



**Département de sociologie
Laboratoire de recherche**

**L'ETHOS DU PERSONNEL ÉDUCATEUR
DES SERVICES DE GARDE EN MILIEU SCOLAIRE**

**Rapport final présenté à
l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec**



Par

Luc Sorel Étienne

Camille Lambert Deubelbeiss

Andréanne Rousseau

Étudiants au Département de sociologie de l'Université Laval

Sous la direction de Monsieur Dominique Morin

et de Madame Marie-Hélène Deshaies

et sous la supervision de Monsieur Arona Moreau

Avril 2015

« Les éducateurs sont des héros oubliés.
Ils sauvent des enfants du feu chaque semaine,
mais, contrairement aux pompiers,
ils ne reçoivent pas de médaille »
- Claude Legault

Remerciements

En premier lieu, nous tenons à remercier les éducatrices et éducateurs en service de garde en milieu scolaire qui ont participé à la recherche, qui ont si généreusement donné de leur temps et qui nous ont chaleureusement accueillis dans leur milieu pour partager avec nous une part de leur quotidien.

Nous aimerions également remercier Daniel Mercure et Mircea Vultur pour nous avoir offert leur temps et leurs conseils dès le début du travail de recherche.

Nous voudrions par ailleurs remercier Arona Moreau, Dominique Morin et Marie-Hélène Deshaies pour leur soutien continu à chaque moment du projet d'étude. Chaque difficulté rencontrée, chaque questionnement et chaque incertitude n'aurait pu être aussi efficacement attaqués sans leur aide, leur vision d'ensemble et leur expérience dans un domaine aussi complexe que la sociologie.

Nous remercions également Julie Simard et l'ASGEMSQ pour nous avoir fait confiance pour la réalisation de ce projet d'étude. Nous espérons que cette expérience vous poussera à poursuivre vos questionnements et votre collaboration avec les futures générations de sociologues au laboratoire de recherche de l'Université Laval.

Nous remercions finalement nos proches pour leur indispensable support tout au long du projet d'étude.

Andréanne, Camille et Luc

Résumé

L'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec contribue à promouvoir, soutenir et représenter les services de garde en milieu scolaire du Québec (SGMS) ainsi que les éducatrices et éducateurs y œuvrant, dans un souci d'amélioration de la qualité des services offerts et de défense des intérêts des membres du personnel éducateur. Cette étude vise à identifier l'éthos de travail des membres du personnel éducateur en SGMS et à dresser le portrait de leur parcours de vie, entre expériences académiques, professionnelles et de contextes familiaux. Elle vise également à dégager les représentations sociales des membres du personnel éducateur relatives à leur statut professionnel ainsi qu'aux rôles sociaux qui y sont associés et à identifier les incidences de leur environnement sur ce rapport au travail. Des questionnaires et des entrevues de groupes avec dix-neuf (19) éducatrices et éducateurs œuvrant dans quatre (4) écoles révèlent que, bien qu'il existe des différences d'un milieu à l'autre, il s'agit d'un groupe de travailleurs et de travailleuses homogènes qui partagent un ethos de vocation et dont l'enfant constitue la finalité principale du travail.

Mots-clés : *ethos, rapport au travail, rôle, statut, reconnaissance, parcours de vie.*

Abstract

The *Association des services de garde en milieu scolaire du Québec* contributes to promote, support and represent Québec's school daycare services as well as the educators that work in this environment, in an effort to improve the quality of the services offered and to defend the interests of the members of the educating staff. This study aims to identify the work ethos of the members of the educating staff of school daycare services and to describe their life course, between academic and professional experiences and family situations. It also aims to identify the social representations of the educating staff relative to their professional status as well as to the social roles that are associated with it and to identify the impact of their environment on their relation to their work. Questionnaires and focus groups were used to interview nineteen (19) educators working in four (4) schools presenting different characteristics and revealed a homogeneous group that share a vocation ethos, for which the child is the principal work finality.

Keywords: *ethos, relation to work, role, status, recognition, life course.*

Faits saillants

PROBLÈME DE RECHERCHE

- L'Association des services de garde en milieu scolaire (ASGEMSQ) vise « l'amélioration de la qualité des services de garde et leur accessibilité » ainsi que la représentation et la défense des intérêts des SGMS. Elle vise également à faire reconnaître le rôle des éducatrices et des éducateurs en SGMS. Elle cherchait à connaître le profil et à dresser le portrait de l'éthos de travail des membres du personnel éducateur, dans le but de mieux les comprendre, les représenter et valoriser leur rôle.

MÉTHODE

- Nous avons réalisé des entrevues de groupe dans quatre (4) SGMS de la région métropolitaine de Québec avec dix-neuf (19) éducatrices et éducateurs. Nous leur avons également fait remplir un questionnaire de 39 questions. Ces instruments de collecte nous ont permis de comprendre leur parcours de vie, leur rapport quotidien au travail, leurs représentations sociales de leurs relations avec les autres acteurs du milieu, ainsi que leur sentiment de reconnaissance de leur rôle et de leur statut. Nous avons également pu identifier, chez ces travailleuses et travailleurs, un ethos du travail particulier grâce à ces instruments de collecte.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

- Les membres du personnel éducateur rencontrés ont un parcours académique et professionnel varié, bien qu'ils aient tendance à cumuler les expériences antérieures en lien avec le domaine du soin et/ou de l'éducation des enfants, notamment des études en service de garde, en éducation spécialisée et en travail social et des expériences de travail en garderie, en CPE, en camps de jours. Ainsi, on remarque à travers cette diversité une propension pour les occupations où les relations d'éducation, d'aide et de soin sont centrales.
- Le temps bénévole et les horaires coupés, qui occasionnent de longues journées de travail pour un moindre nombre d'heures payées, sont des sources d'insatisfactions et de stress. Toutefois, la majorité des éducatrices et éducateurs interrogé(e)s semblent globalement satisfait(e)s de leur travail et attaché(e)s à celui-ci, notamment grâce aux relations enrichissantes qu'ils et elles entretiennent avec les enfants.

- La majorité des membres du personnel éducateur de notre échantillon envisagent un avenir professionnel dans le domaine des SGMS et plus particulièrement dans leur SGMS actuel. Chez ceux qui travaillent un nombre d'heures moindre par semaine, plusieurs affirment cependant pouvoir considérer un emploi dans un autre SGMS si celui-ci leur offre un plus grand nombre d'heures.
- Il existe des différences entre les SGMS visités dans le fonctionnement, le mode d'organisation et la clientèle (entre autres en fonction du quartier dans lequel il est implanté, du nombre d'enfants inscrits et du fait d'avoir ou non des locaux qui leurs sont réservés) ainsi que dans la hiérarchie des valeurs qui sont véhiculées dans chacun d'eux, mais ces différences ne sont pas assez marquées pour que l'on puisse parler d'ethos multiples. Il y a une relative homogénéité d'expériences, de conditions et de représentations entre chacun de ces SGMS malgré les particularités propres aux milieux.
- Les éducatrices et les éducateurs interrogé(e)s associent leur rôle auprès des enfants à un éventail de rôles qui favorisent leur socialisation et qui sont complémentaires avec ceux assumés par les enseignants et les parents.
- Les membres du personnel éducateur rencontrés disent sentir de la reconnaissance de la part des enfants. Cependant, la reconnaissance de la part des parents et des enseignants qui comprennent souvent mal en quoi consiste leur travail et l'implication qu'il exige leur semble moins acquise. Ils estiment par ailleurs que leur travail est très mal connu dans la société en général, ce qui peut être expliqué par le fait que ce travail s'inscrit dans les domaines du soin.
- Le rapport au travail est plus complexe pour les éducateurs que pour les éducatrices et leur statut tend à être davantage stigmatisé : ils doivent faire montre de plus de retenue dans les marques d'affection qu'ils témoignent aux enfants et ils ont le sentiment que les parents, surtout ceux qui les connaissent moins bien, ont tendance à leur faire moins confiance.
- Les membres du personnel éducateur interrogés accordent généralement une forte importance à leur travail, mais moindre qu'à la vie de couple et la vie familiale. Les loisirs et les amis, ainsi que les engagements sociaux et communautaires ont moins d'importance pour la plupart d'entre eux. Par ailleurs, les enfants représentent la finalité principale de leur travail. Ce dernier est étroitement lié à la manière dont ils se définissent et ce travail est fait par amour des enfants.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES.....	1
INTRODUCTION.....	3
<i>L'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec.....</i>	<i>3</i>
<i>Contexte d'étude et mandat de recherche.....</i>	<i>4</i>
CHAPITRE I : CONTEXTE D'ÉMERGENCE, ÉVOLUTION, MODE D'ORGANISATION ET DE FONCTIONNEMENT DES SGMS	7
<i>1.1 Contexte d'émergence des SGMS.....</i>	<i>7</i>
<i>1.2 Les services de garde en milieu scolaire.....</i>	<i>14</i>
<i>1.3 Les enjeux propres aux SGMS.....</i>	<i>19</i>
<i>1.4 La fonction et les conditions de travail du personnel éducateur en SGMS.....</i>	<i>22</i>
<i>1.5 Conclusion.....</i>	<i>27</i>
CHAPITRE II : ETHOS DE TRAVAIL, STATUT ET RÔLES SOCIAUX DU PERSONNEL ÉDUCATEUR EN SGMS	28
<i>2.1 Les ethos du travail : la centralité, la finalité et les attitudes au travail.....</i>	<i>28</i>
<i>2.2 Les ethos-types</i>	<i>37</i>
<i>2.3 Parcours de vie.....</i>	<i>42</i>
<i>2.4 Statuts et rôles sociaux.....</i>	<i>44</i>
<i>2.5 Les représentations sociales.....</i>	<i>48</i>
<i>2.6 Question de recherche.....</i>	<i>50</i>
<i>2.7 Hypothèses.....</i>	<i>50</i>
<i>2.8 Conclusion.....</i>	<i>52</i>
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE.....	53
<i>3.1 Échantillonnage.....</i>	<i>53</i>
<i>3.2 Sollicitation et sélection.....</i>	<i>54</i>
<i>3.3 Pré-test de l'instrument de collecte.....</i>	<i>55</i>
<i>3.4 Questionnaire.....</i>	<i>57</i>
<i>3.5 Entrevue de groupe.....</i>	<i>59</i>
<i>3.6 Présentation de l'échantillon</i>	<i>61</i>
<i>3.7 Conclusion.....</i>	<i>63</i>
CHAPITRE IV : PROFIL DES MEMBRES DU PERSONNEL ÉDUCATEUR ET PARCOURS DE VIE.....	64
<i>4.1 Parcours académique et professionnel.....</i>	<i>64</i>
<i>4.2 Situation actuelle et rapport au travail.....</i>	<i>77</i>
<i>4.3 Perspectives d'avenir.....</i>	<i>84</i>
<i>4.4 Conclusion.....</i>	<i>86</i>

CHAPITRE V : REPRÉSENTATIONS SOCIALES DU MILIEU.....	88
<i>5.1 Entrevue de groupe et particularités propres à chaque établissement.....</i>	<i>88</i>
<i>5.2 Analyse transversale des représentations sociales des membres du personnel éducatriceur en SGMS en regard de certaines particularités propres au milieu.....</i>	<i>101</i>
<i>5.3 Conclusion.....</i>	<i>108</i>
CHAPITRE VI : DISCUSSION AUTOUR DE L'ETHOS	109
<i>6.1 Axe individuel.....</i>	<i>109</i>
<i>6.2 Axe professionnel et expérientiel.....</i>	<i>120</i>
<i>6.3 Axe sociétal.....</i>	<i>122</i>
<i>6.4 Ethos-type chez Mercure et Vultur</i>	<i>126</i>
<i>6.5 Homogénéité chez les membres du personnel éducatriceur en SGMS</i>	<i>126</i>
<i>6.6 Les éducatrices en marge du modèle dominant.....</i>	<i>127</i>
<i>6.7 Conclusion</i>	<i>132</i>
CONCLUSION	134
<i>La vocation d'éducatriceur et d'éducatriceur en SGMS.....</i>	<i>137</i>
RECOMMANDATIONS	139
BIBLIOGRAPHIE.....	140
ANNEXES	146
<i>Organigramme des SGMS.....</i>	<i>147</i>
<i>Principales dimensions des ethos du travail.....</i>	<i>148</i>
<i>Fiche technique de SGMS visités en préenquête.....</i>	<i>149</i>
<i>Lettre de sollicitation.....</i>	<i>151</i>
<i>Formulaire de consentement.....</i>	<i>152</i>
<i>Questionnaire.....</i>	<i>155</i>
<i>Schéma d'entrevue.....</i>	<i>166</i>
<i>Schéma d'opérationnalisation.....</i>	<i>168</i>

Liste des tableaux

3.1	Présentation de la composition de l'échantillon	61
4.1	Répartition des répondant(e)s selon leur(s) niveau(x) de scolarité	65
4.2	Répartition des répondant(e)s selon le fait d'avoir ou non l'AEP et leurs domaines d'études	66
4.3	Répartition des répondant(e)s selon leur(s) milieu(x) d'expérience avec les enfants	67
4.4	Répartition des répondant(e)s selon s'ils sont parents et leurs milieu(x) d'expérience(s) professionnelles avec les enfants	68
4.5	Répartition des milieux d'expérience des répondant(e)s selon le fait d'avoir ou non l'AEP et leurs domaines d'études	69
4.6	Âge d'intégration au milieu des SGMS des participant(e)s	71
4.7	Répartition des répondant(e)s selon l'âge d'intégration au milieu des SGMS et leurs parcours académique et professionnel	74
4.8	Répartition des répondant(e)s, selon leur nombre d'années dans le milieu et dans leur SGMS actuel, en catégories homogènes	76
4.9	Nombre d'heures hebdomadaire et construction de l'horaire hebdomadaire	81
6.1	Répartition des répondant(e)s selon leur nombre d'heures travaillées hebdomadairement et l'importance relative du travail en rapport avec les autres sphères de leur vie	112
6.2	Répartition des répondant(e)s selon l'importance accordée au fait de bien gagner sa vie et le sentiment de bien gagner sa vie	115
6.3	Répartition des répondant(e)s selon l'importance accordée au fait de bien gagner sa vie et la satisfaction du salaire	115

6.4	Répartition des répondant(e)s selon l'importance accordée à une bonne ambiance de travail et le fait de trouver qu'il y a une bonne ambiance de travail au sein de leur SGMS	116
6.5	Répartition des répondant(e)s selon l'importance accordée aux possibilités d'avancement et au fait de trouver que le travail permet de se dépasser et de se confronter	118
6.6	Répartition des répondant(e)s selon l'importance de se sentir utile et le sentiment d'altruisme dans le travail en SGMS	119
6.7	Répartition des répondant(e)s selon l'importance de se sentir utile et le sentiment d'utilité envers la société dans le travail en SGMS	119
6.8	Répartition des répondant(e)s selon le fait de trouver les attentes des supérieurs raisonnables et l'école dans laquelle ils travaillent	121

Liste des graphiques

1.1	Nombre de services de garde en milieu scolaire au Québec de 1991-1992 à 2004-2005	14
2.1	Niveau d'importance accordé au travail par la population active québécoise (%)	31
2.2	Hierarchisation des sphères de vie par la population active québécoise (%)	32
2.3	Finalité principale du travail chez la population active québécoise (%)	34
2.4	Répartition des types d'ethos du travail au sein de la population active québécoise	37
Encadré 2.1	Synthèse de l'infrastructure logique et conceptuelle des types d'ethos du travail	36
Schéma 2.1	Relations entre le personnel éducateur, les SGMS, l'école et la communauté	49

INTRODUCTION

Dans les dernières décennies, la progression de la présence des parents d'enfant d'âge scolaire sur le marché du travail, et des mères en particulier, a normalisé le recours aux services de garde en milieu scolaire (SGMS) au Québec. Ce changement dans la vie des familles accroît dans les écoles primaires la présence et l'importance d'une nouvelle catégorie d'éducatrices. La définition de leur rôle et de leur statut n'est pas nécessairement évidente, notamment parce que leur environnement de travail et leurs interactions avec les parents, les enseignants et les autres acteurs du milieu scolaire diffèrent selon les écoles. Ce rapport présente les résultats d'une enquête dans la région métropolitaine de Québec commandée par l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (ASGEMSQ) qui souhaite mieux comprendre la situation vécue par le personnel éducateur des services qu'elle représente et, plus largement, leur ethos de travail.

1.1 Association des services de garde en milieu scolaire du Québec

Le 25 mai 1985, l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec est officiellement instituée à la suite de la tenue d'un colloque provincial à Hull, concernant les services de garde en milieu scolaire (Musson, 1999 : 11; Aubry, 2001 : 48). L'ASGEMSQ est une association à but non lucratif, non subventionnée, qui ne relève ni du gouvernement ni d'une quelconque instance scolaire. L'Association œuvre au soutien des services de garde en milieu scolaire (SGMS) à dessein d'optimiser, entre autres, l'augmentation de la qualité des services (ASGEMSQ, 2004a : 3), condition essentielle pour le bien-être et le développement de l'enfant en milieu de garde. Dans cet esprit, elle cherche également à promouvoir, soutenir, accompagner et encourager la recherche dans le milieu des services de garde en milieu scolaire.

Contribuer à l'épanouissement et au développement global des enfants en SGMS par la promotion et le développement de services de garde de qualité constitue la pierre angulaire sur laquelle repose l'Association. En effet, depuis près de trois décennies, elle offre conseils, outils, formation et soutien aux services de garde qui en sont membres. Par ailleurs, elle vise plus largement la reconnaissance du rôle du personnel éducateur au sein des écoles, tout en cherchant à mieux comprendre les attentes qu'ont les instances

partenaires (parents, direction d'école, commission scolaire) à l'égard du personnel éducateur des SGMS. Outre la quête récurrente de parfaire, de rendre durable la qualité des services de garde et d'en assurer l'accessibilité, l'Association se donne également pour mandat de promouvoir la recherche dans le secteur et d'intercéder en faveur des SGMS auprès des instances gouvernementales.

L'ASGEMSQ réalise sa mission par la sensibilisation (prises de position, revues, publications) et par la formation sur mesure (séminaires, conférences interactives, ateliers pratiques). Elle se présente comme la référence en service de garde scolaire au Québec et compte plus de 800 services de garde membres dans toute la province. Il s'agit là de plus de la moitié des services de garde au Québec. Les SGMS peuvent devenir des membres actifs de l'Association de manière volontaire et autonome, même si l'ASGEMSQ souhaite représenter l'ensemble des SGMS de la province de Québec.

