corrobore celles ayant montré la persistance d'importantes inégalités socioéconomiques pour ces personnes historiquement discriminées (Forcier et Handal, 2012; Ledent, Bélanger et Malé, 2015, février; MIDI, 2016a). Les résultats de la thèse appuient en outre ceux de Darchinian (2018) et de Eid (2012) ayant fait état des inégalités et de la discrimination affectant l'accès au marché du travail. À l'instar de ces recherches, la thèse montre que d'importants obstacles à l'emploi sont vécus par les personnes de groupes racisés nés au pays. Elle nuance en ce sens le discours institutionnel selon lequel les difficultés d'insertion professionnelle vécues par les enseignant·es immigrants sont essentiellement attribuables aux écarts entre la scolarité et la formation en enseignement suivies dans leur pays d'origine et celles offertes au Québec. Au-delà de ces « écarts culturels », la thèse indique que leurs expériences sont à resituer – à l'instar de leurs collègues de groupes racisés natifs du Québec – dans la discrimination systémique structurant l'emploi. Prenant appui sur les constats formulés par Chicha et Charest (2012) quant à l'incapacité des programmes d'accès à l'égalité de corriger les effets de la discrimination en emploi pour les personnes de groupes racisés, cette recherche appelle à de nouvelles actions concertées pour y faire face.

Retombées sociales et recommandations

Témoignant de l'orientation épistémo-méthodologique de la thèse, les résultats fournissent plusieurs retombées sociales et recommandations destinées à des acteurs de l'institution éducative situés à différents niveaux de gouvernance. Cette section permet de formuler certaines de ces recommandations dans l'espoir d'accroître la justice sociale au sein du système éducatif ainsi que les droits et l'émancipation des personnes y œuvrant.

Interpellant en priorité le ministère de l'Éducation ainsi que le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), les recommandations issues du chapitre cinq concernent l'iniquité des voies d'accès à la profession et des régimes de stages actuellement en place. Dans leur état actuel, les conditions régissant les voies d'accès à la profession enseignante – et donc aux autorisations d'enseigner –

sont particulièrement exigeantes pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada. En dépit de positions du CSE (2000, 2006) en la matière, aucune procédure visant à reconnaître les acquis différenciés des candidat·es n'a été mise en place. Un seul et même régime s'applique à tous et toutes.

La voie réservée aux titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada se caractérise notamment par un système de stage probatoire, similaire à la période de probation en emploi exigée à l'ensemble des nouveaux enseignant·es avant la réforme de la fin des années 1990. Malgré la modification réglementaire conférant la possibilité de remplir ces exigences dans le cadre d'un stage supervisé et sanctionné par un établissement universitaire, le statu quo prévaut toujours. En plus d'appeler le CSE à réitérer sa position sur les écueils du système de stage probatoire (CSE, 1997, 2006), les résultats de la thèse pressent le ministère de l'Éducation de mener une réflexion avec les universités sur les moyens d'accroître l'équité dans l'accès aux autorisations d'enseigner et notamment dans le cas du stage probatoire. Cette réflexion devrait par ailleurs prendre en compte la question de la qualité de l'enseignement, de manière à mettre en perspective les conditions exigées à des personnes détenant déjà une qualification en enseignement par rapport aux personnes exerçant sans qualification dans les écoles du Québec en vertu de tolérances d'engagement.

À un autre niveau, les résultats de la thèse invitent l'ensemble des acteurs de l'institution éducative à s'intéresser à la précarisation du travail enseignant ainsi qu'aux hiérarchies s'y instituant entre les enseignant·es. En plus du ministère de l'Éducation³⁷⁵ et du CSE, cette recommandation est destinée en premier lieu aux syndicats de l'enseignement. Il semble entre autres urgent d'agir afin de contrer les écarts entre les droits des enseignant·es occupant différents types d'affectations précaires, notamment afin d'accéder à la sécurité d'emploi. À défaut d'orientation gouvernementale en la matière, l'action syndicale peut protéger les droits des précaires et ainsi limiter l'émergence de « classes » d'enseignant·es aux conditions de travail et statuts d'emploi inégaux. Dans la même veine, une réflexion devrait être menée

³⁷⁵ Certains résultats conduisent notamment à inviter le ministère de l'Éducation à faire des choix budgétaires ne contribuant pas à la création d'emplois précaires, par exemple en injectant de petites sommes en cours d'année afin d'embaucher des ressources supplémentaires temporaires.

conjointement sur les disparités de règles régulant l'accès à la liste de priorité d'emploi d'une commission scolaire à l'autre.

Les résultats de la recherche interpellent par ailleurs les responsabilités d'employeur des commissions scolaires, en particulier sur les enjeux d'équité soulevés par la délégation partielle de son exécution aux directions d'établissement d'enseignement. Tout en la mettant en perspective par rapport aux conditions de travail des directions, la thèse soulève la part d'arbitraire orientant les décisions prises au moment de l'attribution de certains types d'affectations, de l'embauche ainsi que de l'évaluation des compétences du personnel enseignant. Elle révèle également d'importantes disparités entre les commissions scolaires étudiées, indiquant que certaines règles régulant et centralisant davantage ces pratiques et processus sont susceptibles d'avoir un effet positif sur l'équité entre les enseignant·es. Tandis que le gouvernement nouvellement élu souhaite décentraliser davantage de pouvoirs vers les établissements d'enseignement, une réflexion de fond devrait être menée sur les moyens à prendre afin d'éviter que cette orientation ne se traduise par un accroissement des iniquités entre les enseignant·es.

La thèse appelle enfin les différents acteurs de l'institution éducative et plus largement du gouvernement à intervenir pour assurer l'application de la Charte des droits et libertés de la personne (RLRQ, chapitre C-12), et en particulier des dispositions visant à protéger le droit à l'égalité en emploi. Les résultats de la recherche indiquent clairement que la mise en œuvre des programmes d'accès à l'égalité en emploi souffre d'un déficit de légitimité, mais également d'une rupture vis-à-vis de leurs fondements. Ils interpellent en ce sens la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) à intervenir afin de remédier à la situation, notamment en resituant son action dans la perspective du droit à l'égalité et de la lutte à la discrimination. Interpellant cette fois le gouvernement du Québec, l'application des programmes d'accès à l'égalité en emploi gagnerait également en crédibilité et en efficacité s'ils étaient davantage contraignants et engageaient plus directement l'imputabilité des organisations y étant soumises, comme les commissions scolaires.

Les résultats de la recherche montrent par ailleurs que davantage d'efforts pourraient être consentis par la CDPDJ ainsi que par les commissions scolaires afin de former et d'informer les personnes responsables de la mise en œuvre de ces programmes quant aux objectifs poursuivis,

et ce aux différents échelons des commissions scolaires (direction générale, ressources humaines, établissements d'enseignement). Au-delà des seuls programmes d'accès à l'égalité en emploi, la thèse soulève un déficit de formation des gestionnaires sur les enjeux d'équité en emploi ainsi que sur les règles régulant la reconnaissance des diplômes et l'obtention d'une autorisation d'enseigner pour les personnes immigrantes.

Il ressort également de la thèse que davantage d'efforts devraient être consentis afin que les mesures essentielles d'un programme d'accès à l'égalité en emploi soient effectivement mises en place dans les commissions scolaires, et ce pour tous les corps d'emploi. En plus des enjeux de formation déjà soulevés, l'application du taux de nomination préférentielle au moment de l'embauche serait susceptible d'accroître significativement la représentation des personnes de groupes racisés dans les écoles québécoises. Pour éviter que ces personnes ne se voient uniquement engagées pour occuper des emplois précaires, l'application de cette mesure doit cependant s'accompagner d'une compréhension et d'une prise en compte sur la hiérarchisation du travail. Avec le concours de la CDPDJ, les syndicats et les commissions scolaires devraient se réunir afin de décider de quelles manières l'application du taux de nomination préférentielle pourrait accroître la représentation du personnel enseignant des groupes discriminés dans les emplois réguliers. Ce chantier engage plus largement la CDPDJ, qui doit réfléchir aux façons d'adapter son action en matière d'égalité d'emploi aux nouvelles configurations hiérarchisées du marché du travail.

Prospectives de recherche

Plusieurs pistes de recherche découlent de cette thèse et pourraient en accroître la portée scientifique et sociale. Des recherches pourraient élargir la problématique investiguée à d'autres contextes régionaux et nationaux, notamment dans une perspective comparative. D'autres pourraient également se départir de la perspective institutionnelle adoptée, afin de documenter les dissymétries du travail enseignant du point de vue de l'expérience des personnes les vivant ou encore les rendant effectives par leur travail. Tout en étant consciente des nombreuses possibilités, je conclus cette thèse avec quelques idées de recherches qui permettraient de prolonger la perspective épistémo-méthodologique privilégiée tout au long de ce travail.

De nouvelles recherches pourraient permettre d'approfondir les connaissances sur les processus institutionnels explorés dans la thèse. Il serait pertinent d'étudier plus en détail les conditions de réalisation du stage probatoire, les mécanismes d'attribution des affectations en enseignement, les entrevues d'embauche ainsi que les évaluations des compétences des enseignant·es en début de carrière. Tout en conservant une épistémologie interprétative-critique et un regard tourné vers l'institution, de nouvelles recherches pourraient éclairer davantage le travail fait par les directions d'établissement d'enseignement dans ces processus. Ce type de recherche pourrait contribuer à documenter empiriquement l'évolution des modes de régulation du système éducatif (Brassard, 2007; Cattonar et al., 2007; Lessard, 2006), notamment en ce qui a trait à la décentralisation – contrôlée – de certaines tâches et responsabilités en matière de sélection du personnel scolaire. Est-ce que cette tendance encouragée par le gouvernement québécois actuel risque de compromettre l'équité des processus de sélection et de progression vers la sécurité d'emploi?

Faisant écho à des préoccupations déjà formulées par le CSE (1997, 2006), d'autres recherches pourraient approfondir la compatibilité entre les responsabilités d'accompagnement et d'évaluation des enseignant·es en début de carrière impartie aux directions d'établissement dans le contexte du stage probatoire. À la lumière des résultats de la thèse, il serait intéressant d'explorer les limites de l'accompagnement mené dans ce contexte en comparaison aux enseignant·es débutants leur carrière sans période probatoire. Le discours institutionnel valorisant l'accompagnement dans une perspective de développement professionnel gagnerait également à être fouillé, afin de comprendre comment il s'articule aux exigences d'évaluation assumées par les directions d'établissement. Le développement de ce discours revêtant un vocabulaire positif est-il susceptible de dissimuler les mécanismes de sélection et de contrôle du personnel enseignant et leur organisation?

Les résultats de la thèse indiquent par ailleurs que de nouvelles recherches sur les fragmentations hiérarchiques du travail enseignant pourraient accroître les connaissances sur la précarisation du travail enseignant, mais aussi sur la pénurie de personnel enseignant. De telles recherches pourraient fournir une autre perspective sur la pénurie du personnel enseignant, en montrant comment elle est liée à l'organisation hiérarchisée du travail enseignant. Elles élargiraient ce faisant les recommandations du CSE (2016), qui suggère au ministère de l'Éducation de

rechercher les causes profondes des pénuries de personnel enseignant dans les difficultés de rétention du personnel enseignant et les conditions d'exercice de la profession. Cette piste de recherche pourrait entre autres conduire à étudier les stratégies de flexibilisation mises en place dans les commissions scolaires pour s'adapter aux fluctuations des besoins en personnel enseignant, ainsi que leurs effets sur la précarité du travail enseignant. Ces nouvelles connaissances permettraient de nuancer le discours sur la pénurie de personnel enseignant et de le situer par rapport aux nouvelles configurations du travail enseignant. Les nouvelles divisions du travail enseignant sont-elles voilées par le discours sur la pénurie d'enseignant·es?

De plus amples recherches devraient enfin être menées afin de documenter la tendance à la surreprésentation du personnel enseignant de « minorités visibles » dans les emplois à statut précaire. L'analyse des données des programmes d'accès à l'égalité en emploi pourrait notamment être élargie aux autres commissions scolaires de la province, tant francophones qu'anglophones. La situation dans le réseau privé pourrait également être explorée à partir d'autres méthodes de recherche. Ces analyses pourraient permettre de comparer les organisations selon leurs caractéristiques (taille, réseau privé ou public, réseau francophone ou anglophone, etc.). À la lumière des résultats quantitatifs, de nouvelles recherches qualitatives pourraient être menées afin de comprendre les pratiques et les processus institutionnels expliquant les différences constatées et ainsi fournir de nouvelles pistes pour accroître l'égalité en emploi. Quelles que soient leur forme et leur méthode, les résultats de la thèse appellent en somme à de nouvelles recherches qui ne contribueront pas à re-production de la domination – sous toutes ses formes – et qui sauront accroître notre connaissance des mécanismes de la domination et, corolairement, de la résistance.

Cette thèse s'achève alors que la cacophonie reprend, telle une vague qui revit avec davantage de force pour la troisième fois en dix ans³⁷⁶. Élu depuis quelques mois, le gouvernement

³⁷⁶ En 10 ans, il s'agit du troisième épisode fortement médiatisé. Tel que présenté plus en détail à la section 3.2.2, le premier épisode s'est cristallisé en 2006-2007 autour des pratiques d'accommodements raisonnables alors que le Parti Libéral était au pouvoir. Le deuxième épisode fut initié par le dépôt d'un projet de loi par le gouvernement du Parti Québécois en 2013, renommé Charte des valeurs québécoises dans l'espace public. La question du port des signes religieux ostentatoires par les membres de la fonction publique a alors été au cœur des tensions. Elle a repris les devants de la scène en octobre 2018, lors de la campagne électorale provinciale et l'élection du gouvernement du Parti Coalition avenir Québec. Il s'agit du troisième épisode, actuellement en cours.

provincial du Parti Coalition avenir Québec a déposé deux projets de loi qui circonscrivent la place des « Autres » au Québec. Le projet de loi n° 9 sur la réforme du système d'immigration cible les personnes immigrantes, principalement celles à venir (Québec, 2019b). Le projet de loi n° 21 vise également des Québécoises et des Québécois, plus particulièrement celles et ceux qui manifestent leur foi par le port d'un signe religieux (Québec, 2019a). Même si cela contrevient au droit à l'égalité protégé par les chartes québécoise et canadienne, ce projet de loi entend interdire le port de signes religieux chez les employés de l'État « en position d'autorité », dont les enseignant·es du réseau public. L'institution éducative et ses principaux acteurs se retrouvent à nouveau au cœur du débat, comme en 2013. Au moment de clore la thèse, ce nouvel épisode me ramène aux questionnements l'ayant initiée. Et il me convainc de la pertinence encore plus actuelle de mener des recherches qui confrontent l'opacité que jettent les institutions sur leur propre fonctionnement et poursuivent des visées de justice sociale.

Bibliographie

- Abella, R. S. (1985). Sommaire général de Egalité en matière d'emploi : Rapport d'une Commission royale. *Canadian Woman Studies / Les cahiers de la femme*, 6(4), 8-10.
- Achinstein, B. et Ogawa, R. T. (2011). *Change(d) agents: New teachers of color in urban schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ahmed, S. (2007a). Multiculturalism and the promise of happiness. *New Formations*(63), 121-137.
- Ahmed, S. (2007b). 'You end up doing the document rather than doing the doing': Diversity, race equality and the politics of documentation. *Ethnic and Racial Studies*, 30(4), 590-609. doi: 10.1080/01419870701356015
- Ahmed, S. (2009). Embodying diversity: problems and paradoxes for Black feminists. *Race Ethnicity and Education*, 12(1), 41-52. doi: 10.1080/13613320802650931
- Ahmed, S. et Swan, E. (2006). Introduction. Doing Diversity. *Policy Futures in Education*, 4(2), 96-100. doi: 10.2304/pfie.2006.4.2.96
- Anthias, F. (2008). Thinking through the lens of translocational positionality: An intersectionality frame for understanding identity and belonging. *Translocations: Migration and Social Change*, 4(1), 5-20.
- Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan & J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 172-182). Montréal, Qc : Fides Education.
- Arnould, G. (2016). Taylorisme. Dans N. Postel & R. Sobel (dir.), *Dictionnaire critique de la responsabilité sociale des entreprises* (p. 451-455). Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Artemova, O. (2008). *La lutte pour l'équité salariale au Québec*. Cahiers du Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES), Collection Mouvements sociaux – no MS0804.
- Article. (2016) *Encyclopédie du parlementarisme québécois* : Assemblée nationale du Québec, 3 juin 2016.
- Baillauquès, S. (1999). Conclusion. Insertion ou formation des enseignants débutants ? Dans J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (p. 209-219). Paris, France : De Boeck Université.
- Balibar, E. et Macherey, P. (s. d.). Marx Karl (1818-1883). Dans *Encyclopædia Universalis [en ligne]*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/karl-marx/>
- Barreau du Québec (2010, juin). *Mémoire en réponse à la consultation sur le profilage racial de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*. Repéré à <https://www.barreau.qc.ca/pdf/medias/positions/2010/20100610-profilage-racial.pdf>

- Bascia, N. (1996). Inside and outside: Minority immigrant teachers in Canadian schools. Dans N. Thiessen, N. Bascia & I. Goodson (dir.), *Making a difference about difference: The lives and careers of racial minority immigrant teachers* (p. 157-178). Toronto, Ont. : Garamond Press.
- Bélanger, M.-F. (2017, 13 avril 2017). Les efforts de recrutement vont bon train à la CSDM. *ICI Radio-Canada - Montréal (site web)*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1027971/csdm-penurie-enseignants-retraite>
- Benhadjoudja, L. (2015). De la recherche sur les féminismes musulmans : enjeux de racisation et de positionnement. Dans N. Hamrouni & C. Maillé (dir.), *Le sujet du féminisme est-il blanc? Femmes racisées et recherche féministe* (p. 41-56). Montréal, Qc : Remue-ménage.
- Benhadjoudja, L., El-Ghadban, Y. et Haince, M.-C. (2014). Prologue. Dans M.-C. Haince, Y. El-Ghadban & L. Benhadjoudja (dir.), *Le Québec, la Charte, l'autre. Et après?* (p. 5-8). Montréal, Qc : Mémoire d'encrier.
- Bentouhami, H. et Guénif-Souilamas, N. (2017). Avec Colette Guillaumin : penser les rapports de sexe, race, classe. Les paradoxes de l'analogie. *Cahiers du Genre*, 63(2), 205-219. doi: 10.3917/cdge.063.0205
- Berger, P. et Luckmann, T. (2012). *La construction sociale de la réalité*. (P. Taminiaux, D. Martuccelli et F. de Singly, trad. et présentation). Paris, France : Armand Collin (Œuvre originale publiée en 1966).
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenes*, 225(1), 70-88. doi: 10.3917/dio.225.0070
- Bilge, S. (2010). De l'analogie à l'articulation : théoriser la différenciation sociale et l'inégalité complexe. *L'Homme et la société*, 2010/2(176-177), 43-64.
- Bilge, S. (2015). Le blanchiment de l'intersectionnalité. *Recherches féministes*, 28(2), 9-32.
- Blackmore, J. (2006). Deconstructing diversity discourses in the field of educational management and leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 181-199.
- Blais, M., Fortin-Pellerin, L., Lampron, E.-M. et Page, G. (2007). Pour éviter de se noyer dans la (troisième) vague : réflexions sur l'histoire et l'actualité du féminisme radical. *Recherches féministes*, 20(2), 141-162.
- Borri-Anadon, C. (2014). Pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/6351/>
- Bosset, P. (2006). *La Charte des droits et libertés de la personne dans l'ordre constitutionnel québécois : évolution et perspectives*. Conférence de lancement de l'Association québécoise de droit constitutionnel, Québec (Hôtel du Parlement), le 27 juin 2005. Repéré à http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/Charte_ordre_constitutionnel.pdf
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*(64), 73-91. doi: 10.2307/41163075

- Bourdoncle, R. (1993). La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*(105), 83-119.
- Bourgault, S. et Perreault, J. (2015). Introduction. Le féminisme du *care*, d'hier à aujourd'hui. Dans S. Bourgault & J. Perreault (dir.), *Le care : éthique féministe actuelle* (p. 9-25). Montréal, Qc : Remue-ménages.
- Brassard, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*. Anjou, Qc : Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement (FQDE).
- Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats* (p. 13-31). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Brevan, B. (s. d.). Travail, division du. Dans *Encyclopædia Universalis [en ligne]*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/division-du-travail/>
- Cambron-Goulet, D. et Shaffer, M.-È. (2017, 12 avril -a). Pénurie d'enseignants dans la région métropolitaine. *Métro* (Montréal). Repéré à <http://journalmetro.com/actualites/montreal/1116613/penurie-denseignants-dans-la-region-metropolitaine/>
- Cambron-Goulet, D. et Shaffer, M.-È. (2017, 12 avril -b). Recruter les jeunes enseignants, un enjeu. *Métro* (Montréal). Repéré à <http://journalmetro.com/actualites/montreal/1116612/recruter-les-jeunes-enseignants-un-enjeu/>
- Campbell, M. et Gregor, F. (2008). *Mapping Social Relations : A Primer in Doing Institutional Ethnography*. Toronto, Ont. : Higher Education University of Toronto Press Incorporated.
- Carr, P. R. et Klassen, T. R. (1997). Different perceptions of race in education: Racial minority and white teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 22(1), 67-81. doi: 10.2307/1585812
- Carrier, A. (2015). Raisonement clinique de l'ergothérapeute en milieu communautaire : rôle de la dimension institutionnelle des contextes sociétal et de pratique (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6829/Carrier_Annie_PhD_2015.pdf?sequence=9&isAllowed=y
- Carrier, A. et Proding, B. (2014). Visions of possibility: Using institutional ethnography as a theory and method for understanding contexts and their ruling relations/ Entrevoir de nouvelles avenues : L'ethnographie institutionnelle, une méthode et une théorie pour comprendre les contextes et leurs relations de pouvoir. *Occupational therapy now/Actualités ergothérapeutiques*, 16(2), 18-21.
- Carrington, B. et Skelton, C. (2003). Re-thinking 'role models': Equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. *Journal of Education Policy*, 18(3), 253-265. doi: 10.1080/0268093032000081071

- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 87-103). Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J.-G., Larose, F., Riopel, M.-C., Tardif, M., . . . Wright, A. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006)*. Montréal, Qc : Chaire de recherche du Canada sur les métiers de l'éducation.
- Cavanagh, E. et Veracini, L. (2017). *The Routledge Handbook of the History of Settler Colonialism*. New York, NY : Taylor & Francis.
- Cervulle, M. et Clair, I. (2017). Lire entre les lignes : le féminisme matérialiste face au féminisme poststructuraliste. *Comment s'en sortir?*, (4), 1-22. Repéré à <https://commentssortir.files.wordpress.com/2017/04/css4-2017-cervulle-clair-lire-entre-les-lignes2.pdf>
- Chabaud-Rychter, D., Descoutures, V., Devreux, A.-M. et Varikas, E. (2010a). Introduction. Questions de genre aux sciences sociales « normales ». Dans D. Chabaud-Rychter, V. Descoutures, A.-M. Devreux & E. Varikas (dir.), *Sous les sciences sociales, le genre : relectures critiques, de Max Weber à Bruno Latour* (p. 9-24). Paris, France : La Découverte.
- Chabaud-Rychter, D., Descoutures, V., Devreux, A.-M. et Varikas, E. (2010b). *Sous les sciences sociales, le genre : relectures critiques, de Max Weber à Bruno Latour*. Paris, France : La Découverte.
- Chapoulie, J.-M. (1996a). Composition de ce recueil et principes adoptés pour les traductions. Dans E. C. Hughes (dir.), *Le regard sociologique : essais choisis (textes rassemblés et choisis par Jean-Michel Chapoulie)* (p. 7-9). Paris, France : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Chapoulie, J.-M. (1996b). E.C. Hughes et la tradition de Chicago. Dans E. C. Hughes (dir.), *Le regard sociologique : essais choisis (textes rassemblés et choisis par Jean-Michel Chapoulie)* (p. 13-57). Paris, France : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Charte (2012). Dans Portail lexical du Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL). Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/charte>
- Chicha, M.-T. (1989). *Discrimination systémique, fondement et méthodologie des programmes d'accès à l'égalité en emploi*. Cowansville, Qc : Yvon Blais.
- Chicha, M. T. et Charest, É. (2012). *Le Québec et les programmes d'accès à l'égalité : un rendez-vous manqué? Analyse critique de l'évolution des programmes d'accès à l'égalité depuis 1985. Rapport de recherche*. Montréal, Qc : Centre d'études ethniques des universités montréalaises.
- Cho, C. L. (2013). What does it mean to be a "Canadian" teacher? Experiences of immigrant teacher candidates. Dans L. Thomas (dir.), *What is Canadian about teacher education in Canada? Multiple perspectives on Canadian teacher education in the twenty-first century*

- (p. 37-60). Working Conference Publications, Canadian Association for Teacher Educators / Association canadienne des formateurs à l'enseignement. Repéré à <https://docs.google.com/file/d/0BwVGDOGBDzJdOVdJYmNFRI9KYm8/edit?pli=1>
- Chouinard, M.-A. (2006, 16 mars). Québec assouplit les exigences pour devenir professeur. *Le Devoir*, A1.
- Cloutier, P. (2018, 17 mars). Stage final payé pour les futurs enseignants. *Le Soleil / Groupe Capitales Médias*. Repéré à <https://www.lesoleil.com/actualite/education/stage-final-payé-pour-les-futurs-enseignants-64208290177e87e821d7293096d83f6c>
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. (8^e éd.). New York, NY : Routledge.
- Collectifs les Mécaniciennes (2016). *Formation « Rapports de pouvoir : repérer et comprendre pour agir »*. Guide-repère des concepts (à partir de la session de février 2016). Document inédit.
- Collins, P. H. (2008). La construction sociale de la pensée féministe noire (A. Robatel, trad.). Dans E. Dorlin (dir.), *Black feminism : anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000* (p. 135-175). Paris, France : L'Harmattan (Œuvre originale publiée en 1989).
- Collins, P. H. (2009a). *Another kind of public education : race, schools, the media, and democratic possibilities*. Boston, MA : Beacon Press.
- Collins, P. H. (2009b). *Black feminist thought : knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2^e éd.). New York, NY : Routledge.
- Collins, P. H. (2016). *La pensée féministe noire (D. Lamoureux, trad. et présentation)*. Montréal, Qc : Remue-ménage (2^e éd. de l'oeuvre originale publiée en 2009).
- Collins, P. H. et Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge, UK : Polity Press.
- Colpron, S. (2018, 27 août). Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys : les inscriptions explosent. *La Presse*. Repéré à <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201808/26/01-5194319-commission-scolaire-marguerite-bourgeoys-les-inscriptions-explosent.php>
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) - Fédération autonome de l'enseignement (FAE) (2016). *Entente intervenue entre d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (RLRQ, chapitre r-8.2)*. Repéré à https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/04/2016-06-30-FAE-Con_2015-2020_signature_Final.pdf
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (1993). *Différenciation des statuts d'emploi : incidences sur la Charte. Étude (no. Cat. 2.126.4)*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/51180>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2003). *Après 25 ans, la Charte québécoise des droits et libertés* (sous la direction de Pierre Bosset). Repéré à http://www.cdpdj.qc.ca/Publications/bilan_charte.pdf

- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2005, octobre). *Révision du chapitre 5 du guide d'élaboration d'un programme d'accès à l'égalité (document de travail)*. Repéré à <http://www.cdpedj.qc.ca/fr/droits-de-la-personne/responsabilites-employeurs/outils/documents/31-doc-mesures-redressement-loi.pdf>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2009a). *L'accès à l'égalité en emploi : Rapport triennal. La loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics 2004-2007*. Repéré à http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/Rapport_triennal_PAE_2007_2010.pdf
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2009b). *Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Repéré à http://www.cdpedj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_consultation_Conseil_superieur.pdf
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2015). *L'accès à l'égalité en emploi : Rapport sectoriel sur les commissions scolaires. La loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics*. Repéré à http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/Rapport_sectoriel_PAE_commissions_scolaires.pdf
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2016). *L'application et l'interprétation de l'article 18.1 de la Charte des droits et libertés de la personne (Cat. 2.128-1.6)*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2102631>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2017). *Commentaires présentés au Comité pour l'élimination de la discrimination raciale relativement à l'examen des 21^e à 23^e rapports périodiques du Canada dans le cadre de la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (no. Cat. 2.102.5.8.1)*. Repéré à http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/commentaires_CERD_2017_Fr.pdf
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (s. d.). *Lexique*. Repéré à <http://www.cdpedj.qc.ca/fr/pages/lexique.aspx>
- Commission ontarienne des droits de la personne (2001). *Approche intersectionnelle de la discrimination : pour traiter les plaintes relatives aux droits de la personne fondées sur des motifs multiples (document de travail)*. Repéré à http://www.ohrc.on.ca/sites/default/files/attachments/An_intersectional_approach_to_discrimination%3A_Addressing_multiple_grounds_in_human_rights_claims_fr.pdf
- Commission scolaire de Montréal (CSDM)-Alliance (2010). *Convention collective locale intervenue entre, d'une part, la Commission scolaire de Montréal et, d'autre part, l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (L.R.Q., chapitre R-8.2), 2005-2010*. Repéré à https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/10/Entente_locale_APPM_CSDM_2005-2010.pdf
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) - Syndicat de l'Enseignement de l'Ouest de Montréal (SEOM) (2013). *Entente locale et arrangements locaux intervenus entre, d'une*

part, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et, d'autre part, le Syndicat de l'Enseignement de l'Ouest de Montréal dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (L.R.Q., chapitre R-8.2), juillet 2013. Repéré à <http://seom.qc.ca/entente-locale/>

Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) - Syndicat de l'enseignement de la Pointe-de-l'Île (SEPI) (2009). *Entente locale et arrangements locaux intervenus entre, d'une part, la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île et, d'autre part, le Syndicat de l'enseignement de la Pointe-de-l'Île dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (L.R.Q., chapitre R-8.2)*. Repéré à https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/05/Entente_locale_SEPI_CSPI_20091.pdf

Conseil de la Fédération (2009, 16 janvier). *Déclaration concernant l'accord sur le commerce intérieur*. Repéré à http://www.pmprovinceterritoires.ca/wp-content/uploads/2017/09/fr_internal-trade-agreement.pdf

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2014). *Agrément et intégration dans le marché du travail : l'expérience des enseignantes et enseignants formés à l'étranger. Résultats des groupes de discussion*. Rapport des Registraires de l'agrément du personnel enseignant Canada présenté au Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Toronto, Ont. : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (s. d.). *Nous célébrons 50 ans de leadership pancanadien en éducation*. Repéré à https://www.cmec.ca/126/Mobilit%C3%A9_du_personnel_enseignant.html

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1997). *L'autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu. Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2006). *Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Avis sur le Projet de Règlement sur les autorisations d'enseigner*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2008). *Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2010). *Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2016). *Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Correa, J. M., Martínez-Arbeláiz, A. et Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. doi: 10.1016/j.tate.2015.02.007
- Coutu, M. et Bosset, P. (2003). Étude n° 6 : La dynamique juridique de la Charte. Dans Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (Pierre Bosset) (dir.), *Après 25 ans, la Charte québécoise des droits et libertés* (p. 248-288). Repéré à http://www.cdpedj.gc.ca/publications/bilan_charte_etude_6.pdf
- Couturier, E.-L. et Hurteau, P. (2018). *Conditions de travail et compressions budgétaires : portrait de la situation dans les écoles du Québec*. Rapport de recherche : Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS). Repéré à <https://iris-recherche.gc.ca/publications/travail-edu>
- Crenshaw, K. W. (2005). Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur (O. Bonis, trad.). *Cahiers du Genre*, 39(2), 51-82. doi: 10.3917/cdge.039.0051
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color (Women of Color at the Center: Selections from the Third National Conference on Women of Color and the Law). *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. doi: 10.2307/1229039
- Dagenais, L. F. (2002). *Nouvelles formes de travail et précarisation de l'emploi : un état de la situation*. Communication présentée le 11 septembre 1998 à la journée d'étude sur les droits et libertés de la personne à l'intention des syndicats affiliés à la FTQ (no. Cat. 2.500-87). Montréal, Qc : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Darchinian, F. (2018). *Les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle : l'expérience de jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20057>
- Daune-Richard, A.-M. et Devreux, A.-M. (1992). Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique. *Recherches féministes*, 5(2), 7-30. doi: 10.7202/057697ar
- de Bruyne, P., Herman, J. et de Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales : les pôles de la pratique méthodologique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Ecoles*. (Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut, Belgique). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00999263/document>
- Delphy, C. (2008). *Classer, dominer. Qui sont les « autres »?* Paris, France : La Fabrique.
- Delphy, C. (2013a). *L'ennemi principal 1 : Économie politique du patriarcat* (3^e éd.). Paris, France : Syllepse.