1.2 Contexte d'étude et mandat de recherche

En appui à sa mission et à son action visant à promouvoir la recherche et les projets d'étude sur les services de garde en milieu scolaire, l'ASGEMSQ, consciente de l'augmentation de la demande et des difficultés inhérentes au secteur, cherche à faire reconnaître les rôles du personnel éducateur et les objectifs des services de garde. En effet, les premiers SGMS ont été mis en place par des parents faisant face à de nouvelles réalités concernant le marché du travail. Ils ont eu une popularité grandissante au fil des années, passant de 51 200 élèves utilisateurs du service de garde scolaire en milieu scolaire en 1992 (Conseil de la famille et de l'enfance, 2006 : 9) à 415 509 en 2012-2013. Dans la Capitale-Nationale, 23 084 enfants ont fréquenté les services de garde en milieu scolaire dans l'année 2012-2013¹.

Par ailleurs, les SGMS se développent en fonction des besoins et des ressources spécifiques de leur milieu d'implantation, selon une multitude de modèles, donnant ainsi lieu à une certaine inégalité de ressources entre eux. Cette diversité de situations occasionne sans doute une différenciation des conditions et des relations de travail.

¹ Les données statistiques pour l'année 2012-2013 proviennent de la Direction des statistiques et de l'information décisionnelle MELS.

Puisque le personnel éducateur est un des piliers sur lequel repose la qualité d'un service de garde, l'ASGEMSQ aimerait en savoir davantage sur le rapport au travail des éducatrices en SGMS². Consciente de la diversité des raisons menant des individus à occuper le poste d'éducatrice ou d'éducateur en milieu scolaire, l'Association aimerait notamment mieux comprendre les motivations qui les ont menés à œuvrer dans ces services. La présente enquête a ainsi pour objectif d'approfondir les connaissances sur le rôle social et les représentations des membres du personnel éducateur.

Ce rapport présente les résultats de notre étude. Les deux premiers chapitres contextualisent et exposent les éléments de théorie sociologique de notre problématique de recherche. Nous présentons dans le *Chapitre I* le contexte historique d'émergence des SGMS au Québec, entre politique éducative et politique familiale, ainsi que le mode d'organisation et de fonctionnement de ceux-ci, entre leur administration et les activités du personnel éducateur. Dans le *Chapitre II*, nous définissons les concepts centraux pour nos analyses. Il s'agit principalement des concepts sociologiques d'ethos, de statuts et de rôles sociaux ainsi que de celui des représentations sociales. Notre question de recherche est : *Quelles sont les représentations des membres du personnel éducateur relatives à leur statut professionnel ainsi qu'aux rôles sociaux associés à celui-ci? Quel est leur ethos du travail? Comment ces représentations sont-elles liées aux caractéristiques de leur environnement de travail et à leur parcours de vie?* Pour y répondre, nous définirons l'ethos du travail des membres du personnel éducateur en service de garde en milieu scolaire, en lien avec leurs statuts et leurs rôles sociaux, en tenant également compte de leur environnement de travail et de leur parcours de vie. Le *Chapitre III* présente la méthodologie de cette enquête dont les données ont été recueillies par questionnaires et entretiens de groupe. Ce chapitre présente également la composition de notre échantillon.

Les trois chapitres suivants feront état de notre analyse en regard aux résultats obtenus. Le *Chapitre IV* retrace le parcours de vie des éducatrices et des éducateurs rencontrés, entre expériences académiques et professionnelles antérieures, situation actuelle et perspectives

² Prendre note que l'usage du terme « personnel éducateur » est privilégié dans cette étude afin d'être inclusif au genre féminin et masculin. Compte tenu de la prédominance des femmes dans le milieu, le féminin sera utilisé afin d'alléger le texte, sauf lorsque nous ferons directement référence à des hommes.

d'avenir. Le *Chapitre V* présente les dynamiques de groupe propres à chaque milieu et les représentations sociales des éducatrices et des éducateurs qui y travaillent, en lien avec le mode d'organisation et de fonctionnement de chaque SGMS, notamment par le truchement des entrevues de groupe. Le *Chapitre VI* dresse le portrait de l'ethos des membres du personnel éducateur rencontrés, suivant des axes individuel, professionnel et sociétal. Nous comparons par ailleurs leur ethos avec celui des autres Québécois, en nous basant sur les travaux de Mercure et Vultur. En *annexes* se retrouvent l'organigramme administratif des SGMS, deux tableaux théoriques des principales dimensions des ethos-type auxquels se réfèrent notre problématique, les fiches techniques des SGMS visités en préenquête, la lettre de sollicitation et le formulaire de consentement destinés aux participant(e)s à l'étude et, finalement, le questionnaire, le schéma d'entretien et le schéma d'opérationnalisation qui nous servirons lors de la collecte de données.

CHAPITRE I : CONTEXTE D'ÉMERGENCE, ÉVOLUTION, MODE D'ORGANISATION ET DE FONCTIONNEMENT DES SGMS

Dans ce chapitre, nous retraçons d'abord le contexte socioéconomique, démographique et politique de l'émergence des SGMS, dans l'histoire des politiques familiales et éducatives au Québec. Suit une description du mode d'organisation administratif des SGMS et des enjeux actuels de ces organisations. Finalement, ce chapitre se termine par une présentation de la fonction et des conditions de travail des membres du personnel éducateur en SGMS.

1.1 Contexte d'émergence des SGMS

Appréhender sociologiquement l'émergence des services de garde en milieu scolaire au Québec requiert une analyse de certaines réalités spécifiques de la province, de la fin des années 1960 au début du XXI^e siècle. Dans le cadre de cette étude, prenant pour acquis que les faits sociaux s'inscrivent dans un continuum et que « l'émergence peut prendre l'une des trois formes des faits sociaux : entendons les phénomènes morphologiques, les institutions et les courants sociaux » (Borlandi et autres, 2005), les particularités socioéconomiques, sociodémographiques et sociopolitiques sont privilégiées pour rendre compte de l'émergence des SGMS au Québec.

Le contexte socioéconomique du Québec contemporain

Autant que d'autres régions du monde occidental, le Québec des années 1960 est le théâtre de profondes mutations sociales et historiques caractérisées entre autres par l'urbanisation, la montée d'une classe moyenne, la migration vers les villes et la prospérité économique. La Révolution tranquille, qui symbolise dans la conscience historique québécoise le triomphe d'un nouvel espace idéologique sur le conservatisme des élites traditionnelles³, représente le creuset d'importants et de très significatifs changements sociaux touchant différents aspects

³ En effet, avant la Révolution tranquille des années 1960, le Québec se caractérise par une période connue comme la Grande Noirceur. Dans la conscience historique québécoise, la Grande Noirceur symbolise les années de gouvernance de Maurice Duplessis, notamment de 1945 à 1959, période marquée par une opposition farouche à l'émergence d'un nouveau paradigme caractérisé par un modèle de développement fordiste et l'essor de l'État-providence. Très proche des idées conservatrices de l'Église et grand défenseur du libéralisme économique, Duplessis s'élève contre le droit de vote des femmes, la lutte des travailleurs, les grèves, etc. La Révolution tranquille, quant à elle, est le théâtre de grandes transformations sociales au Québec, notamment en éducation, en santé et en services sociaux.

de la société québécoise, tels que la famille, l'éducation ou encore le travail. Simultanément, l'apport du féminisme québécois de la deuxième vague⁴, à la fin des années 1960, qui adapte les revendications féministes aux nouvelles réalités sociales, est également non négligeable pour comprendre l'émergence des SGMS. En effet, si la première vague a donné lieu au maternalisme qui n'ébranlait en rien le système établi, la deuxième vague, par son approche radicale, s'attaque au patriarcat et prône l'émancipation de la femme par le travail et le développement d'une culture féminine par la production de recherches universitaires (Noël, s.d.).

L'émergence d'un fait social étant le produit de faits sociaux antécédents, en plus de l'impact des transformations sociales évoquées plus haut, le ralentissement économique du Québec des années 1970 explique également l'arrivée des femmes sur le marché du travail, d'où la nécessité des SGMS. En effet, après des décennies de croissance économique, le premier choc pétrolier de 1973 entame le déclin des Trente Glorieuses⁵ et amorce le ralentissement de l'économie mondiale de l'après-guerre. Face à cette crise économique, les gouvernements occidentaux, dont celui du Québec, qui enregistrent une baisse accrue du taux de croissance du PIB contrairement au dynamisme des Trente Glorieuses, recourent à des ajustements politico-économiques pour pallier à la stagflation⁶. Aussi, les services de garde au Québec ont été avant tout instaurés :

⁴ On entend par vague du féminisme chaque aspect que revêt le mouvement à une période particulière. Le féminisme de la première vague se développe au XIXe siècle et au début du XXe siècle sous l'impulsion des idées sociopolitiques, philosophiques et libérales en lien avec l'éducation des femmes et des filles, les luttes pour l'égalité des droits, incarnées, entre autres, par le mouvement des suffragettes. Plus tard, la lutte des femmes se radicalise pour donner lieu, à la fin des années 1960, au féminisme de la deuxième vague qui revendique et milite pour la liberté économique, la totale liberté du corps féminin, ainsi que la suppression de tout principe discriminatoire à l'émancipation des femmes.

⁵ Le terme « Les Trente glorieuses » désigne les 30 années de forte croissance économique que connurent la majorité des pays occidentaux depuis la fin de la deuxième guerre mondiale à 1975. L'appellation fut introduite par Jean Fourastié (1979) en référence aux trois journées de révolution en France, soit du 27 au 29 juillet 1830, communément appelées « les Trois Glorieuses » et qui aboutirent à la chute de Charles X.

⁶ La stagflation est la situation économique particulière d'un pays qui, en plus de l'inflation, accuse un fort taux de chômage et une baisse de la croissance.

[...] pour venir en aide aux familles défavorisées et à celles dont la mère devait obligatoirement contribuer au revenu familial en ralliant le marché du travail. Ce phénomène a pris une ampleur aussi soudaine que temporaire lors de la dernière guerre mondiale. Quelque 30 ans plus tard, le marché du travail connaissait un retour progressif, et cette fois irréversible, des femmes dans ses rangs (Gouvernement du Québec, 1990 : 6).

Ainsi, le besoin de recourir aux services de garde scolaire est un phénomène relativement nouveau au Québec, dont l'accentuation est tributaire, entre autres, des acquis de la Révolution tranquille et du contexte économique. En effet, avant la Révolution tranquille, la sollicitation d'un SGMS était accessoire puisque les femmes demeuraient généralement à la maison et s'occupaient des enfants le matin et au retour de l'école. Même pour les femmes qui étaient effectivement actives sur le marché du travail, la garde des enfants revenait à l'époque généralement à d'autres femmes de la famille. Avec le boom démographique des années 1950 et 1960, l'instruction obligatoire et l'entrée plus marquée des femmes sur le marché du travail, la garde des enfants avant et après les heures de cours devient une préoccupation sociale de plus en plus réelle et urgente (Musson, 1999 : 10). De même, Daniel Berthiaume lie l'émergence des SGMS aux chambardements des habitudes familiales causés notamment par l'arrivée des mères de jeunes enfants sur le marché du travail. Déjà « en 1993, près de 70 % des mères d'enfants de moins de deux ans sont actives sur le marché du travail » (Berthiaume, 1994 : 15). À côté de ce fait social, il faut considérer la question de l'étiollement de la famille élargie, à laquelle s'ajoute le phénomène de la monoparentalité :

[...] près de 25 % des enfants vont, pendant une partie de leur enfance, vivre avec un seul de leurs parents. Finalement, les valeurs rattachées à l'éducation des enfants ont fait l'objet de profondes remises en question. On assiste donc à une coupure importante entre la société dans laquelle ont grandi les parents [de cette génération] et celle où ils élèvent leurs enfants (Berthiaume, 1994 : 15-16).

Les services de garde en milieu scolaire viennent donc combler un vide social existant et répondre à un appel de première nécessité pour les Québécois. L'émergence des SGMS est concomitante au contexte socioéconomique, au besoin d'une population en mutation confrontée à l'émergence de nouveaux paradigmes sociaux :

Bref, on assiste à l'émergence de nouveaux modes d'organisation familiale. C'est dans ce contexte que la conciliation travail-famille est devenue un enjeu majeur, à la fois pour les familles elles-mêmes et pour la société québécoise, et que le réseau des services de garde, destiné aux jeunes enfants d'abord et aux enfants d'âge scolaire ensuite, s'est progressivement développé (Conseil supérieur de l'éducation, 2006 : 1).

Le contexte sociodémographique

Outre cet enchaînement de faits sociaux et économiques, phénomènes qui proviennent du dynamisme social, il importe de faire état de l'importance des réalités sociodémographiques dans l'émergence des SGMS au Québec. À l'instar des sociétés industrialisées, la démographie du Québec, depuis 1970, est caractérisée par un taux de fécondité insuffisant au renouvellement générationnel⁷, bien que l'on constate une augmentation de l'espérance de vie chez les Québécois, soit de 64,4 ans à 79,1 chez les hommes et de 78,6 à 84,4 ans chez les femmes durant la période 1951 à 2014 (CIA, 2014).

Le nombre de naissances au Québec a également connu une hausse de 23 % durant la période 2000 à 2012, augmentation qui s'est en fait opérée à près de 75 % après 2004 (Service Canada, 2013). En plus de la participation de l'immigration, l'impact de la remontée de la natalité dans la quasi-totalité de la province entraîne l'accroissement de la demande à l'égard des SGMS.

D'après les perspectives démographiques de l'Institut de la Statistique du Québec, si les tendances récentes en matière de fécondité et d'immigration se maintiennent, la population devrait atteindre le chiffre des 8 à 9 millions d'habitants entre 2011 et 2027, pour atteindre dix millions d'ici 2061, de même que le rythme croissant des naissances devrait se poursuivre jusqu'en 2033 (ISQ, 2009). Le contexte sociodémographique du Québec contemporain explique donc en partie l'augmentation de la demande et le recours continuels aux SGMS.

⁷ Également connu sous le nom de seuil de remplacement des générations, le seuil de renouvellement générationnel désigne le nombre moyen d'enfants par femme nécessaire au renouvellement des générations. Dans les pays industrialisés où la mortalité juvénile est en nette régression, le seuil de remplacement est de 2,1 enfants par femme. Un pays qui maintiendrait sa fécondité sous ce taux de manière prolongée est obligé de recourir à l'immigration pour éviter une décroissance de sa population. Au Québec, l'indice synthétique de fécondité était évalué à 1,03 enfant par femme en 2014 (CIA, 2014).

Le contexte sociodémographique est donc déterminant pour le développement des services de garde au Québec. Les SGMS répondent à un besoin réel découlant de l'immigration et de la fécondité, et ils contribuent, de surcroît, à participer à une meilleure conciliation travail-famille tout en procurant à l'enfant un cadre d'épanouissement et de bien-être. Le service de garde comble la lacune d'une nouvelle configuration familiale où les femmes sont amenées à participer au marché du travail (Musson, 1999 : 4). Le contexte sociodémographique du Québec contemporain justifie donc la demande et le recours croissants des familles aux services de garde à l'enfance et en milieu scolaire.

Le contexte sociopolitique et l'évolution des politiques familiales et éducatives au Québec.

Avec l'intégration progressive des femmes sur le marché du travail, et considérant l'effritement de la famille élargie et l'extension de la monoparentalité (Berthiaume, 1994), le gouvernement fédéral et l'État-providence québécois ont dû répondre à la question sociopolitique de la surveillance des enfants avant et après l'école.

a) *Évolution des politiques familiales.*

Les premières politiques publiques en matière de soutien familial surviennent à la sortie de la Deuxième Guerre mondiale (1945), « alors que le gouvernement fédéral crée les premières allocations familiales universelles pour les enfants de moins de 16 ans » (MFA, 2014a). Au provincial, cependant, les premières politiques familiales universelles ont vu le jour au début des années 1960, concurremment à la formation de l'État-providence au Québec. Entre autres, le gouvernement du Québec instaure des allocations familiales pour les enfants de moins de 16 ans ainsi que pour les enfants de 16 et 17 qui fréquentent toujours l'école (MFA, 2014b). Toutefois, ce n'est vraiment qu'à partir des années 1970 que le gouvernement du Québec commence à mettre en place des mesures fiscales, d'assurance-chômage et de congés parentaux ainsi que des mesures de protection des femmes et de la jeunesse (MFA, 2014c) :

En 1980, le gouvernement du Québec crée l'Office des services de garde à l'enfance. L'Office est chargé de coordonner, de promouvoir et de contrôler l'organisation et le développement des services de garde régis par la loi. Les services de garde régis sont des sociétés privées, généralement sans but lucratif. L'Office versera des subventions de fonctionnement et d'implantation aux garderies sans but lucratif. Il sera aussi responsable du programme d'exonération et d'aide financière pour les enfants en service de garde. Ce programme de subvention des frais de garde s'adressait aux familles à revenu faible ou modeste utilisant un service de garde régi (MFA, 2014d).

Par ailleurs, en 1995, un plan d'action est présenté par le Secrétariat à la famille en ce qui concerne l'octroi d'une assistance financière et l'accroissement du milieu de vie des familles. Le plan d'action vise également la protection de la petite enfance, la réorganisation des services de garde et du secteur de l'emploi dans un souci de concilier la famille et le travail (MFA, 2014e).

b) *Évolution des politiques éducatives.*

En ce qui a trait à l'évolution des politiques éducatives, les premiers éléments de réponse sont apportés dès 1970 après que la Commission Bird (Hon. Florence Bird) sur la condition des femmes, mandatée par le Gouvernement Fédéral en 1967, démontre le besoin de garderies partout au pays (Musson, 1999 : 7). Ainsi, face aux préoccupations des parents, et notamment en réponse aux phénomènes des « enfants clé au cou » et du « gardiennage-voisinage » (Musson, 1999 : 10), le ministère de l'Éducation permet aux commissions scolaires, dans les années 1970, de mettre en place un service de surveillance à l'école à l'heure du dîner uniquement. Toutefois, cette mesure politique, ne parvenant pas à satisfaire le réel besoin des familles (avant et après les cours), en 1979, l'Office des services de garde à l'enfance, conformément à l'adoption de la Loi 77 sur les services de garde, instaure les premiers SGMS (Berthiaume, 1994; Musson, 1999). En dépit de cette amélioration de la mesure politique de 1970, les SGMS accusent encore certains problèmes importants. D'une part, les établissements scolaires n'ont aucun local prévu à cet effet, donc un grand nombre de ces SGMS sont installés dans des salles de classe, ce qui occasionne certaines difficultés au niveau des activités offertes et de l'organisation. Pour pallier à ce problème, en 1990, l'Office des services de garde à l'enfance, dans son résumé de la *Politique sur les services*

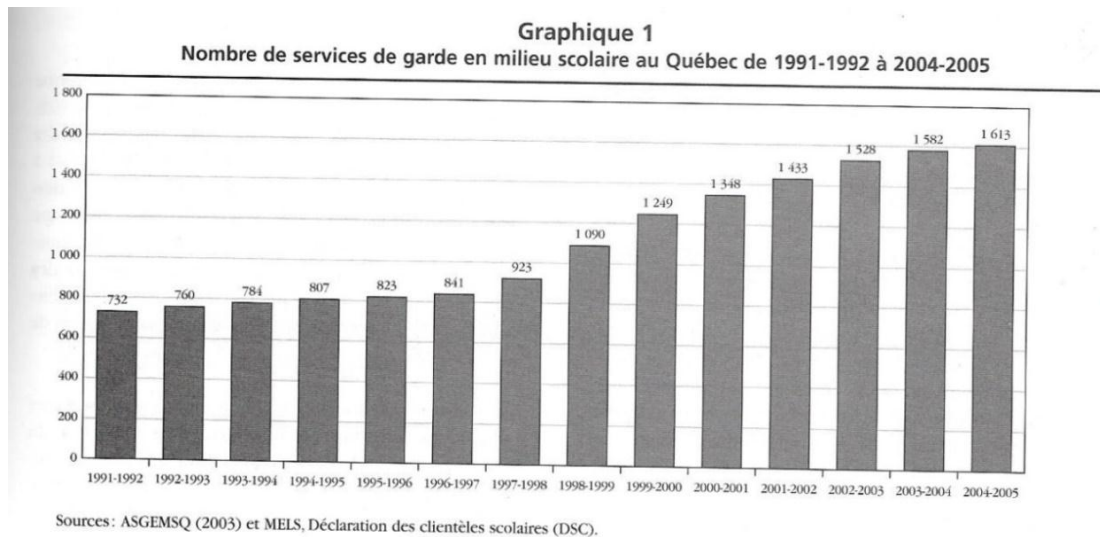
de garde à l'enfance affirme que « le gouvernement permettra aux commissions scolaires de prévoir dans leurs plans et devis, lors de la construction ou du réaménagement majeur d'une école, un local pour les services de garde » (Gouvernement du Québec, 1990 : 42).