- Delphy, C. (2013b). *L'ennemi principal. 2. Penser le genre* (3^e éd.). Paris, France : Syllepse.
- Delphy, C. (2015). Le genre précède le sexe. Dans S. Tissot & F. Tissot (réalisatrices et productrices), *Je ne suis pas féministe, mais...* [Documentaire] France : Les mots sont importants.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2011). Introduction : The Discipline and Practice of Qualitative Research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4^e éd., p. 1-19). Los Angeles, CA : Sage.
- Despatie, A.-L. (2017, 26 septembre). Le grand défi de trouver des enseignants et des suppléants. *ICI Radio-Canada - Montréal (site web)*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1057339/manque-enseignants-suppleants-decrochage-commissions-scolaires>
- Desrochers, F. (2016). *La nouvelle gestion publique : une manifestation des transformations néolibérales du pouvoir* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/8706/>
- DeVault, M. (2012). Investigating Ruling Relations : Dynamics of Interviewing in Institutional Ethnography. Dans J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (dir.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (p. 381-396). Thousand Oaks, CA : Sage.
- DeVault, M. (2013). Institutional Ethnography : A Feminist Sociology of Institutional Power. *Contemporary Sociology*, 42(3), 332-340. doi: 10.1177/0094306113484700a
- DeVault, M. L. et McCoy, L. (2006). Institutional ethnography: Using interviews to investigate ruling relations. Dans D. E. Smith (dir.), *Institutional ethnography as practice* (p. 15-44). Lanham, MD : Rowman & Littlefield.
- Deveau, J. L. (2008). *Workplace Accommodation for Disabled Workers in the Canadian Federal Public Service: A Textually-Mediated Social Organization* (Thèse de doctorat, McGill University). Repéré à https://www.researchgate.net/publication/41036816_Workplace_Accommodation_for_Disabled_Workers_in_the_Canadian_Federal_Public_Service_A_Textually-Mediated_Social_Organization
- Dhume, F. (2011). *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination ethno-raciale dans les stages. Une sociologie publique de l'ethnicisation des frontières et de l'ordre scolaires* (Thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-Marseille I). Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01427260/document>
- Dhume, F. et Dukic, S. (2012). Orientation scolaire et inégalités de traitement selon « l'origine », une synthèse critique des connaissances. *Diversité-Ville Ecole Intégration*, (167), 165-175. Repéré à www.iscra.org
- Dhume, F., Dukic, S. et Chauvel, S. (2011). *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l'origine*. Paris, France : La Documentation française.
- Dorlin, E. (2008a). *Black feminism : anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000*. Paris, France : L'Harmattan.

- Dorlin, E. (2008b). Introduction. Black Feminism Revolution ! La Révolution du féminisme Noir! Dans E. Dorlin (dir.), *Black feminism : anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000* (p. 9-42). Paris, France : L'Harmattan
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, 1(7), 5-22. doi: 10.3917/es.007.0023
- Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Dubar, C. (s. d.). Sociologie - Les grands courants. Dans *Encyclopædia Universalis [en ligne]*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/sociologie-les-grands-courants/>
- Dubar, C., Tripier, P. et Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*. (4^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (8), 119-139. Repéré à http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/8_files/07_duchesne.pdf
- Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle? *Canadian Journal of Education*, 40(1), 1-24.
- Dufour, A. (1998). Les institutrices rurales du Bas-Canada : incompetentes et inexpérimentées? *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 51(4), 521-548. doi: 10.7202/005404ar
- Dufour, A. et Dumont, M. (2004). *Brève histoire des institutrices au Québec de la Nouvelle-France à nos jours*. Montréal, Qc : Boréal.
- Dumoulin, M.-J. (2009). *La restructuration de l'expérience chez trois enseignantes débutantes en contexte d'accompagnement mentorale* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/942>
- Dumoulin, M.-J. (2014). La restructuration de l'expérience au cours de la première année d'enseignement : un accès au processus identitaire du débutant. *Phronesis*, 3(3), 39-51. doi: 10.7202/1026393ar
- Dunezat, X. (2015). L'observation ethnographique en sociologie des rapports sociaux : sexe, race, classe et biais essentialistes. *SociologieS [en ligne]*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/5075>
- Eid, P. (2012). *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : résultats d'un « testing » mené dans le grand Montréal*. Repéré à http://www.cdpedj.qc.ca/publications/etude_testing_discrimination_emploi.pdf
- Erbès-Seguin, S. (2010). *La sociologie du travail* (3^e éd.). Paris, France : La Découverte.
- Erickson, F. (2011). A history of qualitative inquiry in social and educational research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (4^e éd., p. 43-59). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Espínola, A. F. (2012). Subjectivité et connaissance : réflexions sur les épistémologies du "point de vue". *Cahiers du Genre*, 2(53), 99-120. doi: 10.3917/cdge.053.0099
- Espínola, A. F. (2016). Pourquoi la sociologie n'a pas (encore ?) fait sa révolution féministe? . *Bulletin de l'Association des sociologues enseignant-e-s du supérieur [en ligne]*, (43). Repéré à <http://sociologuesdusuperieur.org/cat/ndeg432016-genre-sociologie-et-universite>
- Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (s. d.). *Enseignants qualifiés hors Québec*. Repéré à <https://fse.umontreal.ca/etudes-de-1er-cycle/enseignants-qualifies-hors-quebec/>
- Falardeau, P. (réalisateur et écrivain) (2011). *Monsieur Lazhar* [Film cinématographique adapté de la pièce Bashir Lazhar d'Évelyne de la Chenelière] Montréal, Qc : micro_scope.
- Farmer, D. et Heller, M. (2008). La sociologie de l'éducation. Dans J. Lafontant & S. Laflamme (dir.), *Initiation thématique à la sociologie* (2^e éd., p. 121-156). Sudbury, Ont. : Éditions Prise de Parole.
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE) (2010). *La précarité : guide syndical (février 2010)*. Montréal, Qc : Fédération autonome de l'enseignement (FAE).
- Fédération des femmes du Québec (2016, 23 novembre). *20 ans de la Loi sur l'équité salariale*. Repéré à <http://www.ffq.qc.ca/2016/11/20-ans-de-la-loi-sur-lequite-salariale/>
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) (2013). *Mon organisation syndicale, mes droits... mon engagement (D-12415) (nouvelle édition)*. Repéré à http://z21.syndicat.fse.clients.sys-tech.net/fileadmin/user_upload/syndicats/z21/extranet/Nos_Dossiers/monorganisationsyndicale_2013.pdf
- Feiman-Nemser, S. (2012). Multiple Meanings of New Teacher Induction. Dans J. Wang, S. J. Odell & R. T. Clift (dir.), *Past, present, and future research on teacher induction: An anthology for researchers, policy makers, and practitioners* (p. 15-30). Lanham, MD : Rowman et Littlefield.
- Femmes autochtones du Québec (2012). *Lignes directrices en matière de recherche avec les femmes autochtones*. Kahnawake, Qc : Femmes autochtones du Québec.
- Foot, R. (2018, 3 octobre). *Charte canadienne des droits et libertés*. Publié le 26 février 2018. Mis à jour par Eli Yarhi. Repéré à <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/charte-canadienne-des-droits-et-libertes>
- Forcier, M. et Handal, L. (2012). *L'intégration des immigrants et immigrantes au Québec*. Note socio-économique : Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS). Repéré à <http://iris-recherche.qc.ca/publications/l%25e2%2580%2599integration-des-immigrants-et-immigrantes-au-quebec>.
- Fortier, M. (2018, 20 janvier). Quand les professeurs décrochent à cause des conditions difficiles du métier. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/518067/quand-les-professeurs-decrochent>
- Fortier, M. (2018, 23 janvier). La CSDM recrute des suppléants non légalement qualifiés. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/societe/education/518217/recherches-enseignants-non-legalement-qualifies>

- Fortier, M. (2018, 24 janvier). Des stages payés pour contrer la pénurie de suppléants à la CSDM. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/societe/education/518296/des-stages-payes-contre-la-penurie-de-profs-a-la-csdm>
- Fortier, M. (2018, 25 janvier). Suppléants non qualifiés: un nombre minime, selon Proulx. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/518406/le-ministre-proulx-mise-sur-les-embauches>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris, France : Gallimard.
- Friedmann, G. (1960). Qu'est-ce que le travail ? *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 15e année(4), 684-701.
- Gagnon, M. (2018, 4 septembre). Pénurie d'enseignants : la région n'est pas épargnée. *Le Quotidien*. Repéré à <https://www.lequotidien.com/actualites/penurie-denseignants-la-region-nest-pas-epargnee-5380595d6fb22a8456f3ada6fc9acd88>
- Gagnon, M. (2018, 19 janvier). Des stages rémunérés en éducation préscolaire et primaire. *Quartier Libre*. Repéré à <http://quartierlibre.ca/des-stages-remuneres-en-education-prescolaire-et-primaire/>
- Galerand, E. et Kergoat, D. (2013). Le travail comme enjeu des rapports sociaux (de sexe). Dans M. Maruani (dir.), *Travail et genre dans le monde* (p. 44-51). Paris, France : La Découverte.
- Galerand, E. et Kergoat, D. (2014a). Consubstantialité vs intersectionnalité? À propos de l'imbrication des rapports sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, 26(2), 44-61. doi: 10.7202/1029261ar
- Galerand, E. et Kergoat, D. (2014b). Les apports de la sociologie du genre à la critique du travail. *La Nouvelle Revue du Travail [En ligne]*, (4). doi: 10.4000/nrt.1533
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Qc : Guérin.
- Gervais, L.-M. et Bélair-Cirino, M. (2018, 4 octobre). Le signe religieux ou l'emploi pour les employés de l'État en position d'autorité. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/538259/signes-religieux-les-employes-de-l-etat-recalcitrants-pourraient-perdre-leur-emploi-avertit-la-caq>
- Giles, A. (2018a). Ancienneté. Dans P. Jalette, G. Trudeau & M. Laroche (dir.), *La convention collective au Québec* (3^e éd., p. 179-196). Montréal, Qc : Chenelière éducation.
- Giles, A. (2018b). Gestion et protection de l'emploi. Dans P. Jalette, G. Trudeau & M. Laroche (dir.), *La convention collective au Québec* (3^e éd., p. 197-218). Montréal, Qc : Chenelière éducation.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p. 83-108). Saint-Laurent, Qc : ERPI.

- Gonzalez, P. et Malbois, F. (2013a). L'ethnographie institutionnelle de Dorothy E. Smith ou le tranchant critique d'une sociologie pragmatique. *EspacesTemps.net, Traverses*. Repéré à <https://www.espacestems.net/articles/lethnographie-institutionnelle-de-dorothy-e-smith/>
- Gonzalez, P. et Malbois, F. (2013b). La critique saisie par les sociologies pragmatiques. Sur le geste de Dorothy E. Smith (1/2). *EspacesTemps.net, Peer review*. Repéré à <https://www.espacestems.net/articles/la-critique-saisie-par-les-sociologies-pragmatiques-partie1/>
- Gonzalez, P. et Malbois, F. (2013c). La critique saisie par les sociologies pragmatiques. Sur le geste de Dorothy E. Smith (2/2). *EspacesTemps.net, Peer review*. Repéré à <https://www.espacestems.net/articles/la-critique-saisie-par-les-sociologies-pragmatiques-partie2/>
- Gordon, J. A. (1994). Why students of color are not entering teaching: Reflections from minority teachers. *Journal of Teacher Education*, 45(5), 346-353.
- Gouvernement du Canada (2018, 22 novembre). *Guide sur la Charte canadienne des droits et libertés*. Repéré à <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/comment-droits-proteges/guide-charte-canadienne-droits-libertes.html>
- Gravelle, F. (2017). Favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) : diffusion de stratégies efficaces. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 1(1), 216-226. Repéré à http://www.adae.ca/wp-content/uploads/2017/12/Revue_ERAdE_Vol1_No1_Gravelle.pdf
- Gravelle, F. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership. *Education et francophonie*, 46(1), 142-161. doi: <https://doi.org/10.7202/1047140ar>
- Grégoire-Labrecque, G. (2014). *L'insertion professionnelle des enseignants d'immigration récente ayant suivi le module ou le certificat de qualification à l'enseignement de l'Université de Montréal*. Rapport de stage de recherche, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal, Qc. Repéré à http://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/G.GregoireLabrecque_2014_Rapport_final_de_stage.pdf
- Griffith, A. I. et Smith, D. E. (dir.) (2014a). *Under new public management : Institutional ethnographies of changing front-line work*. Toronto, Ont. : University of Toronto Press.
- Griffith, A. I. et Smith, D. E. (2014b). Introduction. Dans A. I. Griffith & D. E. Smith (dir.), *Under new public management : Institutional ethnographies of changing front-line work* (p. 3-21). Toronto, Ont. : University of Toronto Press.
- Guillaumin, C. (1978a). Pratique du pouvoir et idée de Nature (1) L'appropriation des femmes. *Questions Féministes*(2), 5-30.
- Guillaumin, C. (1978b). Pratique du pouvoir et idée de Nature (2) Le discours de la Nature. *Questions Féministes*(3), 5-28.
- Guillaumin, C. (2002). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris, France : Gallimard (Œuvre originale publiée en 1972).

- Guillaumin, C. (2016a). « Je sais bien, mais quand même » ou les avatars de la notion de race (article initialement paru en 1981 dans *Le Genre humain* (1), 55-65). Dans C. Guillaumin (dir.), *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature* (p. 165-187). Donnemarie-Dontilly, France : iXe.
- Guillaumin, C. (2016b). Race et Nature. Système des marques, idée de groupe naturel et rapports sociaux (article initialement paru en 1977 dans *Pluriel* (11), p. 39-55). Dans C. Guillaumin (dir.), *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature* (p. 165-187). Donnemarie-Dontilly, France : iXe.
- Haince, M.-C. (2010). *Au coeur des institutions d'immigration : dispositifs, gestion et contrôle migratoire au Canada* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/5024>
- Hampton, R. (2016). *Racialized social relations in higher education: Black student and faculty experiences of a Canadian university* (Thèse de doctorat, McGill University). Repéré à http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1538601305309~137
- Hamrouni, N. (2012). *Le care invisible : genre, vulnérabilité et domination* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9059>
- Hamrouni, N. (2015a). Malreconnaissance, déni des droits, déshumanisation : en quels termes penser l'injustice faite aux femmes racisées? Dans N. Hamrouni & C. Maillé (dir.), *Le sujet du féminisme est-il blanc? Femmes racisées et recherche féministe* (p. 109-131). Montréal, Qc : Remue-ménage.
- Hamrouni, N. (2015b). Vers une théorie politique du care : entendre le care comme "service rendu". Dans S. Bourgault & J. Perreault (dir.), *Le care : éthique féministe actuelle* (p. 71-93). Montréal, Qc : Remue-ménages.
- Hamrouni, N. et Maillé, C. (2015a). Introduction. Le sujet du féminisme et sa couleur. Dans N. Hamrouni & C. Maillé (dir.), *Le sujet du féminisme est-il blanc? Femmes racisées et recherche féministe* (p. 9-23). Montréal, Qc : Remue-ménage.
- Hamrouni, N. et Maillé, C. (dir.) (2015b). *Le sujet du féminisme est-il blanc? Femmes racisées et recherche féministe*. Montréal, Qc : Remue-ménage.
- Holmstrom, N. (2010). Karl Marx : En quoi peut-il contribuer à comprendre le genre ? Dans D. Chabaud-Rychter, V. Descoutures, A.-M. Devreux & E. Varikas (dir.), *Sous les sciences sociales, le genre : relectures critiques, de Max Weber à Bruno Latour* (p. 303-317). Paris, France : La Découverte.
- Hopson, R. L. (2014). What does race have to do with it? Challenging the preservice admissions process. *Canadian Ethnic Studies*, 46(2), 55-74. doi: 10.1353/ces.2014.0022
- Hughes, E. C. (1996a). Division du travail et rôle social (C. Pierre, trad.). Dans E. C. Hughes (dir.), *Le regard sociologique : essais choisis (textes rassemblés et choisis par Jean-Michel Chapoulie)* (p. 62-68). Paris, France : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales (Œuvre originale publiée en 1956).

- Hughes, E. C. (1996b). Pour étudier le travail d'infirmière (J.-M. Chapoulie en coll. avec J.-P. Briand, trad.). Dans E. C. Hughes (dir.), *Le regard sociologique : essais choisis (textes rassemblés et choisis par Jean-Michel Chapoulie)* (p. 69-73). Paris, France: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales (Œuvre originale publiée en 1951).
- Hughes, E. C., Hughes, H. M. et Deutscher, I. (1958). *Twenty thousand nurses tell their story*. Philadelphie, PA : Lippincott.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ) (2014). Évolution de l'emploi atypique au Québec depuis 1997 (par Luc Cloutier-Villeneuve). *Flash-info*, 15(3).
- Jackson, S. (2009). Pourquoi un féminisme matérialiste est (encore) possible – et nécessaire (F. Armengaud, trad., oeuvre originale publiée en 2001). *Nouvelles Questions Féministes*, 28(3), 16-33. doi: 10.3917/nqf.283.0016
- Jalette, P. (2018). Aspects généraux de la convention collective. Dans P. Jalette, G. Trudeau & M. Laroche (dir.), *La convention collective au Québec* (3^e éd., p. 2-20). Montréal, Qc : Chenelière éducation.
- Jalette, P. et Laroche, M. (2018). Organisation de la production et du travail. Dans P. Jalette, G. Trudeau & M. Laroche (dir.), *La convention collective au Québec* (3^e éd., p. 219-252). Montréal, Qc : Chenelière éducation.
- Jalette, P., Laroche, M. et Trudeau, G. (2018). Évolution de la convention collective au Québec : bilan et tendances. Dans P. Jalette, M. Laroche & G. Trudeau (dir.), *La convention collective au Québec* (3^e éd., p. 461-494). Montréal, Qc : Chenelière éducation.
- Jaunait, A. et Chauvin, S. (2012). Représenter l'intersection : les théories de l'intersectionnalité à l'épreuve des sciences sociales. *Revue française de science politique*, 62(1), 5-20.
- Javeau, C. (s. d.). Division du travail social. Dans *Encyclopædia Universalis [en ligne]*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/division-du-travail-social/>
- Juteau-Lee, D. (1981). Visions partielles, visions partiales : visions des minoritaires en sociologies. *Sociologie et sociétés*, 13(2), 33-48. doi: 10.7202/001373ar
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal, Qc : Presses de l'Université de Montréal.
- Juteau, D. (2000). Ethnicité, nation et sexe-genre. *Cahiers du Gres*, 1(1), 53-57. doi: 10.7202/009418ar
- Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières*. (2^e éd.). Montréal, Qc : Presses de l'Université de Montréal (Œuvre originale publiée en 1999).
- Kanouté, F., Hohl, J. et Chamlian, N. (2002). Des étudiants allophones dans les programmes du premier cycle en éducation de l'Université de Montréal. Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d'expériences, enjeux et perspectives* (p. 183-201). Outremont, Qc : Logiques.
- Karsenti, T. (2017). *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*. Montréal, Qc : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

- Kergoat, D. (2005). Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. Dans M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés* (p. 94-101). Paris, France : Découverte.
- Kergoat, D. (2010). Le rapport social de sexe : de la reproduction des rapports sociaux à leur subversion. Dans A. Bidet (dir.), *Les rapports sociaux de sexe* (p. 60-75). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Kergoat, D. (2012). *Se battre, disent-elles*. Paris, France : La Dispute.
- Knowles, C. (1996). Racism and Psychiatry. *Transcultural Psychiatric Research Review*, 33, 297-318.
- La Vonne, I. N., Sleeter, C. E. et Kumashiro, K. K. (2014). Introduction : Why a diverse teaching force must thrive. Dans C. E. Sleeter, I. N. La Vonne & K. K. Kumashiro (dir.), *Diversifying the teacher workforce: Preparing and retaining highly effective teachers* (p. 1-16). New York, NY : Taylor and Francis.
- Labelle, M. (2016). « Race » et racisme : réflexions sur le pouvoir des mots. *Directions. Recherche et politique sur les relations raciales au Canada*, Hiver 2016(7), 58-70.
- Lallement, M. (2010). Pierre Naville et la division du travail entre les sexes : le système productif en dernière instance. Dans D. Chabaud-Rychter, V. Descoutures, A.-M. Devreux & E. Varikas (dir.), *Sous les sciences sociales, le genre : relectures critiques, de Max Weber à Bruno Latour* (p. 330-342). Paris, France : La Découverte.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Articles_Laureats_JMVDM/24lamarre.pdf
- Larochelle-Audet, J. (2014). *Acteurs du milieu universitaire et formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement : entre engagement et institutionnalisation* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/6572/>
- Larochelle-Audet, J. (2017). La transition vers l'emploi des enseignants immigrants : nouvelles perspectives de recherches. *Initio, revue sur l'éducation et la vie au travail*, (6, printemps 2017), 75-94.
- Larochelle-Audet, J. (2018). Conceptions de la diversité ethnoculturelle dans la formation en enseignement au Québec : un exercice de mise en visibilité des rapports sociaux de race. *Education et francophonie*, XLVI(2), 73-91. Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-46-2-073_LAROCHELLE-AUDET_46-2.pdf
- Layder, D. (2006). *Understanding social theory* (2^e éd.). Repéré à ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=354877>
- Le Feuvre, N., Bataille, P. et Morend, L. (2013). La visibilité du genre dans des revues de sociologie du travail: comparaisons France et Grande-Bretagne (1987-2012). *Cahiers du Genre*, 2013/1(54), 121-150.
- Le nouveau Petit Robert*. (2004). Paris, France : Dictionnaires le Robert.
- Ledent, J., Bélanger, A. et Malé, C. (2015, février). *Surqualification et chômage dans la population active québécoise d'origine immigrée*. Communication présentée au Colloque

Les trajectoires socioéconomiques des immigrants : quel rôle pour les acteurs ? du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), Montréal, Qc. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/fr/actualites/detail-activite/article/les-trajectoires-socioeconomiques-des-immigrants/>

- Lefebvre, M.-L. (1999-2002). *Présence des minorités visibles et ethniques dans les emplois en éducation : état de la situation, analyse des contraintes, élaboration de mesures d'accès à l'égalité*. Projet de recherche conduit par le Groupe de recherche PLURI (UQAM) et la Centrale des Syndicats du Québec (CRSH, 1999-2002).
- Lefebvre, M.-L. (2009). Des enseignantes-immigrantes nous ont dit... *Canadian Woman Studies*, 27(2/3), 93-99.
- Lefebvre, M.-L. (2013). L'expérience d'enseignants de groupes minoritaires en milieu scolaire montréalais. Dans J. Tondreau & M. Robert (dir.), *L'École québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales (2^e éd.)* (p. 321-329). Anjou, Qc : CEC.
- Lefebvre, M.-L., Legault, F. et De Sève, N. (2002). *Recrutement des maîtres de groupes minoritaires pour l'enseignement obligatoire du primaire et du secondaire*. Actes du Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire, 5-7 avril 2001, Dakar, Sénégal. Repéré à http://fastef.ucad.sn/aipu/th_27.pdf
- Legault, M.-J. (2006). Qui donc parlait de « contradiction secondaire » déjà? Femmes, programmes d'accès à l'égalité et syndicats. *Recherches féministes*, 19(1), 97-128. doi: 10.7202/014065ar
- Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec : un regard sociohistorique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (55), 37-48. doi: 10.4000/ries.930
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. (2^e éd.). Montréal, Qc : Nouvelles.
- Lessard, C. (2006). La "gouvernance" de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Education et sociétés*, 18(2), 181-201. doi: 10.3917/es.018.0181
- Lessard, C. (2016). L'autonomie des établissements publics : au Québec, une question non résolue. Dans L. Progin & O. Maulini (dir.), *Des établissements scolaires autonomes? : entre inventivité des acteurs et éclatement du système* (p. 65-76). Paris, France : ESF.
- LeVasseur, L. (2014). La division du travail éducatif : deux figures de la subjectivité en tension au sein de l'institution scolaire. *Questions Vives [En ligne]*(21). doi: 10.4000/questionsvives.1513
- Loslier, S. et Ponthier, N. (2002). *Droits et libertés - à visage découvert au Québec et au Canada*. Montréal, Qc : Chenelière/McGraw-Hill.
- Mafia* (s. d.). Dans Portail lexical du Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL). Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/mafia>
- Magar-Braeuner, J. (2017). *Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école : actualisation, imbrication des rapports de domination et modalités d'une pédagogie émancipatrice*

- (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université de Paris Vincennes Saint-Denis). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/10671/1/D3281.pdf>
- Maillé, C. (2007). Réception de la théorie postcoloniale dans le féminisme québécois. *Recherches féministes*, 20(2), 91-111. doi: 10.7202/017607ar
- Maillé, C. (2014). Approche intersectionnelle, théorie postcoloniale et questions de différence dans les féminismes anglo-saxons et francophones. *Politique et Sociétés*, 33(1), 41-60.
- Malbois, F. et Barthélemy, M. (2018). Préface. De l'expérience au texte. Une sociologie de l'organisation locale et extra-locale de l'action. Dans D. E. Smith (dir.), *L'ethnographie institutionnelle : une sociologie pour les gens* (F. Malbois, M. Barthélemy et J. Hedström, trad.) (p. 5-46). Paris, France : Economica.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie* (155), 111-142.
- Maroy, C. et Cattonar, B. (2002). Professionalisation ou déprofessionalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahiers de recherche du GIRSEF*, (18). Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603557/document>
- Martineau, S. et Ndoreraho, J. P. (2006). *À propos du règlement sur les autorisations d'enseigner et sur l'embauche d'enseignants de migration récente*. Repéré à http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-Ndoreraho-2006-A_-_propos-du---.pdf
- Martineau, S., Vallerand, A.-C. et Bergevin, C. (2008). Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 11-21). Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.
- Martino, W. et Rezai-Rashti, G. (2012). *Gender, race, and the politics of role modelling : the influence of male teachers*. New York, NY : Routledge.
- Masclet, O. (2012). *Sociologie de la diversité et des discriminations*. Paris, France : Armand Colin.
- Matte, D., Baldino, D. et Courchesne, R. (1998). L'évolution de l'emploi atypique au Québec. *Le marché de l'emploi*, 19(5), 88. Repéré à https://www.travail.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers/Documents/normes_travail/travail_non_traditionnel/atypique.pdf
- Maunier, S. (2018). Dorothy Smith, L'ethnographie institutionnelle. Une sociologie pour les gens (compte-rendu). *Lectures [En ligne]*. Repéré à <http://journals.openedition.org/lectures/25569>
- McAndrew, M. (1993). L'impact pédagogique de la présence des minorités ethniques et « raciales » au sein du personnel scolaire : mythes et réalités. *Repères*, (15), 47-74.
- McAndrew, M., Bakhshaei, M. et Ledent, J. (2013a). *Des mots pour le dire. La persistance des identités, des appartenances et des processus d'exclusion*. Capsule d'enjeux. Centre d'études ethniques des Universités Montréalaises (CEETUM), Montréal, Qc. Repéré à

<http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013-enjeux/mcan-led-bah-enj-2013-2.pdf>

McAndrew, M., Bakhshaei, M. et Ledent, J. (2013b). *Des mots pour le dire. Le processus migratoire et les caractéristiques linguistiques*. Capsule d'enjeux. Centre d'études ethniques des Universités Montréalaises (CEETUM), Montréal, Qc. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013-enjeux/mcan-bah-led-enj-2013-1.pdf>

McCoy, L. (2006). Keeping the Institution in View: Working with Interview Accounts of Everyday Experience. Dans D. E. Smith (dir.), *Institutional ethnography as practice* (p. 109-126). Lanham, MD : Rowman & Littlefield.