D'autre part, comme il n'existe à l'époque aucune formation spécifique à l'éducation en services de garde parascolaire, les premières éducatrices sont généralement des femmes du quartier, souvent mères d'enfants qui fréquentaient l'école. Ce que confirme d'ailleurs le ministère de la Famille et de l'Enfance : « Très liées au mouvement populaire, les premières personnes à travailler auprès des enfants se considéraient souvent comme des militantes et n'hésitaient pas à travailler bénévolement » (MFA, 2000). L'augmentation de la demande en SGMS signifie que ces femmes sont devenues responsables d'un plus en plus grand nombre d'enfants, sans toutefois avoir la formation nécessaire pour répondre à cette demande. Pour y remédier, le Conseil supérieur de l'éducation propose notamment de « rehausser les exigences de formation pour l'obtention d'un poste et favoriser l'accès à la formation continue » (2006 : 61).

Toutefois, si dans la première phase de l'émergence des SGMS, les personnes responsables ne sont pas nécessairement qualifiées, la formation du personnel éducateur est *a contrario* devenue une priorité de la politique éducative gouvernementale. En 1989, la Loi sur les services de garde à l'enfance est modifiée pour faire la promotion d'un service de garde de qualité qui tient compte de la sécurité, de la santé, du bien-être et de l'épanouissement des enfants bénéficiaires (Berthiaume, 1994 : 16).

C'est dans ce contexte de promotion politique de la conciliation entre travail et famille, accompagné d'un effort soutenu pour l'augmentation de la qualité éducative et de l'accessibilité des services de garde, que les services de garde en milieu scolaire ont aussi émergé. En effet, le contexte sociopolitique qui caractérise l'évolution des politiques familiales et éducatives revêt une importance particulière dans l'émergence des SGMS au Québec. Par exemple, en l'espace de treize années, le nombre de SGMS au Québec a connu une augmentation constante, passant de 732 SGMS en 1991-1992 à 1 613 SGMS en 2004-2005 (graphique 1) (Conseil supérieur de l'éducation, 2006 : 13).

Graphique 1.1 Nombre de services de garde en milieu scolaire au Québec de 1991-1992 à 2004-2005



8

Dans la province de Québec, on compte aujourd'hui 1 634 écoles primaires du réseau public ayant l'autorisation d'offrir des services de garde scolaire et on en compte 80 dans la ville de Québec⁹. Cette hausse marquée des SGMS s'explique non seulement par l'adoption de mesures politiques éducatives et familiales appropriées, mais leur recours accru démontre également à quel point les besoins étaient urgents (Conseil de la famille et de l'enfance, 2006 : 9).

1.2 Les services de garde en milieu scolaire

Un service de garde en milieu scolaire est un service public qui s'occupe de la garde des enfants au sein de l'école en dehors des heures de cours. Musson distingue les SGMS des autres types de services de garde de la manière suivante :

⁸ *Graphique 1* tiré de : Conseil supérieur de l'éducation. (2006). Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités. Avis au Ministre de l'éducation, du loisir et du sport. Québec : Bibliothèque nationale du Québec, page 13.

⁹ Les données statistiques pour l'année 2012-2013 proviennent de la Direction des statistiques et de l'information décisionnelle MELS.

Ce qui caractérise le service de garde en milieu scolaire, hormis l'âge des enfants, c'est que le milieu de vie évolue dans un autre milieu de vie [que l'école et le nid familial]. Il ne peut y avoir d'harmonie si cette cohabitation n'est pas prise en compte. Celle-ci doit tendre vers une complémentarité, une harmonisation des services et des programmes offerts tant aux enfants qu'aux familles des enfants (Musson, 1999 : 18).

En effet, selon le *Règlement sur les services de garde en milieu scolaire*, les trois objectifs formels des services de garde en milieu scolaire sont d'abord de pourvoir au bien-être et au développement des enfants par l'élaboration d'activités complémentaires aux autres services de l'établissement. Ensuite, il s'agit d'assister les familles de ces enfants en proposant notamment une période de devoirs sous la supervision d'une éducatrice, lorsque nécessaire. Finalement, les SGMS ont pour objectif de veiller à la santé et à la sécurité des enfants selon les réglementations et les mesures de sécurité agréées par le conseil d'établissement de l'école (ASGEMSQ, 2001).

Plusieurs instances participent au bon fonctionnement des SGMS. Ainsi, afin d'y voir plus clair sur la relation que les services de garde et, plus particulièrement, le personnel éducateur entretiennent avec chaque instance concernée, nous allons détailler le rôle et les fonctions de chacun à travers le cadre administratif qui structure les SGMS (*annexe 1*).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Précisons d'abord que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) est la principale institution responsable de la garde des enfants d'âge scolaire (de 5 à 12 ans environ). Relativement aux SGMS, le MELS est chargé de l'implantation et du respect de la Loi sur l'instruction publique et de la Loi sur l'instruction privée qui régissent la garde des enfants de ce groupe d'âge (Tarrant, 2002 : 5). Selon un rapport du Conseil de la Famille et de l'Enfance émis en 2006, les fonctions du MELS en regard des services de garde en milieu scolaire sont « d'analyser les projets d'instauration et de renouvellement des services de garde soumis par les commissions scolaires et de déterminer les allocations auxquelles ces dernières ont droit » (2006 : 10).

Les commissions scolaires

Après le MELS viennent les commissions scolaires dans la chaîne administrative des SGMS. Selon le Conseil de la Famille et de l'Enfance, cette instance a pour principale fonction de veiller à l'organisation des services de garde, ainsi qu'à son maintien en apportant son appui à la direction des écoles et en répondant aux demandes du conseil d'établissement et/ou des comités de parents utilisateurs (2006 : 10). Généralement, la commission scolaire nomme un responsable du dossier des SGMS qui s'adresse à la direction de chaque établissement et transmet les informations et les demandes directement à la commission scolaire.

Par ailleurs, la commission scolaire est également chargée de mettre à la disposition des SGMS certaines ressources matérielles et de coordonner l'ensemble des ressources favorisant le bon fonctionnement de ceux-ci.

Enfin, la commission scolaire est primordiale dans le processus de gestion des ressources humaines. En effet, celle-ci s'occupe, de la formation des éducatrices et des éducateurs et du recrutement du personnel éducateur. Plusieurs critères sont établis par les commissions scolaires relativement aux qualifications exigées pour travailler en SGMS, soit :

La formation, l'expérience auprès des enfants, la capacité d'animation, la facilité d'entrer en contact avec les enfants, la capacité d'établir des bonnes relations avec l'entourage, la disponibilité, la méthode de travail, l'utilisation des connaissances, l'esprit d'initiative, le jugement, le sens des responsabilités, l'esprit d'équipe en relation avec une tâche à réaliser (Verreault, 1991 : 14).

La commission scolaire s'assure également que chaque service de garde respecte le ratio maximal d'enfants par éducatrice prescrit, soit une éducatrice pour 20 enfants, et ce, pour chaque service de garde (Tarrant, 2002 : 9).

La direction d'établissement

Suivent la direction de l'établissement scolaire et, joint à celle-ci, le conseil d'établissement. Selon le ministère de l'Éducation, le directeur ou la directrice de l'école a

pour principale fonction, en ce qui concerne son service de garde, de s'assurer de la qualité de son service (Tarrant, 2002 : 9). Ainsi, il est chargé de coordonner la réalisation du projet éducatif avec les parents, les enfants et le personnel de l'école. Par ailleurs, il doit s'assurer de coordonner l'ensemble des ressources humaines, matérielles et financières entre elles. En effet, selon l'ASGEMSQ, la direction de l'école a notamment pour rôle d'intégrer le service de garde avec les autres sphères de l'établissement (personnel enseignant, par exemple). Aussi, elle doit s'assurer que le personnel éducateur soit mis en communication avec les autres ressources (infirmier, travailleur social, orthophoniste, psychologue, etc.) pour être au courant des besoins particuliers des enfants (ASGEMSQ, 2004d : 2).

Le conseil d'établissement

De son côté, le conseil d'établissement, en lien avec le service de garde, a les fonctions suivantes :

Il s'occupe, entre autres, de répondre aux demandes des parents en matière de garde scolaire, de former un comité de parents utilisateurs, de donner son avis à la commission scolaire et à la direction d'école concernant l'organisation des services et les règles de fonctionnement. Il a le mandat d'initier l'implantation du service de garde en faisant la demande à la commission scolaire (Conseil de la famille et de l'enfance, 2006 : 10).

Aussi, c'est principalement le conseil d'établissement qui adopte le projet éducatif de l'école. Un représentant du service garde siège au conseil d'établissement, ce qui permet d'« harmoniser les services offerts aux enfants » (Fédération des comités de parents du Québec, 2009 : 5).

Selon la Loi sur l'instruction publique, qui rappelons-le, est du ressort du MELS, le projet éducatif est central dans l'organisation de l'école : « Elle [l'école] a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et réussir un parcours scolaire. Elle réalise sa mission dans le cadre d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite » (Fédération des comités de parents du Québec, 2009 : 2).

Toujours selon cette même Loi, le projet éducatif est conçu avec la participation de plusieurs instances, tant dans sa formulation, dans sa réalisation que dans son évaluation : parents d'élèves, élèves, commission scolaire, direction d'école, enseignants et membres du personnel de l'école ainsi que membres représentants de la communauté sont invités à y collaborer. De manière générale, le projet éducatif contient « les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves » (Fédération des comités de parents du Québec, 2009 : 2).

Par ailleurs, l'élaboration du projet éducatif de l'école doit prendre en compte l'importance du service de garde, mais ne peut se baser principalement sur lui puisque ce ne sont pas tous les élèves qui le fréquentent (Conseil de la famille et de l'enfance, 2006 : 51). L'insertion du SGMS au projet éducatif est d'ailleurs souhaitée, notamment parce que le fait de l'intégrer permet une certaine continuité et un renforcement du projet éducatif déjà en place à l'école (Fédération des comités de parents du Québec, 2009 : 2).

Au-delà de l'institution scolaire, le SGMS a également un lien spécifique avec la communauté dans laquelle il est implanté. Selon l'ASGEMSQ, cette relation avec la communauté (qui englobe les organismes publics et privés du quartier et la municipalité) permet avant tout une mise en commun des ressources qui favorise grandement les SGMS : « si le service de garde scolaire fournit à la communauté un service essentiel en prenant en charge les enfants avant et après les heures de classe, la communauté a, en retour, le devoir de fournir au SG les ressources qui vont lui permettre de mieux exercer sa mission » (Betsalel-Presser, 1995, cité par ASGEMSQ, 2004h : 7). Par la mise à disposition de ressources aux SGMS, on fait référence à des ressources humaines, par exemple pour animer des activités, pour faire de la prévention, pour faire de la consultation, etc. On fait aussi référence à des ressources matérielles, par exemple le partage de terrains de sport municipaux, de la piscine publique, de la bibliothèque municipale, etc.

Le service de garde et le personnel éducateur

Le service de garde est formé généralement d'un ou d'une technicienne en service de garde¹⁰, des éducatrices et des éducateurs et, si les conditions sont remplies, d'un ou d'une éducatrice classe principale¹¹ (Tarrant, 2002 : 10). Nous verrons plus loin dans ce rapport le rôle et les fonctions propres à chacun des acteurs.

Parfois, se greffe au SGMS un comité de parents utilisateurs, mais il s'agit là d'une structure facultative. Dans le cas où il est mis en place, ce comité est formé par le conseil d'établissement. Il s'agit d'un lieu de consultation et de validation avec les parents utilisateurs. La qualité du service de garde, ses règles et sa gestion, mais aussi le programme d'activités sont des exemples de questions qui peuvent être traitées par ce comité. Lorsqu'une suggestion ou une exhortation est soulevée par ce comité, cette dernière est ensuite acheminée au conseil d'établissement, à la direction de l'école ou à la commission scolaire, selon l'instance à laquelle elle se réfère (Tarrant, 2002 : 11).

1.3 Les enjeux propres aux SGMS

Le cadre administratif des SGMS présente le portrait schématisé et réfléchi des services de garde (*annexe 1*). Toutefois, entre la structure conceptualisée et définie des SGMS et la situation réelle vécue quotidiennement par le personnel de l'établissement, il semble y avoir certains écarts. Nous parcourons ici différents enjeux concrets donnant un aperçu de la réalité particulière des services de garde en milieu scolaire.

Gestion des SGMS

Selon le Rapport du Vérificateur général du Québec de 2001 commandé par l'Assemblée nationale, l'essor de popularité des services de garde en milieu scolaire liée à l'arrivée de la politique des frais de garde à 5 \$ aurait eu pour effet de favoriser l'accès aux SGMS, sans

¹⁰ La technicienne ou le technicien en service de garde est la personne responsable de la gestion quotidienne du SGMS. Elle construit les horaires des employés, forme les groupes d'élèves et leur assigne des éducatrices ou des éducateurs et s'occupe de communiquer toute information importante aux autres instances (direction d'école, parents, etc.).

¹¹ Une éducatrice ou un éducateur en service de garde, classe principale est affectée aux SGMS avec plus de 200 enfants réguliers inscrits à temps plein. Son poste consiste à aider la technicienne ou le technicien dans la gestion quotidienne du SGMS et consiste également à prendre en charge des groupes d'élèves lorsqu'il y a un besoin (remplacement, etc.).

toutefois que des fonds soient investis dans la gestion de plusieurs d'entre eux (ASGEMSQ, 2001). La Loi sur l'instruction publique et le Règlement sur les services de garde en milieu scolaire sont les deux références fondamentales dans la définition des responsabilités imputées aux différents intervenants qui contribuent à la mise en place et au fonctionnement des SGMS. Par contre, ce ne sont pas tous les SG qui se conforment de la même façon à la réglementation (ASGEMSQ, 2004 : 8). Par ailleurs, il y aurait parfois une inconsistance dans la manière dont sont réparties les tâches et les fonctions entre la direction d'école et la technicienne ou le technicien du SGMS (ASGEMSQ, 2004 : 9).

Aussi, selon ce rapport, plusieurs éléments seraient à rectifier dans certains SGMS résultant de ce flou organisationnel. Par exemple, les règlements de santé et de sécurité des enfants de certains SG ne seraient pas complets et certaines commissions scolaires n'auraient pas mentionné à ces établissements ce qui devrait constituer ces règlements : « peu de SGMS ont établi une marche à suivre lors des départs des enfants, si bien qu'en cas d'incendie, il faudrait s'en remettre à la mémoire du personnel pour savoir si tous les enfants sont à l'abri » (ASGEMSQ, 2001).

Un autre exemple révélateur concerne l'évaluation du personnel. Selon la Loi sur l'instruction publique, la direction de l'école aurait pour fonction d'évaluer les besoins du SGMS en matière de personnel en service de garde et de communiquer avec la commission scolaire le résultat de cette évaluation. La direction scolaire serait également tenue d'évaluer les besoins de formation du personnel de l'école. Par contre, selon l'ASGEMSQ, l'application de telles réglementations ne serait que très rarement observée dans l'ensemble des SGMS du Québec (ASGEMSQ, 2004 : 24).

Aménagement physique

Avec l'implantation de la maternelle à temps plein, certains services de garde sont dans l'obligation de céder leurs locaux afin de combler les besoins urgents d'espace. Aussi, dans les années 1998 et 1999, suivant une volonté d'améliorer l'accès aux services, pas moins de 30 000 places en service de garde s'ouvrent et, de fait, une hausse de la fréquentation des SGMS est observable presque partout (Musson, 1999 : 15). Il en résulte des problèmes dans l'aménagement et la quantité de locaux disponibles dans de nombreux SGMS, ce qui aurait

un impact négatif sur la qualité des services, qui sont confinés à des espaces restreints, inadaptés, et parfois beaucoup trop bruyants (ASGEMSQ, 2001). Parfois, les services de garde sont contraints d'utiliser durant leurs heures de travail les salles de classes régulières, ce qui n'est pas apprécié de tous les enseignants : « il semble que bien des enseignants considèrent que leur local/classe leur appartient et refusent de le partager avec les éducateurs, bien qu'une telle démarche soit fortement favorable pour les enfants » (ASGEMSQ, 2010 : 8).

Programme d'activités et intégration du SG à l'école

Un autre point pertinent soulevé par le Vérificateur général concerne le manque récurrent dans plusieurs SGMS de programme d'activités détaillés ayant pour fonction de « préciser les objectifs poursuivis et faire le lien entre ceux-ci et les activités contribuant à leur atteinte » (ASGEMSQ, 2001). En effet, toutes sortes de situations ont été observées dans les différents services de garde : certains d'entre eux proposent des activités riches et dynamiques, alors que d'autres se limitent à la fonction de surveiller les enfants.

Par ailleurs, on constate que l'intégration du SG au reste de l'école serait parfois problématique dans certains établissements. Il est vrai que plusieurs SGMS fonctionnent de manière contiguë à l'école dans certains établissements. Par contre, l'Association semble considérer que, dans les faits, le portrait est quelque peu divergent :

Le tableau est loin d'être homogène. Certains services de garde sont très bien intégrés : leur personnel participe aux réunions et aux activités de l'école, s'occupe de tous les dîners et anime des activités destinées à l'ensemble des élèves. [...] À l'opposé, [pour d'autres SGMS, ces] installations fonctionnent plutôt en parallèle et semblent déranger (ASGEMSQ, 2004I : 16).

Un travail de clarification semble donc à effectuer relativement à l'intégration du SGMS au reste de l'école, selon l'Association.

Horaire de travail et roulement de personnel

L'horaire de travail serait un autre sujet particulièrement épineux et problématique dans certains services de garde de la région. En fait, lorsqu'est arrivée l'implantation de la

maternelle à temps plein en 1997, les éducatrices qui, jusque-là, occupaient des postes à temps plein, se sont retrouvés à ne disposer que d'horaires fragmentés, puisque les enfants passaient désormais plus de temps dans les salles de classe qu'auparavant. Ainsi, les postes à temps plein en SGMS sont plus rares et les horaires discontinués sont fréquents (ASGEMSQ, 2007 : 10). En plus de cet horaire fragmenté, se pose également, et de manière courante, le problème de la pénurie de personnel rencontré par plusieurs SGMS (ASGEMSQ, 2010 : 7).

Financement des SGMS

Finalement, les allocations perçues par chacun des SGMS seraient souvent trop faibles pour assurer leur bon fonctionnement, du fait que ce montant ne prend pas suffisamment en compte les variations considérables des besoins d'un SG à un autre. En effet, le montant versé aux SGMS a été instauré en 1997-1998 en fonction des tarifs réclamés par les parents et il a été indexé depuis. Le problème est donc le suivant : « le ministère ne s'est doté d'aucun mécanisme pour évaluer si les allocations sont proportionnelles aux besoins des SGMS, pas plus qu'il n'a élaboré de modèle pour chiffrer les dépenses d'exploitation d'un SGMS » (ASGEMSQ, 2001). Il en découle des allocations qui ne prennent pas en compte des paramètres tels le nombre d'heures d'ouverture du service de garde, les besoins en matière de locaux, etc. Aussi, un manque de transparence dans les états financiers de certaines commissions scolaires et écoles a été relevé par le Vérificateur général (ASGEMSQ, 2001).

1.4 La fonction et les conditions de travail du personnel éducateur en SGMS

Le personnel des services de garde en milieu scolaire est composé de trois principales classes d'emploi, soit *le technicien ou la technicienne en services de garde, les éducateurs ou éducatrices en service de garde* et, finalement, *l'éducateur ou l'éducatrice en service de garde, classe principale*. Cette dernière classe d'emploi, créée récemment, sera simplement désignée par « classe principale » pour la suite. Par ailleurs, il est à retenir que l'emploi du féminin pour la technicienne et la classe principale, comme celui de l'éducatrice, est neutre et qu'il ne consacre aucune distinction autour du genre. Dans cette section, nous verrons

brièvement comment se structure le travail de chacun, mais nous mettrons davantage l'accent sur les éducatrices, puisqu'elles constituent notre population cible.

La technicienne en services de garde

La technicienne en service de garde est la personne responsable de la gestion quotidienne du SGMS. Elle construit les horaires des employés, forme les groupes d'enfants, leur assigne des éducatrices et s'occupe de communiquer toutes les informations importantes aux autres instances (direction d'école, parents, etc.). En effet, voici comment le MELS définit l'emploi de la technicienne en services de garde en milieu scolaire :

Le rôle principal et habituel de la personne salariée de cette classe d'emplois consiste à concevoir le programme d'activités des services de garde et d'en assurer la supervision, afin de poursuivre, dans le cadre du projet éducatif de l'école, le développement global des élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en tenant compte de leurs intérêts, de leurs besoins et de la réglementation. Elle veille au bien-être général des élèves, tout en assurant leur santé et leur sécurité.

Elle effectue également des travaux techniques reliés au fonctionnement des services de garde, notamment en ce qui concerne la gestion des ressources financières, humaines et matérielles (MELS, 2014b).

Pour accéder à cette classe d'emploi, elle doit normalement avoir complété des « études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance ou être titulaire d'un diplôme ou d'une attestation d'études [jugé équivalent] » (Commission scolaire de Laval, 2014). Par ailleurs, l'ASGEMSQ suggère qu'« idéalement, la personne responsable, en plus d'être qualifiée dans le domaine de l'éducation, doit posséder des connaissances de base en gestion de ressources financières et des ressources humaines » (2004b : 5).

Au niveau des salaires, le taux horaire de la technicienne pour l'année 2014-2015 varie entre 18,31 \$ et 27,19 \$, selon son rang dans l'échelon (CPNCF & CSN, 2010-2015 : 154). Or, le rang est fonction de l'ancienneté et de l'expérience, mais peut également varier selon le niveau de scolarité :

L'échelon [...] de toute nouvelle personne salariée est déterminé [...] en tenant compte de sa scolarité et de son expérience [...]. L'échelon correspond normalement à une (1) année d'expérience reconnue. [...] Une personne salariée possédant plus d'années d'expérience que le minimum requis pour sa classe d'emplois se voit accorder un (1) échelon par année d'expérience additionnelle. [...] De même, une personne salariée ayant achevé avec succès plus d'années d'études que le minimum requis [...] se voit accorder deux (2) échelons pour chaque année de scolarité additionnelle au minimum requis [...] (CPNCF & CSN, 2010-2015 : 68).

Pour ainsi dire, un employé qui détiendrait, par exemple, un baccalauréat de trois ans se verrait attribuer, à sa date d'embauche, l'échelon 6, soit 2 échelons par années d'études additionnelles.

L'éducatrice en service de garde

L'éducatrice, quant à elle, travaille directement avec les enfants au sein du SGMS. Elle doit s'assurer i) de veiller à la santé et la sécurité de l'enfant ; ii) d'entretenir une relation de qualité avec lui ; iii) de planifier et d'organiser des activités stimulantes pour son groupe, iv) d'évaluer les besoins des enfants ou de savoir reconnaître toute difficulté d'apprentissage et, finalement, v) de communiquer toute information pertinente avec les instances qui s'appliquent (technicienne, autres éducatrices, enseignants, parents ou autre personnel de soutien) (Conseil supérieur de l'éducation, 2006 : 65). Le MELS définit de la manière suivante son travail :

Le rôle principal et habituel de la personne salariée de cette classe d'emplois consiste à organiser, à préparer et à animer une variété d'activités favorisant, dans le cadre du projet éducatif de l'école, le développement global des élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire dont elle a la garde, tout en assurant leur bien-être et leur sécurité (MELS, 2014b).

Son travail consiste notamment à encourager et à favoriser le développement de l'estime de soi et l'autonomie chez l'enfant, tout en veillant à son encadrement sécuritaire et en prévenant les « inutiles sentiments d'échec » (ASGEMSQ, 2014e : 8). L'éducatrice en SGMS, selon l'Association, doit créer avec les enfants des « liens affectifs significatifs,

chaleureux et respectueux, [qui] favorisent un développement optimal de l'enfant et [qui] permettent l'expérimentation de la satisfaction d'établir des relations personnelles positives » (2004e : 2).

Selon Charles Caouette au Colloque de l'ASGEMSQ de 1986 sur la qualité de vie dans les services de garde :

[...] les besoins de [l'éducatrice] ne sont pas si différents de ceux de l'enfant : [elle] a besoin d'une image positive de soi, d'être reconnu[e], respecté[e] et apprécié[e], [elle] a besoin de se sentir en croissance sur le plan personnel et professionnel et non pas dans un processus d'épuisement [...] (ASGEMSQ, 2004b : 6).

Depuis 2013, une formation en éducation est devenue obligatoire pour les éducatrices en SGMS (Poulin-Chartrand, 2014). En effet, il est demandé aux nouveaux membres du personnel éducateur de suivre l'Attestation d'études professionnelles (AEP) *Éducatrice et éducateur en service de garde en milieu scolaire*.

Toutefois, cette récente mesure n'est pas rétroactive et celles qui occupaient déjà un poste en SGMS en 2013 n'ont pas été soumises à l'obligation de suivre cette formation. En effet, à l'article 7-1.14 de la Convention collective entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Fédération des employées et employés des services publics Inc. (CSN), « la personne salariée détenant un poste d'éducatrice ou d'éducateur en service de garde à la date de signature de la convention est réputée détenir les qualifications requises pour cette classe d'emplois » (2010-2015 : 205). Cette mesure ne s'applique donc qu'aux nouvelles générations d'éducatrices, même s'il est fortement encouragé qu'elles aient toutes au moins une formation connexe : « idéalement, tous les membres du personnel de garde œuvrant auprès des enfants devraient être qualifiés [...] dans le domaine de l'éducation des enfants » (ASGEMSQ, 2004b : 4).

Finalement, le taux horaire des éducatrices en SGMS varie entre 18,15 \$ et 22,21 \$, toujours en fonction du rang d'échelon (CPNCF & CSN, 2010-2015 : 157).

L'éducatrice ou l'éducateur en services de garde, classe principale

La classe principale est une classe d'emploi du secteur des SGMS qui fut créée en 2010 (Syndicat canadien de la fonction publique, s.d.). Selon les techniciennes rencontrées lors de notre préenquête, on attribue normalement une classe principale à tous les services de garde qui ont plus de 200 enfants réguliers inscrits. Son travail consiste notamment à participer à l'animation et à la surveillance des enfants, mais aussi à assister la technicienne dans la gestion quotidienne du service. En effet, ce poste à temps plein consiste à effectuer des tâches administratives lorsque les élèves sont en classe et à jouer le rôle d'éducatrice lorsque les enfants sont présents.

Pour accéder à cette classe d'emploi, on demande à l'employé d'avoir complété l'AEP *Éducatrice et éducateur en service de garde en milieu scolaire* ainsi que de posséder quatre années d'expérience pertinentes (Commission scolaire des Affluents, 2014; CPNCF & CSN, 2010-2014 : 204). Comme cette classe d'emploi est très récente, aucun niveau d'ancienneté n'est jugé équivalent à l'AEP. Il est à noter toutefois que l'AEC (Attestation d'études collégiales) est jugé équivalent, lorsqu'elle est accompagnée de cinq années d'expérience pertinentes (Commission scolaire des Affluents 2014). Par ailleurs, le taux horaire pour cette classe d'emploi varie entre 21,60 \$ et 24,29 \$, toujours en fonction de l'échelon (CPNCF & CSN, 2010-2014 : 157).

Il est à noter que pour toutes les classes d'emplois nommées plus haut, en plus de l'AEP (au besoin), il est obligatoire d'avoir suivi un cours de secourisme d'une durée minimale de huit heures, sanctionné par un certificat en la matière et renouvelé tous les trois ans (Musson, 1999 : 26; ASGEMSQ, 2004i : 6). Par ailleurs, pour toutes ces classes d'emplois, une prime d'horaire brisé de 3,71 \$ par jour est prévue à l'article 6-6.09 de la Convention collective : « [L'employé] qui est tenu d'interrompre son travail durant une période excédant le temps prévu pour prendre son repas ou plus d'une (1) fois par jour, reçoit la prime qui lui est versée en plus de son traitement [salaire] régulier » (CPNCF & CSN, 2010-2015 : 77).

1.5 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons vu que l'émergence des SGMS au Québec est fortement liée au contexte socioéconomique, démographique et politique du Québec des années 1970 à aujourd'hui. En effet, le taux de fécondité, l'immigration, l'entrée des femmes sur le marché du travail et l'éclatement du modèle familial nucléaire sont tous des facteurs qui ont contribué à l'augmentation de la demande de SGMS au Québec et les politiques familiales et éducatives sont venues répondre à ce besoin croissant. Nous avons également vu l'organisation administrative des SGMS, les instances qui participent à son fonctionnement ainsi que leurs objectifs, qui visent non seulement la surveillance des enfants en dehors des heures de cours, mais qui ont également des visées éducatives pour le développement global de l'enfant. Par ailleurs, nous avons vu que le rôle de l'éducatrice en SGMS est multiple : éducatif, parental et social. Aussi, la gestion variable des SGMS, la diversité des aménagements physiques et des relations avec le personnel de l'école dans lesquelles travaillent les éducatrices, ainsi que les problèmes d'horaire, de roulement de personnel et de financement du service peuvent marquer l'expérience des celles-ci. Enfin, nous avons décrit en détail la fonction d'éducatrice ainsi que les attentes du MELS concernant leur rôle. Notre étude sera attentive aux particularités des SGMS qui sont déterminantes du rapport qu'entretiennent les membres du personnel éducateur à leur travail.

CHAPITRE II : ETHOS DE TRAVAIL, STATUT ET RÔLES SOCIAUX DU PERSONNEL ÉDUCATEUR EN SGMS

Dans ce chapitre, nous exposons les éléments théoriques qui nous serviront dans l'analyse des réalités vécues dans les SGMS et du rapport au travail du personnel éducateur. Nous commençons par définir le concept d'ethos du travail en expliquant, notamment, les dimensions de la centralité, de la finalité et des attitudes envers les normes managériales dominantes au Québec. Nous exposons par ailleurs une typologie de l'ethos qui nous semble bien correspondre aux besoins de cette recherche et nous l'appliquons au travail du personnel éducateur en SGMS. Puis, nous expliquons en quoi le parcours de vie de l'individu peut être lié au rapport qu'il entretient à son travail. Ensuite, nous définissons les concepts de statuts et de rôles sociaux, en les liant directement au travail du personnel éducateur en SGMS. Par ailleurs, nous précisons ce que l'on entend en sociologie par « représentations sociales » et nous expliquons en quoi celles-ci peuvent nous éclairer sur la place qu'occupe l'éducatrice au sein de son milieu, pour elle et les autres. Finalement, nous terminons ce chapitre en présentant la question de recherche, les objectifs de recherche, ainsi que les hypothèses qui y sont rattachées.

2.1 Les ethos du travail : la centralité, la finalité et les attitudes au travail

Max Weber est l'un des premiers à supposer qu'il existe différents types de travailleurs, plus ou moins homogènes, qui partagent une éthique de travail et qui se distinguent par la manière dont ils définissent le travail (Weber, 1905; Méda & Vendramin, 2013 : 14). Selon lui, ces éthiques de travail seraient pour une large part induites par l'appartenance religieuse, par la nation, par l'ethnie, ainsi que par l'environnement ; bref, par l'*habitus*¹² de l'individu. Plus près de nous, pour Mercure et Vultur, l'ethos du travail renvoie davantage à « l'ensemble des valeurs, des attitudes et des croyances relatives au travail qui induisent une manière de vivre son travail au quotidien » (2010a : 2). Ces valeurs, attitudes et croyances sont bien entendu transmises par l'environnement social, par le biais de la socialisation. De fait, plusieurs conditions ont une incidence certaine sur l'ethos d'un

¹² *Habitus* : « ensemble des habitudes et des dispositions, propre à une culture ou à un milieu social, inculqué à l'individu au cours de la socialisation » (Akoun & Ansart, 1999 : 251-252). Cette socialisation passe notamment par la famille, l'école et l'appartenance religieuse (du moins à l'époque de Weber).

individu, à savoir tant les caractéristiques individuelles que l'environnement et le parcours de vie :

Le rapport au travail et la signification accordée au travail sont façonnés par une expérience singulière du marché du travail et de l'emploi : la manière et la facilité avec laquelle les individus ont eu, ou n'ont pas eu, accès à un emploi, le sentiment de sécurité dans cet emploi, la place de l'individu au travail, le rôle des hiérarchies, les manières de travailler et d'être évalué, les connaissances et les aptitudes valorisées, la capacité de négociation, etc. Ces expériences sont indissociables des caractéristiques individuelles, en particulier le genre et la catégorie socioprofessionnelle, mais sont aussi fortement liées à l'âge [...]. Le sens qui est donné au travail et l'engagement des individus dans le travail sont intrinsèquement liés aux expériences singulières d'un monde du travail qui, au cours des trois dernières décennies, a connu de profondes transformations (Méda & Vendramin, 2013 : 103).

Le travail tel qu'on se le représente aujourd'hui comporte, selon Dominique Méda et Patricia Vendramin, trois dimensions qui coexistent de façon complémentaire et contradictoire : une dimension productive sur le marché économique, une dimension de construction identitaire pour le travailleur ainsi qu'une dimension structurante et normative, puisqu'elle assure la « distribution des revenus, des droits et des protections » (Méda & Vendramin, 2013 : 24). Indépendamment des raisons principales qui poussent un individu à travailler, ces dimensions existent toutes à un niveau ou un autre. Autrement dit, même pour un individu pour qui le travail représenterait davantage l'assurance d'un revenu, ce travail comporte tout de même, dans une certaine mesure, une dimension identitaire pour lui. Inversement, en ce qui concerne un individu pour qui le travail représenterait principalement l'expression de son individualité, ce travail comporterait tout de même également une dimension économique et normative. C'est l'importance relative que les individus accordent à chacune de ces dimensions qui témoigne de leurs types d'ethos.

Mercure et Vultur, dans *La Signification du travail* (2010a), divisent le concept de l'ethos du travail en trois dimensions compréhensives, soit la centralité du travail, la finalité du travail et les attitudes des travailleurs à l'égard des normes managériales dominantes. Nous verrons en quoi consistent ces dimensions, puis nous ferons des liens entre ces dimensions et les attentes et satisfactions des individus au travail. Ensuite, nous verrons comment

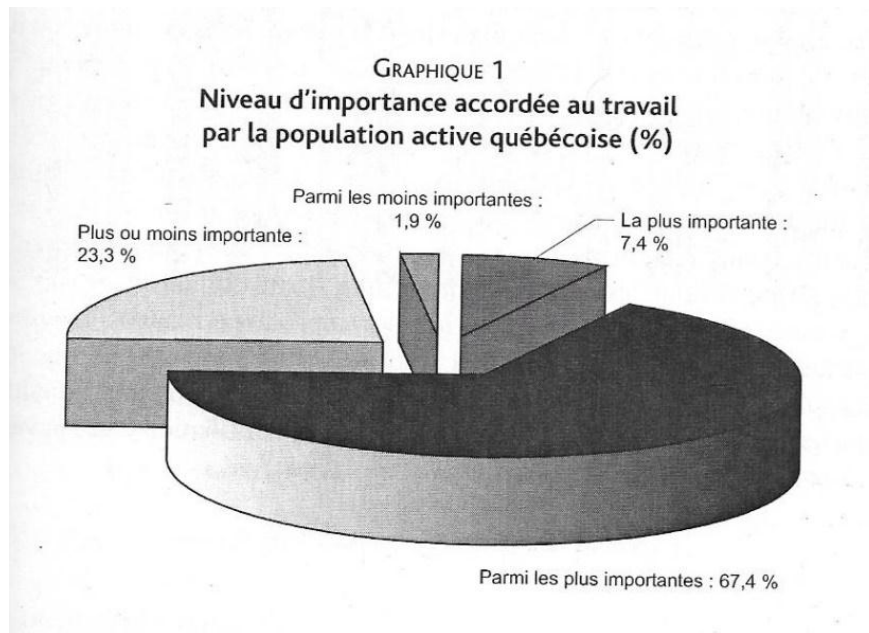
l'environnement et le parcours de vie participent à la construction de l'ethos de l'individu, ainsi que la manière dont l'individu, doté d'un ethos articulé autour de ses expériences antérieures, s'intègre bien ou non dans son milieu de travail, milieu généralement lui aussi doté d'un ethos qui lui est propre. Autrement dit, on se questionnera sur la compatibilité entre l'ethos de travail de l'individu et l'ethos dominant du milieu de travail dans lequel il s'intègre. Finalement, nous appliquerons le concept de l'ethos au travail des membres du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire.