Méda, D. (2015). *Le travail*. (5^e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2015). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition 2015*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2017). *Le stage probatoire : évaluation des compétences professionnelles attendues des enseignantes et des enseignants*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau_formation_titularisation/Autorisations_denseigner/Doc_info_Stage_probatoire_FR.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018a). *Demande d'une autorisation d'enseigner*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/enseigner-au-quebec/autorisations-denseigner/demande/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018b). *Autorisations d'enseigner - Tolérance d'engagement (employeurs)*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/autorisations-denseigner-tolerance-dengagement-employeurs/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018c). *Autorisations d'enseigner en formation générale et professionnelle et autres documents délivrés pour les années scolaires 2014-2015 à 2016-2017*. Document de production interne créé par la direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) à partir du système informatique Qualification des enseignants (QE), données extraites le 30 octobre 2017 et le 10 mai 2018.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018d). *Avis d'admissibilité conditionnelle*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/enseigner-au-quebec/autorisations-denseigner/demande/avis-dadmissibilite-conditionnelle/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018e). *Déclaration relative aux antécédents judiciaires (version du 12 avril 2018)*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau_formation_titularisation/Autorisations_denseigner/Formulaire_Declaration_Antecedents_judiciaires_FR.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018f). *Demande d'un nouvel avis d'admissibilité conditionnelle (version du 13 avril 2018)*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau_formation_titulari

[sation/Autorisations_denseigner/Formulaire_Demande_nouvel_avis_adm_conditionnelle_FR.pdf](#)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018g). *Demande de délivrance d'une autorisation provisoire d'enseigner - Formation générale (version du 13 avril 2018)*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Autorisations_denseigner/Formulaire_Demande_AP_en_FG_FR.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018h). *Demande de délivrance d'une tolérance d'engagement (version du 12 avril 2018)*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Autorisations_denseigner/Formulaire_Demande_Tolerance_engagement_FR.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018i). *Demande de permis d'enseigner au Québec - Pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada (version du 12 avril 2018)*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Autorisations_denseigner/Formulaire_Demande_Permis_Hors_Canada_FR.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018j). *Demande de permis d'enseigner au Québec (Dé détenteur d'une formation à l'enseignement collégial de 30 unités) (version du 4 avril 2018)*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Autorisations_denseigner/Formulaire_Demande_permis_ens_ECollegial_30unités_FR.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018k). *Demande de reprise du stage probatoire (version du 4 avril 2018)*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Autorisations_denseigner/Formulaire_Demande_reprise_stage_probatoir_candidat_FR.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018l). *Programme de valorisation des futures enseignantes et futurs enseignants*. Repéré à <http://www.afe.gouv.qc.ca/programme-de-valorisation-des-futures-enseignantes-et-futurs-enseignants/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018m). *Rapport d'évaluation du stage probatoire (version du 12 avril 2018)*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Autorisations_denseigner/Rapport_grilles_evaluation_stage_probatoire_FR.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018n). *Stage probatoire - Attestation de réussite ou avis d'échec du stage probatoire (employeurs) (version du 13 avril 2018)*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Autorisations_denseigner/Formulaire_Stage_probatoire_FR.pdf

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) (2015a). *Conditions et modalités pour obtenir un permis d'enseigner au Québec : pour les titulaires*

- d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada.* Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Autorisations_denseigner/Conditions_et_modalites_Exterieur_Canada_FR.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) (2015b). *Conditions et modalités pour obtenir un permis d'enseigner au Québec : pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue au Canada, mais à l'extérieur du Québec.* Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Autorisations_denseigner/Conditions_et_modalites_Exterieur_Quebec_FR.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). *Le stage probatoire des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire. Les dispositions réglementaires et l'évaluation des compétences professionnelles attendues.* Document d'information. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu de pratique.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). *Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante.* Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/VoiesAccesProfEns_FG_2011_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Rapport d'évaluation. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (juin 2013). Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (1998a). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (1998b). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec.* Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Meunier, A. et Piché, J.-F. (2012). *De l'idée à l'action : une histoire du syndicalisme enseignant.* Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2016a). *Ensemble, nous sommes le Québec. Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion : recueil de statistiques.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2016b). *Demande d'évaluation comparative des études effectuées hors du Québec* (A-0361-FO (2016-10)).

- Repéré à <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/evaluation-etudes/Formulaire-paiement-dyn.pdf>
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2018a). *Délais de traitement*. Repéré à <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/travailler-quebec/evaluation-comparative/delais-traitement.html>
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2018b). *Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. Marche à suivre pour présenter votre demande*. Repéré à <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/formulaires/formulaire-titre/evaluation-etude/marche-suivre.html>
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2018c). *Personnes immigrantes admises actives de 15 ans ou plus, dans le domaine de compétence « Sciences sociales, enseignement, administration publique et religion », selon une profession projetée (CNP) reliée à l'enseignement, Québec, 2013-2017*. Données de production interne du Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, Service de la recherche et de la statistique. Document de production interne créé par la direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) à partir du système informatique Qualification des enseignants (QE).
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) (2006). *Pour la pleine participation des Québécoises et des Québécois des communautés culturelles. Vers une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) (2008). *La diversité, une valeur ajoutée. Politique gouvernementale pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Miles, Matthew B et Huberman, M., A (2003). *Analyse des données qualitatives (2^e éd.)*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006, 7 juin). Le ministre rend officiel le règlement sur les autorisations d'enseigner (communiqué de presse). *Canada NewsWire*.
- Montambeault, C. (2018, 21 mars). Stage payé pour des futurs enseignants. *Le Journal de Montréal*. Repéré à <http://www.journaldemontreal.com/2018/03/21/stage-payepour-des-futurs-enseignants>
- Morasse, M.-È. (2018, 12 janvier). Des suppléants recrutés sur Facebook. *La Presse*. Repéré à <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201801/12/01-5149763-des-suppleants-recrutes-sur-facebook.php>
- Morin, A. (2006, 16 mars). Recherche profs désespérément : Québec assouplit ses critères d'embauche afin de juguler la pénurie. *Le Soleil*, A1.
- Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A. et Diédhiou, B. (2016). Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : le jeito des despachantes. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39(1). Repéré à journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/2038/1824

- Morrisette, J. et Demazière, D. (2018a). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec : entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95-106. doi: <https://doi.org/10.7202/1052611ar>
- Morrisette, J. et Demazière, D. (2018b). L'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles de Montréal. Apports et enseignements d'une recherche collaborative. *Education et francophonie*, XLVI(2), 189-207. Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-46-2-189_MORISSETTE_46-2.pdf
- Morrisette, J., Diédhiou, B. et Charara, Y. (2014). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger*. Rapport de recherche, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal, Qc. Repéré à www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/Rapport-Morrisette-et-al-VF-20-oct-2014.pdf.
- Morrisette, J. et Diédhiou, S. (2017). Le caractère collectif de la (re)construction du savoir-évaluer d'enseignants migrants qui s'intègrent dans les écoles québécoises. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 33-56. doi: 10.7202/1043567ar
- Mujawamariya, D. (2000). Ils ne peuvent pas enseigner dans nos écoles : le dilemme des étudiants-maîtres des minorités visibles nés au Canada. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 6(2), 138-165. doi: 10.7202/026319ar
- Mujawamariya, D. (dir.) (2002a). *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d'expériences, enjeux et perspectives*. Outremont, Qc : Logiques.
- Mujawamariya, D. (2002b). Les minorités visibles sur le chemin de la profession enseignante : un parcours semé d'embûches. Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d'expériences, enjeux et perspectives* (p. 203-235). Outremont, Qc : Logiques.
- Mujawamariya, D. (2008). Les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants de sciences de race noire en milieu francophone ontarien : un pattern singulier? . Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 145-161). Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires *Education et francophonie*, 27(1), 64-79. Repéré à <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/27-1-064-MUKAMURERA.pdf>
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui mais comment?* (p. 9-33). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une*

- phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Education & Formation*, (e-299), 13-35. Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=17&idRes=155>
- Mulatris, P. et Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *International Journal of Canadian Studies*, (45-46), 331-352. doi: 10.7202/1009909ar
- Naudier, D. et Soriano, É. (2010). Colette Guillaumin. La race, le sexe et les vertus de l'analogie. *Cahiers du Genre*, 48(1), 193-214. doi: 10.3917/cdge.048.0193
- Nichols, N. (2009). Strange Bedfellows: A Transformative Community-Based Research Project Inspired by Hannah Arendt and Dorothy E. Smith. *Theory in action*, 2(2), 61-73. doi: 10.3798/tia.1937-0237.09005
- Nichols, N. (2011). *"All my Life I've Slipped Through the Cracks " The Social Coordination of "Youth Work"* (Thèse de doctorat, Toronto University). Repéré à <http://link.library.umkc.edu/portal/Youth-work--an-institutional-ethnography-of/5xznwtOoTG0/>
- Nichols, N. (2017). Technologies of evidence: An institutional ethnography from the standpoints of 'youth-at-risk'. *Critical Social Policy*, 37(4), 604-624. doi: 10.1177/0261018317690664
- Niyubahwe, A. (2015). *L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec* (Thèse de doctorat, Université Sherbrooke). Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6972>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013a). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279-296. doi: 10.7202/1020972ar
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013b). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec : expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux Cahiers De La Recherche En Éducation*, 16(2), 56-87. doi: 10.7202/1029142ar
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/1724/1719>
- Noiseux, Y. (2011). Travail atypique au Québec : les femmes au coeur de la dynamique de centrifugation de l'emploi, 1976-2007. *Labour* (67), 95-120,127.
- Noiseux, Y. (2012). Le travail atypique au Québec : les jeunes au coeur de la dynamique de précarisation par la centrifugation de l'emploi. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, 7(1), 28-54. doi: 10.7202/1012695ar

- Noiseux, Y. (2013). Syndicalisme et travail atypique : l'évolution des prises de position des grandes centrales québécoises. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, 8(2), 84-100. doi: 10.7202/1027058ar
- Olesen, V. (2011). Feminist qualitative research in the millenium's first decade : Developments, challenges, prospects. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (4^e éd., p. 129-146). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Pagé, G. (2012). *Feminism à la Quebec: Ideological travelings of American and French thought (1960-2010)* (Thèse de doctorat, University of Maryland at College Park). Repéré à <http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/12740>
- Pagé, G. (2014). Sur l'indivisibilité de la justice sociale ou Pourquoi le mouvement féministe québécois ne peut faire l'économie d'une analyse intersectionnelle. *Nouvelles pratiques sociales*, 26(2), 200-217.
- Paperman, P. (2015). Le care comme connaissance et comme critique. Dans S. Bourgault & J. Perreault (dir.), *Le care : éthique féministe actuelle* (p. 53-69). Montréal, Qc : Remue-ménages.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Meyer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal, Qc : Gaëtan Morin.
- Pomerleau, S. G. et Carrier, A. (2012). *L'ethnographie institutionnelle : pour une compréhension de l'organisation sociale du soin*. Communication présentée au Colloque « Philosophie et soins humains », 80^e Congrès de l'Association Francophone pour le Savoir (ACFAS), Montréal, Qc.
- Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (dir) (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui mais comment?* Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.
- Postel, N. et Sobel, R. (2016). Fordisme. Dans N. Postel & R. Sobel (dir.), *Dictionnaire critique de la responsabilité sociale des entreprises* (p. 210-215). Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Potts, K. L. et Brown, L. (2015). Becoming an anti-oppressive researcher. Dans S. Strega & L. Brown (dir.), *Research as resistance : Revisiting critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (2^e éd., p. 17-42). Toronto, Ont. : Canadadien Scholar's Press.
- Potvin, M. (2005a). Discours publics et discriminations au Québec. *Les Cahiers du 27 juin*, 2(2), 47-52.
- Potvin, M. (2005b). *Vers une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination. Commentaires généraux et quelques pistes d'action à privilégier*. Mémoire soumis au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (25 août 2006).

Repéré à <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/CC/mandats/Mandat-3821/memoires-deposes.html>

- Potvin, M. (coll. Tremblay, M., Audet, G. et Martin, E.) (2008a). *Les médias écrits et les accommodements raisonnables. L'invention d'un débat*. Analyse du traitement médiatique et des discours d'opinion dans les grands médias (écrits) québécois sur les situations reliées aux accommodements raisonnables, du 1er mars 2006 au 30 avril 2007. Rapport d'expert commandé par Gérard Bouchard et Charles Taylor, co-présidents de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Repéré à <http://www.mce.gouv.qc.ca/publications/CCPARDC/rapport-8-potvin-maryse.pdf>
- Potvin, M. (2008b). *Crise des accommodements raisonnables : une fiction médiatique?* Outremont, Qc : Athéna.
- Potvin, M. (2016). Interethnic relations and racism in Quebec. Dans S. Gervais, C. Kirkey & R. Jarrette (dir.), *Quebec Questions : Quebec studies for the 21st Century* (2^e éd., p. 271-296). Toronto, Ont. : Oxford University Press.
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Beck, I. A., Cividini, M., . . . Chastenay, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Rapport déposé à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Montréal, Qc : Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>
- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan & J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 109-127). Montréal, Qc : Fides Education.
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M.-È., Kingué Élonguélé, G. et Chastenay, M.-H. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Montréal, Qc : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2494740>
- Proulx, D. (2015). Le droit à l'égalité, pierre angulaire de la Charte des droits et libertés de la personne. *Revue québécoise de droit international, H-S 2*, 61-88.
- Proulx, J.-P. (2018). *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante* (2^e éd.). Montréal, Qc : Chenelière éducation.
- Provencher, A. et Lepage, M. (2015). *L'accompagnement d'enseignants d'immigration récente dans un programme de formation de l'Université de Montréal*. Communication présentée au Congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉÉ), Ottawa, Ont.

- Provencher, A., Lepage, M. et Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et profession*, 24(1), 15-28. doi: 10.18162/fp.2016.274
- QUÉBEC (1997). Règlement sur l'autorisation d'enseigner. *Gazette officielle du Québec*, Partie 2, 129^e année, n^o 135, 127 août 1997, 5625-5635.
- QUÉBEC (2006a). Projet de Règlement sur les autorisations d'enseigner. *Gazette officielle du Québec*, Partie 2, 138^e année, n^o 110, 138 mars 2006, 1259-1281.
- QUÉBEC (2006b). Règlement sur les autorisations d'enseigner. *Gazette officielle du Québec*, Partie 2, 138^e année, no 124, 114 juin 2006, 2408-2429.
- QUÉBEC (2009). Règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner. *Gazette officielle du Québec*, Partie 2, 141^e année, n^o120, 120 mai 2009, 2381-2384.
- QUÉBEC (2010a). Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner. *Gazette officielle du Québec*, Partie 2, 142^e année, n^o 110, 110 mars 2010, 2968-2973.
- QUÉBEC (2010b). Règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner. *Gazette officielle du Québec*, Partie 2, 142^e année, n^o 130, 128 juillet 2010, 3361-3366.
- QUÉBEC (2013). *Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement*, projet de loi n^o 60 (dépôt – 7 novembre 2013), 1^{re} session, 40^e législature (Qc).
- QUÉBEC (2016). Règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner. *Gazette officielle du Québec*, Partie 2, 148^e année, n^o 143, 126 octobre 2016, 5671.
- QUÉBEC (2018). *Budget 2018-2019. Éducation : un plan pour la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.
- QUÉBEC (2019a). *Loi sur la laïcité de l'État*, projet de loi n^o 21 (dépôt – 28 mars 2019), 1^{re} session, 42^e législature (Qc).
- QUÉBEC (2019b). *Loi visant à accroître la prospérité socio-économique du Québec et à répondre adéquatement aux besoins du marché du travail par une intégration réussie des personnes immigrantes*, projet de loi n^o 9 (dépôt – 7 février 2019), 1^{re} session, 42^e législature (Qc).
- Quéré, L. (s. d.). Ethnométhodologie. Dans *Encyclopædia Universalis [en ligne]*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/ethnomethodologie/>
- Revillard, A. et de Verdalle, L. (2006). « Faire » le genre, la race et la classe. *Terrains & travaux*, 10(1), 91-102.
- Ricci, S. (2015). Quand le sourire de la diversité cache les rapports de domination. Dans N. Hamrouni & C. Maillé (dir.), *Le sujet du féminisme est-il blanc? Femmes racisées et recherche féministe* (p. 175-193). Montréal, Qc : Remue-ménage.
- Ryan, J., Pollock, K. et Antonelli, F. (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceilings. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de*

- l'éducation*, 32(3), 591-617. Repéré à <http://search.proquest.com/docview/215369695/fulltextPDF/EB6558738D4540B4PQ/1?accountid=12543>
- Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches (3^e éd.)* (p. 123-147). Saint-Laurent, Qc : ERPI.
- Scali, D. (2018, 25 novembre). Choix déchirants à faire dans les écoles en pénurie. *Le Journal de Montréal*. Repéré à <https://www.journaldemontreal.com/2018/11/25/choix-dechirants-a-faire-dans-les-ecoles-en-penurie>
- Schmidt, C. (2010). Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers. *Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 4(4), 235-252. doi: 10.1080/15595692.2010.513246
- Service Canada (2018a). *Enseignants au niveau secondaire (CNP 4141), Scénario 2015-2019, Emploi-Avenir Québec*. Version modifiée le 19 septembre 2018. Repéré à https://www.guichetemplois.gc.ca/pièces_jointes_fra.do?cid=10442&lang=fra
- Service Canada (2018b). *Enseignants aux niveaux primaire et préscolaire (CNP 4142), Scénario 2015-2019, Emploi-Avenir Québec*. Version modifiée le 19 septembre 2018. Repéré à https://www.guichetemplois.gc.ca/pièces_jointes_fra.do?cid=10445&lang=fra
- Sheppard, R. (2015, 13 avril). *Rapatriement de la Constitution*. Publié le 3 septembre 2012. Mis à jour par Stephen Azzi, Julie Smyth et Richard Foot. Repéré à <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/canadianisation-de-la-constitution>
- Simon, P. (2018). Statistiques sociales et diversité ethnique Dans P. Savidan (dir.), *Dictionnaire des inégalités et de la justice sociale* (p. 1547-1554). Paris, France Presses universitaires de France.
- Smith, A. (2012). Indigeneity, settler colonialism, White supremacy. Dans D. Martinez HoSang, O. LaBennett & L. Pulido (dir.), *Racial formation in the twenty-first century* (p. 66-90). Berkeley, CA : University of California Press.
- Smith, D. E. (1974). The Social Construction of Documentary Reality. *Sociological Inquiry*, 44(4), 257-268. doi: 10.1111/j.1475-682X.1974.tb01159.x
- Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic : a feminist sociology*. Boston, MA : Northeastern University Press.
- Smith, D. E. (1990). *The conceptual practices of power : a feminist sociology of knowledge*. Toronto, Ont. : University of Toronto Press.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography : a sociology for people*. Toronto, Ont. : AltaMira Press.
- Smith, D. E. (2006a). *Institutional ethnography as practice*. Toronto, Ont. : Rowman & Littlefield.

- Smith, D. E. (2006b). Introduction. Dans D. E. Smith (dir.), *Institutional ethnography as practice* (p. 1-12). Lanham, MD : Rowman & Littlefield.
- Smith, D. E. (2018). *L'ethnographie institutionnelle : une sociologie pour les gens* (F. Malbois, M. Barthélémy et J. Hedström, trad.). Paris, France : Economica (Œuvre originale publiée en 2005).
- Solomon, R. P. (1997). Race, role modelling, and representation in teacher education and teaching. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 395-410. doi: 10.2307/1585791
- St-Louis, C. (2011). Combattre la précarité : une question de dignité. *L'autonome, La revue de la Fédération autonome de l'enseignement*, 5(2), 9-10. Repéré à https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/09/Autonome_FAE_201112_Jeunes_et_syndicalisme.pdf
- Stacey, J. et Thorne, B. (1985). The Missing Feminist Revolution in Sociology. *Social Problems*, 32(4), 301-316. doi: 10.2307/800754
- Statistique Canada (2015). "Minorité visible de la personne", "Variables", Définitions, sources de données et méthodes. Version mise à jour le 22 avril 2015. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/fra/concepts/definitions/minorite01>
- Statistique Canada (2016). "Immigrant", "Unités statistiques", Définitions, sources de données et méthodes. Norme approuvée comme norme générale le 15 février 2016. Version mise à jour le 17 août 2018. Repéré à http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=Unit&Id=85107
- Statistique Canada (s. d.-a). Tableau 477-0021 - Moyenne pondérée des droits de scolarité pour les étudiants canadiens à temps plein du premier cycle, selon les domaines d'études, annuel (dollars) (site consulté le 10 avril 2018). Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tb11/fr/tv.action?pid=3710000301>
- Statistique Canada (s. d.-b). Tableau 477-0023 - Moyenne pondérée des droits de scolarité pour les étudiants internationaux à temps plein du premier cycle, selon les domaines d'études, annuel (dollars) (site consulté le 10 avril 2018). Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tb11/fr/tv.action?pid=3710000501>
- Strega, S. et Brown, L. (dir.) (2015a). *Research as resistance : Revisiting critical, indigenous and anti-oppressive approaches*. (2^e éd.). Toronto, Ont. : Canadien Scholar's Press.
- Strega, S. et Brown, L. (2015b). From resistance to resurgence. Dans S. Strega & L. Brown (dir.), *Research as resistance : Revisiting critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (2^e éd., p. 1-16). Toronto, Ont. : Canadien Scholar's Press.
- Tahon, M.-B. (2016). Des sociologues féministes francophones dans la sociologie. *Sociologies [en ligne]*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/5240>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.

- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Tessier, H. (1999). *Le harcèlement en éducation : responsabilité légale et problèmes éducatifs*. Allocution présentée au Colloque portant sur les "Développements récents du droit en éducation", Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Cart. 2.600.178.
- Toupin, L. (1998). *Les courants de pensée féministe* [version revue du texte Qu'est-ce que le féminisme? Trousse d'information sur le féminisme québécois des 25 dernières années, 1997]. Montréal, Qc : Repéré à <http://bv.cdeacf.ca/bvdoc.php?no=84258&col=CF&format=htm&ver=old>
- Toupin, L. (2016). Le salaire au travail ménager, 1972-1977 : retour sur un courant féministe évanoui. *Recherches féministes*, 29(1), 179-198. doi: 10.7202/1036677ar
- Traoré, D. (2015). Les théories postcoloniales et leurs enjeux pour une anthropologue racisée : quelques éléments de réflexivité. Dans N. Hamrouni & C. Maillé (dir.), *Le sujet du féminisme est-il blanc? Femmes racisées et recherche féministe* (p. 25-39). Montréal, Qc : Remue-ménage.
- Tripier, P. (2010). Everett Cherington Hughes : dimension de genre et différences sexuées. Dans D. Chabaud-Rychter, V. Descoutures, A.-M. Devreux & E. Varikas (dir.), *Sous les sciences sociales, le genre : relectures critiques, de Max Weber à Bruno Latour* (p. 217-230). Paris, France : La Découverte.
- Trudeau, G. (2018). Règlement et arbitrage des griefs. Dans P. Jalette, G. Trudeau & M. Laroche (dir.), *La convention collective au Québec* (3^e éd., p. 130-160). Montréal, Qc : Chenelière éducation.
- Turgeon, M. (2008). Le Règlement sur l'autorisation d'enseigner - Historique et enjeux des changements apportés en 2006. *Formation et profession*, 15(2), 24-26. Repéré à http://formation-profession.org/files/numeros/10/v2_n01_a55.pdf
- Vallée, G. et Bourgault, J. (2018a). Cadre juridique de la convention collective. Dans P. Jalette, G. Trudeau & M. Laroche (dir.), *La convention collective au Québec* (3^e éd., p. 21-57). Montréal, Qc : Chenelière éducation.
- Vallée, G. et Bourgault, J. (2018b). Droits de direction. Dans P. Jalette, G. Trudeau & M. Laroche (dir.), *La convention collective au Québec* (3^e éd., p. 91-110). Montréal, Qc : Chenelière éducation.
- Van Campenhoudt, L. (2009). Pouvoir et réseau social : une matrice théorique. Dans G. Herman, É. Léonard & P. Reman (dir.), *Travail, inégalités et responsabilité. Actes du colloque organisé à l'occasion de la fondation du CIRTES-UCL (Centre Interdisciplinaire de Recherche Travail, État et Société) et en hommage à Georges Liénard* (p. 5-41). Louvain, Belgique : Presses universitaires de Louvain.

- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (4^e éd.). Paris, France : Dunod.
- Vatin, F. (s. d.). Travail, sociologie du. Dans *Encyclopædia Universalis [en ligne]*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/sociologie-du-travail/>
- Veracini, L. (2010). *Settler colonialism: A theoretical overview*. New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Vidal-Ortiz, S. (2008). People of Color. Dans R. T. Schaefer (dir.), *Encyclopedia of race, ethnicity, and society* (p. 1037-1039). Los Angeles, CA : Sage.
- West, C. et Fenstermaker, S. (2006). « Faire » la différence (L. de Verdalle et A. Revillard, trad.). *Terrains & travaux*, 10(1), 103-136.
- Wharton, A. (2006). Symposium : "The Missing Feminist Revolution in Sociology" twenty years later: Looking back, looking ahead. *Social Problems*, 53(4).
- Wolfe, P. (1999). *Settler colonialism and the transformation of anthropology : the politics and poetics of an ethnographic event*. New York, NY : Cassell.
- Zarifian, P. (2004). *Le modèle de la compétence : trajectoire historique, enjeux actuels et propositions* (2^e éd.). Paris, France : Liaisons.

Annexe 1

Formulaire d'information et de consentement – informatrices et informateurs enseignants

Vous êtes invité à participer à une recherche sur les inégalités en insertion professionnelle à l'enseignement, du point de vue d'enseignant-es « représentant la diversité » en milieu scolaire, que ce soit sur le plan socioculturel, religieux ou linguistique et/ou en raison de leur apparence ou de leur nom.

Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document sur les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes vos questions à la personne qui vous présente ce document.

Chercheure-étudiante : Julie Larochelle-Audet, étudiante au doctorat, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Directrice de recherche : Marie-Odile Magnan, professeure agrégée, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et le Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC).

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANT-ES

1. Objectifs de la recherche

L'objectif premier de la recherche est de documenter les inégalités en insertion professionnelle à l'enseignement dans la région métropolitaine de Montréal, du point de vue d'enseignant-es « représentant la diversité », que ce soit sur le plan socioculturel, religieux ou linguistique et/ou en raison de leur apparence ou de leur nom. La trentaine d'enseignant-es et d'autres intervenant-es en éducation rencontrés m'aideront à schématiser les différentes étapes et voies de l'insertion professionnelle en enseignement et leur organisation. Ce faisant, ils contribueront à trouver des pistes pour atténuer les inégalités en début de carrière pour ces enseignant-es.