La centralité ou l'importance du travail

La centralité du travail, c'est le niveau d'importance ou la place qu'occupe le travail dans la vie de l'individu. Mercure et Vultur distinguent la centralité absolue de la centralité relative, car, à première vue, les deux peuvent sembler contradictoires et paradoxales (Méda & Vendramin, 2013 : 93-102).

D'une part, la *centralité absolue* renvoie au niveau d'importance accordé au travail dans la vie de l'individu, indépendamment des autres sphères de sa vie (Mercure & Vultur, 2010a : 11-12). Une bonne question à poser aux individus pour saisir la centralité absolue du travail dans leur vie serait la suivante : « Pour vous le travail est-il : 1) la valeur la plus importante dans votre vie en général? 2) parmi les valeurs les plus importantes? 3) une valeur plus ou moins importante? 4) parmi les valeurs les moins importantes? » (Méda & Vendramin, 2013 : 71). Dans la signification du travail, Mercure et Vultur « montrent que le travail occupe une place importante dans l'univers des valeurs de la population active québécoise » (2010a : 61) puisque 74,8 % d'entre eux l'ont placé parmi les valeurs les plus importantes (premier et deuxième rang sur quatre) (*graphique 2*).

Graphique 2.1 Niveau d'importance accordé au travail par la population active québécoise (%)



13

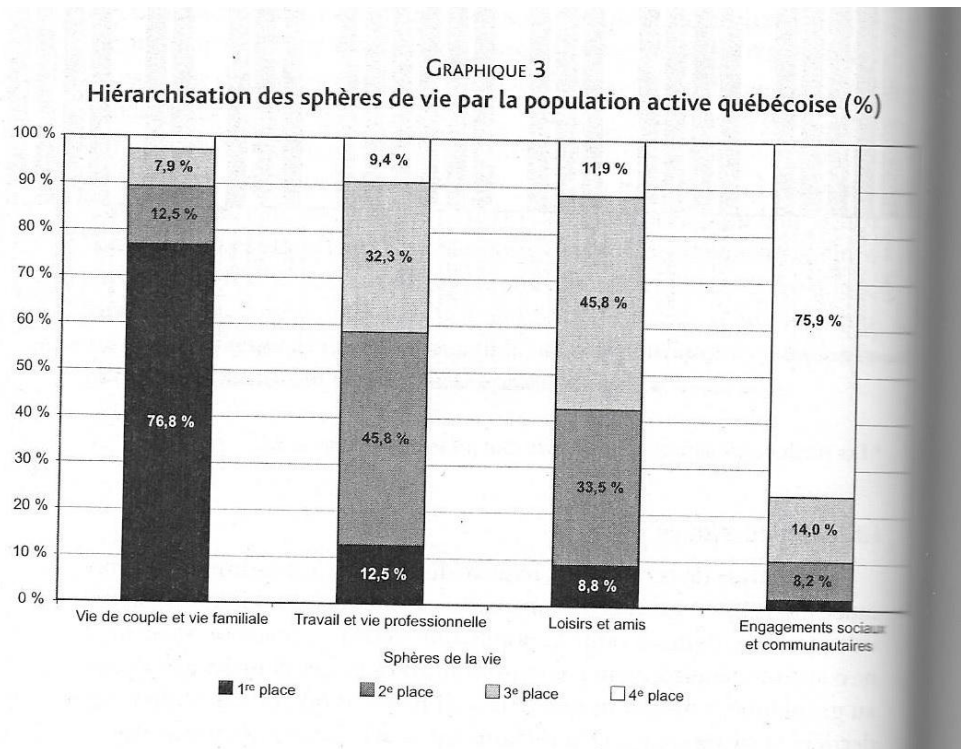
D'autre part, la *centralité relative* renvoie à l'importance du travail par rapport aux autres sphères de la vie :

[...] elle représente la place qu'occupe le travail dans la vie des individus au regard des autres sphères de vie, telles que la vie de couple et la famille, les loisirs et les amis, les engagements sociaux et communautaires. La centralité relative témoigne ainsi de la hiérarchie des valeurs d'un individu : elle permet de situer le travail par rapport aux autres sphères de la vie à l'extérieur du travail (Mercure & Vultur, 2010a : 12).

Toujours selon Mercure et Vultur, il semblerait que « le travail est une valeur prépondérante pour la population active québécoise, mais qu'il ne constitue généralement pas la priorité absolue » (2010a : 63) (*graphique 3*).

¹³ *Graphique 2* tiré de : Mercure, Daniel & Vultur, Mircea. (2010). *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*. Sainte-Foy: Les presses de l'Université Laval, page 61.

Graphique 2.2 Hiérarchisation des sphères de vie par la population active québécoise (%)



On peut ainsi voir toute l'importance de distinguer la centralité absolue de la centralité relative. En effet, dire que le travail est important dans sa vie ne suffit pas pour expliciter la nature de cette importance (Méda & Vendramin, 2013 : 42, 55, 65). On peut dire que le travail occupe une grande place dans notre vie parce que nous travaillons de longues heures, sans que cela soit une véritable source de satisfaction. On peut dire que le travail est d'une grande importance puisqu'il est une source de revenus, sans pour autant vouloir dire que le travail est le principal lieu de construction identitaire. Or, la centralité relative, soit l'importance du travail en rapport avec les autres sphères de la vie, vient préciser et mettre en contexte l'importance que le travail occupe dans la vie et montre plus clairement la nature de celle-ci.

¹⁴ Graphique 3 tiré de : Mercure, Daniel & Vultur, Mircea. (2010). *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*. Sainte-Foy: Les presses de l'Université Laval, page 64.

Les finalités du travail ou le sens du travail

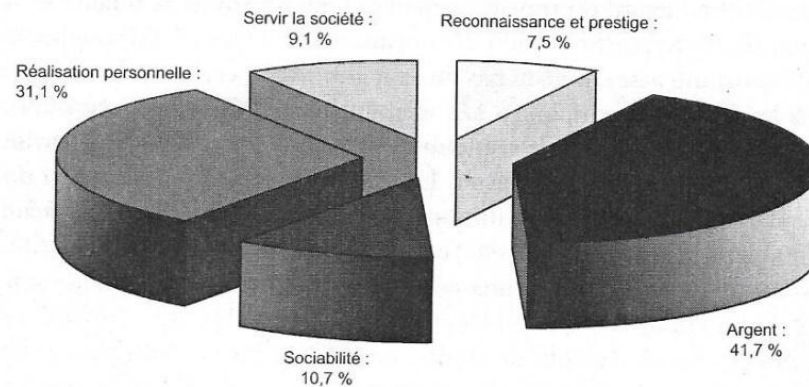
Les finalités du travail renvoient davantage au sens du travail et aux raisons qui mènent un individu à occuper un emploi et à le conserver. Ainsi, on s'intéresse essentiellement aux besoins que ce travail comble dans la vie de l'individu ou, autrement dit, à sa signification fondamentale. Avant même de parler de finalités, Morse et Weiss ont commencé par distinguer les fonctions *économiques* et les fonctions *non économiques* du travail (1955 : 191-198; Méda & Vendramin, 2013 : 38). Ici, le travail peut revêtir des fonctions purement matérielles ou instrumentales, à savoir procurer un salaire aux employés, ou bien il peut encore revêtir une fonction « symbolique, expressive, relationnelle » (Méda & Vendramin, 2013 : 38). Pour Mercure et Vultur, ces fonctions sont devenues des finalités *économiques* et *expérientielles* (2010a : 12-14). Par exemple, on dirait d'un individu qui travaille principalement pour l'obtention d'un revenu qu'il donne au travail une finalité principalement économique. Inversement, une personne qui se représente le travail comme étant un lieu de socialisation ou de réalisation personnelle se représente davantage le travail comme ayant une finalité expérientielle. Ce sont ces termes que nous utiliserons pour la suite.

Toutefois, il est à noter que ces dimensions économiques et expérientielles sont intimement liées, qu'elles se recoupent et qu'elles ne sont pas mutuellement exclusives. Par exemple, le revenu n'est pas uniquement associé aux finalités économiques : « le salaire et la promotion auraient, en effet, directement avoir avec la reconnaissance accordée (ou non) aux mérites des individus et comporteraient donc [également] une dimension symbolique essentielle » (Méda & Vendramin, 2013 : 78). Un individu pourrait donc se dire insatisfait de son revenu, non pas parce que son salaire serait trop bas pour subvenir à ses besoins, mais plutôt parce qu'il considère que ce salaire n'est pas représentatif de ses compétences ou de ses efforts au travail et, par extension, témoignerait d'un manque de reconnaissance au travail.

Au Québec, la finalité principale du travail la plus souvent soulevée serait l'argent (41,7 %), suivi par la réalisation personnelle (31,1 %), la sociabilité (10,7 %), le fait d'être utile à la société (9,1 %) et, enfin, la reconnaissance et le prestige (7,5 %) (*graphique 4*) (Mercure & Vultur, 2010a : 67-68).

Graphique 2.3 Finalité principale du travail chez la population active québécoise (%)

GRAPHIQUE 5
Finalité principale du travail chez la population active québécoise (%)



15

Attitudes à l'égard des normes managériales

Pour définir l'ethos, Mercure et Vultur ont par ailleurs voulu voir dans quelle mesure les valeurs et les attitudes des individus correspondaient aux normes managériales dominantes sur le marché du travail et dans les discours managériaux (2010a : 17-21). Par normes managériales, on entend : « systèmes d'attentes codifiés ou non relatifs au travail et à l'emploi » (Mercure, 2013 : 18). Autrement dit, ce sont les normes (explicites ou implicites) inscrites dans un travail donné. On prend en compte, dans cette dimension, les attentes de l'employeur envers l'employé, le rapport de l'employé à ces attentes, mais aussi les attentes de l'employé à l'égard de son propre travail.

Les normes managériales dominantes ont beaucoup évolué dans les dernières décennies. À partir du début du XX^e siècle jusque dans les années 1980, le modèle fordiste était très répandu dans la plupart des grandes entreprises. Ce modèle, développé par Henry Ford, visait l'organisation scientifique du travail (OST) par la division du travail, la standardisation des moyens de production ainsi que la rétention des employés par différentes mesures telles que l'augmentation du salaire (Lefranc, 2010 : 40-41). Or, depuis les années 1980, un changement de paradigme s'est effectué en raison d'un modèle que

¹⁵ Graphique 4 tiré de : Mercure, Daniel & Vultur, Mircea. (2010). *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*. Sainte-Foy: Les presses de l'Université Laval, page 68.

l'on pourrait qualifier de postfordiste (Mercure & Vultur, 2010b : 2). Entre autres choses, les entreprises et les patrons ont des attentes de plus en plus axées sur l'individualisation du travail. Ils valorisent notamment la *flexibilité* (de l'horaire, par exemple), l'*implication subjective* et l'*autonomie responsable* (liberté de choix et plus de responsabilités pour le travailleur) ainsi que le *développement des compétences* (par formation continue, etc.) (Mercure & Vultur, 2010a : 34, 228). Il semblerait par ailleurs que, toujours selon Mercure et Vultur, une majorité de Québécois adhèrent à ce modèle postfordiste et recherchent ces valeurs dans l'exercice de leur travail (Mercure & Vultur, 2010a : 74-76).

Ethos-type chez Mercure et Vultur

En fonction de la centralité et de la finalité que les Québécois accordaient au travail, Mercure et Vultur ont identifié six *ethos-type* chez les travailleurs (*encadré 1*). Ils les définissent de la manière suivante :

En résumé, pour le *professionnaliste*, le travail est le principal lieu de construction identitaire et de développement de soi ; pour l'*égotéliste*, un lieu non pas de construction, mais d'affirmation de son individualité, de ce qu'il est, tandis que pour l'*harmoniste*, le travail est une expérience subsidiaire qui contribue à l'équilibre identitaire par le développement de relations sociales enrichissantes au travail et la participation à l'espace public. Le travail, vu sous l'angle du statut de travailleur qu'il procure et en tant que garant de l'indépendance économique et de l'autonomie personnelle constitue pour l'*autarcique* le vecteur principal de la définition de soi, alors que pour l'*utilitariste*, le travail est une composante signifiante et hautement négociable d'un mode de vie qu'il finance ; enfin, chez le *résigné*, on décèle un refus d'être défini par la sphère professionnelle dont il retire peu : le travail n'a guère d'autres visées que celle de favoriser le financement de projets extérieurs au travail porteur de sens auxquels il s'identifie (2010b : 3).

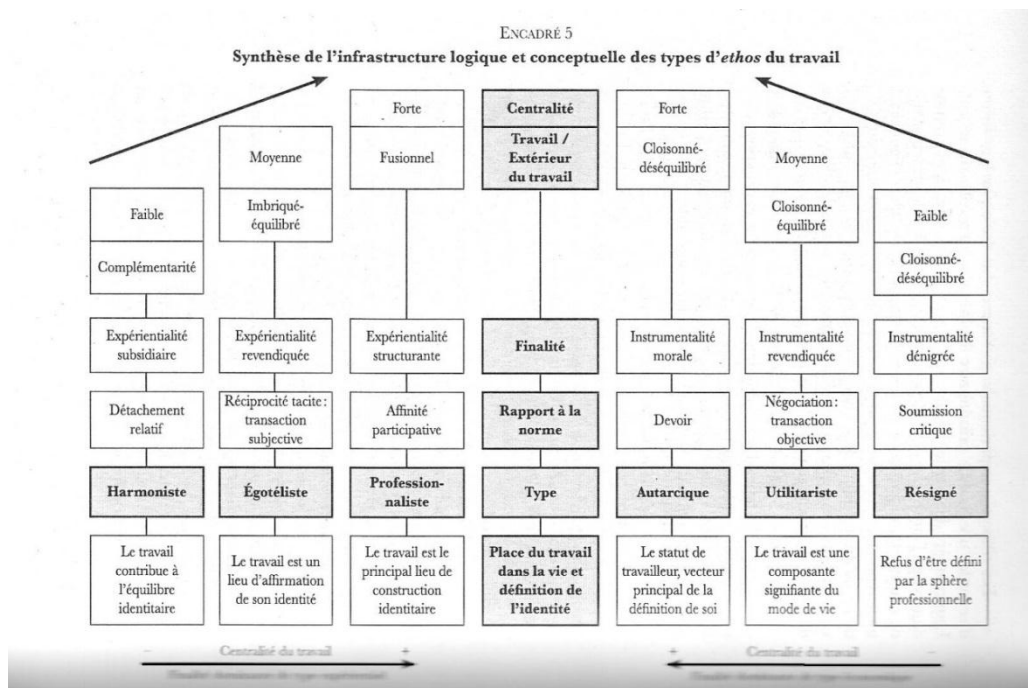
Autrement dit, le *professionnaliste* se définit principalement par l'exercice de son travail et ce travail prend la forme d'une carrière qu'il juge fondamentale dans sa vie. L'*égotéliste*, sans se définir uniquement par le travail, se sent néanmoins totalement investi dans celui-ci et il prend fierté dans le fait d'exercer un métier qui lui ressemble. L'*harmoniste*, quant à lui, se définit par certaines valeurs intrinsèques qui n'ont rien à voir avec le travail, mais

qui s'inscrivent dans la pratique de celui-ci. Pour être pleinement épanoui, l'exercice de son travail doit se faire en continuité avec ces valeurs.

L'*autarcique*, pour sa part, se définit non pas par la nature de son travail, mais bien par le fait que ce travail lui procure la fierté d'être autonome et indépendant. Par ailleurs, l'*utilitariste*, sans nécessairement retirer de sentiment de fierté à l'égard du travail qu'il exerce, accorde néanmoins une certaine importance à son travail puisqu'il lui apporte un revenu, mais sans plus. En dernier lieu, le *résigné* travaille généralement malgré lui, dans l'unique but d'en retirer un revenu et le travail ne participe d'aucune manière à sa construction identitaire.

L'*Encadré 1* offre une synthèse conceptuelle des ethos-types, en fonction de la centralité et de la finalité du travail ainsi que le degré d'adhérence aux valeurs postfordistes dans le milieu professionnel.

Encadré 2.1 Synthèse de l'infrastructure logique et conceptuelle des types d'*ethos* du travail

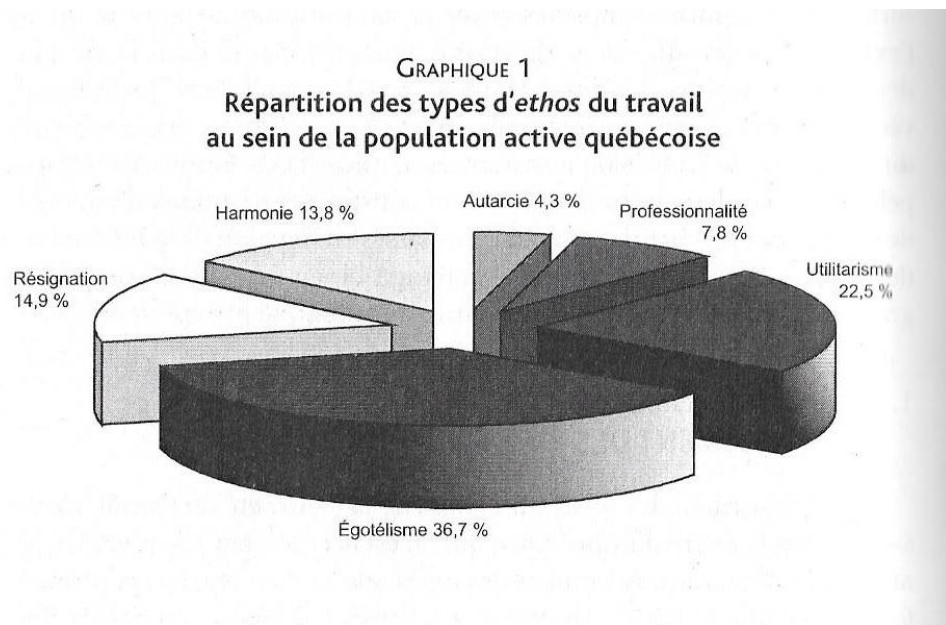


16

¹⁶ Encadré 1 tiré de : Mercure, Daniel & Vultur, Mircea. (2010). *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*. Sainte-Foy: Les presses de l'Université Laval, page 206.