2. Participation à la recherche

Votre participation à la recherche consiste à me rencontrer pour une entrevue individuelle d'environ 1h30, où vous me raconterez votre insertion professionnelle, vos premières expériences d'enseignement et votre travail actuel (le cas échéant). Vous serez également invité à remplir une fiche de renseignements sociodémographiques. Afin d'en faciliter la transcription, l'entrevue sera enregistrée sur support audio. Dans l'éventualité où je n'ai pas votre autorisation pour enregistrer, je procéderai à une prise de notes. Le lieu et le moment seront déterminés à votre convenance et selon vos disponibilités. Si le temps d'entrevue prévu n'est pas suffisant, il est possible de prévoir, avec votre consentement, une entrevue de suivi optionnelle. Celle-ci suivrait le même protocole que la première entrevue.

3. Risques, inconvénients et mesures de prévention

En plus du temps nécessaire pour le déplacement et la participation à l'entrevue, le principal inconvénient encouru en participant à cette recherche est de ressentir un inconfort professionnel ou personnel en raison du thème de la recherche.

Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question, interrompre l'enregistrement (momentanément ou de manière permanente) ou même mettre fin à l'entrevue. Vous trouverez, à la fin de ce formulaire, des ressources avec lesquelles vous pourrez communiquer en cas de besoin. À votre demande, une copie de la transcription de l'entrevue vous sera transmise par voie électronique pour validation.

4. Avantages et bénéfices

En participant, vous contribuerez à accroître la compréhension des inégalités en insertion professionnelle à l'enseignement. Vous aurez aussi l'occasion de discuter sur ces enjeux.

5. Confidentialité

Les renseignements que vous me donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant·e à la recherche se verra attribuer un code et seules la chercheuse-étudiante et sa directrice de recherche auront accès à la clé de ce code. Tous les documents recueillis, électroniques et papiers, seront conservés sous clé au bureau de la chercheuse-étudiante à l'Université de Montréal. Les enregistrements seront transcrits puis détruits, ainsi que toute information personnelle, 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période, le temps nécessaire à leur utilisation à des fins de recherche.

6. Compensation

Il n'y a pas de compensation pour votre participation.

7. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant·e

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheuses de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Signature du participant·e : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Si vous désirez recevoir une copie de la transcription de votre entrevue et/ou les résultats de la recherche et les publications liées, veuillez indiquer votre adresse courriel sur la ligne ci-après. Vos coordonnées resteront strictement confidentielles et ne serviront qu'à cette fin : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué au participant·e les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant·e. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Julie Larochelle-Audet par téléphone ((XXX) XXX-XXXX) ou courriel (julie.larochelle-audet@umontreal.ca).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

En cas de besoin, vous pouvez contacter les lignes téléphoniques (24 heures/7 jours) confidentielles suivantes : Tel-Aide : (514) 935-1101 et Tel-Écoute : (514) 493-4484. Vous pouvez aussi demander à la chercheuse de trouver des ressources supplémentaires.

Une copie signée du présent formulaire m'a été remise.

Annexe 2

Formulaire d'information et de consentement – informatrices et informateurs institutionnels

Vous êtes invité à participer à une recherche sur l'accès à l'emploi et l'insertion professionnelle en enseignement dans la région métropolitaine de Montréal, en particulier pour les enseignant·es représentant la diversité ethnoculturelle.

Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document sur les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes vos questions à la personne qui vous présente ce document.

Chercheuse-étudiante : Julie Larochelle-Audet, étudiante au doctorat, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Directrice de recherche : Marie-Odile Magnan, professeure agrégée, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et le Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC).

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANT·ES

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre les étapes de l'accès à l'emploi et l'insertion professionnelle en enseignement dans la région métropolitaine de Montréal, en particulier pour les enseignant·es représentant la diversité ethnoculturelle. La trentaine d'enseignant·es et d'autres intervenant·es en éducation rencontrés m'aideront à schématiser les différentes étapes et voies de la carrière en enseignement jusqu'à l'obtention d'un poste permanent. Ils m'aideront aussi à identifier les obstacles et ce qui aide les enseignants représentant la diversité ethnoculturelle à persévérer dans la carrière.

2. Participation à la recherche

Votre participation à la recherche consiste à me rencontrer pour une entrevue individuelle d'environ 1 heure sur votre travail par rapport au thème de la recherche. Vous serez également invité à me remettre, si possible, une copie des documents utilisés pour ce travail dont nous aurons discuté durant l'entretien. Afin d'en faciliter la transcription, l'entrevue sera enregistrée sur support audio. Dans l'éventualité où je n'ai pas votre autorisation pour enregistrer, je procéderai à une prise de notes. Le lieu et le moment de l'entrevue seront déterminés à votre convenance et selon vos disponibilités.

3. Risques et inconvénients

En plus du temps nécessaire pour le déplacement et la participation à l'entrevue, le principal inconvénient encouru en participant à cette recherche est de ressentir un inconfort professionnel ou personnel en raison du thème de la recherche. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question, interrompre l'enregistrement ou même mettre fin à l'entrevue. Vous trouverez, à la fin de ce formulaire, des ressources avec lesquelles vous pourrez communiquer en cas de besoin.

4. Avantages et bénéfices

En plus de contribuer à l'accroissement des connaissances sur l'insertion professionnelle en enseignement, l'entrevue sera une occasion de développement professionnel. Elle vous permettra de prendre du recul par rapport à vos pratiques professionnelles et de les resituer par rapport au sujet de la recherche, avec le soutien de la chercheuse.

5. Confidentialité

Les renseignements que vous me donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant·e à la recherche se verra attribuer un code et seules la chercheuse et sa directrice de recherche auront accès à la clé de ce code. Tous les documents recueillis, électroniques et papiers, seront conservés sous clé au bureau de la chercheuse-étudiante à l'Université de Montréal. Les enregistrements seront transcrits puis détruits, ainsi que toute information personnelle, 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période, le temps nécessaire à leur utilisation à des fins de recherche.

6. Compensation

Il n'y a pas de compensation pour votre participation.

7. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant·e

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheuses de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.
- J'accepte que les entrevues soient enregistrées sur bande audio : OUI NON

Signature du participant·e : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Si vous désirez recevoir les résultats de la recherche et les publications liées, veuillez indiquer votre adresse courriel sur la ligne ci-après. Vos coordonnées resteront strictement confidentielles et ne serviront qu'à cette fin : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué au participant·e les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant·e. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Julie Larochelle-Audet par téléphone ((XXX) XXX-XXXX) ou courriel (julie.larochelle-audet@umontreal.ca).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

En cas de besoin, vous pouvez contacter les lignes téléphoniques (24 heures/7 jours) confidentielles suivantes : Tel-Aide : (514) 935-1101 et Tel-Écoute : (514) 493-4484. Vous pouvez aussi demander à la chercheuse de trouver des ressources supplémentaires.

Une copie signée du présent formulaire m'a été remise.

Annexe 3

Exemple de courriel de recrutement – informatrices et informateurs enseignants

Bonjour *prénom*,

Je commence actuellement la recherche de participant·es dans le cadre de ma thèse et j'ai pensé que tu pourrais peut-être m'aider! Pour l'instant, je procède par contacts et « personnes interposées » (pas d'appel à tous). Si jamais tu connais des personnes que ça pourrait intéresser, voici quelques informations sur la recherche que tu pourras leur transmettre.

Le projet de recherche que je mène dans le cadre de mon doctorat en éducation à l'Université de Montréal porte sur les inégalités en insertion professionnelle à l'enseignement, à partir du point de vue d'enseignant·es en début de carrière « représentant la diversité » en milieu scolaire québécois, que ce soit sur le plan socioculturel, religieux ou linguistique et/ou en raison de leur apparence ou de leur nom. La recherche permettra plus spécifiquement de donner la parole à ces enseignant·es, puis d'interroger d'autres intervenant·es en éducation afin qu'ils m'aident à schématiser les différentes étapes et voies d'insertion professionnelle en enseignement. Ce faisant, ils contribueront à trouver des pistes pour atténuer les inégalités en début de carrière entre les enseignant·es. Ce projet de recherche a été approuvé le 28 septembre 2016 par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal (no d'approbation : CPER-16-087-P).

Je suis plus spécifiquement à la recherche d'enseignant·es travaillant, cherchant à travailler ou ayant travaillé ces dernières années (2 à 7) au secteur jeune, public et francophone dans la région métropolitaine de Montréal. La participation à la recherche consiste en une entrevue individuelle d'environ 1h30. J'inviterai alors l'enseignant·e à me raconter les grandes étapes de son insertion professionnelle à ce jour (formation, obtention de l'autorisation d'enseigner et premiers contacts professionnels avec le milieu scolaire). L'entrevue peut se faire à une salle de l'Université de Montréal, ou à un autre lieu à la convenance de l'enseignant·e, au moment de son choix.

Les personnes intéressées à participer à la recherche peuvent me contacter par courriel (julie.larochelle-audet@umontreal.ca) ou téléphone ((XXX) XXX-XXXX). Je pourrai alors leur fournir plus d'informations sur la recherche et leur participation.

Je te remercie d'avance pour ta précieuse aide. N'hésite pas à me contacter si tu as besoin de plus d'informations sur le projet de recherche ou pour en discuter plus amplement.

Bonne journée!

Julie

Julie Larochelle-Audet

Étudiante au doctorat en fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation – Université de Montréal

téléphone : (XXX) XXX-XXXX | courriel : julie.larochelle-audet@umontreal.ca

Sous la direction de Marie-Odile Magnan

Professeure agrégée au département de fondements et d'administration de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation – Université de Montréal

téléphone : (514) 343-6111 poste 6158 | courriel : marie-odile.magnan@umontreal.ca

Annexe 4

Fiche de renseignement sociodémographique – informatrices et informateurs enseignants

Vous êtes invité à remplir les champs suivants. Veuillez fournir uniquement les informations que vous êtes à l'aise de partager. N'hésitez pas à ajouter des éléments additionnels au verso de la fiche. Soyez assuré que ces informations ne seront pas utilisées d'une manière qui permettrait de vous identifier. Elles serviront uniquement à des fins d'analyse et de validité des données de recherche.

Code du participant·e :

Date :

Renseignements sociodémographiques	
Sexe :	Âge :
Nationalité(s) /citoyenneté(s) :	
Langue(s) maternelle(s) :	Langues d'usage au quotidien :
Religion / spiritualité :	
Si vous avez immigré au Canada : <ul style="list-style-type: none">▪ Pays de naissance :▪ Année d'arrivée au Canada :▪ Statut d'immigration :<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> résidence permanente<input type="checkbox"/> regroupement familial<input type="checkbox"/> réfugié<input type="checkbox"/> autre, précisez svp :▪ Autres pays de résidence, le cas échéant :	Si vos parents ont immigré au Canada : <ul style="list-style-type: none">▪ Pays de naissance de vos parents :▪ Année d'arrivée au Canada :▪ Statut d'immigration :<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> résidence permanente<input type="checkbox"/> regroupement familial<input type="checkbox"/> réfugié<input type="checkbox"/> autre, précisez svp :
Vous considérez-vous comme : <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Minorité visible<input type="checkbox"/> Minorité linguistique (ethnique selon l'accès à l'égalité en emploi)<input type="checkbox"/> Autre, précisez si possible :<input type="checkbox"/> Non	
Informations additionnelles ? Inscrivez-les au verso s'il vous plaît.	

Annexe 5

Aide-mémoire pour les entretiens – informatrices et informateurs enseignants

Matériel
<ul style="list-style-type: none">• Le présent guide• 2 copies du formulaire de consentement• 1 fiche sociodémographique• Enregistreuse• Feuilles et crayons

Pour débiter l'entretien
<p>Présentation générale</p> <ul style="list-style-type: none">• Je me présente (pas enseignante, mais mère et ami-es enseignant-es et mes intérêts de recherche, formation et travail des enseignant-es, en milieu scolaire).• J'expose les objectifs poursuivis par la recherche et la cartographie de l'insertion professionnelle que je désire élaborer. J'explicite mes intérêts à l'égard de leur travail et de leur expérience d'insertion professionnelle. J'explique pourquoi je m'intéresse à ces questions.• Je mets en évidence leur contribution, en tant qu'informateur ou informatrice clé.
<p>Déroulement de l'entretien</p> <ul style="list-style-type: none">• J'explique le type d'entretien dont il s'agit : sous la forme d'un récit, je vous invite à me raconter votre insertion professionnelle en enseignement et votre travail comme enseignant-e, tout ce qui vous plaît de me raconter. Il n'y a pas de questions à répondre (comme un sondage), mais je proposerai certains thèmes à discuter :<ol style="list-style-type: none">1. Formation(s) et autorisation d'enseigner2. Emplois en milieu scolaire3. Satisfaction générale et perspectives d'avenir
<p>Formulaire de consentement et enregistrement</p> <ul style="list-style-type: none">• Je présente le formulaire de consentement, que la personne aura déjà lu.• Je rappelle : les principes de confidentialité, les possibilités de désistement, les coordonnées mises à sa disposition et que l'entretien sera enregistré.• Je rappelle au participant-e qu'il n'a pas à me raconter des choses qui le rend mal à l'aise et l'invite à m'informer s'il ressent un inconfort au cours de l'entretien. Il est possible d'arrêter l'enregistrement (momentanément ou de manière permanente) ou de mettre fin à l'entretien.• Je demande leur signature et mets la mienne. Un formulaire est remis au participant-e.

1. Formation(s) et autorisation d'enseigner

Formation en enseignement

- Quand? Où? Quel établissement? Champ d'enseignement/spécialité?
- Stages? Formation pratique?
 - Quand? Où? Niveau scolaire, champ d'enseignement; École (privé/public; à « clientèle » particulière; secteur francophone/anglophone), quartier
 - Évaluation et expérience positives?

Formation au Québec

- Autorisation d'enseigner : voie régulière? Difficultés particulières?
- Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE) : difficultés particulières?

Formation hors Québec

- Processus pour la reconnaissance du diplôme : demande d'équivalence au ministère de l'Immigration et de permis d'enseigner au ministère de l'Éducation?
 - Délai, difficultés, autres étapes?
- Obtention du brevet? 3 conditions : stage probatoire; 15 crédits de cours universitaires; TECFÉE
- Autres emplois/bénévolat depuis l'immigration, en milieu scolaire?

Autres formations (avant ou après)

- Quoi? Quand? Où? Quel établissement? En lien avec l'éducation, le milieu scolaire?
- Retour aux études ou réorientation de carrière? Raisons?
- Emploi occupé en lien avec cette formation?

2. Emplois en milieu scolaire

Suppléance / remplacement (sans évaluation)

- Quand? Durant la formation? Avant d'avoir l'autorisation d'enseigner?
- Comment? Inscription à une liste d'appel? À la commission scolaire, à l'école, etc.?
- Niveau scolaire, champ d'enseignement, école (privé/public; à « clientèle » particulière; secteur francophone/anglophone), quartier
 - En lien avec votre champ de formation?

Contrats à temps partiel (temporaire) avec évaluation [à répéter autant de fois que nécessaire]

- Quand? Durée
- Comment? Inscription à la liste de priorité? Demande d'emploi en ligne? Approché par quelqu'un-e?
 - Questionnaire d'accès à l'égalité? Rempli?
 - Entrevue (Où? Quel type? Sujets? Qui était présent?)? Autre test?

- Niveau scolaire, champ d'enseignement, école (privé/public; à « clientèle » particulière; secteur francophone/anglophone), quartier
 - En lien avec votre champ de formation? Un « choix »?
- Évaluation : Qui? Comment? Combien de fois? Positive?
- Expérience positive?
- Autre(s) poste(s) occupé(s) à la même école avant ou après?

Contrat à temps plein / permanent (le cas échéant)

- Quand?
- Comment? Bassin? Approché par quelqu'un-e?
 - Questionnaire d'accès à l'égalité? Rempli?
 - Entrevue (Où? Quel type? Sujets? Qui était présent?)? Autre test?
- Niveau scolaire, champ d'enseignement, école (privé/public; à « clientèle » particulière; secteur francophone/anglophone), quartier
 - En lien avec votre champ de formation? Un « choix »?
- Évaluation : Qui? Comment? Combien de fois? Positive?
- Votre travail au quotidien (principales tâches; et ce qui n'entre pas a priori dans la tâche)
- Autres responsabilités, activités à l'école en dehors de l'enseignement? (ex. : comités, conseil d'établissement, responsable de niveau ou de programme)
- Expérience positive?
- Autre(s) poste(s) occupé(s) à la même école avant ou après?

Autres emplois en milieu scolaire?

- Quoi? Quand? Durée...

Autres démarches n'ayant pas abouti à un emploi?

Accueil et insertion en milieu scolaire [si pertinent]

- Accueil dans l'école? Si oui : Qui? Comment?
- Mesures de soutien? Formations? Si oui : description (quoi; qui; comment accès)

3. Appréciation générale et perspectives d'avenir

Satisfaction générale à l'égard de :

- Votre travail au quotidien
- Votre carrière jusqu'à présent
- L'entrée dans la carrière
 - embauche, premiers emplois, insertion professionnelle
- Votre formation; expérience en stage

Perspectives d'avenir

- À l'école?
- En enseignement?
- En milieu scolaire?
- Autres?

Fin de l'entretien et remerciements

- Éléments non traités ? Envie de revenir sur des éléments ou de partager autre chose?
- Intérêt à participer à une deuxième étape de la recherche?
 - J'explique de quoi il s'agit : groupe de discussion composé de la chercheuse et de deux à quatre autres enseignant-es participant à la recherche; afin d'examiner et de bonifier les premiers résultats de la recherche qui vous seront présentés; enregistrée, avec votre autorisation; deux à trois heures
 - Si intérêt : je lui demande ses coordonnées et l'informe que je le contacterai à nouveau d'ici quelques mois afin de sonder à nouveau son intérêt et lui faire parvenir un nouveau formulaire de consentement.
- Remerciements

Fin de l'enregistrement

- Faire remplir la fiche sociodémographique.
- Suggestions d'autres enseignant-es à rencontrer? Si oui, je vous ferai parvenir un courriel avec les informations concernant la recherche à leur transmettre.
- S'il y a autre chose que vous aimeriez me partager dans les prochains jours, n'hésitez pas à me contacter.

Annexe 6

Exemple d'un courriel de recrutement – informatrices et informateurs institutionnels (direction)

**Ce courriel a été envoyé à des personnes ciblées de mon réseau afin qu'elle l'achemine elles-mêmes à des directions susceptibles d'être intéressées à participer à la recherche.*

Bonjour,

Dans le cadre de mon projet de recherche de doctorat en éducation, j'aimerais rencontrer des directions d'école qui pourraient me parler de leur travail auprès des enseignant·es débutants. La recherche porte plus largement sur l'accès à la carrière enseignante et l'insertion professionnelle en formation générale des jeunes dans la région métropolitaine de Montréal, en particulier pour les enseignant·es représentant la diversité ethnoculturelle. Elle a été approuvée le 28 septembre 2016 par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal (no d'approbation : CPER-16-087-P).

Afin de mieux comprendre les différentes étapes entourant l'entrée dans la profession enseignante, je rencontre des personnes y contribuant à différents niveaux dans les écoles, les commissions scolaires et les syndicats. Votre contribution en particulier m'aiderait à mieux saisir certaines dimensions, à partir de votre propre expérience en tant que direction/direction adjointe dans (1) l'accompagnement des enseignant·es débutants (stagiaires, suppléant·es, à contrat), présentant ou non des difficultés particulières; (2) l'évaluation des enseignant·es débutants (pour l'accès à la liste de priorité), ainsi que l'évaluation des enseignant·es en probation (si vous l'avez déjà fait); (3) la conduite d'entrevues pour l'engagement d'enseignant·es à la commission scolaire ou à votre école (le cas échéant).

L'entrevue est d'une durée prévue d'une heure. Elle pourrait se dérouler au moment de votre choix d'ici la fin de l'année scolaire, à votre école, à mon bureau à l'Université de Montréal ou à un autre lieu à votre convenance. Avec votre accord, j'enregistrerai l'entrevue afin de pouvoir y naviguer ensuite plus aisément. Comme prévu dans le formulaire ci-joint, votre participation demeurera entièrement anonyme, et il ne sera pas possible vous identifier ou votre école dans ma thèse de doctorat.

Si vous êtes intéressé·e, veuillez me contacter par courriel (julie.larochelle-audet@umontreal.ca) ou téléphone ((XXX) XXX-XXXX) afin que nous discutons de la recherche et de votre participation.

En vous remerciant de votre intérêt et au plaisir d'échanger avec vous,

Julie Larochelle-Audet
Étudiante au doctorat en fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation – Université de Montréal
téléphone : (XXX) XXX-XXXX | courriel : julie.larochelle-audet@umontreal.ca

Sous la direction de Marie-Odile Magnan
Professeure agrégée au département de fondements et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation – Université de Montréal
téléphone : (514) 343-6111 poste 6158 | courriel : marie-odile.magnan@umontreal.ca

Annexe 7

Exemple de guide d'entretien – informatrices et informateurs institutionnels (direction)

Matériel
<ul style="list-style-type: none">• Le présent guide• 2 copies du formulaire de consentement• Enregistreuse• Feuilles et crayons

Pour débiter l'entretien
<p>Présentation générale</p> <ul style="list-style-type: none">• Je me présente et mes intérêts de recherche (formation et travail des enseignant·es, en milieu scolaire).• Je mets en contexte l'entrevue par rapport à celles réalisées précédemment et à la recherche dans son ensemble.• J'explique mes intérêts à l'égard de leur travail et mets en évidence leur contribution, en tant qu'informateur ou informatrice clé.
<p>Déroulement de l'entretien</p> <ul style="list-style-type: none">• J'explique le déroulement de l'entretien. Je commencerai par vous demander de m'en dire un peu plus sur le poste que vous occupez présentement. Puis, je vous poserai des questions autour de quelques grands thèmes :<ul style="list-style-type: none">• Suppléance et remplacements – enseignant·es non permanents• Entrevues de sélection• Accueil des enseignant·es débutants• Évaluation des enseignant·es débutants• Situations problématiques
<p>Formulaire de consentement</p> <ul style="list-style-type: none">• Je présente le formulaire de consentement, que la personne aura déjà lu.• Je rappelle : les principes de confidentialité, les possibilités de désistement, les coordonnées mises à sa disposition et que l'entretien sera enregistré.• Je rappelle au participant·e qu'il n'a pas à me raconter des choses qui le rend mal à l'aise et l'invite à m'informer s'il ressent un inconfort au cours de l'entretien. Il est possible d'arrêter l'enregistrement (momentanément ou de manière permanente) ou de mettre fin à l'entretien.• Je demande leur signature et mets la mienne. Un formulaire est remis au participant·e.

Poste actuel, carrière et école

- Actuellement : poste, école, niveau, nombre d'années

- Autres expériences pertinentes préalables
- Pouvez-vous me faire un petit portrait de votre école ? (+ sociodémographique / élèves, corps professoral)

Suppléance et remplacements – enseignant·es non permanents

- **Comment fonctionne la suppléance en enseignement à votre école?**
 - Liste de suppléants? Comment est-elle constituée?
- Mises en situation :
 - Si un enseignant·e veut avoir un suppléant en particulier, comment ça fonctionne? Ou si un enseignant·e veut faire de la suppléance à votre école?
- **Que faites-vous quand vous avez besoin d'un remplaçant·e à votre école? Ou si vous avez des périodes excédentaires dans un champ?**
 - Quel est votre rôle et celui de la commission scolaire?
 - Comment choisissez-vous les enseignant·es?
 - Quelles informations avez-vous sur l'enseignant·e pour faire votre choix? Via l'application web? Est-ce que vous savez s'il a effectué ses études à l'extérieur du Québec?
 - Ex. : déjà enseigné à l'école, référé par quelqu'un, etc...
 - Quel document remplissez-vous? Qu'est-ce que vous devez préciser comme informations? Description du poste...
 - Possibilité de suggérer un candidat·e?
- Rencontrez-vous les enseignant·es avant la prise en charge de la classe?
- Si vous voulez garder un bon enseignant dans votre école, avec qui ça fonctionne bien, est-ce qu'il y a des façons pour vous aider à le garder?
 - Par exemple : s'il est suppléant occasionnel et que ça devient un contrat? Pour l'année qui s'en vient? Pour la fin de l'année pour un stagiaire?
- **Dans quelles circonstances pouvez-vous proposer le contrat à une enseignant·e sans passer par les bassins de candidat·es de la commission scolaire?**
 - Combien de jours? Règles par rapport à l'affichage? Budgets/cas spéciaux?
 - Comment les proposez-vous aux enseignant·es? [concrètement : appel...]
- **Recevez-vous directement des cv à l'école ? Qu'en faites-vous?**

Accueil des enseignant·es débutants

- Quelles informations recevez-vous de la commission scolaire sur les nouveaux enseignant-es qui arriveront à votre école?
 - Pareil pour tous les contrats/postes voie de permanence? Est-ce que vous savez s'il a effectué ses études à l'extérieur du Québec?
- Rencontrez-vous les enseignant-es avant la prise en charge de la classe?

Entrevues de sélection

- Avez-vous déjà réalisé une entrevue d'embauche avec un enseignant-e? si oui :
 - **Déroulement : à l'école ou à la commission scolaire?**
 - Durée; où, qui et qui fait quoi?
 - Quel genre de questions?
 - Génériques ou spécifiques au poste? Grille d'entrevue?
 - Qu'est-ce que la grille d'entrevue vous permet d'évaluer?
 - Quel est le barème de passage? Comment est-ce calculé?
 - Est-ce que vous avez déjà donné un avis défavorable par rapport à un candidat-e?
 - Qu'est-ce qui se passe pour l'enseignant-e?
 - Quel est votre pouvoir par rapport à la décision de la commission scolaire de sélectionner, ou non, un enseignant?
 - Qu'est-ce qui est le plus important pour un nouveau candidat-e? Et qu'est-ce qui est le plus difficile en entrevue?
 - Est-ce que la grille vous permet d'en juger?
 - Avez-vous reçu une formation préalable? Documents préparatoires?
 - Est-ce que vous avez déjà passé en entrevue un enseignant-e ayant été formé à l'étranger? / immigrant / de minorité visible ou linguistique?
 - Est-ce que c'était la même grille?
 - Est-ce que vous trouviez que la grille était adaptée?
- Est-ce que vous avez déjà fait passer d'autres types d'entrevues à des enseignant-es? Directement à votre école ou autre...

Évaluation des enseignant-es débutants

- **#1 Évaluation ou recommandation pour l'accès à la liste de priorité**
 - Avez-vous déjà fait cette évaluation?
 - Pouvez-vous m'expliquer comment ça se fait?
 - Observation en classe? Avec quels critères, quelles grilles?
 - Qu'est-ce que ça prend pour réussir l'évaluation? Barème de passage? Comment est-ce calculé?
 - Qu'est-ce qui passe de votre point de vue versus ce qui ne passe pas?
 - Est-ce que ça vous ai déjà arrivé d'attribuer un échec à un enseignant-e? Vous rappelez-vous pour quels motifs?

- Qu'est-ce qui est le plus difficile pour les enseignant-es débutants par rapport à la grille?
 - Si échec : Qu'est-ce que ça signifie pour l'enseignant pour la suite de sa carrière? Est-ce que vous devez justifier les raisons de l'évaluation négative?
 - Comment savez-vous qu'un enseignant-e doit être évalué?
 - Si l'enseignant-e réalise simultanément 2 contrats, quelle direction l'évalue?
 - Est-ce que vous savez si un enseignant-e a déjà été évalué par une autre direction?
 - Est-ce que vous avez reçu une formation pour l'évaluation des enseignant-es / l'utilisation de la grille?
 - Selon la convention collective, l'évaluation n'est pas obligatoire. Dans quelles circonstances pouvez-vous décider de ne pas faire d'évaluation?
 - Comment... préciser.
- **#2 Évaluation pour le stage probatoire**
 - Avez-vous déjà fait l'évaluation du stage probatoire?
 - Pouvez-vous m'expliquer comment ça se fait?
 - Observation en classe? Avec quels critères, quelles grilles? En quoi ça diffère de l'évaluation de rendement?
 - Qu'est-ce que ça prend pour réussir l'évaluation? Barème de passage? Comment est-ce calculé?
 - Qu'est-ce qui passe de votre point de vue versus ce qui ne passe pas?
 - Est-ce que ça vous ai déjà arrivé d'attribuer un échec à un enseignant-e? Vous rappelez-vous pour quels motifs?
 - Qu'est-ce qui est le plus difficile pour les enseignant-es débutants par rapport à la grille?
 - Si échec : Qu'est-ce que ça signifie pour l'enseignant pour la suite de sa carrière? Est-ce que vous devez justifier les raisons de l'évaluation négative?
 - Comment savez-vous qu'un enseignant-e doit être évalué? Par qui?
 - Si l'enseignant-e réalise simultanément 2 contrats, quelle direction l'évalue?
 - Est-ce que vous savez si un enseignant-e a déjà été évalué par une autre direction?
 - Comment ça se passe si d'autres directions ont fait l'évaluation avant vous?
 - À qui devez-vous communiquer le résultat? Délais?
- Est-ce que vous avez reçu une formation pour l'évaluation des enseignant-es / l'utilisation de la grille?

Situations problématiques

- Est-ce que vous avez déjà eu dans votre école un enseignant·e débutant éprouvant des difficultés particulières?
 - Lesquelles? [Demander des exemples concrets]
 - Que faites-vous? Quel est le protocole? Vos recours?
 - Programmes d'insertion professionnelle : est-ce que vous y recommandez uniquement les enseignant·es en difficulté?
 - Autres types de support? Conseillers pédagogiques? TES? Etc...
 - Est-ce vous savez s'il y a des programmes spécifiques ou de l'aide spécifique pour les enseignant·es formés à l'étranger et/ou immigrants à la commission scolaire?

Autres

Si propice et non abordé : Avez-vous déjà vécu des situations difficiles avec des enseignant·es représentant la diversité ethnoculturelle [immigrant ou non]?

NB. Cette question n'a jamais été posée telle quelle.

Fin de l'entretien et remerciements
<ul style="list-style-type: none">• Je demande au participant·es si des éléments n'ont pas été traités durant l'entrevue ou s'il a envie de revenir sur des éléments ou de partager autre chose.• Remerciements
<p>Fin de l'enregistrement</p> <ul style="list-style-type: none">• Je demande au participant·e s'il est possible de me laisser une copie des documents dont il a été question lors de l'entretien, à des fins d'analyse. Au besoin, je leur propose de me les faire parvenir par voie électronique et lui propose de lui envoyer un courriel de rappel.• Je lui demande s'il a des suggestions d'autres personnes à rencontrer.• Je l'invite à me contacter dans les prochains jours s'il y a autre chose qu'il aimerait me partager.

Annexe 8

Extrait de l'Annexe A de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (RLRQ c. R-8.2)

À jour au 12 septembre 2018³⁷⁷

Liste des matières négociées et agréées à l'échelle locale ou régionale dans les secteurs de l'éducation; II – Secteur des commissions scolaires

À l'égard du personnel enseignant:

- 1° Reconnaissance des parties locales
- 2° Communication et affichage des avis syndicaux
- 3° Utilisation des locaux de la commission scolaire pour fins syndicales
- 4° Documentation
- 5° Régime syndical
- 6° Délégué syndical
- 7° Déduction des cotisations syndicales ou de leur équivalent
- 8° Mécanismes de participation
- 9° Engagement (sous réserve de la sécurité d'emploi, des priorités d'emploi et de l'acquisition de la permanence)
- 10° Dossier personnel
- 11° Renvoi et non-rengagement
- 12° Démission et bris de contrat
- 13° Réglementation des absences
- 14° Congés sans traitement (sauf ceux prévus pour les congés parentaux, pour une charge publique et pour activités syndicales)
- 15° Congés pour affaires relatives à l'éducation
- 16° Distribution des jours de travail dans le calendrier civil
- 17° Hygiène et sécurité
- 18° Modalités de versement du traitement
- 19° Frais de déplacement
- 20° Procédure d'affectation et de mutation
- 21° Répartition des fonctions et responsabilités entre les enseignants d'une école
- 22° Modalité de distribution des heures de travail
- 23° Suppléance, rencontres collectives et réunions pour rencontrer les parents
- 24° Surveillance de l'accueil et des déplacements non comprise dans la tâche éducative
- 25° Responsabilité civile
- 26° Perfectionnement (sous réserve des montants alloués et du perfectionnement provincial)
- 27° Grief et arbitrage (portant uniquement sur les matières de négociations locales)
- 28° Caisse d'économie

³⁷⁷ Repéré à : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/R-8.2>

Annexe 9

Extraits la Loi sur l’instruction publique (LIP) (RLRQ c. I-13.3)

À jour au 12 septembre 2018³⁷⁸

CHAPITRE II ENSEIGNANT

SECTION II OBLIGATIONS DE L’ENSEIGNANT

Article 22 (extrait)

Il est du devoir de l’enseignant :

- 6.1° de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l’accompagnement des enseignants en début de carrière;

SECTION III AUTORISATION D’ENSEIGNER

Article 23

Pour dispenser le service de l’éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire, une personne doit être titulaire d’une autorisation d’enseigner déterminée par règlement du ministre de l’Éducation, du Loisir et du Sport et délivrée par ce dernier.

Est dispensé de cette obligation:

- 1° l’enseignant à la leçon ou à taux horaire;
 - 1.1° la personne qui dispense un enseignement dans une entreprise qui satisfait aux conditions déterminées par le ministre en application du règlement pris en vertu du paragraphe 7° de l’article 111 de la Loi sur l’enseignement privé (chapitre E-9.1);
- 2° le suppléant occasionnel;
- 3° la personne qui dispense un enseignement n’ayant pas pour objet, au sens des régimes pédagogiques, l’obtention de diplôme, certificat ou autre attestation officielle décernés par le ministre ou l’obtention d’une attestation de capacité délivrée par la commission scolaire en application de l’article 223 ou 246.1;
- 4° la personne affectée à l’enseignement par une commission scolaire en application de l’article 25.

³⁷⁸ Repéré à : <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>

Article 25

Le ministre peut dans une situation exceptionnelle, aux conditions et pour la durée qu'il détermine, autoriser une commission scolaire à engager pour dispenser le service de l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire des personnes qui ne sont pas titulaires d'une autorisation d'enseigner.

CHAPITRE III ÉCOLE

SECTION V DIRECTEUR D'ÉCOLE

Article 96.21 (extrait)

Le directeur de l'école gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en respectant les dispositions des conventions collectives ou des règlements du ministre applicables et, le cas échéant, les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement de niveau universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière.

Article 96.26

Le directeur de l'école exerce aussi les fonctions et pouvoirs que lui délègue le conseil des commissaires.

À la demande de la commission scolaire, il exerce des fonctions autres que celles de directeur d'école.

CHAPITRE V COMMISSION SCOLAIRE

SECTION VI FONCTIONS ET POUVOIRS DE LA COMMISSION SCOLAIRE

Article 259

La commission scolaire est l'employeur du personnel qu'elle requiert pour son fonctionnement et celui de ses écoles, de ses centres de formation professionnelle et de ses centres d'éducation des adultes, à l'exception de celui requis pour les programmes de services complémentaires et

particuliers qui relèvent de la compétence d'un ministre autre que le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Elle nomme un secrétaire général qui exerce, outre les fonctions et pouvoirs prévus par la présente loi et par le règlement du ministre adopté en vertu de l'article 451, ceux de secrétaire du conseil des commissaires et du comité exécutif ainsi que ceux que détermine la commission scolaire. Une même personne peut cumuler les fonctions de secrétaire général et celles de directeur général adjoint.

Article 260

Le personnel requis pour le fonctionnement de la commission scolaire exerce ses fonctions sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire.

Le personnel affecté à une école exerce ses fonctions sous l'autorité du directeur de l'école et le personnel affecté à un centre de formation professionnelle ou d'éducation des adultes exerce ses fonctions sous l'autorité du directeur du centre.

Article 261

La commission scolaire affecte le personnel dans les écoles, les centres de formation professionnelle et les centres d'éducation des adultes en tenant compte des besoins en personnel dont lui font part les directeurs d'école et de centre, des recommandations du comité de répartition des ressources faites en application de l'article 193.3 et, le cas échéant, conformément aux dispositions des conventions collectives.

Elle s'assure qu'une personne qu'elle engage pour dispenser le service de l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire est titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée par le ministre, sauf dans les cas où elle n'est pas requise.

Article 261.1

La commission scolaire peut conclure une entente avec tout établissement d'enseignement de niveau universitaire sur la formation des futurs enseignants et l'accompagnement des stagiaires ou des enseignants en début de carrière.

CHAPITRE VII

GOVERNEMENT ET MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

SECTION I

RÈGLEMENTATION

Article 456

Le ministre peut établir, par règlement:

- 1° la nomenclature des autorisations d'enseigner, leur nature, leur période de validité ainsi que les conditions et la procédure applicables à leur délivrance ou, s'il y a lieu, à leur renouvellement, y compris les documents et renseignements à fournir;
- 2° les normes d'évaluation de la scolarité des enseignants pour la détermination de leur qualification.

Article 458

Les projets de règlements visés aux articles 447, 448 et 456 sont soumis, avant leur adoption, à l'examen du Conseil supérieur de l'éducation.

Annexe 10

Extraits du Règlement sur les autorisations d'enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 2)

À jour au 12 septembre 2018³⁷⁹

CHAPITRE I DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Article 1

Les autorisations d'enseigner sont l'autorisation provisoire d'enseigner en formation générale, le permis d'enseigner et le brevet d'enseignement exigeant une formation à l'enseignement en formation générale, l'autorisation provisoire d'enseigner en formation professionnelle, la licence d'enseignement, le permis d'enseigner et le brevet d'enseignement exigeant une formation à l'enseignement en formation professionnelle.

Article 1.1

Pour être reconnue aux fins du présent règlement, une formation doit avoir été réussie dans un établissement membre de l'Association des universités et des collèges du Canada ou être reconnue par l'autorité compétente d'une province ou d'un territoire canadien ou d'un État.

Article 2

Une autorisation d'enseigner peut être délivrée ou renouvelée à la demande de la personne qui satisfait aux dispositions du présent règlement.

Toutefois, un brevet d'enseignement ne peut être délivré qu'à une personne qui a le statut de citoyen canadien au sens de la Loi sur la citoyenneté (L.R.C. 1985, c. C-29) ou de résident permanent au sens de la Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés (L.C. 2001, c. 27).

Les autres autorisations d'enseigner peuvent être délivrées ou renouvelées à une personne qui satisfait également à l'une des conditions suivantes:

- 1° elle est un résident temporaire au sens de la Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés, admise au Canada pour une période d'au moins 1 an et elle est autorisée à y travailler en vertu du Règlement sur l'immigration et la protection des réfugiés (DORS/02-227);
- 2° elle est reconnue, par un tribunal canadien compétent, comme réfugiée ou personne à protéger au sens de la Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés;
- 3° le ministre de la Citoyenneté et de l'Immigration du Canada lui a accordé la protection en vertu de la Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés;

³⁷⁹ Repéré à : <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%202/>

4° elle est autorisée à soumettre, une fois sur le territoire canadien, une demande de résidence permanente en vertu de la Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés ou du Règlement sur l'immigration et la protection des réfugiés.

CHAPITRE II

CONDITIONS DE DÉLIVRANCE DES AUTORISATIONS D'ENSEIGNER

SECTION I

FORMATION

Article 3

Un permis d'enseigner peut être délivré à la personne qui satisfait aux exigences définies à l'un des paragraphes suivants:

- 1° elle a obtenu, avant septembre 2008, un baccalauréat mentionné à l'annexe I auquel elle était inscrite avant septembre 1998;
- 2° elle est titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada par l'autorité compétente de l'État où elle a reçu sa formation en éducation et elle a réussi une formation universitaire équivalente à un programme mentionné à l'annexe I ou à l'annexe II;
- 3° elle est titulaire d'une autorisation d'enseigner assortie de conditions délivrée au Canada, à l'extérieur du Québec, par l'autorité compétente dans la province ou le territoire où elle a reçu sa formation en éducation;
- 4° elle est titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada par l'autorité compétente de l'État où elle a reçu sa formation en éducation et sur cette base, elle a obtenu une autorisation d'enseigner assortie de conditions, délivrée au Canada, à l'extérieur du Québec, par l'autorité compétente de la province ou du territoire;
- 5° elle est titulaire d'un baccalauréat ou d'une maîtrise mentionné à l'annexe II et elle n'a pas le statut de citoyen canadien ou de résident permanent.

Article 5

Un brevet d'enseignement peut être délivré au titulaire d'un baccalauréat ou d'une maîtrise mentionné à l'annexe II.

Article 6

Un brevet d'enseignement peut également être délivré à la personne qui remplit les conditions prévues à l'un des paragraphes suivants:

- 1° elle a obtenu un permis d'enseigner après avoir satisfait aux dispositions du paragraphe 1 de l'article 3 et elle a réussi le stage probatoire;

2° elle a obtenu un permis d'enseigner après avoir satisfait aux dispositions du paragraphe 2 de l'article 3 et:

- a) elle a accumulé au moins 12 unités en éducation à l'intérieur d'un programme de formation à l'enseignement mentionné à l'annexe II en lien direct avec celui qui sous-tend le permis, au moins 6 de ces unités se rapportant à la didactique, au moins 3 à l'évaluation des apprentissages et au moins 3 à l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;
- b) elle a réussi un cours sur le système scolaire du Québec d'un programme universitaire de formation à l'enseignement mentionné à l'annexe II ou un cours équivalent dispensé par la Télé-université du Québec;
- c) elle a réussi le stage probatoire ou un stage équivalent supervisé et sanctionné par une faculté ou un département des sciences de l'éducation d'un établissement universitaire québécois;

3° elle est titulaire d'une autorisation d'enseigner qui n'est pas assortie de conditions obtenue au Canada, à l'extérieur du Québec, par l'autorité compétente de la province ou du territoire où elle a reçu sa formation en éducation;

4° elle est titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Canada par l'autorité compétente de l'État où elle a reçu sa formation en éducation et sur cette base, elle a obtenu une autorisation d'enseigner qui n'est pas assortie de conditions délivrée au Canada, à l'extérieur du Québec, par l'autorité compétente de la province ou du territoire;

5° elle a obtenu un permis d'enseigner après avoir satisfait aux dispositions du paragraphe 3 ou 4 de l'article 3 et elle:

- a) a réussi le stage probatoire, si le permis d'enseigner prévoit que la délivrance d'un brevet d'enseignement est conditionnelle à la réussite d'un stage;
- b) a satisfait aux exigences des sous-paragraphes a et b du paragraphe 2 du présent article, si le permis d'enseigner prévoit que la délivrance d'un brevet d'enseignement est conditionnelle à la réussite d'une formation supplémentaire.

Article 14

Dans la présente sous-section, on entend par « employeur », une commission scolaire, un établissement d'enseignement privé régi par la Loi sur l'enseignement privé (chapitre E-9.1) ou un établissement d'enseignement partie à une entente avec le ministre permettant de reconnaître l'enseignement pour les fins du stage probatoire.

Article 15

Le stage probatoire vise à vérifier les compétences professionnelles d'un enseignant.

Il porte particulièrement sur:

- 1° la capacité de communiquer oralement et par écrit de manière efficace, de concevoir, d'adapter, de diriger et d'évaluer des situations d'enseignement-apprentissage qui visent le développement, par les élèves, des compétences décrites dans les programmes d'études

- approuvés par le ministre en y intégrant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication;
- 2° la capacité d'établir des contacts avec les élèves individuellement ou en groupe, de maintenir un climat et un environnement favorables au développement des compétences et de considérer les différences individuelles de tous ordres;
 - 3° la capacité d'instaurer des relations interpersonnelles avec les parents, les autres membres du personnel de l'établissement d'enseignement et les partenaires chargés de la mise en place des services;
 - 4° la capacité d'agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses diverses fonctions et de s'engager dans des démarches individuelles ou collectives de développement professionnel.

Article 16

La durée du stage probatoire est de 900 heures d'enseignement. Elle peut toutefois être réduite jusqu'à 600 heures d'enseignement si l'objectif prescrit à l'article 15 est atteint.

Article 17

Le stage doit être effectué dans un établissement d'enseignement constitué en vertu de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3) ou en vertu de la Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuit et naskapis (chapitre I-14), dans un établissement d'enseignement privé régi par la Loi sur l'enseignement privé (chapitre E-9.1) ou dans un établissement d'enseignement partie à une entente avec le ministre permettant de reconnaître l'enseignement pour les fins du stage probatoire.

Article 18

Les heures d'enseignement sont comptabilisées aux fins du stage probatoire si elles sont dispensées pour un même employeur en exécution d'un contrat de travail d'au moins 200 heures au cours de 12 mois consécutifs.

De plus, toute personne qui effectue le nombre d'heures d'enseignement prévues au présent article est considérée être en stage probatoire et doit être évaluée en conséquence, à moins qu'elle soit inscrite ou qu'elle ait réussi un programme visé aux annexes II ou V, qu'elle soit titulaire d'une licence ou d'un brevet ou qu'elle soit visée par les articles 46 ou 48.

Toutefois l'enseignement dispensé dans l'une des situations visées par le deuxième alinéa de l'article 23 de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3) n'est pas reconnu aux fins du stage probatoire.

Article 19

Le directeur de l'établissement d'enseignement est responsable de l'accompagnement et de l'évaluation du stagiaire. Si le stage est effectué dans plusieurs établissements, le directeur de chacun est responsable de cet accompagnement et de cette évaluation.

Aux fins de l'évaluation, le directeur utilise la grille d'évaluation des compétences fournie par le ministre.

Article 20

Le directeur remet au stagiaire un premier rapport d'évaluation contenant son appréciation au regard de l'atteinte de l'objectif du stage probatoire, lorsqu'il a dispensé entre 200 et 300 heures d'enseignement pour le compte du même employeur au cours d'une période de 12 mois.

Article 21

Si le rapport d'évaluation prévu à l'article 20 révèle des lacunes significatives, le directeur met en place les mesures nécessaires pour que le stagiaire puisse y remédier.

Article 22

Le directeur remet à la personne qui est parvenue au terme du stage probatoire un rapport d'évaluation final.

Article 23

L'employeur qui, après avoir pris connaissance du rapport d'évaluation de chaque directeur d'établissement où le stage fut effectué, conclut à l'atteinte de l'objectif du stage probatoire délivre au stagiaire une attestation de réussite. Un exemplaire de l'attestation est transmis au ministre.

Article 24

L'employeur qui ne peut conclure à l'atteinte de l'objectif du stage probatoire en avise le stagiaire par écrit. L'avis doit être motivé et mentionner les suggestions faites pour combler les lacunes constatées dans les rapports d'évaluation.

Un exemplaire de cet avis est transmis au ministre, accompagné des rapports d'évaluation, d'une description des modalités d'évaluation et des mesures prises, le cas échéant, en application de l'article 21.

Article 25

La personne qui a échoué le stage probatoire peut le reprendre si elle avise le ministre par écrit dans les 60 jours de la réception de l'avis d'échec. Les articles 15 et 17 à 23 s'appliquent à la reprise du stage probatoire dont la durée est de 600 heures d'enseignement.

L'employeur qui ne peut conclure à l'atteinte de l'objectif de la reprise du stage probatoire en avise par écrit la personne concernée. L'avis doit être motivé.

Un exemplaire de cet avis est transmis au ministre, accompagné des rapports d'évaluation, d'une description des modalités d'évaluation et des mesures prises, le cas échéant, en application de l'article 21.

Article 26

Nonobstant les dispositions de la section II du présent chapitre, le permis d'enseigner ou l'autorisation provisoire d'enseigner est périmé à l'expiration du délai prévu à l'article 25 si son titulaire ne s'est pas prévalu du droit de reprise du stage probatoire ou, le cas échéant, à la date de l'avis d'échec de la reprise du stage probatoire. Le ministre en avise la personne qui était titulaire du permis ou de l'autorisation provisoire d'enseigner périmé, de même que son employeur.

Article 26.1

Sous réserve de l'article 32, le titulaire d'un permis d'enseigner délivré sur la base d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Québec, ne peut obtenir un brevet d'enseignement en application d'un accord interprovincial ou international portant sur la mobilité de la main-d'oeuvre auquel le Québec est partie, s'il a échoué le stage probatoire ou, le cas échéant, la reprise de ce stage.

Article 27

Le titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Québec qui fait une demande d'autorisation d'enseigner visée au présent règlement doit réussir l'examen de français ou d'anglais reconnu par le ministre à cette fin. Cet examen mesure la compréhension du français ou de l'anglais écrit et de l'expression écrite en français ou en anglais.

De plus, si cette personne a reçu la plus grande partie de la formation sur laquelle s'appuie sa demande dans une langue autre que le français ou l'anglais, cet examen doit aussi mesurer la compréhension du français ou de l'anglais oral et de l'expression orale en français ou en anglais.

Le renouvellement de l'autorisation d'enseigner visée au présent article est conditionnel à la réussite de l'examen prévu à l'article 28.

Article 28

La personne qui commence, à compter de l'année scolaire 2008-2009, un programme de formation à l'enseignement mentionné à l'annexe II ou à l'annexe V, celle diplômée à l'extérieur du Québec ou celle qui a obtenu un permis d'enseigner à compter du 1^{er} septembre 2008 doit réussir l'examen de français ou d'anglais reconnu par le ministre aux fins de la délivrance de la licence ou du brevet d'enseignement.

Article 28.1

Un brevet d'enseignement ne peut être délivré, en application d'un accord interprovincial ou international portant sur la mobilité de la main-d'œuvre auquel le Québec est partie, au titulaire d'un permis d'enseigner délivré sur la base d'une autorisation d'enseigner délivrée à l'extérieur du Québec que s'il a réussi l'examen prévu à l'article 28.

SECTION II DURÉE DES AUTORISATIONS D'ENSEIGNER

Article 28.2

La période de validité d'une autorisation provisoire d'enseigner en formation générale est de 2 années scolaires à compter du début de l'année scolaire de sa délivrance.

Article 30

La période de validité d'un permis d'enseigner et d'une licence d'enseignement est de 5 années.

Article 31

Le brevet d'enseignement est permanent.

CHAPITRE III CONDITIONS DE RENOUVELLEMENT DES AUTORISATIONS D'ENSEIGNER

SECTION II AUTORISATIONS D'ENSEIGNER EXIGEANT UNE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT EN FORMATION GÉNÉRALE

Article 34

Le permis d'enseigner délivré en vertu du paragraphe 1 ou 5 de l'article 3 peut être renouvelé pour des périodes de 5 années.

Cependant, le permis d'enseigner du stagiaire qui reprend le stage probatoire est renouvelé pour des périodes de 1 année.

Article 35

Le permis d'enseigner délivré en vertu du paragraphe 2 de l'article 3 peut être renouvelé pour des périodes de 5 années si son titulaire a accumulé, dans une université québécoise, les 12

unités de formation exigées au sous-paragraphe a du paragraphe 2 de l'article 6 et réussi le cours prévu au sous-paragraphe b du paragraphe 2 de cet article.

Toutefois, la durée du renouvellement est limitée à des périodes d'une année si le titulaire doit reprendre le stage probatoire et qu'il a accumulé, avant chaque renouvellement, dans une université québécoise, au moins 6 des unités de formation visées au premier alinéa.

Article 36

Le permis d'enseigner délivré en vertu du paragraphe 3 ou 4 de l'article 3 peut être renouvelé pour des périodes de 5 années si son titulaire:

- 1° a accumulé au moins 12 unités en éducation à l'intérieur d'un programme de formation à l'enseignement mentionné à l'annexe II en lien direct avec celui qui sous-tend le permis, au moins 6 de ces unités se rapportant à la didactique, au moins 3 à l'évaluation des apprentissages et au moins 3 à l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, si le permis prévoit que la délivrance d'un brevet d'enseignement est conditionnelle au cumul de ces unités;
- 2° a réussi un cours sur le système scolaire du Québec, offert à l'intérieur d'un programme universitaire de formation à l'enseignement mentionné à l'annexe V ou un cours équivalent dispensé par la Télé-université du Québec, si le permis prévoit que la délivrance d'un brevet d'enseignement est conditionnelle à la réussite de ce cours.

Toutefois, la durée du renouvellement est limitée à des périodes d'une année si le titulaire doit reprendre le stage probatoire pourvu qu'il ait accumulé, avant chaque renouvellement, dans une université québécoise, au moins 6 des unités de formation visées au paragraphe 1 du premier alinéa.

CHAPITRE VI DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 46

Jusqu'au 30 septembre 2019, une autorisation provisoire d'enseigner en formation générale peut être délivrée à la personne qui satisfait aux conditions suivantes:

- 1° elle a obtenu:
 - a) un baccalauréat ou elle possède une formation équivalente, à l'exclusion des programmes universitaires de formation à l'enseignement mentionnés à l'annexe I ou à l'annexe II, qui comporte au moins 45 unités de formation disciplinaire en mathématique, en études françaises, en études anglaises, en études hispaniques, en éducation physique, en art dramatique, en arts plastiques, en musique, en danse ou portant sur au plus deux des autres matières du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (chapitre I-13.3, r. 8) et elle a accumulé au moins 6 unités de formation en éducation d'un programme universitaire de baccalauréat ou de maîtrise de formation à l'enseignement reconnu depuis septembre 2001, mentionné à l'annexe II, en lien avec sa formation disciplinaire et auquel elle est inscrite; ou

- b) un baccalauréat en psychologie, en psychoéducation ou en orthopédagogie et elle a accumulé au moins 6 unités de formation en éducation d'un programme universitaire de baccalauréat ou de maîtrise en enseignement, profil adaptation scolaire, reconnu depuis septembre 2001 et mentionné à l'annexe II;
- 2° elle détient une promesse d'engagement d'un employeur au sens de l'article 14 attestant qu'il entend lui confier, dans l'année scolaire en cours, un emploi d'enseignant en formation générale en lien direct avec le baccalauréat ou la formation visé au paragraphe 1, nécessitant une autorisation d'enseigner et que cet emploi ne peut être comblé par le titulaire d'une autorisation d'enseigner.

Article 47

La période de validité d'une autorisation provisoire d'enseigner visée à l'article 46 est de 2 années scolaires à compter du début de l'année scolaire de sa délivrance.

L'autorisation peut être renouvelée pour les périodes suivantes:

- 1° une première période de 2 années scolaires si le titulaire a accumulé au moins 18 unités de formation en éducation du programme de formation à l'enseignement visé à l'article 46;
- 2° une deuxième période de 2 années scolaires si le titulaire a accumulé au moins 36 unités de formation en éducation du même programme;
- 3° une dernière période d'une seule année scolaire si le titulaire a accumulé au moins 54 unités de formation en éducation du même programme.

Article 48

Jusqu'au 30 septembre 2019, une autorisation provisoire d'enseigner en formation générale valide pour une seule période de 2 années scolaires à compter du début de l'année scolaire de sa délivrance peut être délivrée à la personne qui satisfait aux conditions suivantes:

- 1° elle complète la quatrième année d'un baccalauréat en formation à l'enseignement mentionné à l'annexe II;
- 2° elle détient une promesse d'engagement d'un employeur au sens de l'article 14 attestant qu'il entend lui confier, dans l'année scolaire en cours, un emploi d'enseignant en formation générale en lien direct avec le baccalauréat visé au paragraphe 1, nécessitant une autorisation d'enseigner et que cet emploi ne peut être comblé par le titulaire d'une autorisation d'enseigner;
- 3° elle détient une permission de l'université où elle complète le baccalauréat visé au paragraphe 1 lui permettant d'occuper l'emploi visé au paragraphe 2 tout en complétant sa formation.

Article 49

Un brevet d'enseignement peut être délivré à la personne qui a obtenu une autorisation provisoire d'enseigner après avoir satisfait aux exigences de l'article 46 ou de l'article 48 et réussi le programme universitaire de formation à l'enseignement mentionné à l'article concerné.

Article 50

Jusqu'au 30 septembre 2019, un permis d'enseigner valide pour une seule période de 5 années peut être délivré à la personne qui satisfait aux conditions suivantes:

- 1° elle a obtenu un baccalauréat ou elle possède une formation équivalente à celle menant à l'obtention de ce diplôme qui comporte au moins 45 unités de formation disciplinaire en mathématique, en études françaises, en études anglaises, en études hispaniques, en éducation physique, en art dramatique, en arts plastiques, en musique, en danse ou portant sur au plus 2 des autres matières du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (chapitre I-13.3, r. 8);
- 2° elle détient une promesse d'engagement d'un employeur au sens de l'article 14 attestant qu'il entend lui confier, dans l'année scolaire en cours, un emploi d'enseignant en formation générale en lien direct avec le baccalauréat ou la formation visé au paragraphe 1, nécessitant une autorisation d'enseigner et que cet emploi ne peut être comblé par le titulaire d'une autorisation d'enseigner;
- 3° elle a réussi, avant le 1^{er} septembre 2007, un programme universitaire de formation à l'enseignement collégial d'au moins 30 unités;
- 4° elle a réussi l'examen de français ou d'anglais visé à l'article 28.

Article 51

Un brevet d'enseignement peut être délivré à la personne qui satisfait aux conditions suivantes:

- 1° elle a obtenu un permis d'enseigner après avoir satisfait aux exigences de l'article 50;
- 2° elle a accumulé, pendant la période de validité du permis visé au paragraphe 1, au moins 15 unités en éducation à l'intérieur d'un programme de formation à l'enseignement mentionné à l'annexe II en lien direct avec celui qui sous-tend le permis, au moins 6 de ces unités se rapportant à la didactique, au moins 3 à l'évaluation des apprentissages et au moins 3 à l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;
- 3° elle a réussi, pendant la période de validité du permis visé au paragraphe 1, le stage probatoire.

Annexe 11

Extraits de l'Entente intervenue entre d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), 2015-2020³⁸⁰

CHAPITRE 1-0.00

DÉFINITIONS

Clause 1-1.07 - Champ d'enseignement

L'un des champs d'enseignement prévus à l'annexe I.

Clause 1-1.18 - Enseignante ou enseignant

Toute personne employée par la commission dont l'occupation est d'enseigner à des élèves en vertu des dispositions de la Loi sur l'instruction publique (RLRQ, chapitre I-13.3).

Clause 1-1.19 - Enseignante ou enseignant à la leçon

L'enseignante ou l'enseignant dont le contrat d'engagement conforme à l'annexe III-A) détermine de façon précise l'enseignement qu'elle ou il accepte de donner aux élèves et le nombre d'heures que cet engagement comporte jusqu'à concurrence du 1/3 du maximum annuel de la tâche éducative d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein.