Selon Mercure et Vultur, dans la population québécoise, l'ethos-type le plus répandu serait celui de l'égotéliste, correspondant à 36,7 % de la population. L'utilitariste viendrait en second rang, avec une proportion de 22,5 % des Québécois. Puis, viendraient ensuite le résigné (14,9 %), l'harmoniste (13,8 %), le professionnel (7,8 %) et, enfin, l'autarcique (4,3 %) (Mercure & Vultur, 2010a : 210) (*graphique 5*).

Graphique 2.4 Répartition des types d'ethos du travail au sein de la population active québécoise



17

Par ailleurs, Mercure et Vultur ont également voulu classer ces ethos-type selon leur degré d'adhérence au nouveau modèle productif postfordiste et aux normes managériales dominantes (rappelons que celles-ci sont essentiellement la flexibilité au travail, l'implication subjective, l'autonomie responsable et le développement des compétences) (*annexe 2*).

2.2 Les ethos-types

Comme nous l'avons écrit, l'ethos du travail d'un individu est fonction des différents milieux dont il est issu (famille, école, quartier, socioéconomique, société au sens large,

¹⁷ Graphique 5 tiré de : Mercure, Daniel & Vultur, Mircea. (2010). *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*. Sainte-Foy: Les presses de l'Université Laval, page 210.

etc.). Ces milieux ont chacun leur propre ethos dominant dont l'expression contraint ceux qui s'en écartent, ne serait-ce que moralement et d'une manière subtile ressentie par celui qui ne se reconnaît pas comme les autres. Chaque SGMS pourrait donc avoir un ethos dominant spécifique en fonction de son histoire, des caractéristiques qui lui sont propres et des enjeux auxquels il fait face (quartier socioéconomique, situation financière, état des lieux, aménagement physique, etc.). Par ailleurs, les acteurs qui le composent (éducatrices, enfants, parents, direction, etc.) ont également un rôle à jouer dans la construction de l'ethos du SGMS. Nous ferons ici l'exercice d'appliquer chaque ethos-type que nous avons défini plus haut au secteur des SGMS, afin de voir, en théorie, quel serait le rapport au travail de chacun dans ce milieu en particulier. Afin de faciliter la compréhension de cet exercice de spéculation, se référer aux encadrés qui présentent les principales dimensions de ces ethos-type (*annexe 2*).

Le professionnel

Pour le professionnel, la construction identitaire prend place principalement dans le cadre de l'exercice de son travail. Il s'y identifie fortement et s'y engage pleinement puisqu'il se représente le travail sous forme de carrière. Pour lui, la signification du travail est avant tout expérientielle, car le travail participe au développement de son identité, notamment par le développement de ses compétences. En effet, le professionnel cherche toujours à se dépasser.

L'éducatrice professionnelle adhère également fortement aux valeurs postfordistes. Les horaires fragmentés, l'autonomie dans la planification des activités, le tissage de liens significatifs avec les enfants et la gestion de groupe (tant qu'elle possède les compétences nécessaires) pourront la satisfaire dans son emploi comme éducatrice en SGMS. Cela dit, il se peut que les faibles possibilités d'avancement de carrière aient raison de sa motivation, si elle sent qu'elle possède effectivement toutes les compétences nécessaires à l'exercice de son travail, mais qu'elle sent par ailleurs que la possibilité de développement de ces compétences ou d'avancement de carrière n'est plus suffisante à son goût.

L'égotéliste

L'égotéliste recherche dans le travail l'affirmation de son identité. Pour lui, il est important que le travail lui permette d'exprimer son individualité, sa créativité et son esprit novateur. Il cherche à développer ses compétences dans un esprit d'épanouissement personnel et de finalité expérientielle. Le travail n'est pas plus important que les autres sphères de sa vie, mais il fait partie intégrante et intégrée de sa vie quotidienne. Dans le contenu de son travail, l'égotéliste recherche la possibilité de réalisation personnelle et de riches dynamiques relationnelles.

En SGMS, l'égotéliste pourrait tout à fait être épanoui si les conditions du milieu lui permettent de réaliser des activités créatives enrichissantes avec les enfants. Le manque de locaux et de matériaux pour produire des projets à long terme serait sans doute des enjeux qui pourraient le rendre très insatisfait, mais, s'il a la chance de pouvoir exprimer sa créativité auprès des enfants tout en tissant avec eux des relations significatives, alors l'égotéliste pourrait tout à fait être épanoui en SGMS. La satisfaction dans son emploi sera principalement fonction de la réalisation personnelle, le reste étant secondaire.

L'harmoniste

Pour l'harmoniste, le travail, sans être le lieu principal de la construction identitaire, doit néanmoins être complémentaire avec les valeurs qu'il juge bonnes. Par ailleurs, l'harmoniste doit sentir que la sphère du travail s'inscrit en continuité avec toutes les autres, puisque cela est fondamental pour son équilibre identitaire. On dit que la centralité du travail est faible pour l'harmoniste puisque d'autres sphères de sa vie (famille, engagements sociaux, amis) sont plus prioritaires dans sa hiérarchie des valeurs. Toutefois, si l'exercice de son travail se fait en correspondance avec les valeurs qu'il juge importantes et qu'il ne cause aucune friction avec les autres sphères de sa vie, celui-ci pourra alors prendre une place importante, voire centrale. D'ailleurs, l'une des valeurs qu'il juge fondamentales dans un travail est le fait que celui-ci lui procure une saine dynamique relationnelle avec les acteurs avec qui il interagit.

Ainsi, l'éducatrice harmoniste pourrait très bien être insatisfaite dans n'importe quel autre travail, mais, dans le contexte des SGMS, grâce aux relations enrichissantes qu'elle peut

entretenir avec une diversité d'acteurs (enfants, autres éducateurs, technicienne, etc.), elle peut au contraire sentir que le travail joue un rôle clé dans son équilibre identitaire. Si, en plus, elle sent que les valeurs qu'elle juge importantes sont partagées par les autres membres du personnel éducateur, alors son implication au travail et la centralité de celui-ci peuvent devenir très fortes. Le fait de participer à l'espace public est également un critère que l'harmoniste juge très positivement dans l'exercice d'un travail, critère qui correspond certainement au travail d'une éducatrice en SGMS.

L'autarcique

Pour l'autarcique, « être travailleur » est ce par quoi il se définit et le travail est un devoir moral duquel il est fier. S'il travaille, c'est bien entendu pour obtenir un revenu, mais c'est aussi parce que pour lui, cela fait partie des devoirs d'un citoyen responsable. Le travail, c'est entre autres le moyen par lequel il situe sa place au sein de la société. S'il s'identifie fortement à son travail, c'est moins par le contenu de celui-ci que par le principe moral qui l'accompagne.

L'autarcique adhère d'ailleurs fortement aux normes managériales dominantes au Québec, à l'exception de celle de la flexibilité. Autrement dit, il préfère avoir un horaire stable et conventionnel. On peut alors supposer que les horaires fragmentés typiques en SGMS pourraient être par conséquent une grande source d'insatisfaction dans son travail.

Autrement, le travail en SGMS peut tout à fait satisfaire l'autarcique, non pas par sa nature et son contenu, mais tout simplement puisqu'il lui procure un revenu et qu'il lui donne par ailleurs un sentiment de participer au bon fonctionnement de la société. S'il n'est pas forcément impliqué dans l'aspect éducatif, parental ou social du travail en SGMS, il peut à tout le moins en être satisfait, comme étant garant de sa sécurité économique et de son autonomie personnelle (comme n'importe quel autre emploi, d'ailleurs). Toutefois, encore faut-il que les contraintes au niveau des horaires ne briment pas trop son mode de vie, qu'il préfère stable. Quant à son intégration auprès des autres membres du personnel éducateur qui, idéalement, doivent voir leur travail comme une activité pleinement intégrante et importante de leur vie et de celle des enfants (ASGEMSQ, 2004e), il se peut qu'elle soit lente, voire légèrement difficile, mais certainement pas impossible.

L'utilitariste

L'utilitariste se représente le travail principalement comme garant d'un revenu. En effet, le travail a pour lui une signification instrumentale, une finalité économique. Il adhère plus ou moins aux normes managériales, en ce sens qu'il travaille pour un revenu et que cet emploi n'est pas perçu comme un devoir moral, mais plutôt comme un échange de biens et services, comme une transaction. En effet, pour lui, il n'est pas important que le travail soit un lieu d'épanouissement, tant que l'échange lui semble raisonnable et légitime. Ainsi, si on ne peut pas dire qu'il soit opposé aux normes managériales dominantes, on ne peut non plus dire qu'il y adhère pleinement. Au fond, pour l'utilitariste, elles sont secondaires.

En SGMS, l'utilitariste ne serait pas attaché aux enfants ou impliqué auprès d'eux de manière aussi significative et émotionnelle que le seraient les éducatrices aux ethos à finalités expérientielles, par exemple. Cela dit, cela n'implique pas nécessairement qu'il soit insatisfait ou qu'il perçoive négativement son travail. Cela ne fait que signifier que pour l'utilitariste, le travail en SGMS ne serait pas différent que n'importe quel autre travail, tant et aussi longtemps que l'échange entre son travail et sa rémunération lui semble juste et équitable. Cela pourrait sans doute ralentir son intégration au reste du personnel éducateur, puisque l'ethos des SGMS demande généralement une forte implication subjective (ASGEMSQ, 2004e). Cela dit, il pourrait certainement exercer son travail sans qu'il y ait trop d'incohérences entre son ethos et celui du SGMS, même si l'importance de ce travail n'est pas intégrée dans sa personnalité.

Le résigné

Le résigné, quant à lui, refuse « d'être défini par la sphère professionnelle » (Mercure & Vultur, 2010a : 206). Le travail, loin d'occuper une place centrale dans la vie du résigné, est au contraire une composante forcée et dénigrante de sa vie qui ne participe en rien à la construction de son identité. En effet, si celui-ci occupe effectivement un emploi, ce n'est seulement que parce que le travail est une obligation dans un environnement qui demande un revenu afin de subvenir à ses besoins. Autrement dit, le résigné n'aime pas avoir à travailler pour financer son mode de vie, mais il le fait, puisqu'il le faut. Il n'adhère pas non

plus aux normes managériales dominantes au Québec, puisqu'il n'adhère pas en premier lieu à la norme qui dicte que l'on doit travailler.

En tant qu'éducatrice en service de garde, le résigné ne verrait pas ce travail différemment que n'importe quel autre travail : une obligation sociétale afin d'obtenir une rémunération. Ainsi, même si le travail en SGMS pouvait le satisfaire en partie, son manque de motivation, d'optimisme et d'énergie serait probablement en forte contradiction avec la vision de leurs rôles des autres éducatrices et de l'ethos du SGMS, qui demande une forte implication émotionnelle dans le travail. Cette contradiction minerait sans doute la facilité avec laquelle le résigné s'intégrerait ou non au sein du SGMS et auprès des autres éducatrices.

Enfin, dans le cadre de notre étude, nous considérerons également le parcours de vie des membres du personnel éducateur puisque malgré que chaque domaine d'activité produit potentiellement, à travers ses normes managériales, un ethos qui lui est spécifique, la façon dont cet ethos est vécu et dont il se manifeste est variable d'un individu à un autre, et ce, en fonction justement du parcours de vie spécifique à chacun. Aussi, nous porterons notre regard sur le rôle et le statut social des membres du personnel éducateur puisque au même titre que le parcours de vie, ceux-ci peuvent varier d'un individu à un autre. À ce niveau, nous nous intéresserons particulièrement à la manière dont le milieu socioéconomique spécifique à chacun des services de garde peut influencer la manière dont l'individu intègre l'ethos particulier à son travail.

2.3 Parcours de vie

Il est possible de saisir l'ethos des acteurs sociaux de multiples manières. Dans le cadre de notre recherche, l'analyse du parcours de vie nous semble particulièrement pertinente : « Cette approche se veut une perspective générale permettant de concevoir les questions de recherche de façon systématique en regroupant dans un cadre cohérent de nombreuses dimensions de la vie sociale » (Fleury et Raïq, 2013 : 6). Cette perspective nous permettra donc de saisir l'ethos des éducatrices en milieu scolaire à travers la manière dont elles intériorisent leur travail, la place que celui-ci occupe dans leur vie ainsi que les

représentations sociales de cet ensemble allant de l'éthos de leur travail à leur rôle social, en lien avec le statut professionnel qui leur est associé.

Dans l'analyse du parcours de vie, nous serons particulièrement sensibles à la formation des membres du personnel éducateur, à leurs expériences de travail ainsi qu'à leurs relations avec les enfants. En effet, rappelons que l'AEP n'est obligatoire que depuis peu. Selon une étude québécoise parue en 1995, 29 % des éducatrices et éducateurs interrogés avaient une formation spécialisée, alors que 46 % d'entre eux avaient une formation connexe, 8 % avaient une formation autre et 17 % n'avait aucune formation (Betsalel-Presser, 1995 : 47). Ainsi, on constate que les membres du personnel éducateur proviennent de milieux hétérogènes; d'où l'hypothèse qu'il existe une grande diversité de raisons les ayant conduits à exercer cette profession.

Provenant de domaines de formation et d'activités variés, les éducatrices en SGMS sont aussi appelées à travailler dans une grande diversité d'établissements. Cette diversité a une incidence certaine sur le rapport qu'entretient l'éducatrice à son travail. On s'intéressera donc aux caractéristiques socioéconomiques du quartier dans lequel chaque école est implantée. Le volume d'élèves qui fréquentent l'école, les relations de travail ainsi que le projet éducatif de l'école sont également des paramètres à prendre en compte, en ce qui concerne la diversité des milieux dans lesquels ces éducatrices travaillent.

Ainsi, Musson insiste sur le fait que cette hétérogénéité des profils du personnel éducateur amène chaque groupe d'éducatrices au sein de chaque établissement à développer des objectifs qui leur sont propres. Afin d'homogénéiser les objectifs du SGMS et les pratiques de garde avec les enfants, des réunions d'équipe sont généralement prévues chaque semaine (Musson, 1999 : 81). Nous partons donc avec l'idée que chaque service de garde en milieu scolaire fait face à des défis qui lui sont propres et a pour responsabilité de combler des besoins qui lui sont spécifiques.

Nous serons également attentifs à l'intégration de chacun dans ce milieu et dans leurs écoles respectives et nous lierons cela à leurs perspectives d'avenir.

Malgré ces distinctions, un élément semble être commun à l'ensemble du personnel éducateur, soit la relation avec l'enfant, et il sera intéressant de voir de quelle manière se

définit cette relation. Considérant cela, nous cherchons à comprendre où se situe l'éducatrice entre l'école et la famille, et cela, en rapport avec son parcours et sa relation à l'enfant. C'est pour répondre à ce genre de questions que l'analyse du parcours de vie nous sera particulièrement éclairante.

2.4 Statuts et rôles sociaux

Avant l'émergence des services de garde en milieu scolaire au Québec, l'éducation était assurée par l'enseignant d'une part et les parents de l'autre. Précisons au passage que par éducation on entendait instruction scolaire d'un côté et socialisation de l'autre. Or, avec l'évolution du monde du travail au rythme du développement économique, la gestion de l'éducation des enfants entre école et famille devenait de plus en plus complexe et il fallait trouver une formule pratique pour rompre avec la dissociation jusqu'alors faite entre l'école et la famille. Au fil du temps, la famille prenait place à l'école et avec elle un nouveau statut professionnel à cheval entre l'enseignant et les parents : l'éducatrice. Cette fonction d'éducatrice en service de garde en milieu scolaire exige donc du personnel un ensemble varié de rôles relatifs à l'autorité, aux compétences, aux savoirs et notamment au statut social.

Rôles sociaux

Sociologiquement, les rôles représentent le schème de conduites qu'intériorise un individu pour l'intégration de son milieu social: « Le concept de rôle renvoie à des conduites ou à des modèles de conduite qui relèvent d'une affirmation identitaire et d'un processus d'interaction entre les individus et la structure sociale » (Akoun & Ansart, 1999a : 460).

En fonction de l'aspect évolutif des rôles sociaux qui se modifient sous l'incidence des mentalités, donc de la culture, Rocheblave-Spenlé note que « le rôle est un modèle organisé de conduites relatif à une certaine position de l'individu dans un ensemble interactionnel » (Rocheblave-Spenlé, 1995 : 35, cité par Akoun & Ansart, 1999a : 461). En effet, du fait de la grande variabilité des rôles, l'acteur social, dans son champ d'intervention, interprète ceux-ci de manière propre ou personnelle et les adapte à son individualité. L'éducatrice des services de garde en milieu scolaire intériorise donc les attentes associées à sa fonction, lesquelles confèrent à son rôle un sens distinct de celui d'éducatrice des autres milieux de

garde. En effet, dans sa définition de la fonction du personnel éducateur au sein des écoles ainsi que des attentes qu'ont les instances partenaires (parents, direction d'école, commission scolaire) à l'égard des éducatrices en SGMS, l'ASGEMSQ a identifié divers rôles spécifiques et concrets associés au travail de celles-ci. Elle associe d'une part ces tâches à un rôle éducatif, c'est-à-dire qu'elles contribuent au développement global de l'enfant. D'autre part, l'Association évoque le rôle social et communautaire des employés à partir de leur engagement au sein de l'établissement scolaire et, plus largement, au sein de la communauté. Un rôle plus parental peut également être associé aux tâches des éducatrices en ce qui concerne la santé et la sécurité de l'enfant.

Dans l'exercice de sa fonction, l'éducatrice du service de garde en milieu scolaire est appelée à composer avec une grande diversité d'acteurs, des enfants aux parents, en passant par ses collègues du service de garde, mais également par le personnel enseignant, le personnel administratif ainsi que l'ensemble des autres membres du milieu scolaire. La fonction implique alors un dynamisme qui conduit l'éducatrice en milieu de garde scolaire, d'une part, à exercer « non pas un rôle, mais toute une série de rôles associés » (Akoun & Ansart, 1999a : 461), et, d'autre part, à faire preuve d'habileté psychologique. Se référant à des théoriciens du rôle tels que J. M. Baldwin, W. James et R. Linton, Raymond Chapis et Raymond Thomas affirment que le concept de rôle sert de point d'articulation entre la psychologie et la sociologie. En effet, cette notion est liée à celle de personnalité et à celle de norme et de valeur : « Le rôle est comme la totalité des modèles culturels associés à un statut [...] C'est l'intériorisation des valeurs générales de la société et de celles de ses groupes d'appartenance qui permet à l'individu d'articuler ses rôles » (Chapis & Thomas, 1995 : 8, cité par Akoun & Ansart, 1999a : 461).

Dans cette même approche psychosociologique, Jean Maisonneuve, pour sa part, fait état de trois aspects du rôle. Les rôles, au niveau institutionnel, qui prennent en compte les comportements, la manière d'agir d'un individu en lien avec son statut social et qui correspondent à un âge, un sexe et/ou une position spécifiques du point de vue professionnel, politique ou familial. Au niveau individuel, les rôles sont le transport de l'extériorisation manifeste de la personnalité de l'acteur. En effet, en accomplissant son rôle, l'acteur social n'est pas tenu à une démarche stricte ou incontournable, au contraire, les

rôles individuels impliquent de beaucoup sa personnalité. Par exemple, le SGMS attribue aux éducatrices une tâche spécifique et c'est dans l'exercice de celle-ci qu'elles peuvent faire preuve de créativité. Au niveau interactionnel, ils déterminent l'évolution et les attentes liées aux tâches effectuées, c'est-à-dire prévoir, dans la dynamique interactionnelle et en fonction des statuts respectifs, les conduites de l'autre ainsi que le développement des échanges subséquents pour adapter sa propre conduite (Maisonneuve, 1973 : 72, 78, cité par Akoun & Ansart, 1999a : 461).

Le personnel éducateur des SGMS est constamment en interaction avec une multitude d'acteurs et d'institutions qui ont chacun leur rôle à jouer au sein de l'école. En effet, bien qu'évoluant dans une même sphère de travail, le rôle du personnel éducateur au sein des SGMS varie selon les acteurs en présence, les réalités psychosociologiques, d'où la nette distinction entre les rôles institutionnels et les rôles fonctionnels à l'intérieur de groupes et d'organisations. Pour l'analyse des rôles fonctionnels dans les petits groupes, les travaux de Robert Bales décrivent les interventions orientées vers la tâche du groupe et les rôles relevant des aires interpersonnelles, socio-affectives, positives et négatives, tandis que ceux de Kenneth Bennet et Paul Sheats, outre la centration sur la tâche, portent sur les rôles de maintien de la cohésion et de satisfaction des besoins individuels (Maisonneuve, 1973, cité par Akoun & Ansart, 1999a : 461).

Dans l'exercice de son rôle au sein du SGMS, l'éducatrice doit tenir compte non seulement des attentes explicites ou formalisées, c'est-à-dire les prescriptions clairement définies inhérentes à son travail, mais encore des attentes implicites, c'est-à-dire celles qui découlent des représentations des autres de la mission du personnel éducateur et des services de garde en milieu scolaire. En somme, le rôle d'éducatrice s'apprend par la pratique, dans le rapport aux autres acteurs de son environnement de travail et en réponse aux attentes associées à son statut social et professionnel.

Statut social

Du latin *status* (état, position), le statut résume « l'ensemble des positions sociales occupées par une personne et des rôles attachés à ces positions » (Akoun & Ansart, 1999b : 504). Le statut social renvoie donc à l'ensemble des règles et obligations sociales résultant des

valeurs de ce par quoi on est digne d'estime dans un groupe ou une société particulière (Akoun & Ansart, 1999b : 504-505). Dans son ouvrage *Les fondements culturels de la personnalité*, l'anthropologue Ralph Linton souligne que « la place qu'un individu donné occupe dans un système donné à un moment donné sera nommée son statut » (Linton, 1945 : 110). Le statut est donc un marqueur de position qui situe l'individu par rapport à un autre dans une structure hiérarchisée et qui régleme, du même coup, les limites de la position.

On peut par ailleurs distinguer deux types de statut, soit le statut assigné et le statut acquis. Les *statuts assignés* se transmettent et s'héritent, par exemple dans une société d'ordre ou d'ancien régime composée des trois ordres (le clergé, la noblesse et le tiers état). Les *statuts acquis*, quant à eux, se structurent dans un contexte de mobilité sociale et s'acquièrent « par les divers moyens du travail, du concours, des performances économiques, politiques ou culturelles » (Akoun & Ansart, 1999b : 504). Le statut du personnel éducateur, dans son contexte occidental, est par conséquent acquis, et non pas assigné.

Le statut social renvoie également aux normes écrites qui réclament une certaine posture du personnel éducateur dans son cadre d'action et qui le portent, tout autant, à défendre son statut en étant capable de « manipuler les symboles et exercer un contrôle sur les représentations sociales » (Akoun & Ansart, 1999b : 504). Aussi, analysant les relations microsociologiques, Erving Goffman indique « que le statut n'est pas seulement une situation, mais qu'il revêt les caractères d'une aptitude à jouer, à faire face aux menaces susceptibles d'atteindre le statut » (Goffman, 1987, cité par Akoun & Ansart, 1999b : 504-505).

Aussi, le statut social étant en conformité avec la reconnaissance accordée à une charge donnée, les éducatrices en milieu scolaire se sont battues pour la reconnaissance sociale de leur travail auprès des enfants. Il s'ensuit de cette lutte syndicale (Aubry, 2001 : 48-61) la résolution politique conclue en 1999, qui a non seulement abouti au changement de l'appellation préexistante de « préposée » par celle « d'éducatrice », mais qui a aussi confirmé leur mission éducative auprès des enfants par l'attribution de tâches définies. De plus, cette reconnaissance a amené d'autres gains significatifs que ce soit au niveau des salaires, de la sécurité d'emploi ou au niveau des conditions de travail. En fonction du statut

qui les conditionne, les éducatrices des SGMS ont travaillé à faire des services de garde des milieux d'épanouissement pour les enfants et ont développé, au fil des années, un service de garde de qualité et œuvrent pour la reconnaissance de leur valeur éducative (CSN, 2010 : 6).

Par ailleurs, variant selon la reconnaissance allouée au travail en SGMS, le statut des éducatrices tiendra compte et se modifiera au rythme des situations manifestes. Dans ce même ordre d'idée, chaque individu détenant plusieurs statuts, Linton distingue le statut actuel, selon lequel une personne agit à un moment donné, des statuts latents, qui sont provisoirement non manifestes. Considéré comme le lieu d'un fonctionnement social, le statut peut être pensé en termes de structure et de rôle. Linton a proposé cette double caractérisation du statut : il le définit, d'une part, par la place occupée par un individu dans le système social et donc dans la structure sociale, et d'autre part, par le rôle, c'est-à-dire par « l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné (Linton, 1945, cité par Akoun & Ansart, 1999b : 504).

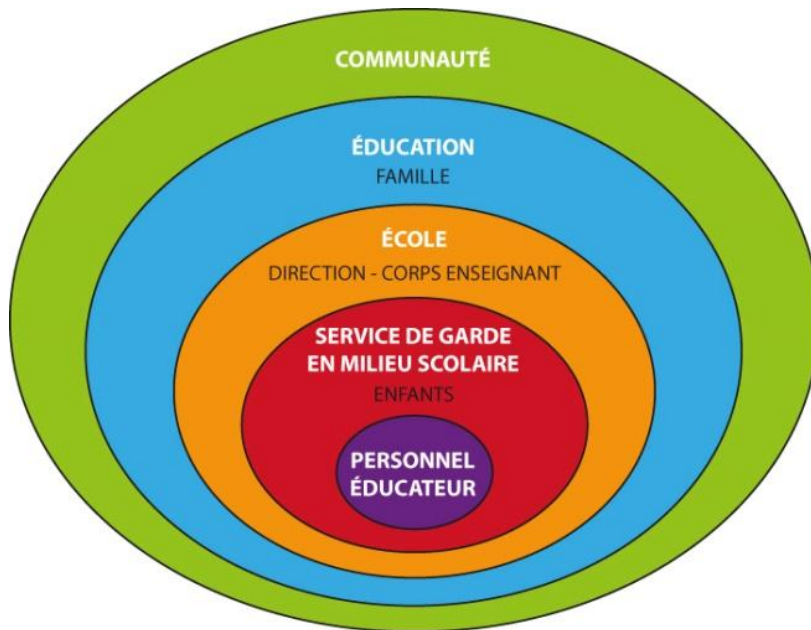
Le concept de statut social renvoie au cadre qui amène le personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire à épouser un maintien normé, d'où le fait de qualifier le statut comme étant le pendant normatif (exprimant des réglementations, des codifications) du rôle social. Bien que la différence entre rôle et statut semble mince, la distinction entre les concepts est que l'éducateur du SGMS apprend son rôle au fil de la socialisation, rôle caractérisé par sa personnalité, alors que le statut serait une convention organisationnelle qui définit non seulement les droits, les limites et les devoirs attribués, mais qui confère aussi au personnel éducateur un certain positionnement au sein du SGMS et, plus largement, dans la société.

2.5 Les représentations sociales

Les représentations sociales, « en tant que systèmes d'interprétation, régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales [et participent à] la définition des identités personnelles [professionnelles] et sociales » (Jodelet, 1989 : 36-37). Par ailleurs, les représentations sociales confèrent un statut symbolique aux individus et aux faits sociaux, induisant ainsi des attentes, des attitudes et

des comportements relativement aux différents rôles qu'occupent les individus et aux différentes situations qui surviennent. Dans le cadre de notre recherche, la notion de représentation sociale est fondamentale puisqu'elle permet d'associer et de mesurer les conditions qui sont susceptibles d'influencer la manière dont les éducatrices elles-mêmes se représentent. Dans ce sens, nous tenterons de comprendre comment les membres du personnel éducateur se représentent leur rôle : i) auprès des enfants; ii) au sein du service de garde en milieu scolaire et de l'école; iii) dans leur rapport à la direction, au corps enseignant ainsi qu'au projet éducatif de l'école; iv) dans leur rapport avec la famille des enfants ainsi que plus largement; v) dans leur rapport à la communauté (*schéma 1*).

Schéma 2.1 Relations entre le personnel éducateur, les SGMS, l'école et la communauté



2.6 Question de recherche

Comme nous l'avons vu, le parcours de vie et la diversité des milieux scolaires sont des facteurs qui influencent le rôle social et le statut du personnel éducateur, et ces derniers seront constitutifs de la manière dont il se représente sa place au sein de son environnement. Cette étude vise à dégager les représentations sociales des membres du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire de la région métropolitaine de Québec à l'égard de la place qu'ils occupent dans leur environnement de travail et, plus largement, au sein de sa communauté.

Ainsi, la question de recherche de cette étude est :

Quelles sont les représentations des membres du personnel éducateur relatives à leur statut professionnel ainsi qu'aux rôles sociaux associés à celui-ci ? Quel est leur ethos du travail ? Comment ces représentations sont-elles liées aux caractéristiques de leur environnement de travail et à leur parcours de vie ?

Nos objectifs de recherche sont les suivants :

1. Décrire comment s'inscrit le travail des membres du personnel éducateur dans leur parcours de vie ;
2. Décrire les représentations sociales du personnel éducateur par rapport à la place qu'il occupe dans son environnement et en lien avec le milieu socioéconomique de l'école ;
3. Identifier le statut professionnel et social du personnel éducateur ainsi que les rôles qui lui sont associés ;
4. Identifier les ethos-types des membres du personnel éducateur et identifier les conditions qui ont une incidence sur ceux-ci.

2.7 Hypothèses

Nous estimons que le travail des membres du personnel éducateur est en continuité avec leurs expériences passées et leurs formations, que le fait d'œuvrer avec les enfants est une source de motivation pour continuer de travailler dans ce milieu et que ces personnes inscrivent leur travail dans leurs perspectives d'avenir. Par ailleurs, nous soumettons l'hypothèse que la sphère du travail est en continuité avec l'ensemble des autres sphères de la vie des éducatrices et des éducateurs.

Nous croyons par ailleurs que l'âge et l'ancienneté auront une incidence significative sur les représentations sociales des membres du personnel éducateur. En effet, le fait de bien connaître son travail ou, au contraire, de le considérer comme un défi quotidien à relever n'induit pas le même rapport au travail chez ces éducatrices et éducateurs. Aussi, les mesures de sécurité et les normes en SGMS ont beaucoup évolué et se sont beaucoup précisées dans les dernières décennies. Sans doute, les éducatrices et les éducateurs qui auront vécu ces transitions n'auront pas le même rapport au travail qu'auparavant et n'auront pas les mêmes représentations que les plus jeunes non plus.

Nous supposons que les particularités du milieu socioéconomique de chaque établissement scolaire conditionneront significativement les représentations des éducatrices et des éducateurs à l'égard de leur travail, non seulement dans leurs interactions avec les collègues, les enfants, les parents, la communauté, et tous les autres intervenants, mais aussi dans l'accomplissement des rôles attribués à chacun.

Nous soumettons l'hypothèse que la reconnaissance du rôle des membres du personnel éducateur par les autres acteurs du milieu sera un indicateur important du statut accordé à ces membres du personnel éducateur et que le sentiment de reconnaissance qui leur sont accordée variera d'un milieu à un autre.

Nous proposons finalement que c'est l'ethos-type de l'harmoniste qui sera le plus répandu chez les membres personnel éducateur en SGMS (comparativement à une proportion d'environ 10 % dans la population québécoise) (Mercure & Vultur, 2010a : 68). Effectivement, nous croyons qu'il sera très important pour eux que le travail soit en continuité avec les autres sphères de leur vie et que les valeurs véhiculées au travail soient compatibles avec celles qu'ils jugent bonnes. Nous soumettons par ailleurs l'hypothèse que la centralité du travail sera plutôt forte pour les harmonistes de ce milieu spécifique (contrairement aux harmonistes d'autres milieux), puisque nous croyons que dans l'exercice du travail en SGMS, le travail sera effectivement complémentaire avec les autres sphères de sa vie et ses valeurs, et que celui-ci lui procurera une dynamique relationnelle enrichissante. En somme, nous soumettons l'hypothèse que les éducatrices et éducateurs en SGMS considéreront que leur travail leur permet de participer à l'espace public, ce qui sera également perçu positivement chez eux.

2.8 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons défini le concept d'ethos, de même que les dimensions de la centralité du travail, de sa finalité et des attitudes envers les normes managériales dominantes au Québec. Nous avons illustré l'ethos en l'appliquant au personnel éducateur et aux différentes manières qu'il peut vivre son rapport au travail. Ensuite, nous avons vu que le parcours de vie avait une incidence certaine sur la manière de se représenter le travail et de le vivre au quotidien. Puis, nous avons définis les concepts des rôles et des statuts sociaux, tout en les appliquant directement à la fonction d'éducatrice en SGMS. Nous avons vu que les représentations sociales participent à l'interprétation subjective que l'éducatrice se fait de sa place au sein du SGMS ou de la société. Enfin, nous avons présenté la question de recherche, les objectifs de recherche, ainsi que des hypothèses qui y sont associées. Le but de ces hypothèses est à la fois d'anticiper des réalités probables auxquelles l'enquête devra être attentive et d'y porter attention dans la définition de notre protocole de recherche et de nos instruments de collecte de données.

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit la méthodologie de l'enquête, en indiquant la méthode d'échantillonnage, les critères de sélection des participant(e)s ainsi que le mode de sollicitation et de recrutement privilégié pour les rejoindre. Ensuite, il présente le pré-test du questionnaire et comment il nous a permis de le parfaire. Puis, nous y présentons le contenu du questionnaire individuel et du schéma d'entretien pour les entrevues de groupes, conçus suivant un schéma d'opérationnalisation. Enfin, nous présentons la composition de notre échantillon en détail.

3.1 Échantillonnage

La sélection des SGMS participants s'est faite « au jugé » (Corno, 2010 : 95), en fonction des caractéristiques socioéconomiques et démographiques du quartier, ainsi que du mode de gestion (public ou privé) de l'établissement. Ce mode de sélection fut privilégié afin d'assurer la représentation de cette diversité de cas dans notre échantillon. Nous avons ainsi préalablement ciblé cinq (5) zones urbaines de la région métropolitaine de Québec qui en tenaient compte. Plus précisément, nous souhaitions au départ avoir la participation de cinq services de garde en milieu scolaire (membre ou non de l'Association) présentant les caractéristiques suivantes :

- Un SG implanté dans un quartier plus favorisé de la haute-ville de Québec ;
- Un SG implanté dans un quartier moins favorisé de la basse-ville de Québec ;
- Un SG implanté dans une banlieue en forte croissance depuis 2000 ;
- Un SG implanté dans une banlieue plus ancienne ;
- Un SG implanté dans une école privée.

Malheureusement, nous n'avons jamais réussi à contacter une école privée pour les solliciter. Lors de la préenquête (*annexe 3*), nous avons toutefois visité cinq SGMS présentant des caractéristiques différentes. Malheureusement, l'une de ces écoles n'a pas poursuivi sa participation avec nous pour la portion des entrevues de groupe et nous n'avons pu recontacter une autre école dans les échéanciers qui étaient les nôtres.

Ainsi, nous avons obtenu la participation de quatre (4) écoles proposant les caractéristiques suivantes :

- Un SG implanté dans un quartier plus favorisé de la haute-ville de Québec ;
- Un SG implanté dans un quartier moins favorisé de la basse-ville de Québec ;
- Un SG implanté dans une banlieue en forte croissance depuis 2000 ;
- Un SG implanté dans une banlieue plus ancienne.

Une fois la sélection des SGMS effectuée, nous avons procédé à la sollicitation et à la sélection des participant(e)s pour chacune de ces écoles.

3.2 Sollicitation et sélection

Pour effectuer la préenquête, nous avons contacté les techniciennes de plusieurs services de garde, nous leur avons exposé la nature de l'étude ainsi qu'offert nos disponibilités pour visiter le SGMS. Lorsqu'elles étaient intéressées, nous avons pris rendez-vous avec elles. Julie Simard, chargée de projet en recherche et développement à l'Association, nous a assisté pour prendre contact avec certains services de garde, lorsque nécessaire. La participation à la préenquête n'engageait pas les SGMS à participer à l'étude, mais ceux que nous avons visités nous avaient tous confirmé leur intérêt à poursuivre l'étude. Comme nous l'avons dit, malheureusement, l'un de ces services de garde n'a jamais répondu à nos appels lorsqu'est venu le temps de prendre rendez-vous pour l'entrevue de groupe.

Nous prévoyions au départ, cinq (5) ou six (6) membres du personnel éducateur par école pour répondre au questionnaire et participer aux entrevues de groupes. Cela devait nous permettre de recueillir un bon échantillon final (soit 25 à 30 répondant(e)s), tout en gardant les groupes relativement restreints, permettant ainsi d'assurer la richesse de la discussion. Or, nous avons eu des échantillons très variés à chacune des écoles. Respectivement :

- Trois (3) éducateurs dans le SG du quartier plus favorisé de la haute-ville ;
- Huit (8) éducateurs dans le SG du quartier moins favorisé de la basse-ville ;
- Trois (3) éducateurs dans le SG de la banlieue en forte croissance depuis 2000 ;
- Cinq (5) éducateurs dans le SG de la banlieue plus ancienne.

La technicienne de chaque service de garde a transmis la lettre de sollicitation (*annexe 4*), cosignée par l'Association, aux éducatrices et éducateurs participant(e)s, que nous lui avons fait parvenir en début janvier, ainsi que le questionnaire qu'ils devaient remplir avant le jour de l'entrevue. Les éducatrices et éducateurs participant(e)s ont également signé un formulaire de consentement (*annexe 5*) le jour de l'entrevue de groupe. Nous avons récupéré les questionnaires dûment remplis le même jour.