Clause 1-1.20 - Enseignante ou enseignant à temps partiel

L'enseignante ou l'enseignant dont le contrat d'engagement conforme à l'annexe III-B) détermine qu'elle ou il est employé pour une journée scolaire non complète, pour une semaine scolaire non complète ou pour une année scolaire non complète.

Cependant, ce contrat peut prévoir que l'enseignante ou l'enseignant travaille à plein temps une année scolaire complète dans le cas de remplacement.

Clause 1-1.21 - Enseignante ou enseignant à temps plein

L'enseignante ou l'enseignant qui, n'étant pas une enseignante ou un enseignant à la leçon ni une enseignante ou un enseignant à temps partiel, a un contrat d'engagement écrit conforme à l'annexe III-C).

³⁸⁰ Repéré à : https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/04/2016-06-30-FAE-Con_2015-2020_signature_Final.pdf

Clause 1-1.22 - Enseignante ou enseignant en disponibilité

Statut de l'enseignante ou l'enseignant en surplus et qui a sa permanence.

Clause 1-1.23 - Enseignante ou enseignant itinérant

L'enseignante ou l'enseignant qui, dans l'exercice de ses fonctions, doit se déplacer d'un immeuble de la commission à un autre immeuble de la commission.

Clause 1-1.24 - Enseignante ou enseignant régulier

L'enseignante ou l'enseignant engagé par contrat annuel renouvelable tacitement.

Clause 1-1.25 - Enseignante ou enseignant-ressource

L'enseignante ou l'enseignant qui, en plus de ses fonctions d'enseignante ou d'enseignant au niveau d'une école ou d'un groupe d'écoles, s'acquitte de ses fonctions d'enseignante ou d'enseignant-ressource proprement dites.

Clause 1-1.32 - Légalement qualifié

Qui détient une autorisation personnelle d'enseigner décernée par la ou le ministre. Cette autorisation prend l'une des formes suivantes :

- 1) un brevet d'enseignement;
- 2) un permis d'enseigner;
- 3) une autorisation provisoire d'enseigner.

Clause 1-1.35 - Non légalement qualifié

Qui n'est pas légalement qualifié, y compris toute personne pour qui la commission a reçu de la ou du ministre une lettre tolérant explicitement l'engagement.

Clause 1-1.43 - Suppléante ou suppléant occasionnel

Toute personne, sauf une enseignante ou un enseignant régulier, qui remplace une enseignante ou un enseignant absent.

Clause 1-1.44 - Suppléante ou suppléant régulier

Enseignante ou enseignant régulier dont la tâche consiste à remplacer les enseignantes ou enseignants absents.

CHAPITRE 2-0.00

CHAMP D'APPLICATION ET RECONNAISSANCE

Clause 2-1.01

La convention s'applique à toute enseignante ou tout enseignant couvert par l'accréditation et employé par la commission pour enseigner aux élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire.

Clause 2-1.03

Malgré la clause 2-1.01, s'appliquent aux personnes suivantes, couvertes par l'accréditation, les seules clauses où elles sont expressément désignées de même que la procédure de règlement des griefs pour ces clauses :

- 1) la suppléante ou le suppléant occasionnel;
- 2) l'enseignante ou l'enseignant à la leçon;
- 3) l'enseignante ou l'enseignant qui est à l'emploi de la commission qui enseigne en dehors du Québec par suite d'une entente approuvée par la ou le ministre entre cette enseignante ou cet enseignant, la commission, le gouvernement du Canada, le gouvernement d'une autre province ou le gouvernement du Québec.

Clause 2-1.04

La convention ne s'applique pas aux enseignantes ou enseignants venant de l'étranger ou d'une autre province et qui enseignent à la commission par suite d'une entente entre la commission, le gouvernement du Canada ou le gouvernement du Québec et le gouvernement d'une autre province ou un gouvernement étranger. La commission s'engage cependant, dans l'application des dispositions du chapitre 8-0.00, à considérer ces enseignantes ou enseignants au même titre que les autres enseignantes et enseignants qu'elle emploie.

CHAPITRE 5-0.00

CONDITIONS D'EMPLOI ET AVANTAGES SOCIAUX

Clause 5-1.02

- A) Les parties reconnaissent l'importance de la plus grande stabilité possible des enseignantes et enseignants auprès des élèves de façon à favoriser la persévérance et la réussite scolaires, et ce, tant en cours d'année scolaire que d'une année scolaire à l'autre (projets particuliers).
- B) L'engagement est du ressort de la commission.

Clause 5-1.04

L'engagement d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein, à temps partiel ou à la leçon se fait par contrat, selon le contrat approprié apparaissant à l'annexe III, sous réserve du paragraphe a) de la présente clause.

- a) Aux fins de signature du contrat, la commission transmet le contrat à l'enseignante ou l'enseignant à temps plein (premier contrat seulement), à temps partiel ou à la leçon dans les 30 jours de sa première journée de travail. L'enseignante ou l'enseignant dispose alors de 30 jours, suivant la transmission de ce contrat, afin de le signer et le retourner à la commission. *Au terme de ce délai, à défaut d'avoir reçu le contrat dûment signé par l'enseignante ou l'enseignant, le contrat est réputé signé.* La commission transmet au syndicat une copie du contrat, signée ou non, dans les 5 jours qui suivent la fin du dernier délai. [...]
- b) Lorsqu'une enseignante ou un enseignant se voit ajouter des heures de travail, la commission transmet à l'enseignante ou l'enseignant et au syndicat un nouveau contrat attestant des changements. Les mêmes procédures et délais prévus au paragraphe a) s'appliquent.
- c) La commission et le syndicat peuvent convenir de modifier les délais prévus au paragraphe a) par arrangement local.

Clause 5-1.05

Lorsque la commission doit procéder à l'engagement d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein, elle respecte les dispositions prévues à l'article 5-3.00.

Clause 5-1.07

Sauf pour le remplacement, la personne que la commission engage, entre le 1^{er} juillet et le 1^{er} décembre, pour accomplir une tâche d'enseignante ou d'enseignant à temps plein, et ce, jusqu'à la fin de l'année scolaire, a droit à un contrat à temps plein effectif à la date prévue de son entrée en service.

Clause 5-1.08

Sous réserve de l'article 5-8.00, le contrat d'engagement d'une enseignante ou d'un enseignant, qui est employé en tant qu'enseignante ou enseignant à temps plein, est un contrat d'engagement annuel renouvelable tacitement.

Clause 5-1.09

Le contrat d'engagement d'une enseignante ou d'un enseignant non légalement qualifié, qui est employé pour enseigner à temps plein pour une année scolaire, se termine automatiquement et sans avis le 30 juin de l'année scolaire en cours.

Clause 5-1.10

La commission accorde un contrat à la leçon à une personne dont l'enseignement qu'elle accepte de donner correspond au 1/3 ou moins du maximum annuel de la tâche éducative d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein.

Le contrat d'engagement d'une enseignante ou d'un enseignant, qui est employé en tant qu'enseignante ou enseignant à la leçon, se termine automatiquement et sans avis le 30 juin de l'année scolaire en cours ou à une date antérieure, que cette date soit clairement stipulée ou qu'elle dépende de l'arrivée d'un événement qui y est expressément prévu.

Clause 5-1.11

La commission offre un contrat à temps partiel à la suppléante ou au suppléant occasionnel qu'elle engage pour remplacer une enseignante ou un enseignant à temps plein ou à temps partiel, lorsqu'il est préalablement déterminé que la période d'absence de cette enseignante ou cet enseignant est supérieure à 2 mois consécutifs.

Malgré l'alinéa précédent, après 2 mois consécutifs d'absence d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein ou à temps partiel, la commission offre à la suppléante ou au suppléant occasionnel, qui l'a remplacé durant tout ce temps, un contrat à temps partiel; ce contrat à temps partiel est sans effet rétroactif à moins d'entente différente entre la commission et le syndicat.

Une ou des absences de la suppléante ou du suppléant occasionnel totalisant 3 jours ou moins pendant l'accumulation de ces 2 mois consécutifs de remplacement n'a pas pour effet d'interrompre cette accumulation.

Clause 5-1.12

La commission accorde un contrat à temps partiel à une personne qui est employée :

- a) pour une journée scolaire non complète durant toute l'année scolaire, sous réserve de la clause 5-1.10;
- b) pour une semaine scolaire non complète durant toute l'année scolaire, sous réserve de la clause 5-1.10;
- c) pour une année scolaire non complète, sous réserve des clauses 5-1.07 et 5-1.11.

Clause 5-1.13

A) Le contrat d'engagement de toute enseignante ou tout enseignant, qui est employé en tant qu'enseignante ou enseignant à temps partiel en remplacement d'une enseignante ou d'un enseignant absent, se termine automatiquement et sans avis au retour de l'enseignante ou l'enseignant remplacé ou au plus tôt à la dernière journée de présence des élèves prévue au calendrier scolaire de l'année scolaire en cours.

Le contrat d'engagement de toute autre enseignante ou tout autre enseignant, qui est employé en tant qu'enseignante ou enseignant à temps partiel, se termine automatiquement et sans avis :

- 1) le 30 juin s'il s'agit d'un contrat pour une journée scolaire non complète durant toute l'année scolaire ou pour une semaine scolaire non complète durant toute l'année scolaire;
- 2) au plus tôt à la dernière journée de présence des élèves prévue au calendrier scolaire de l'année scolaire en cours s'il s'agit d'un contrat pour terminer une année scolaire;
- 3) à une date précise dans tous les autres cas, que cette date soit clairement stipulée ou qu'elle dépende de l'arrivée d'un événement qui y est expressément prévu.

B) Malgré le paragraphe A), le contrat d'engagement d'une enseignante ou d'un enseignant à temps partiel se termine le 30 juin lorsqu'il s'agit d'un contrat couvrant les 100 derniers jours de l'année de travail.

C) Malgré le 1^{er} alinéa du paragraphe A), dans le cas d'un retour progressif lors d'une période d'invalidité visée au paragraphe B) de la clause 5-10.27, les dispositions suivantes s'appliquent :

- 1) si le retour progressif de l'enseignante ou l'enseignant absent débute durant les 100 premiers jours de l'année de travail, l'enseignante ou l'enseignant à temps partiel qui le remplace a le choix de poursuivre ou non le remplacement à compter du retour progressif, dans la mesure où ce choix est exercé avant que ne débute la période initialement fixée pour le retour progressif.
- 2) si le retour progressif de l'enseignante ou l'enseignant absent débute durant les 100 derniers jours de l'année de travail, l'enseignante ou l'enseignant à temps partiel doit poursuivre le remplacement jusqu'au retour à temps complet de l'enseignante ou l'enseignant absent.
- 3) durant le retour progressif, la commission complète le contrat de l'enseignante ou l'enseignant à temps partiel lorsque d'autres tâches sont disponibles (suppléance, enseignement à la leçon, etc.) et compatibles avec ses qualifications, son expérience, et son horaire de travail.

Clause 5-1.15

Cette matière est l'objet de stipulations négociées et agréées à l'échelle locale ou régionale conformément à la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (RLRQ, chapitre R-8.2).

En l'absence de telles stipulations, cette conséquence est la même que celle appliquée lors d'un refus d'un contrat à temps partiel, en faisant les adaptations nécessaires.

Clause 5-3.08 (extrait)

La permanence est le statut acquis par l'enseignante ou l'enseignant qui a terminé au moins 2 années complètes de service continu à la commission soit à titre d'enseignante ou d'enseignant à temps plein, soit à titre d'employée ou d'employé régulier à temps plein dans une autre fonction à la commission, et ce, depuis son engagement à la commission.

Clause 5-3.09

Aux fins d'application du présent article, sont considérés comme mutuellement exclusifs les champs dont la liste apparaît à l'annexe I.

L'identification des cours et activités étudiantes de niveau secondaire à l'un des champs d'enseignement est celle établie par le Ministère telle qu'elle apparaît à cette annexe.

Clause 5-3.10

À la date d'entrée en vigueur de l'entente, l'enseignante ou l'enseignant à temps plein qui est à l'emploi de la commission appartient au champ d'enseignement correspondant au champ d'enseignement auquel elle ou il appartenait en vertu de la convention 2010-2015 et cette enseignante ou cet enseignant appartient à ce champ tant et aussi longtemps qu'un autre champ ne lui est pas attribué en vertu de la convention 1. L'appartenance à un champ ne peut avoir pour effet d'empêcher de confier à une enseignante ou un enseignant de l'enseignement dans plus d'un champ.

Clause 5-3.12

L'enseignante ou l'enseignant qui dispense son enseignement dans plus d'une discipline² ou d'un champ d'enseignement appartient à la discipline ou au champ d'enseignement dans lequel elle ou il dispense la majeure partie de son enseignement. S'il y a égalité, la commission doit demander à l'enseignante ou l'enseignant la discipline ou le champ auquel elle ou il désire appartenir aux fins d'application du présent article. L'enseignante ou l'enseignant doit indiquer son choix dans les 20 jours de la demande par la commission. À défaut de cet avis de la part de l'enseignante ou l'enseignant dans le délai imparti, la commission décide.

Note en bas de page ² : Discipline : l'une des disciplines d'enseignement ou spécialités définies par la commission après consultation du syndicat. Le champ 2 constitue une discipline, le champ 3 constitue une discipline et les types d'élèves du champ 1 peuvent constituer des disciplines (p. 27).

Clause 5-3.13

L'enseignante ou l'enseignant appelé à changer de discipline doit en avoir la capacité. Est réputé répondre aux exigences de la discipline l'enseignante ou l'enseignant qui répond à l'un des critères suivants :

- a) avoir un brevet spécialisé ou un certificat spécialisé 1 pour la discipline visée. Toutefois, l'enseignante ou l'enseignant qui détient un brevet d'enseignement délivré avant le 12 août 2010 qui ne comporte pas de mention de spécialité est réputé capable d'enseigner aux élèves autres qu'aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage soit au niveau primaire à titre de titulaire, soit au niveau secondaire dans les disciplines de formation générale autres que l'éducation physique, la musique, les arts plastiques et l'informatique. De même, l'enseignante ou l'enseignant détenant un brevet spécialisé ou un certificat spécialisé en éducation physique est

réputé capable d'enseigner l'éducation physique aux élèves du préscolaire, du niveau primaire et du niveau secondaire;

- b) avoir l'expérience d'enseignement d'au moins un an à temps complet, ou l'équivalent à temps partiel, dans la discipline visée à l'intérieur des 5 dernières années;
- c) avoir complété 15 crédits de spécialisation dans la discipline visée, dans le cadre d'un même programme d'études.

Si, lors de l'affectation et de la mutation, aucune candidate ou aucun candidat ne répond à l'un des critères précédents, une enseignante ou un enseignant peut être reconnu capable par la commission de combler un besoin dans la discipline visée si elle ou il possède des qualifications spécifiques ou si elle ou il possède des connaissances particulières dans la discipline visée ou si elle ou il a une expérience pertinente. La commission et le syndicat peuvent modifier ou remplacer le présent alinéa.

Si, pour des raisons exceptionnelles, la commission estime nécessaire d'avoir des exigences particulières, celles-ci doivent être préalablement déterminées après consultation du syndicat. Ces exigences doivent être directement reliées au besoin à combler soit à cause de la clientèle visée (sourde ou sourd, aveugle, etc.), soit à cause de la nature même de la matière à enseigner (cours de violon, natation, etc.). De plus, des exigences particulières ne peuvent être déterminées que si elles sont requises par la commission pour les autres postes identiques. La commission et le syndicat peuvent modifier ou remplacer le présent alinéa.

ANNEXE XLIX (EXTRAIT)

À moins que la commission et le syndicat aient convenu d'une définition de l'enseignante ou l'enseignant en début de carrière, conformément à la lettre d'entente du 19 janvier 2015, la définition suivante s'applique :

Aux seules fins des mesures d'insertion professionnelle, une enseignante ou un enseignant est considéré en début de carrière¹ :

- au cours des 4 premières années scolaires où elle ou il a enseigné au niveau préscolaire, primaire ou secondaire de même qu'aux secteurs de l'éducation des adultes ou de la formation professionnelle dans une institution d'enseignement du Québec reconnue par le Ministère à titre d'enseignante ou d'enseignant, dont le statut n'a pas été exclu aux fins de l'application de la présente définition¹. » (p. 358)

Note en bas de page : ¹ Cette définition exclut l'enseignante ou l'enseignant à la leçon et à taux horaire disposant d'une tâche d'enseignement inférieure à 33 % du maximum annuel de la tâche éducative d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein ainsi que la suppléante ou le suppléant occasionnel.

Annexe 12

Extraits de l'Entente locale et arrangements locaux intervenus entre, d'une part, la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) et, d'autre part, le Syndicat de l'enseignement de la Pointe-de-l'Île (SEPI), juin 2009³⁸¹

CHAPITRE 3-0.00 PRÉROGATIVES SYNDICALES

Clause 3-3.33

Après avoir procédé à son évaluation dans le cadre de la clause 5-1.14.1, la direction de l'école en remet une copie à l'enseignante ou l'enseignant concerné. Sur demande, la commission en transmet une copie au syndicat.

CHAPITRE 5-0.00 CONDITIONS D'EMPLOI ET AVANTAGES SOCIAUX

Clause 5-1.01

- A) Toute candidate ou tout candidat qui désire offrir ses services comme enseignante ou comme enseignant à la commission doit :
1. remplir une demande d'emploi selon la formule en vigueur à la commission;
 2. indiquer les diplômes, certificats et brevets ainsi que l'expérience qu'elle ou qu'il prétend avoir et s'engager à en fournir la preuve à la commission lorsque celle-ci lui en fait la demande pour décider de lui offrir un engagement;
 3. donner toutes les informations requises par la commission et s'engager à en fournir la preuve lorsque celle-ci lui en fait la demande pour décider de lui offrir un engagement;
 4. indiquer si elle ou il désire signer un contrat comme enseignante ou comme enseignant à temps plein ou comme enseignante ou comme enseignant à temps partiel ou comme enseignante ou comme enseignant à la leçon;
 5. déclarer si elle ou il a bénéficié d'une prime de séparation dans le secteur de l'éducation au cours de la période où elle ou il ne peut occuper un emploi dans les secteurs public et parapublic sans avoir à la rembourser. Dans l'affirmative, les montants doivent être remboursés pour que l'enseignante ou l'enseignant puisse être engagé.
- B) Toute enseignante ou tout enseignant qui est engagé par la commission doit :

³⁸¹

1. fournir les preuves de ses qualifications, de toute sa scolarité, de son expérience d'enseignement et de toute autre expérience pertinente;
 2. produire toutes les autres informations et certificats requis par écrit, à la demande d'emploi.
- C) Toute déclaration intentionnellement fautive dans le but de l'obtention frauduleuse d'un contrat d'engagement est une cause d'annulation du contrat par la commission;
- D) L'enseignante ou l'enseignant est tenu d'informer par écrit, dans les meilleurs délais, la commission de tout changement de domicile.
- E) Lors de l'engagement d'une enseignante ou d'un enseignant sous contrat, la commission fournit à l'enseignant :
- une copie de son contrat d'engagement;
 - une formule de demande d'adhésion au syndicat conforme à l'Annexe 4;
 - une formule de demande d'adhésion au régime d'assurance ou l'exemption s'il y a lieu.
- F) La commission fait parvenir une copie du contrat d'engagement au syndicat dans les trente (30) jours de sa signature.

Clause 5-1.14 - Liste de priorité d'emploi pour l'octroi de contrats (sous réserve de la sécurité d'emploi, des priorités d'emploi et de l'acquisition de la permanence)

5-1.14.1 - Constitution de la liste de priorité d'emploi des enseignantes et enseignants admissibles à des contrats à temps partiel

A) La liste de priorité d'emploi, constituée en vertu de l'entente locale 2001-2009 et de l'annexe LX de la convention 95-98 existant à la date de la signature de la présente entente est remplacée par la nouvelle liste de priorité confectionnée au paragraphe suivant.

B) Confection de la liste de priorité d'emploi 2009-2010

D'ici le 15 juin 2009, la commission procédera à la confection d'une nouvelle liste de priorité d'emploi qui sera applicable pour l'octroi de contrats à temps partiel pour l'année scolaire 2009-2010.

Lors de la confection de la liste, par champ ou discipline, la commission met, par ordre d'ancienneté, le nom des enseignantes et des enseignants inscrits sur la liste de priorité d'emploi existante ainsi que le nom de toutes les enseignantes et de tous les enseignants détenteurs d'une qualification légale qui ont, en date du 15 mai 2009, obtenu dans ce champ ou cette discipline, deux (2) contrats à temps partiel répartis sur au moins deux (2) années scolaires qui totalisent cent quarante (140) jours ou plus au cours des trois (3) années scolaires précédentes, dont l'évaluation globale est positive, qui répondent aux exigences de la commission quant à la qualité du français, qui répondent également à un des critères de capacité indiqués à la clause 5-3.13 et qui sont disponibles.

Pour faire l'objet d'une évaluation globale positive, l'enseignante ou l'enseignant doit avoir obtenu au moins les deux (2) dernières évaluations positives lors de contrats obtenus au cours des trois (3) dernières années scolaires. L'absence d'évaluation équivaut à une évaluation positive.

La commission ajoute également le nom des enseignantes et des enseignants détenteurs d'une qualification légale qui ont, durant l'année scolaire 2008-2009, obtenu un contrat continu d'une durée de cinq (5) mois à temps complet dans le champ ou la discipline, qui ont fait l'objet d'une recommandation spéciale, qui répondent aux exigences de la commission quant à la qualité du français, qui répondent également à un des critères de capacité indiqués à la clause 5-3.13 et qui sont disponibles.

C) Mise à jour de la liste de priorité

Au 15 juin 2010 et à chaque 15 juin des années suivantes, la commission met à jour la liste en ajoutant, dans chaque champ ou discipline, par ancienneté, le nom de toutes les enseignantes et de tous les enseignants détenteurs d'une qualification légale qui ont, en date du 15 mai, obtenu dans ce champ ou cette discipline, deux (2) contrats à temps partiel répartis sur au moins deux (2) années scolaires qui totalisent cent quarante (140) jours ou plus au cours des trois (3) années scolaires précédentes, dont l'évaluation globale est positive, qui répondent aux exigences de la commission quant à la qualité du français, qui répondent également à un des critères de capacité indiqués à la clause 5-3.13 et qui sont disponibles.

Pour faire l'objet d'une évaluation globale positive, l'enseignante ou l'enseignant doit avoir obtenu au moins les deux (2) dernières évaluations positives lors de contrats obtenus au cours des trois (3) dernières années scolaires. L'absence d'évaluation équivaut à une évaluation positive.

La commission inscrira également le nom des enseignantes et des enseignants détenteurs d'une qualification légale qui ont obtenu un contrat continu d'une durée de cinq (5) mois à temps complet dans le champ ou la discipline, qui ont fait l'objet d'une recommandation spéciale, qui répondent aux exigences de la commission quant à la qualité du français, qui répondent également à un des critères de capacité indiqués à la clause 5-3.13 et qui sont disponibles

Au cours des trois (3) premières années d'accès aux listes prioritaires, l'enseignante ou l'enseignant ayant reçu une évaluation négative se voit passer de la liste de priorité aux contrats à temps plein à la liste de priorité aux contrats à temps partiel ou de la liste de priorité aux contrats à temps partiel au retrait des listes. L'enseignante ou l'enseignant qui a ainsi vu son nom retiré pourra être réinscrit, à son rang d'origine à la liste de laquelle elle ou il a été retiré, lors de la mise à jour annuelle si celle-ci ou celui-ci fait à nouveau l'objet d'une évaluation positive. L'absence d'évaluation équivaut à une évaluation positive.

D) Sans attendre la mise à jour annuelle, elle retire de la (des) liste(s) le nom de la personne dans les situations suivantes :

1. elle détient un emploi régulier à plein temps;
2. elle ne détient plus une autorisation d'enseigner;

3. il s'est écoulé plus de vingt-quatre (24) mois consécutifs depuis la fin de son dernier contrat à temps partiel (lire trente-six (36) mois dans le cas de l'exercice d'un droit parental au sens de la loi).

E) La commission fera parvenir aux enseignantes et aux enseignants de la liste de priorité un avis écrit avant le 1^{er} juin de chaque année. Cet avis précisera à l'enseignante et à l'enseignant qu'elle ou il répond aux critères pour être sur la liste de priorité d'emploi et indiquera le ou les champs dans lequel ou lesquels elle ou il est inscrit.

5-1.14.2 - Modalités d'octroi des contrats à temps partiel

Aux fins d'application du présent article, lorsque deux (2) ou plusieurs personnes répondant aux conditions d'obtention d'un contrat à temps partiel ont la même ancienneté, la même date d'entrée à la commission scolaire et la même expérience à la commission scolaire, c'est par tirage au sort fait devant une représentante ou un représentant de la commission et une représentante ou un représentant syndical que sera déterminé l'ordre d'ancienneté.

A) Convocation

Le ou vers le 20 juin, la commission convoque les enseignantes et les enseignants de la liste prioritaire à une réunion d'affectation pour l'année scolaire suivante. Lors de cette réunion, la commission fournit aux enseignantes et aux enseignants présents la liste des postes disponibles.

B) Octroi des postes

Lors de cette réunion d'affectation, les postes sont offerts en priorité aux enseignantes et aux enseignants non-renégés pour surplus de personnel. Une fois la liste des personnes non-renégées épuisée, la commission établit par champ et par discipline, la liste de tous les postes qui ne sont pas encore comblés et les met à la disposition des enseignantes et des enseignants qui choisissent selon l'ordre de priorité de la liste.

Toutefois, l'enseignante ou l'enseignant qui, en fonction de son rang sur la liste de priorité, a la possibilité de choisir un poste d'au moins quatre-vingt-trois pourcent (83 %) pourra également exercer une priorité école dans la mesure où un poste à quatre-vingt-trois pourcent (83 %) ou plus est disponible dans l'école où elle ou il occupe la majeure partie de sa tâche lors de son dernier contrat.

Par la suite, cette même priorité pourra être exercée par l'enseignante ou l'enseignant qui, en fonction de son rang sur la liste de priorité, a la possibilité de choisir un poste d'au moins soixante pourcent (60 %), qui est disponible dans l'école où elle ou il occupe la majeure partie de sa tâche lors de son dernier contrat.

C) Octroi de postes additionnels

Les contrats à temps partiel à octroyer après cette réunion d'affectation sont offerts par appel téléphonique aux autres enseignantes et enseignants de la liste de priorité selon l'ordre de celle-ci.

Lorsque, dans l'application de l'alinéa précédent, la commission n'a pu rejoindre une enseignante ou un enseignant dans les quarante-huit (48) heures du premier appel, celle-ci ou

celui-ci est réputé avoir fait un refus si la commission en a avisé le syndicat vingt-quatre (24) heures auparavant.

Cependant, la commission n'est pas tenue de faire appel à la liste de priorité d'emploi pour l'octroi des contrats à temps partiel découlant des clauses 5-1.11 deuxième alinéa, 5-15.18 à 5-15.22, d'une libération syndicale à temps réduit et d'une promotion temporaire à temps réduit, ni de respecter l'ordre de la liste de priorité si elle décide d'offrir la tâche à une personne inscrite sur celle-ci.

Toutefois, si en cours d'année une absence indéterminée générant un contrat prend fin à cause du départ définitif de la personne absente, et que le mode de comblement du poste implique un contrat à temps partiel, la suppléante ou le suppléant déjà utilisé sur le poste peut se voir offrir le contrat par la commission. Pour cette partie le contrat est considéré prédéterminé aux fins de l'établissement de la liste de priorité. Dans ce cas, la personne dont le nom apparaît à la liste de priorité d'emploi et qui aurait dû se voir offrir ce contrat à temps partiel, est réputée avoir détenu le contrat pour les fins d'inscription ou de maintien à la liste de priorité d'emploi.

Également, si en cours d'année une enseignante ou un enseignant possédant déjà un contrat à temps partiel pour une tâche à 100% accède à un poste régulier, la commission scolaire peut avec l'accord de l'enseignante ou de l'enseignant maintenir sa première utilisation. L'enseignante ou l'enseignant qui occupe le poste devenu régulier pourra être maintenu dans ce poste pour lequel elle ou il obtiendra un contrat à temps partiel.

D) Ajout de tâche

Dans la même école, la commission, en respectant l'ordre de la liste, offre à toute personne qui a obtenu un contrat à temps partiel toute nouvelle tâche qui devient disponible dans un champ ou une discipline où se retrouve le nom de l'enseignante ou de l'enseignant. Cependant, la commission n'est pas tenue d'offrir cette nouvelle tâche de la manière prévue au présent paragraphe si cette tâche devient disponible après le 30 septembre ou pour l'un des motifs prévus au 3^e alinéa du paragraphe C) précédent. Dans ce dernier cas, la commission n'est pas non plus tenue de respecter l'ordre de la liste si elle décide d'offrir cette tâche à une personne dont le nom apparaît à la liste de priorité d'emploi pour l'octroi de contrats à temps partiel.

Cette offre est faite dans le respect des conditions suivantes :

- a) il doit y avoir compatibilité d'horaires;
- b) cette nouvelle tâche ne doit pas permettre à l'enseignante ou à l'enseignant d'obtenir une tâche supérieure à 100%;
- c) l'octroi de cette nouvelle tâche n'a pas pour effet de créer un poste régulier supplémentaire.

E) 2^e refus

Malgré ce qui précède, la commission n'a pas à offrir une nouvelle tâche à la personne qui a refusé deux (2) offres d'emploi de la commission pour la même année scolaire. La personne qui ne choisit pas un poste d'au moins quarante pourcent (40 %) lors de la réunion d'affectation prévue au paragraphe B) de la présente clause, est réputée avoir fait un premier refus.

CHAPITRE 8-0.00

TÂCHE DE L'ENSEIGNANTE OU L'ENSEIGNANT ET SON AMÉNAGEMENT

Clause 8-7.11 - Suppléance

A) En cas d'absence d'une enseignante ou d'un enseignant, le remplacement est assuré par un enseignant en disponibilité ou par une enseignante ou un enseignant affecté en totalité ou en partie à la suppléance. A défaut, la commission fait appel:

soit

B) à une suppléante ou un suppléant occasionnel inscrit sur une liste maintenue par elle à cet effet;

soit

C) à des enseignantes ou des enseignants de l'école qui ont atteint le maximum d'heures de la tâche éducative et qui veulent en faire sur une base volontaire;

soit

D) si aucune ou aucun de ces dernières ou derniers n'est disponible, aux autres enseignantes et enseignants de l'école selon le système de dépannage suivant:

pour parer à de telles situations d'urgence, la directrice ou le directeur, après consultation du CPEPE, établit un système de dépannage parmi les enseignantes et les enseignants de son école. Elle ou il assure chacune des enseignantes et chacun des enseignants de l'école qu'elle ou qu'il sera traité équitablement par la répartition des suppléances à l'intérieur du système de dépannage. Sauf si elle ou il est affecté en partie au champ 21 (champ de la suppléance), l'enseignante ou l'enseignant est libre d'effectuer une telle suppléance à compter de la troisième (3^e) journée d'absence consécutive d'une enseignante ou d'un enseignant.

Annexe 13

Extraits de la *Convention collective locale intervenue entre, d'une part, la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et, d'autre part, l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal (Alliance), 2015-2020*³⁸²

CHAPITRE 5-0.00

CONDITIONS D'EMPLOI ET AVANTAGES SOCIAUX

Clause 5-1.01 - Engagement (sous réserve de la sécurité d'emploi, des priorités d'emploi et de l'acquisition de la permanence)

a) Une candidate ou un candidat qui désire offrir ses services comme enseignante ou enseignant à la Commission doit:

1. remplir une demande d'emploi selon le formulaire en vigueur à la Commission;
2. indiquer les diplômes, certificats et brevets ainsi que l'expérience qu'elle ou il prétend avoir et s'engager à en fournir la preuve à la Commission lorsque celle-ci lui en fait la demande pour décider de lui offrir un engagement;
3. donner toutes les informations requises par la Commission et s'engager à en fournir la preuve lorsque celle-ci lui en fait la demande pour décider de lui offrir un engagement;
4. remplir un formulaire de déclaration relative aux antécédents judiciaires et le transmettre à la Commission;
5. indiquer si elle ou il désire signer un contrat comme enseignante ou enseignant à temps plein ou comme enseignante ou enseignant à temps partiel ou comme enseignante ou enseignant à la leçon;
6. déclarer si elle ou il a bénéficié d'un avantage dans le secteur de l'éducation au cours de la période où elle ou il ne peut occuper un emploi dans les secteurs public et parapublic sans encourir de pénalités. Dans l'affirmative, les avantages reçus doivent être remis pour que l'enseignante ou l'enseignant puisse être engagé.

b) Une enseignante ou un enseignant qui est engagé par la Commission doit:

1. fournir les preuves de qualifications et d'expérience;
2. produire toutes les autres informations et certificats requis par écrit, suite à la demande d'emploi.

c) Toute déclaration intentionnellement fautive dans le but de l'obtention frauduleuse d'un contrat d'engagement est une cause d'annulation du contrat par la Commission.

- d) L'enseignante ou l'enseignant est tenu d'informer par écrit, dans les meilleurs délais, la Commission de tout changement de domicile.
- e) Lors de l'engagement d'une enseignante ou d'un enseignant sous contrat, la Commission fournit à l'enseignante ou l'enseignant:
 - 1. une copie de son contrat d'engagement;
 - 2. une copie des dispositions liant les parties nationales et de la présente convention collective;
 - 3. un formulaire de demande d'adhésion au Syndicat conforme à l'annexe II de la présente convention collective;
 - 4. un formulaire de demande d'adhésion au régime d'assurance ou l'exemption, s'il y a lieu.
- f) La Commission fait parvenir une copie du contrat d'engagement au Syndicat dans les trente (30) jours de sa signature.

Clause 5-1.14 - Liste de priorité d'emploi pour l'octroi de contrats (sous réserve de la sécurité d'emploi, des priorités d'emploi et de l'acquisition de la permanence)

Section 1 - Accès au bassin d'admissibilité aux fins d'octroi de contrats à temps partiel

La Commission établit le bassin d'admissibilité par discipline³⁸³ aux fins d'octroi de contrats à temps partiel :

- 1. le bassin contient le nom des personnes suivantes:
 - a) les personnes qui y étaient inscrites, en conformité avec les modalités prescrites à la convention collective locale 2000-2002, au 30 juin 2009;
 - b) les personnes qui, à compter du 1^{er} juillet 2009, effectuent de trente (30) à cinquante (50) jours consécutifs de travail à un même poste sans avoir obtenu d'évaluation négative;
- 2. la personne inscrite au bassin d'admissibilité à des contrats à temps partiel faisant l'objet d'une seconde évaluation négative est radiée du bassin d'admissibilité à des contrats à temps partiel.

Section 2 - Accès à la liste de priorité d'emploi aux fins d'octroi de contrats à temps plein et à temps partiel

³⁸³ Discipline: la Commission utilise la même liste de disciplines que celle établie pour les enseignantes et enseignants à temps plein dans le cadre de la clause 5-3.12. Cependant, la Commission peut, aux fins de la liste de priorité d'emploi, définir des disciplines d'enseignement pour le champ 3, après consultation du Syndicat, pour couvrir les spécialités d'enseignement autres que celles visées par les champs 4, 5, 6 et 7. Les titulaires de ce champ sont cependant regroupés dans la même discipline.

La Commission dresse la liste de priorité d'emploi par discipline. Cette liste comprend le nom des personnes qui y étaient inscrites, en conformité avec les modalités prescrites à la convention collective locale 2000-2002.

Section 3 - Mises à jour annuelles de la liste de priorité d'emploi aux fins d'octroi de contrats à temps plein et à temps partiel

Au quinze (15) avril de chaque année, la Commission met à jour la liste de priorité d'emploi de la façon suivante :

1. le nom des personnes inscrites à la liste de priorité d'emploi de l'année en cours ainsi que le nom des personnes ayant été non rengagées pour surplus de personnel;
2. le nom des personnes qui ont enseigné sous contrat à temps partiel dont la durée était préalablement déterminée d'au moins cinq (5) mois à cent pour cent (100%) de la tâche ou le nom des personnes ayant enseigné pour une période déterminée ou indéterminée, sous un contrat à temps partiel totalisant cent (100) jours de travail durant l'année en cours;
3. le nom des personnes qui ont enseigné sous contrat à temps partiel à deux reprises totalisant cent quarante (140) jours de travail au cours des trois (3) dernières années scolaires. Ces deux contrats à temps partiel peuvent avoir été effectués au cours d'une même année scolaire;

Aux fins de l'application de la Section 3:

4. a) la Commission considère comme étant un contrat le cumul de plusieurs contrats à temps partiel dans une même école;
- b) la Commission considère comme étant un contrat le cumul de plusieurs contrats à temps partiel dans plus d'une école, dans la spécialité du spécialiste et dans les disciplines du champ 03, à l'exception des titulaires;
- c) les journées effectuées dans un remplacement indéterminé avant l'octroi du contrat, sont comptabilisées aux fins du calcul des cent (100) jours requis.
5. La période de cinq (5) mois ou le cumul des jours totalisant cent (100) jours doit avoir été atteint le quinze (15) avril de l'année en cours. La personne doit avoir obtenu une évaluation positive³⁸⁴ pour la période prévue au contrat. Les personnes ayant complété la période ou le cumul requis après le quinze (15) avril de l'année scolaire en cours et qui ont obtenu une évaluation positive (1) seront inscrites sur la liste de priorité de la mise à jour du trente et un (31) octobre de l'année suivante.

³⁸⁴ À compter du 1er juillet 2009, l'évaluation positive équivaut à une note minimale de soixante-quinze pour cent (75%) dont un résultat de quatre-vingt pour cent (80%) en gestion de classe. De ce fait, les enseignantes et enseignants en dénombrement flottant peuvent avoir accès à la liste de priorité d'emploi dans la mesure où il y a possibilité d'évaluer la gestion de classe. De plus, l'absence d'évaluation au dossier ne doit pas restreindre le droit de l'enseignante ou l'enseignant à être inscrit sur la liste de priorité d'emploi.

6. Le cumul des jours totalisant cent quarante (140) jours doit avoir été atteint le quinze (15) avril de l'année en cours. La personne doit avoir obtenu une évaluation positive (1) pour chacune des périodes prévues au contrat. Les personnes ayant complété un cumul requis après le quinze (15) avril de l'année scolaire en cours et qui ont obtenu une évaluation positive (1) seront inscrites sur la liste de priorité de la mise à jour du trente et un (31) octobre de l'année suivante.
7. L'ordre des personnes inscrites sur la liste de priorité d'emploi est déterminé selon la date d'entrée dans le bassin d'admissibilité à des contrats à temps partiel.

Section 4

Au moment où une enseignante ou un enseignant renonce aux bénéfices de la sécurité d'emploi tels que prévus à la clause 5-3.23 des dispositions liant les parties nationales, la Commission inscrit son nom au début de la liste de priorité d'emploi correspondant à son champ ou sa discipline d'enseignement jusqu'à ce qu'elle ou il refuse un poste menant à la permanence. Dans ce cas, son nom est inscrit selon la date d'entrée dans le bassin.

L'enseignante ou l'enseignant non rengagé qui refuse un poste menant à la permanence voit également son nom inscrit selon la date d'entrée dans le bassin.

Section 5

Aux fins d'attribution de contrats à temps plein et à temps partiel³⁸⁵ dont la durée est préalablement déterminée de cinquante pour cent (50%) et plus par rapport à la tâche d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein pour une année scolaire, la Commission attribue les postes, sous réserve du critère de capacité, selon l'ordre de la date d'entrée dans le bassin dans la discipline visée.

1. Attribution des postes à temps plein et à temps partiel (avant la fin de l'année scolaire)

Au terme du processus de placement prévu à la clause 5-3.17 C) 1 de la présente convention collective et à moins d'entente différente entre la Commission et le Syndicat, lorsque la Commission doit combler un poste d'enseignant régulier à temps plein ou un poste donnant accès à des contrats à temps partiel dont la durée est préalablement déterminée de cinquante pour cent (50%) et plus par rapport à la tâche d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein pour les champs huit (8) à vingt (20), elle procède à l'attribution dudit poste par l'utilisation de l'Internet au moment et selon les modalités déterminées par la Commission ou par la convocation des enseignantes et enseignants de la liste de priorité d'emploi à une assemblée de placement.

Pour les autres champs, l'attribution du poste peut se faire par l'utilisation de l'Internet ou par tout autre moyen, après entente entre la Commission et le Syndicat. Les modalités sont déterminées par la Commission. À défaut, la Commission convoque les enseignantes et les enseignants de la liste de priorité d'emploi à une assemblée de placement.

³⁸⁵ À l'exclusion des contrats obtenus par application du deuxième alinéa de la clause 5-1.11 des dispositions liant les parties nationales.

Lors du processus de placement, les postes sont affichés et l'enseignante ou l'enseignant est invité à choisir un poste dans le respect de l'ordre de la liste de priorité d'emploi.

2. Attribution des postes (période comprise entre la fin de l'année scolaire et les assemblées de placement de la rentrée scolaire)

Conformément aux dispositions de la clause 5-3.17 C) 3. de la présente convention collective et au terme du processus de placement prévu à la clause 5-3.17 C) 1.

a) Postes à temps plein

Lorsque la Commission doit pourvoir un poste d'enseignant régulier, elle convoque les enseignantes et les enseignants de la liste de priorité d'emploi à une assemblée de placement. Lors de cette assemblée de placement, les postes sont affichés et l'enseignante ou l'enseignant est invité à choisir un poste dans le respect de l'ordre de la liste de priorité d'emploi.

b) Postes à temps partiel

Lorsque la Commission doit pourvoir un poste donnant accès à des contrats à temps partiel dont la durée est préalablement déterminée de cinquante pour cent (50%) et plus par rapport à la tâche d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein, la Commission offre le poste par pourcentage décroissant dans le respect de la liste de priorité d'emploi à la personne qui ne détient pas de contrat à temps partiel.

3. Attribution des postes pour les cent (100) derniers jours d'une année scolaire

Lorsque la Commission doit combler des postes donnant accès à des contrats à temps partiel dont la durée est préalablement déterminée de cinquante pour cent (50%) et plus par rapport à la tâche d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein et ce, pour les cent (100) derniers jours d'une année scolaire, la Commission affiche les postes et les enseignantes et enseignants de la liste de priorité d'emploi sont invités à choisir un poste dans le respect de la liste de priorité d'emploi.

4. Mode d'attribution des postes à temps partiel après la fin de l'année scolaire

Nonobstant toute disposition à l'effet contraire prévue à la présente convention collective, l'attribution d'un contrat à temps partiel se fait par l'utilisation de l'Internet au moment et selon les modalités déterminées par la Commission ou par la convocation des enseignantes et enseignants de la liste de priorité d'emploi à une assemblée de placement ou par tout autre moyen (ex : par téléphone). L'enseignante ou l'enseignant n'ayant pas soumis sa candidature à l'offre d'un contrat à temps partiel ne fait pas l'objet d'une radiation.

5. Poste à temps plein offert après l'assemblée de placement de la rentrée scolaire (triangulation)

Nonobstant toute disposition à l'effet contraire prévue à la présente convention collective, l'enseignante ou l'enseignant sous contrat à temps partiel, en remplacement d'un congé à temps plein qui ne peut être annulé ou prendre fin sans l'accord de la Commission et dont la tâche éducative est l'équivalent d'un enseignant à temps plein au sens de la clause 8-6.02 des dispositions liant les parties nationales qui se voit attribuer un contrat à temps plein après l'une

des assemblées de placement de la rentrée scolaire, conserve son affectation initiale jusqu'au terme de l'année scolaire.

L'enseignante ou l'enseignant est réputé détenir un contrat d'engagement à temps plein au sens de l'annexe III des dispositions liant les parties nationales avec tous les droits y afférents.

Aux fins des clauses 5-3.16 et 5-3.17, l'enseignante ou l'enseignant est réputé appartenir à l'école d'où émane l'octroi du contrat régulier.

6. Attribution des postes de remplacement liés à la maternité

Nonobstant toute disposition à l'effet contraire prévue à la présente convention collective, lorsque la Commission procède au remplacement d'une enseignante enceinte au motif d'un retrait préventif ou d'un congé de maternité et ce, malgré que le remplacement ne génère pas de contrat à temps partiel au sens de la clause 5-1.11 des dispositions liant les parties nationales, elle offre le poste dans le respect de la liste de priorité d'emploi, que ce soit au début ou en cours d'année.

Aux fins de l'application du paragraphe précédent, dès qu'un remplacement est amorcé, pour un motif lié à la maternité, les parties conviennent que la durée complète du remplacement est assumé par la même enseignante ou le même enseignant jusqu'au terme de l'absence de l'enseignante ou jusqu'à la fin de l'année scolaire, le cas échéant.

Section 6 - Radiation

La personne inscrite sur la liste de priorité d'emploi est radiée sans attendre la mise à jour annuelle dans les situations suivantes :

1. elle détient un emploi à temps plein;
2. elle ne détient plus une autorisation d'enseigner;
3. il s'écoule plus de vingt-quatre (24) mois consécutifs depuis la fin de son dernier contrat à temps partiel.
4. elle obtient une évaluation négative dans les deux (2) années scolaires qui suivent son inscription à la liste de priorité d'emploi étant entendu qu'un processus d'évaluation n'est amorcé que si les circonstances le requièrent. Une évaluation négative équivaut à une note inférieure à soixante-dix pour cent (70%) et à soixante pour cent (60%) et moins en gestion de classe.

La Commission informe le Syndicat du nom de la personne qui a été radiée de la liste de priorité d'emploi.

Section 7 - Comité de révision

L'enseignante ou l'enseignant sous contrat à temps partiel n'ayant pas fait l'objet d'une évaluation positive peut soumettre une demande de révision auprès de la direction du Réseau en cause. Un comité est alors formé par un membre de la direction du Réseau et un membre du Service des ressources humaines; la décision du Comité est exécutoire. La direction de l'école concernée n'est pas membre du Comité. L'enseignante ou l'enseignant concerné peut être

accompagné d'une représentante ou d'un représentant syndical au moment où elle ou il est entendu par le Comité.

Une personne de la liste de priorité d'emploi ayant fait l'objet d'une évaluation négative peut soumettre une demande de révision auprès de la direction du Réseau en cause. Un comité est alors formé par un membre de la direction du Réseau et un membre du Service des ressources humaines. La direction de l'école concernée n'est pas membre du Comité. L'enseignante ou l'enseignant concerné peut être accompagné d'une représentante ou d'un représentant syndical au moment où elle ou il est entendu par le Comité. Par la suite, si l'évaluation négative est maintenue, elle est contestable par voie de grief.

Une personne inscrite au bassin d'admissibilité à des contrats à temps partiel, ne détenant pas de contrat et ayant fait l'objet d'une seconde évaluation négative peut également soumettre une demande de révision à la Commission si celle-ci a l'intention de radier son nom dudit bassin.

Section 8 Exigences particulières

Si, pour des raisons exceptionnelles, la Commission estime nécessaire d'avoir des exigences particulières, celles-ci doivent être préalablement déterminées après consultation du Syndicat.

Ces exigences doivent être directement reliées au besoin à combler, soit à cause de la clientèle visée (sourde ou sourd, aveugle, etc.), soit à cause de la nature même de la matière à enseigner (cours de violon, natation, etc.). De plus, des exigences particulières ne peuvent être déterminées que si elles sont requises par la Commission pour les autres postes identiques.

Section 9 - Qualifications légales

L'enseignante ou l'enseignant qui désire voir son nom inscrit sur une liste de priorité d'emploi différente de celle correspondant à ses qualifications doit satisfaire aux critères de capacité figurant à la clause 5-3.13 des dispositions liant les parties nationales.

Section 10 - Comité d'étude sur l'évaluation du rendement

À la demande de l'une ou l'autre des parties, un comité d'étude concernant la grille d'évaluation du rendement du personnel enseignant actuellement utilisée est mis sur pied. Après étude, chacune des parties au Comité fera les recommandations qu'elle juge appropriées.

Section 11

Suite à l'application de la clause 5-1.14 ainsi qu'à l'égard des contrats non concernés par ladite clause et dans la mesure où la Commission octroie un contrat à temps plein ou à temps partiel, ce dernier est offert conformément à la politique en vigueur à la Commission intitulée « Politique de sélection et d'engagement des enseignants ».

CHAPITRE 8-0.00 -

TÂCHE DE L'ENSEIGNANTE OU L'ENSEIGNANT ET SON AMÉNAGEMENT

Clause 8-7.11 - Suppléance

En cas d'absence d'une enseignante ou un enseignant, le remplacement est assuré par:

- a) une enseignante ou un enseignant en disponibilité ou par une enseignante ou un enseignant affecté en totalité ou en partie à la suppléance.
soit:
- b) à une suppléante ou un suppléant occasionnel inscrit sur une liste maintenue par elle à cet effet;
soit:
- c) à des enseignantes et enseignants de l'école qui ont atteint le maximum d'heures de la tâche éducative et qui veulent en faire sur une base volontaire;
soit:
- d) si aucun de ces derniers n'est disponible, aux autres enseignantes et enseignants de l'école selon le système de dépannage suivant:

Pour parer à de telles situations d'urgence, la direction avec les représentantes et représentants de l'organisme de participation des enseignantes et enseignants au niveau de l'école déterminé dans le cadre du chapitre 4-0.00 établissent dans le cadre d'une démarche consensuelle, un système de dépannage parmi les enseignantes et enseignants de leur école pour permettre le bon fonctionnement de l'école. Chaque enseignante ou enseignant de l'école est traité équitablement par la répartition des suppléances à l'intérieur du système de dépannage.

Sauf si elle ou il est affecté en partie à la suppléance, l'enseignante ou l'enseignant est libre d'effectuer cette suppléance à l'intérieur d'un système de dépannage à compter de la troisième (3^e) journée d'absence consécutive d'une enseignante ou d'un enseignant.

L'enseignante ou l'enseignant du niveau primaire dont la tâche éducative est composée exclusivement de cours et leçons est exclu du système de dépannage.

Il en va de même pour l'enseignante ou l'enseignant du niveau secondaire dont la tâche éducative est constituée de vingt-huit (28) périodes d'enseignement par cycle ou l'équivalent.

La Commission désigne pour chaque école secondaire des suppléantes et suppléants.

Sous réserve des dispositions de la présente clause, l'absence ne peut avoir pour effet d'augmenter la tâche des autres enseignantes ou enseignants.

Annexe 14

Extraits de l'Entente locale et arrangements locaux intervenus entre, d'une part, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) et, d'autre part, le Syndicat de l'Enseignement de l'Ouest de Montréal (CSMB-SEOM, 2013)³⁸⁶

CHAPITRE 5-0.00 – CONDITIONS D'EMPLOI ET AVANTAGES SOCIAUX

Clause 5-1.01

- A) Toute candidate ou tout candidat qui désire offrir ses services comme enseignante ou enseignant à la Commission doit :
1. Remplir une demande d'emploi selon le formulaire en vigueur à la Commission;
 2. Donner toutes les informations requises par la Commission, comme spécifiées à l'Annexe C (EL) et s'engager à en fournir la preuve lorsque celle-ci lui en fait la demande pour décider de lui offrir un engagement.
- B) Toute enseignante ou tout enseignant qui est engagé par la Commission doit, dans les trois (3) mois de la demande écrite :
1. Fournir les preuves de qualifications et d'expérience;
 2. Produire toutes les autres informations ainsi que les certificats requis par écrit, à la suite de la demande d'emploi.
- Dans le cas de situations exceptionnelles, l'enseignante ou l'enseignant doit démontrer qu'elle ou il se trouve dans l'impossibilité de respecter le délai de trois (3) mois. Dans ce cas, la Commission et l'enseignante ou l'enseignant s'entendent alors sur un délai plus approprié.
- C) Toute déclaration intentionnellement fautive dans le but de l'obtention frauduleuse d'un contrat d'engagement est cause d'annulation du contrat par la Commission.
- D) L'enseignante ou l'enseignant est tenu d'informer la Commission par écrit, au plus tard dans les vingt (20) jours ouvrables, de tout changement de domicile (adresse civique et postale et numéro de téléphone).
- E) Lors de l'engagement d'une enseignante ou d'un enseignant sous contrat, la Commission lui fournit :
1. Une copie de son contrat d'engagement;
 2. Une copie de la convention collective;
 3. Une formule de demande d'adhésion au régime d'assurances ou l'exemption s'il y a lieu.

³⁸⁶ Repéré à <http://seom.qc.ca/entente-locale/>

F) La Commission fait parvenir une copie du contrat d'engagement au Syndicat dans les trente (30) jours de sa signature.

Clause 5-1.11

Conformément au deuxième (2e) alinéa de la clause 5-1.11 de l'Entente nationale, les parties conviennent de modifier ledit alinéa par le texte suivant :

Après deux (2) mois consécutifs d'absence d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein ou à temps partiel, la commission offre, à la suppléante ou au suppléant occasionnel qui l'a remplacé durant tout ce temps, un contrat à temps partiel; ce contrat à temps partiel est rétroactif.

Clause 5-1.14 - Liste de priorité d'emploi pour l'octroi de contrats (sous réserve de la sécurité d'emploi, des priorités d'emploi et de l'acquisition de la permanence)

5-1.14.01

En regard de chacune des listes ci-dessous mentionnées, la Commission indique :

1. La date du premier jour de travail sous contrat à la Commission;
2. La ou les disciplines correspondant à la capacité d'enseigner prévue à la clause 5-3.13 (E6) et déjà reconnue par la Commission.

5-1.14.02 - Élaboration de la liste initiale de priorité d'emploi

La Commission dresse la liste initiale de priorité d'emploi au 15 mai 2013. Cette liste contient :

- A) Les noms des personnes apparaissant au 1^{er} juin 2012 sur la liste de priorité de la Commission;
- B) Elle ajoute le nom des enseignantes et enseignants qui ont obtenu un (1) contrat à temps partiel d'un minimum de quatre-vingt-dix (90) jours à l'intérieur de ce contrat, l'enseignante ou l'enseignant devra avoir travaillé au moins quatre-vingt-dix (90) jours durant l'année scolaire en cours et obtenu une recommandation positive.

L'enseignante ou l'enseignant qui se qualifie selon ces critères et qui obtient d'autres contrats à temps partiel, au cours de cette même année scolaire, mais qui fait l'objet d'une recommandation négative, n'accèdera pas à la liste de priorité pour l'année scolaire suivante; elle ou il pourra toutefois se qualifier en vertu du paragraphe C);

- C) Elle ajoute le nom des enseignantes et enseignants qui ont obtenu un minimum de deux (2) contrats à temps partiel répartis sur au moins deux (2) années scolaires, à l'inclusion de l'année scolaire en cours; à l'intérieur de ces contrats, l'enseignante ou l'enseignant doit avoir travaillé un minimum de cent (100) jours au cours des trois (3) années scolaires précédentes, à moins d'une recommandation négative durant l'année scolaire en cours;

D) Aux fins de l'application des paragraphes B) et C) de la présente clause, les parties conviennent de ce qui suit :

1. L'enseignante ou l'enseignant devra avoir cumulé un minimum de quatre-vingt-dix (90) ou cent (100) jours travaillés, soit à la dernière journée de présence des élèves prévue au calendrier scolaire de l'année scolaire en cours ou soit à la dernière journée de l'année scolaire, si l'enseignante ou l'enseignant a obtenu un contrat qui couvre les cent (100) derniers jours de l'année scolaire;
2. La Commission considère comme étant un contrat à temps partiel le cumul de plusieurs contrats à temps partiel dans un même établissement, et ce, durant une même année scolaire;
3. Pour les spécialistes du préscolaire et du primaire et les enseignantes et enseignants orthopédagogues (soutien à l'apprentissage), la Commission reconnaît comme étant un contrat à temps partiel le cumul de plusieurs contrats à temps partiel, dans un même champ et dans plusieurs établissements;
4. Les journées travaillées dans un remplacement indéterminé avant l'octroi d'un contrat à temps partiel (5-1.11 EL) sont comptabilisées aux fins du calcul des quatre-vingt-dix (90) ou cent (100) jours travaillés;
5. Une enseignante ou un enseignant peut s'absenter, sans interrompre l'accumulation des quatre-vingt-dix (90) ou cent (100) jours travaillés, pour l'un des motifs d'absence prévu aux clauses 5-10.36 A) et B), 5-14.02, 5-14.05 de l'Entente nationale ainsi que des congés spéciaux prévus à la clause 5-14.02 G) de l'Entente locale. Par ailleurs, ce nombre de jours d'absences ne peut, dépasser le nombre de jours versés à l'une de ces banques;
6. Toute recommandation doit parvenir à la Commission avant le 1^{er} mai; lors d'une recommandation négative, la direction d'établissement doit remettre une copie à l'enseignante ou l'enseignant concerné; l'absence de recommandation équivaut à une recommandation positive;

E) Elle ajoute le nom des enseignantes ou enseignants qui n'ont pu répondre aux critères énoncés au paragraphe B) ou C) de la présente clause dû à l'exercice d'un droit protégé par la Charte (notamment : maternité, handicap). La Commission reconnaît les jours travaillés avant le départ de l'enseignante ou de l'enseignant. Dès son retour au travail, l'enseignante ou l'enseignant devra se qualifier selon les critères énoncés en B) ou en C) ci-dessus pour que son nom demeure sur la liste;

F) La Commission retire de cette liste le nom des enseignantes et enseignants qui ne sont plus éligibles selon la clause 5-1.14.07 (EL).

5-1.14.03 Mise à jour annuelle de la liste de priorité d'emploi

Pour les listes subséquentes au 1^{er} juillet 2013, la Commission procède, sur une base provisoire, à la mise à jour de la liste de priorité d'emploi de la façon suivante :

A) Elle ajoute le nom des enseignantes et enseignants qui ont obtenu un (1) contrat à temps partiel d'un minimum de quatre-vingt-dix (90) jours à l'intérieur de ce contrat, l'enseignante ou l'enseignant devra avoir travaillé au moins quatre-vingt-dix (90) jours durant l'année scolaire en cours et obtenu une recommandation positive.

L'enseignante ou l'enseignant qui se qualifie selon ces critères et qui obtient d'autres contrats à temps partiel, au cours de cette même année scolaire, mais qui fait l'objet d'une recommandation négative, n'accèdera pas à la liste de priorité pour l'année scolaire suivante; elle ou il pourra toutefois se qualifier en vertu du paragraphe B);

B) Elle ajoute le nom des enseignantes et enseignants qui ont obtenu un minimum de deux (2) contrats à temps partiel répartis sur au moins deux (2) années scolaires, à l'inclusion de l'année scolaire en cours; à l'intérieur de ces contrats l'enseignante ou l'enseignant doit avoir travaillé un minimum de cent (100) jours au cours des trois (3) années scolaires précédentes, à moins d'une recommandation négative durant l'année scolaire en cours;

C) Aux fins de l'application des paragraphes A) et B) de la présente clause, les parties conviennent de ce qui suit :

1. L'enseignante ou l'enseignant devra avoir cumulé un minimum de quatre-vingt-dix (90) ou cent (100) jours travaillés, soit à la dernière journée de présence des élèves prévue au calendrier scolaire de l'année scolaire en cours ou soit à la dernière journée de l'année scolaire, si l'enseignante ou l'enseignant a obtenu un contrat qui couvre les cent (100) derniers jours de l'année scolaire;
2. La Commission considère comme étant un contrat à temps partiel le cumul de plusieurs contrats à temps partiel dans un même établissement, et ce, durant une même année scolaire;
3. Pour les spécialistes du préscolaire et du primaire et les enseignantes et enseignants orthopédagogues (soutien à l'apprentissage), la Commission reconnaît comme étant un contrat à temps partiel le cumul de plusieurs contrats à temps partiel, dans un même champ et dans plusieurs établissements;
4. Les journées travaillées dans un remplacement indéterminé avant l'octroi d'un contrat à temps partiel (5-1.11 EL) sont comptabilisées aux fins du calcul des quatre-vingt-dix (90) ou cent (100) jours travaillés;
5. Une enseignante ou un enseignant peut s'absenter, sans interrompre l'accumulation des quatre-vingt-dix (90) ou cent (100) jours travaillés, pour l'un des motifs d'absence prévu aux clauses 5-10.36 A) et B), 5-14.02, 5-14.05 de l'Entente nationale ainsi que des congés spéciaux prévus à la clause 5-14.02 G) de l'Entente locale. Par ailleurs, ce nombre de jours d'absences ne peut dépasser le nombre de jours versés à l'une de ces banques;
6. Toute recommandation doit parvenir à la Commission avant le 1^{er} mai; lors d'une recommandation négative, la direction d'établissement doit remettre une copie à l'enseignante ou l'enseignant concerné; l'absence de recommandation équivaut à une recommandation positive;

- D) Elle ajoute le nom des enseignantes ou enseignants qui n'ont pu répondre aux critères énoncés au paragraphe A) ou B) de la présente clause, dû à l'exercice d'un droit protégé par la Charte (notamment : maternité, handicap). La Commission reconnaît les jours travaillés avant le départ de l'enseignante ou de l'enseignant. Dès son retour au travail, l'enseignante ou l'enseignant devra se qualifier selon les critères énoncés en A) ou en B) ci-dessus pour que son nom demeure sur la liste;
- E) Elle ajoute le nom des enseignantes et enseignants qui ont été non rengagés pour surplus de personnel et qui ont épuisé les droits (5-3.08 et 5-3.20 E6);
- F) Pour toute enseignante ou tout enseignant qui fait une demande écrite dans le délai prévu à la clause 5-1.14.04 B) de la présente entente, la Commission, s'il y a lieu, ajoute aux disciplines déjà indiquées sur la liste de priorité d'emploi, pour chaque enseignante ou enseignant la ou les disciplines pour laquelle ou lesquelles une capacité au sens de la clause 5-3.13 de l'Entente nationale a été ou sera acquise et reconnue durant l'année scolaire en cours. L'enseignante ou l'enseignant qui a enseigné cent quatre-vingts (180) jours ou l'équivalent dans une discipline est reconnu capable au sens de la clause 5-3.13 (E6);
- G) La Commission retire de cette liste le nom des enseignantes et enseignants qui ne sont plus éligibles selon la clause 5-1.14.07 (EL).

5-1.14.04 - Affichage et modifications à la liste provisoire de priorité d'emploi

- A) Au plus tard le 15 mai de chaque année, la Commission affiche, dans les établissements et sur Internet, la liste provisoire de priorité d'emploi et en transmet une copie au Syndicat.
- B) L'enseignante ou l'enseignant peut demander une correction à ladite liste. Une telle demande doit être faite, par écrit, à la Commission, et ce, dans les dix (10) jours ouvrables de la date d'affichage.

Lors de cette mise à jour, l'enseignante ou l'enseignant sous contrat peut demander, par écrit, à la Commission, une reconnaissance de capacité. Même si, à ce moment, elle ou il n'a pas atteint les critères prévus aux clauses 5-3.13 (E6) et 5-1.14.03 F) (EL), elle ou il pourra se voir accorder une reconnaissance provisoire pourvu qu'elle soit acquise avant la première séance d'affectation prévue à la clause 5-1.14.14 (EL). La Commission confirmera cette reconnaissance de capacité au plus tard lors de cette séance.

Toute demande de reconnaissance de capacité transmise après le délai mentionné ci-haut ne sera pas traitée par la Commission. À la suite de la tenue de cette première séance, l'enseignante ou l'enseignant pourra soumettre une nouvelle demande, mais celle-ci ne sera étudiée que pour la mise à jour annuelle de la liste de priorité d'emploi de l'année scolaire suivante.

5-1.14.05 - Affichage de la liste de priorité d'emploi

- A) Au plus tard le 1^{er} juin de chaque année, la Commission affiche, dans les établissements et sur Internet, la liste de priorité d'emploi et en transmet une copie au Syndicat.

B) À moins d'une erreur administrative ou d'une fausse déclaration de l'enseignante ou de l'enseignant, sous réserve de la clause 5-1.14.07 de la présente entente, cette liste n'est sujette à aucune modification.

Par contre, dès qu'une erreur administrative est constatée, la Commission apporte immédiatement la correction nécessaire et cette erreur ne peut, en aucune manière, invalider ce qui a été valablement fait auparavant.

5-1.14.06 - Situation particulière

Lorsque plusieurs enseignantes ou enseignants ont la même date de premier jour de travail, l'enseignante ou l'enseignant qui a le plus d'expérience est réputé avoir la priorité et, à expérience égale, celle ou celui qui a le plus de scolarité est réputé avoir la priorité.

À scolarité égale, celle ou celui qui a le plus d'expérience à la Commission est réputé avoir la priorité.

Si l'égalité persiste encore, l'enseignante ou l'enseignant réputé avoir la priorité sera désigné par un tirage au sort selon les modalités à définir entre la Commission et le Syndicat.

5-1.14.07 - Radiation de la liste de priorité d'emploi

A) Lors de la mise à jour annuelle, est radié de la liste de priorité d'emploi le nom de l'enseignante ou l'enseignant :

1. Qui n'a pas une autorisation d'enseigner du Ministère;
2. Qui n'a pas travaillé sous contrat durant trois (3) années scolaires consécutives.

B) Dès que l'une ou l'autre des situations ci-dessous se présente, est radié de la liste de priorité d'emploi le nom de l'enseignante ou de l'enseignant :

1. Qui obtient un poste régulier à temps plein à la Commission ou ailleurs qu'à la Commission;
2. Qui est retraité;
3. Qui est congédié, si aucune procédure de contestation n'est en cours ou qu'un grief contestant le congédiement a été perdu;
4. Qui démissionne de la Commission;
5. Qui ne s'est pas qualifié en vertu de la clause 5-1.14.03 D) (EL);
6. Qui n'aura pas complété le nombre de jours prévu à la clause 5-1.14.03 A) et B) (EL) à la suite de l'application de la clause 5-1.14.03 C) 1) (EL).

C) La Commission informe par écrit les enseignantes et enseignants ainsi radiés et en transmet une copie au Syndicat.

5-1.14.08

Ne peut être radié de la liste de priorité d'emploi le nom de l'enseignante ou l'enseignant qui s'absente pour un motif reconnu au sens de la convention collective ou des lois applicables (notamment : droits parentaux, accident de travail; maladie (avec certificat médical), affaires syndicales, congé sans traitement au sens de la Loi sur les normes du travail).

5-1.14.09

L'enseignante ou l'enseignant dont le nom a été radié et qui, par la suite, est rengagé par la Commission doit se qualifier à nouveau pour l'accès à la liste de priorité d'emploi. Elle ou il se voit reconnaître, comme nouvelle date d'entrée celle qui correspond à la date du premier jour de travail sous contrat, à la suite de son rengagement.

L'enseignante ou l'enseignant non rengagé qui est visé par la clause 5-1.14.03 E) (EL) conserve sa date d'entrée reconnue avant son non-rengagement.

5-1.14.10 - Utilisation de la liste de priorité d'emploi

A) La liste sert à l'octroi de contrats à temps plein, de contrats à temps partiel et à la leçon, sauf pour :

1. Les contrats octroyés après deux (2) mois de remplacement en vertu du deuxième (2^e) alinéa de la clause 5-1.11 (E6);
2. Les contrats octroyés dans le cadre d'un emploi à temps partagé en vertu de la clause 5-15.16 (EL);
3. Les contrats à la leçon pour l'enseignement du Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) et de l'aide aux devoirs;
4. Les contrats de remplacement des enseignantes enceintes qui, après une période d'attente de réponse de la Commission de santé et de sécurité du travail, se voient confirmer leur retrait préventif du travail. Dans ce cas, le contrat est donné à l'enseignante ou l'enseignant qui remplace l'enseignante retirée depuis le début de son absence et le contrat est rétroactif au premier jour de remplacement;
5. Les contrats permettant l'affectation d'une enseignante ou d'un enseignant régulier.

B) Chaque année, la Commission et le Syndicat, en tenant compte du volume d'emplois disponibles et des difficultés de recrutement pour l'année qui suit, pourront convenir d'ajouter à la liste des conditions particulières prévues au paragraphe précédent, une condition supplémentaire touchant les congés de remplacement d'une enseignante ou d'un enseignant inscrit dans un régime de mise à la retraite progressive.

C) Toute entente en ce sens, devra être convenue par le Comité de relations de travail prévu à l'article 4-3.00 (EL).

5-1.14.11 - Élaboration du cahier des besoins

A) Lors de l'élaboration du cahier des besoins disponibles pour chacune des séances, la Commission inscrit pour chaque poste les informations qui suivent :

1. Le nom de l'établissement;
2. Le type et la durée du contrat;
3. Le pourcentage du contrat;
4. Le nom de l'enseignante ou l'enseignant à remplacer;
5. Le type d'élèves lorsqu'il ne s'agit pas d'un groupe ordinaire; un groupe ordinaire exclut tous les élèves d'un établissement qui font partie d'un programme particulier tel qu'un programme international, un programme à concentration (arts, sports, etc.), à pédagogie particulière ou à volet alternatif, un groupe en cheminement particulier ou leur équivalent et les EHDAA;
6. Les compléments dans une autre discipline, s'il y en a.

Une copie du cahier est transmise au Syndicat.

B) Dans l'élaboration des besoins, la Commission tente, dans la mesure du possible, de les compléter à l'établissement où est affecté l'enseignante ou l'enseignant, sans exclure la possibilité de compléter avec des besoins dans d'autres établissements, si les tâches sont compatibles.

Attribution des contrats à temps plein, à temps partiel ou à la leçon à la suite de la première séance du mouvement volontaire des enseignantes et enseignants réguliers

5-1.14.12 - Attribution des postes vacants aux enseignantes et enseignants non rengagés

Si des enseignantes ou enseignants réguliers ont été non rengagés pour surplus de personnel selon le mécanisme prévu à la clause 5-3.16 F) de la présente entente, la Commission leur offre d'abord les contrats à temps plein vacants, lors des séances des prioritaires de juin et d'août.

5-1.14.13 - Perte du droit de priorité

Toute enseignante ou tout enseignant, absent lors des séances des prioritaires de juin et d'août et qui ne donne aucune procuration pour agir en son nom, perd son droit de priorité pour l'année scolaire en cours, sauf dans le cas où elle ou il serait rappelé sur un contrat à temps plein en vertu de la clause 5-3.20 (E6) ou encore qu'elle ou il obtient son premier poste d'enseignante ou d'enseignant régulier à la Commission.

5-1.14.14 Séance d'attribution des contrats à la séance des prioritaires de juin

La Commission convoque les enseignantes et enseignants inscrits sur la liste de priorité d'emploi à une première (1^{re}) séance des prioritaires qui se tient le ou vers le 30 juin, soit au

moins deux (2) jours ouvrables après la tenue de la première séance du mouvement volontaire prévue à la clause 5-3.17.13 (EL).

Elle offre les contrats à temps plein, à temps partiel ou à la leçon par ordre de priorité.

Les contrats à temps partiel ou à la leçon qui sont demeurés vacants après cette séance peuvent être comblés par la direction d'établissement.

5-1.14.15 - Séance d'attribution des contrats à la séance des prioritaires d'août

La Commission convoque les enseignantes et enseignants inscrits sur la liste de priorité d'emploi, qui n'ont pas obtenu un contrat à temps partiel ou à la leçon lors de la séance d'attribution de juin, à une deuxième (2^e) séance des prioritaires qui se tient le ou vers le 20 août.

Elle offre les contrats à temps partiel ou à la leçon par ordre de priorité.

Les contrats à temps partiel ou à la leçon qui sont demeurés vacants après cette séance peuvent être comblés par la direction d'établissement.

5-1.14.16 - Désistement

- A) Si toutes les informations au contrat sont complètes et conformes à la clause 5-1.14.11 A) (EL) et qu'elles ne sont pas modifiées, sauf en cas de modifications mineures telles que décrites au paragraphe B) de la présente clause, l'enseignante ou l'enseignant ne peut se désister de ce contrat pour la durée prévue sans perdre son droit de rappel pour l'année. Un désistement ne peut toutefois pas empêcher l'octroi d'un poste d'enseignante ou d'enseignant régulier selon la clause 5-1.14 (EL) ou un rappel selon la clause 5-3.20 (E6).
- B) Les seules modifications mineures pouvant empêcher le désistement d'une enseignante ou d'un enseignant sont, au primaire, un écart de deux (2) degrés ou moins ou, pour les spécialistes du préscolaire et du primaire ou au secondaire, un changement de moins de 20 % dans un complément de tâche.
- C) Pour être valide un désistement, en plus de répondre aux éléments prévus à la clause 5-1.14.11 A) (EL) ainsi qu'au paragraphe A) de la présente clause, devra se faire au plus tard le jour suivant la rentrée des élèves.

5-1.14.17 - Attribution temporaire des postes d'enseignantes ou d'enseignants réguliers entre les deux séances du mouvement volontaire

Entre la tenue de la première séance du mouvement volontaire et le 15 octobre de l'année scolaire suivante, en lien avec la clause 5-3.17.14 (EL), tous les besoins identifiés comme nouveaux postes d'enseignantes et d'enseignants réguliers sont offerts sous contrat à temps partiel pour l'année scolaire.

5-1.14.18 - Affichage sur Internet des contrats à temps plein, à temps partiel ou à la leçon après la rentrée scolaire

- A) Après la tenue de la deuxième (2^e) séance du mouvement volontaire prévue à la clause 5-3.17.15 (EL) les contrats à temps plein sont offerts, selon l'ordre de priorité d'emploi, aux enseignantes et enseignants inscrits sur la liste de priorité d'emploi selon le processus d'affichage prévu au paragraphe B) qui suit.
- B) Après la tenue de la deuxième (2^e) séance des prioritaires d'août prévue à la clause 5-1.14.15 (EL) la Commission octroie les contrats à temps plein, à temps partiel ou à la leçon en respectant l'ordre de priorité et selon le processus d'affichage suivant :

1. Au plus tard le 1^{er} septembre, la Commission publie sur Internet, un calendrier des dates d'affichage en y indiquant, pour chacun, la date du début et de fin de l'affichage.
2. L'affichage des contrats se fait aux deux (2) lundis, à moins d'entente différente entre la Commission et le Syndicat. La publication se fait par Internet avec accès restreint aux enseignantes et enseignants dont le nom est inscrit sur la liste de priorité d'emploi ainsi qu'au Syndicat. En plus des délais d'affichage, la Commission inscrit pour chaque contrat les informations telles que décrites à la clause 5-1.14.11 A) (EL).

La durée de chaque affichage est de cinq (5) jours ouvrables.

3. Chaque enseignante ou enseignant inscrit sur la liste de priorité d'emploi peut, à l'aide du formulaire prévu à cet effet, par écrit ou en ligne, postuler à l'un ou l'autre des contrats pour lequel elle ou il détient la capacité déjà reconnue. Le formulaire rempli doit être transmis à la Commission dans les délais prévus à l'affichage.

L'enseignante ou l'enseignant doit inscrire ses choix de contrats dans un ordre de préférence.

Le droit de l'enseignante ou l'enseignant se limitera alors aux seuls contrats identifiés sur le formulaire.

4. L'enseignante ou l'enseignant qui détient déjà un contrat à temps partiel ou à la leçon à la Commission ne pourra abandonner le contrat qu'elle ou il détient pour un autre contrat à temps partiel ou à la leçon.
5. L'enseignante ou l'enseignant qui postule à une offre de contrat à temps partiel ou à la leçon doit être disponible afin de l'occuper pour la durée prévue au contrat. À défaut, elle ou il perd son droit de rappel pour l'année scolaire en cours, sauf dans le cas où elle ou il est rappelé sur un poste d'enseignante ou d'enseignant régulier en vertu de la clause 5-3.20 (E6) ou encore qu'elle ou il obtient son premier contrat à temps plein à la Commission.
6. La Commission attribue, par ordre de priorité d'emploi, chacun des contrats dans un délai de trois (3) jours ouvrables suivant la fin de l'affichage.
7. L'entrée en fonction est indiquée sur l'affichage des contrats et est prévue au plus tôt deux (2) jours ouvrables après la nomination.

8. Le quatrième (4^e) jour suivant la fin de l’affichage, la Commission affiche, sur Internet, les candidatures retenues ainsi que les résultats pour chacun des contrats et les rend accessibles au Syndicat.
9. Chaque contrat est acheminé à la direction d’établissement qui assure le suivi auprès de l’enseignante ou l’enseignant retenu pour le contrat.

Pour toute situation particulière qui se présenterait à la suite de l’application de la présente clause, la Commission et le Syndicat se rencontrent afin de trouver une solution et convenir d’une entente, laquelle sera ratifiée lors d’une réunion du Comité de relations de travail prévu à l’article 4-3.00 (EL).

5-1.14.19 - Particularités d’entrée en fonction lors de l’octroi d’un poste d’enseignante ou d’enseignant régulier après la rentrée scolaire

- A) L’enseignante ou l’enseignant qui obtient un nouveau poste d’enseignante ou d’enseignant régulier à la Commission, après la rentrée scolaire, ne pourra occuper ce poste qu’à compter de l’année scolaire suivante et en sera titulaire lors de l’application des mécanismes prévus aux clauses 5-3.16 et 5-3.17 de la présente entente.

Pour celle ou celui qui détenait un contrat à temps partiel de moins de 100 %, la Commission communiquera avec l’enseignante ou l’enseignant afin de lui préciser les modalités d’affectation pour combler la différence de pourcentage.

- B) Si l’enseignante ou l’enseignant est choisi par la Commission, pour un poste d’enseignante ou d’enseignant régulier qu’elle ou qu’il occupait déjà au moment de sa nomination, ce dernier sera alors rétroactif à la première (1^{re}) journée d’entrée en fonction sur ce poste.

CHAPITRE 8-0.00 -

TÂCHE DE L’ENSEIGNANTE OU L’ENSEIGNANT ET SON AMÉNAGEMENT

Clause 8-7.11 - Suppléance

En cas d’absence d’une enseignante ou d’un enseignant, le remplacement est assuré par une enseignante ou un enseignant en disponibilité ou par une enseignante ou un enseignant affecté en totalité ou en partie à la suppléance. À défaut, la Commission fait appel aux enseignantes et enseignants dans l’ordre suivant :

1. À une suppléante ou un suppléant occasionnel inscrit sur une liste maintenue par elle à cet effet;
2. Aux enseignantes ou enseignants de l’établissement sous contrat à temps partiel qui n’ont pas atteint le maximum d’heures de la tâche éducative et qui veulent en faire sur une base volontaire;
3. À des enseignantes ou enseignants de l’établissement qui ont atteint le maximum d’heures de la tâche éducative et qui veulent en faire sur une base volontaire;

4. Aux autres enseignantes et enseignants de l'établissement selon le système de dépannage suivant :

- a) pour parer à de telles situations d'urgence, la direction d'établissement, après consultation de l'organisme de participation des enseignantes et des enseignants au niveau de l'établissement déterminé dans le cadre du chapitre 4-0.00 (EL), établit un système de dépannage parmi les enseignantes et enseignants de son établissement pour permettre le bon fonctionnement de l'établissement. La direction d'établissement s'assure que chacune des enseignantes et chacun des enseignants sera traité équitablement pour la répartition des suppléances à l'intérieur du système de dépannage;
- b) sauf si elle ou il est affecté en partie à la suppléance, l'enseignante ou l'enseignant est libre d'effectuer cette suppléance à l'intérieur d'un système de dépannage à compter de la troisième (3^e) journée d'absence consécutive d'une enseignante ou d'un enseignant.

Annexe 15

Extraits la Charte des droits et libertés de la personne (RLRQ c. C-12)

À jour au 1^{er} décembre 2018³⁸⁷

CHAPITRE I.1

DROIT À L'ÉGALITÉ DANS LA RECONNAISSANCE ET L'EXERCICE DES DROITS ET LIBERTÉS

Article 10

Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap.

Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit.

Article 16

Nul ne peut exercer de discrimination dans l'embauche, l'apprentissage, la durée de la période de probation, la formation professionnelle, la promotion, la mutation, le déplacement, la mise à pied, la suspension, le renvoi ou les conditions de travail d'une personne ainsi que dans l'établissement de catégories ou de classifications d'emploi.

Article 18.1.

Nul ne peut, dans un formulaire de demande d'emploi ou lors d'une entrevue relative à un emploi, requérir d'une personne des renseignements sur les motifs visés dans l'article 10 sauf si ces renseignements sont utiles à l'application de l'article 20 ou à l'application d'un programme d'accès à l'égalité existant au moment de la demande.

Article 19

Tout employeur doit, sans discrimination, accorder un traitement ou un salaire égal aux membres de son personnel qui accomplissent un travail équivalent au même endroit.

Il n'y a pas de discrimination si une différence de traitement ou de salaire est fondée sur l'expérience, l'ancienneté, la durée du service, l'évaluation au mérite, la quantité de production ou le temps supplémentaire, si ces critères sont communs à tous les membres du personnel.

³⁸⁷ Repéré à : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-12>

Les ajustements salariaux ainsi qu'un programme d'équité salariale sont, eu égard à la discrimination fondée sur le sexe, réputés non discriminatoires, s'ils sont établis conformément à la Loi sur l'équité salariale (chapitre E-12.001).

Article 20

Une distinction, exclusion ou préférence fondée sur les aptitudes ou qualités requises par un emploi, ou justifiée par le caractère charitable, philanthropique, religieux, politique ou éducatif d'une institution sans but lucratif ou qui est vouée exclusivement au bien-être d'un groupe ethnique est réputée non discriminatoire.

CHAPITRE IV DROITS ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX

Article 46

Toute personne qui travaille a droit, conformément à la loi, à des conditions de travail justes et raisonnables et qui respectent sa santé, sa sécurité et son intégrité physique.

PARTIE III LES PROGRAMMES D'ACCÈS À L'ÉGALITÉ

Article 86

Un programme d'accès à l'égalité a pour objet de corriger la situation de personnes faisant partie de groupes victimes de discrimination dans l'emploi, ainsi que dans les secteurs de l'éducation ou de la santé et dans tout autre service ordinairement offert au public.

Un tel programme est réputé non discriminatoire s'il est établi conformément à la Charte.

Un programme d'accès à l'égalité en emploi est, eu égard à la discrimination fondée sur la race, la couleur, le sexe ou l'origine ethnique, réputé non discriminatoire s'il est établi conformément à la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics (chapitre A-2.01).

Un programme d'accès à l'égalité en emploi établi pour une personne handicapée au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (chapitre E-20.1) est réputé non discriminatoire s'il est établi conformément à la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics (chapitre A-2.01).

Annexe 16

Extraits la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics (RLRQ c. A-2.01)

À jour au 1^{er} décembre 2018³⁸⁸

SECTION I

OBJET ET CHAMP D'APPLICATION

Article 1

La présente loi institue un cadre particulier d'accès à l'égalité en emploi pour corriger la situation des personnes faisant partie de certains groupes victimes de discrimination en emploi, soit les femmes, les personnes handicapées au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (chapitre E-20.1), les autochtones, les personnes qui font partie d'une minorité visible en raison de leur race ou de la couleur de leur peau et les personnes dont la langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais et qui font partie d'un groupe autre que celui des autochtones et celui des personnes qui font partie d'une minorité visible

SECTION II

ANALYSE

Article 7

Afin de déterminer s'il y a sous-représentation d'un groupe visé par la présente loi dans un type d'emploi, la Commission compare la représentation de ce groupe au sein des effectifs concernés de l'organisme avec sa représentation au sein des personnes compétentes ou aptes à acquérir cette compétence dans un délai raisonnable pour ce type d'emploi à l'intérieur de la zone appropriée de recrutement.

À cette fin, la Commission peut, après consultation de l'organisme, procéder par regroupement de types d'emploi.

Article 9

L'organisme est tenu d'établir un programme d'accès à l'égalité en emploi, pour un type ou regroupement de types d'emploi, dans le cas où la Commission estime que la représentation des personnes à l'emploi de l'organisme faisant partie d'un groupe visé par la présente loi est

³⁸⁸ Repéré à : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/A-2.01>

généralement non conforme à la représentation des personnes compétentes de ce groupe dans la zone de recrutement applicable.

Dans le cas contraire, l'organisme doit veiller à maintenir une représentation des personnes à son emploi qui soit conforme à la représentation des personnes faisant partie des groupes visés par la présente loi.

SECTION III

PROGRAMME D'ACCÈS À L'ÉGALITÉ EN EMPLOI

Article 12

La Commission, sur demande, prête son assistance à l'élaboration d'un programme d'accès à l'égalité en emploi.

Article 13

Un programme d'accès à l'égalité en emploi vise à augmenter la représentation des personnes faisant partie de chaque groupe qu'il vise et à corriger les pratiques du système d'emploi.

Un programme comprend les éléments suivants :

- 1° une analyse du système d'emploi, plus particulièrement les politiques et pratiques en matière de recrutement, de formation et de promotion ;
- 2° les objectifs quantitatifs poursuivis, par type ou regroupement de types d'emploi, pour les personnes faisant partie de chaque groupe visé ;
- 3° des mesures de redressement temporaires fixant des objectifs de recrutement et de promotion, par type ou regroupement de types d'emploi, pour les personnes faisant partie de chaque groupe visé ;
- 4° des mesures d'égalité de chances et des mesures de soutien, le cas échéant, pour éliminer les pratiques de gestion discriminatoires ;
- 5° l'échéancier pour l'implantation des mesures proposées et l'atteinte des objectifs fixés ;
- 6° des mesures relatives à la consultation et à l'information du personnel et de ses représentants ;
- 7° l'identification de la personne en autorité responsable de la mise en œuvre du programme.

Article 15

La Commission vérifie la teneur d'un programme d'accès à l'égalité en emploi en tenant compte des éléments suivants :

- 1° l'importance des effectifs de l'organisme et le nombre de personnes dans un type ou regroupement de types d'emploi ;
- 2° la disponibilité, pour chaque groupe visé, de personnes compétentes ou aptes à le devenir dans un délai raisonnable dans les effectifs de l'organisme ainsi que dans la zone appropriée de recrutement ;
- 3° la sous-représentation, en nombre et en pourcentage, des personnes faisant partie de chaque groupe visé ;
- 4° l'augmentation ou la réduction prévue des effectifs au cours de la période couverte par l'échéancier ;
- 5° le caractère raisonnable des objectifs quantitatifs poursuivis ;
- 6° les mesures de redressement, les mesures d'égalité des chances et, le cas échéant, les mesures de soutien proposées ;
- 7° les échéanciers du programme d'accès à l'égalité.

À cette fin, la Commission peut exiger d'un organisme tout renseignement ou document et faire les vérifications requises.

Article 20

Tout organisme tenu d'implanter un programme d'accès à l'égalité en emploi doit, à cette fin, prendre les mesures raisonnables pour atteindre les objectifs poursuivis selon l'échéancier prévu.

Il fait rapport à la Commission, à tous les trois ans, sur l'implantation de ce programme en faisant état des mesures prises et des résultats obtenus.

SECTION IV DISPOSITIONS RÉGLEMENTAIRES ET DIVERSES

Article 23

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse publie, à tous les trois ans, la liste des organismes publics assujettis à la présente loi et fait état de leur situation en matière d'égalité en emploi