3.3 Pré-test de l'instrument de collecte

Afin de parfaire nos instruments de collecte, nous avons effectué un pré-test du questionnaire auprès d'une éducatrice en SGMS d'une école sur la rive-sud de Québec, le jeudi 27 novembre 2014 entre 13 h 30 et 15 h 00. Nous nous sommes donné rendez-vous à l'école, afin qu'elle puisse le remplir entre son groupe du midi et du soir. La participante a été mise au courant de la nature de sa participation, que les résultats du questionnaire ne figureraient pas dans l'analyse des données et que sa participation nous aiderait à parfaire l'instrument de collecte et à le clarifier, au besoin. La participante a rempli deux formulaires de consentement, soit une copie pour elle et une copie pour nous. Ensuite, elle a rempli le questionnaire et nous l'avons invitée à souligner toute question ou besoin de précisions relatives au questionnaire.

En ne comptant pas les minutes où nous avons discuté ou approfondi certaines questions, le questionnaire a pris environ 25 à 30 minutes à remplir, tel que prévu. La participante fut très généreuse dans ses commentaires et nous a proposé certains ajouts pertinents au questionnaire. Nous avons pris en compte certaines de ces propositions, mais d'autres étaient déjà intégrées dans notre schéma d'entrevue de groupe.

À la question 1, « Le travail est-il important dans votre vie ? 1) Très important ; 2) plutôt important ; 3) peu important ou 4) pas du tout important », elle suggère d'ajouter la question ouverte « Pourquoi ? », avec une ou deux lignes de réponses. Déjà, elle semble avoir beaucoup à dire sur son rapport au travail.

Elle suggère également de prendre en compte, dans l'échantillon, l'âge des participant(e)s ainsi que leur ancienneté, afin d'avoir une répartition égale de ces indicateurs. Selon elle, cela a une énorme incidence sur le rapport au travail des éducateurs en SGMS. Elle donne

en exemple la question 5 a), « Mon travail me permet de me confronter, de me dépasser, de me mesurer et/ou d'améliorer mes capacités ». Elle insiste sur le fait qu'il y a dix ans, elle aurait répondu « Tout à fait d'accord », alors qu'aujourd'hui, comme elle a beaucoup d'expérience et qu'elle connaît son travail par cœur, elle préfère répondre « Pas du tout d'accord ». Encore ici, non seulement nous suggère-t-elle de tenir compte de ces critères pour la sélection des participant(e)s, mais elle nous rappelle également l'importance de demander « Pourquoi ? » à ce type de question.

À la question 11, elle nous mentionne qu'elle a suivi l'*AEC – Techniques d'éducation à l'enfance*, et nous suggère de l'intégrer dans le choix de réponse.

À la question 16, elle laisse entendre que son intégration dans le milieu s'est fait de manière harmonieuse, qu'elle n'a jamais eu de réticence à travailler dans ce milieu, mais que, par ailleurs, elle n'envisage pas nécessairement un avenir professionnel à long terme dans les SGMS. Verbalement, elle a soulevé le fait que son travail ne correspond plus très bien avec ses valeurs, mais que cela n'a rien à voir avec les enfants et davantage avec le fonctionnement des SGMS. Elle ajoute qu'une question sur la compatibilité entre les valeurs individuelles et celles véhiculées dans les SGMS serait très pertinente (bien entendu, encore accompagnée de la question « Pourquoi ? »), commentaire qui revient à la question 29, « Qu'est-ce qui vous plaît le moins dans votre travail ? ».

À la question 21, elle dit être satisfaite de son horaire coupé, mais que cela a un lien avec le fait qu'elle habite proche de son lieu de travail. Elle nous suggère d'en tenir compte durant l'analyse de données. Nous posons effectivement la question des déplacements à la question 22, et nous tiendrons compte de cette relation lors de notre analyse.

À la question 31 sur les relations professionnelles, l'éducatrice propose d'enlever celles qui renvoient à la Commission scolaire et au syndicat. Selon elle, les rapports éducatrices-Commission scolaire ou éducatrices-syndicat sont si rares et exceptionnels que cela rend les questions non pertinentes. Par ailleurs, elle propose d'ajouter une colonne « Ne sait pas », « Ne s'applique pas » ou « Aucune relation » car, selon le SGMS, les éducatrices n'ont parfois aucune relation avec les enseignants ou avec les parents. En effet, s'ils discutent uniquement de temps en temps, elle refuse de dire que la relation est « Plutôt bonne » ou

« Plutôt mauvaise ». Il y a dans ces cas-là, selon elle, absence de relation. À nouveau, elle ajoute l'importance d'ajouter la question « Pourquoi ? » pour préciser la qualité (ou l'absence) de ces relations.

À la suite de la question 38 « De quel groupe d'âge avez-vous la charge ? », elle propose d'ajouter la question « Si vous aviez la chance de choisir un autre groupe d'âge, lequel serait-ce ? », accompagné de la question « Pourquoi ? ». Par exemple, elle suggère également de demander « Quel type d'activités privilégiez-vous faire avec les enfants ? », « Trouvez-vous que votre SGMS vous permet de faire ce type d'activités à la fréquence que vous souhaitez ? » « Pourquoi ? ».

Le pré-test de l'instrument de collecte fut réellement enrichissant pour la poursuite de l'étude et nous a permis de préciser le questionnaire, mais également de recentrer certaines questions sur les réalités propres au vécu du personnel éducateur en SGMS. À la lumière des commentaires recueillis, nous avons procédé à certaines modifications au questionnaire, mais nous nous sommes surtout assurés de tenir compte des préoccupations soulevées lors des entrevues, mais aussi lors de l'analyse et de l'interprétation des données.

Pour terminer, ce pré-test nous a également fait sentir la nécessité, dans une étude ultérieure, de procéder à des entretiens individuels auprès des membres du personnel éducateur en service de garde en milieu scolaire, puisque certaines préoccupations sont très personnelles et délicates, et semblent avoir une grande incidence sur le rapport au travail des éducatrices.

3.4 Questionnaire

Au mois de janvier, nous avons fourni un questionnaire auto-administré (*annexe 6*) par courriel aux techniciennes des services de garde participants, pour que les éducatrices et les éducateurs participant(e)s puissent le compléter. Ce questionnaire a été récupéré en personne lors des entretiens de groupe. Les trente-neuf (39) questions qu'il comportait étaient de type fermé et ouvert, et avaient pour but de nous éclairer sur la composition de la population à l'étude, ainsi que sur leur rapport au travail. Notre questionnaire était divisé en quatre sections soit 1) l'éthos, 2) le parcours de vie 3) les représentations sur la reconnaissance et les rôles et statuts sociaux et 4) les informations personnelles. De plus,

plusieurs questions du questionnaire étaient également reprises dans l'entrevue de groupe. Nous souhaitions utiliser les deux instruments de collecte de manière complémentaire, en nous assurant d'avoir, d'un côté, des réponses individuelles claires et, de l'autre, des discussions de groupe adaptées selon les différences d'un SGMS à un autre.

Dans la première partie du questionnaire, nous nous sommes concentrés sur la définition des ethos propres au personnel éducateur. Cette section était assez brève étant donné que nous développons également ce thème dans les entrevues de groupe. En lien avec nos objectifs de recherche, les questions posées devaient nous permettre d'identifier les ethos-type des membres du personnel éducateur. Ainsi, nous nous intéressions d'abord à l'importance du travail, qui renvoie à la dimension de la centralité dans la définition de l'ethos de Mercure et Vultur. Nous cherchions essentiellement à mesurer la centralité absolue du travail, c'est-à-dire la place subjective du travail dans la vie de l'individu, et la centralité relative, qui est l'importance du travail par rapport aux autres sphères de vie. Ensuite, nous posons des questions en lien avec le sens que l'éducatrice accorde à son travail, afin d'identifier les principales finalités de son travail en SGMS. Il s'agissait là de la deuxième dimension clé de la définition de l'ethos chez Mercure et Vultur. Nous nous attardions surtout sur la finalité principale, mais également sur les finalités secondaires, en dressant le portrait de ce que le travail représente pour l'individu.

La seconde partie concernait le parcours de vie. En effet, cette section devait nous permettre de décrire comment s'inscrit le travail du personnel éducateur dans son parcours de vie. L'analyse du parcours de vie est un élément constituant de nos objectifs de recherche. Ainsi, nous voulions dresser le portrait général des parcours de vie des éducatrices et des éducateurs, en nous intéressant à leur passé, à leur situation actuelle, ainsi qu'à la manière dont elles et ils entrevoient leur avenir. Pour ce faire, nous questionnions d'abord les participant(e)s sur leur parcours professionnel et académique, afin de connaître ce qui constituait leur expérience avant d'intégrer le milieu des SGMS. Ensuite, nous nous intéressions à l'intégration des membres du personnel éducateur interrogé dans le milieu des SGMS, et plus particulièrement à son intégration dans le SGMS dont ils sont actuellement employés. Par la suite, plusieurs questions portaient sur la situation actuelle des participant(e)s. Nous voulions connaître plus précisément leurs conditions de travail

(horaire, aménagement), leur niveau de satisfaction au travail ainsi que la manière dont ils et elles concilient leur travail avec les autres sphères de leur vie. Enfin, quelques questions étaient posées sur la manière dont les éducatrices et les éducateurs entendent leur avenir, en lien avec leur emploi actuel. Dans cette section, nous souhaitons essentiellement faire ressortir les liens qui peuvent exister entre la construction de l'éthos et le trajet personnel du membre du personnel éducateur. Nous souhaitons également faire ressortir la manière dont le ou la participant(e) se représente son travail, son rôle et son statut social.

La troisième partie de notre questionnaire s'intéressait essentiellement aux représentations sociales, mais également aux rôles et statuts sociaux associés au travail d'éducatrice en SGMS. Afin d'évaluer ces différentes dimensions, nous voulions d'abord connaître comment l'éducatrice se représente le milieu dans lequel elle travaille. Ensuite, nous voulions situer la place qu'occupe l'éducatrice au sein de l'établissement scolaire, en la questionnant sur les relations qu'elle entretient avec les autres acteurs qui jouent un rôle dans son milieu de travail (les enfants, les autres éducatrices et éducateurs, la technicienne, les enseignants de l'école, la direction de l'école, les parents, le personnel spécialisé, la commission scolaire et le syndicat). Nous avons également tenté d'éclairer leurs rôles et leur statut social en les questionnant sur le niveau de reconnaissance ressenti par rapport à son travail auprès des acteurs mentionnés précédemment. Une question ouverte terminait cette section et s'intéressait à ce que le ou la participant(e) estimait être le rôle spécifique associé à son statut d'éducatrice ou d'éducatrice, ce qui le distingue de celui des autres acteurs.

La dernière section du questionnaire était consacrée aux informations qui sont susceptibles de nous renseigner sur les caractéristiques sociodémographiques des participant(e)s (âge, sexe, statut, etc.) afin de mettre en lumière le profil de membres du personnel éducateur.

3.5 Entrevue de groupe

Au mois de janvier, nous avons procédé aux entrevues de groupe. Cette méthode de collecte de données a permis de dégager les tendances du groupe et d'en avoir une vue globale (Angers, 1996 : 141). Dans le cadre de notre recherche, cette méthode s'est avérée fort pertinente puisqu'elle a fait ressortir les dynamiques d'équipes, les points communs et

les particularités de chaque milieu, ainsi que les tensions que pouvaient entretenir les membres du personnel éducateur entre eux ou avec d'autres acteurs de leur(s) milieu(x).

Ces entrevues ont eu lieu à l'établissement même où les éducatrices et les éducateurs travaillaient, et ce, hors des heures d'ouverture du service de garde, soit en milieu d'avant-midi ou en milieu d'après-midi. Ces rencontres ont duré entre une (1) et deux (2) heures.

Par ailleurs, les entrevues (*annexe 7*) se divisaient en trois thématiques clés, soit 1) l'expérience en SGMS liée au parcours de vie 2) le rôle et le statut social de l'éducateur et 3) l'ethos. Les participant(e)s de chaque groupe étaient invité(e)s à s'exprimer tour à tour à propos des différents thèmes proposés.

Dans la première partie de l'entrevue, nous voulions que la discussion se centre sur les éléments qui constituent l'expérience en SGMS des participant(e)s du groupe. Les échanges de chaque groupe nous ont permis, lors de l'étape de l'analyse, de comparer les congruences et les différences observables d'un service de garde à un autre. Lors des discussions, nous voulions connaître les représentations des participant(e)s par rapport à l'atmosphère et aux particularités du SGMS dans lequel ils travaillent. Les comparaisons que les éducatrices et éducateurs pouvaient faire entre le SGMS où ils travaillent et d'autres SGMS ou CPE étaient d'ailleurs des aspects sur lesquels nous insistions.

Dans la seconde partie, nous souhaitions discuter du rôle du personnel éducateur, tel qu'ils se le représentent de manière subjective. Ainsi, nous nous intéressions aux relations qu'ils entretiennent avec les autres acteurs qui ont également un rôle à jouer dans leur travail (parents, enfants, personnel de l'école, communauté à laquelle ils appartiennent). Nous voulions également savoir s'ils sentaient que leur rôle est reconnu auprès de ceux-ci. En regard à la pré-enquête que nous avons effectuée à l'automne, nous supposions déjà que les discussions dans cette section risquaient d'être assez différentes d'un groupe à un autre. Ainsi, nous misions sur un plan d'entrevue assez flexible.

Finalement, dans la dernière partie, nous concentrons notre intérêt sur la thématique de l'ethos. En effet, nous terminions avec ce thème puisqu'il s'agit d'un sujet plus intrusif, qui nécessite un bon climat de confiance au sein du groupe pour être pleinement approfondi. Les discussions portaient sur les trois éléments constitutifs de l'ethos : la finalité (le sens

du travail), la centralité (l'importance du travail en lien avec les autres sphères de vie) et les attentes par rapport aux normes managériales. Certaines questions fermées concernant ce thème étaient déjà posées dans le questionnaire, ce qui avait l'avantage d'avoir préparé la réflexion des participant(e)s d'avance sur ces thèmes.

3.6 Présentation de l'échantillon

Le tableau 3.1 présente la composition de notre échantillon. Nous tenons à rappeler le commentaire de la participante au pré-test de l'instrument de collecte, qui nous avait souligné l'importance d'être attentif à l'âge et à l'ancienneté, ce qui explique pourquoi nous y portons une attention particulière dès la présentation de notre échantillon.

Parmi nos dix-neuf (19) répondant(e)s, tous avaient entre 18 et 59 ans. Trois (3) femmes avaient entre 18 et 24 ans et quatre (4) femmes avaient entre 30 et 34 ans. Trois (3) personnes, dont les deux (2) seuls hommes de notre échantillon, avaient entre 35 et 39 ans. Puis, deux (2) éducatrices avaient entre 40 et 44 ans, quatre (4) entre 45 et 49 ans, deux (2) entre 50 et 57 ans et une (1) seule entre 55 et 59 ans. Aucun participant n'avait entre 25 et 29 ans. Mise à part cette limite qui ne permet de représenter aucun membre du personnel éducateur dans la fin vingtaine, nous considérons tout de même que cet échantillon présente une répartition intéressante de l'âge parmi les participant(e)s. Par ailleurs, le fait d'avoir deux hommes dans notre échantillon, peu importe leur âge, est une richesse, compte tenu de la forte prédominance des femmes dans ce milieu.

Onze (11) participantes étaient en couple alors que huit (8), dont les deux (2) hommes, étaient célibataires. Par ailleurs, huit (8) éducatrices et les deux (2) éducateurs étaient sans enfants et toutes celles (9) qui avaient des enfants de moins de quinze ans à la maison n'en avaient qu'un ou deux, dont une mère seule. Encore ici, nous avons une diversité intéressante de situations familiales pour vérifier nos hypothèses liées aux parcours et aux sphères de vie. Même chez ceux qui sont en couple, on remarque une diversité entre le fait d'avoir ou non des enfants ainsi que leur nombre. En effet, parmi les femmes en couple (11) certaines (8) ont un ou deux enfants de moins de 15 ans à la maison, alors que d'autres (3) n'en ont pas.

Tableau 3.1 Présentation de la composition de l'échantillon

École	Pseudonyme	Sexe	Tranche d'âge	Situation de couple	Nb. d'enfants	Ancienneté dans ce SGMS	Nb. d'heures hebdomadaires	AEP
Saint-Simon	Alexanne	F	18 à 24 ans	Célibataire	Aucun	0 à 2 ans	Moins de 27 heures	x
	Catarina	F	45 à 49 ans	En couple	1	0 à 2 ans	27 à 29 heures	x
	Carole	F	45 à 49 ans	En couple	1	0 à 2 ans	Moins de 27 heures	x
	Florence	F	18 à 24 ans	Célibataire	Aucun	3 à 4 ans	Moins de 27 heures	
	Alexandre	H	35 à 39 ans	Célibataire	Aucun	3 à 4 ans	33 heures et plus	x
Saint-Laurent	Catherine	F	30 à 34 ans	En couple	2	0 à 2 ans	Moins de 27 heures	x
	Suzanne	F	50 à 54 ans	En couple	1	11 à 15 ans	27 à 29 heures	
	Michelle	F	55 à 59 ans	En couple	Aucun	Plus de 21 ans	27 à 29 heures	
Saint-Cyrille	France	F	50 à 54 ans	En couple	Aucun	Plus de 21 ans	33 heures et plus	
	Jean-Francois	H	35 à 39 ans	Célibataire	Aucun	8 à 10 ans	27 à 29 heures	
	Julie	F	30 à 34 ans	En couple	1	3 à 4 ans	27 à 29 heures	
Sainte-Julie	Danielle	F	45 à 49 ans	En couple	2	5 à 7 ans	Moins de 27 heures	
	Nathalie	F	40 à 44 ans	Célibataire	Aucun	16 à 20 ans	33 heures et plus	
	Valerie	F	30 à 34 ans	En couple	Aucun	5 à 7 ans	27 à 29 heures	x
	Marie-France	F	40 à 44 ans	Célibataire	2	0 à 2 ans	Moins de 27 heures	x
	Johanne	F	30 à 34 ans	En couple	1	3 à 4 ans	Moins de 27 heures	x
	Delphine	F	45 à 49 ans	Célibataire	Aucun	8 à 10 ans	33 heures et plus	x
	Marilou	F	35 à 39 ans	En couple	2	8 à 10 ans	33 heures et plus	x
	Julia	F	18 à 24 ans	Célibataire	Aucun	0 à 2 ans	Moins de 27 heures	x

En regard au nombre d'heures travaillées par semaine, nous avons ici une distribution répartie de manière intéressante pour des comparaisons. En effet, huit (8) participantes travaillent moins de 27 heures par semaine, six (6), dont un des deux hommes, travaillent 27 à 29 heures par semaine et cinq (5), dont l'autre homme, travaillaient 33 heures et plus. Aucun participant ne travaillait entre 29 et 33 heures par semaine, mais nous assumons que cela est principalement dû au fait que les horaires étant coupées, la configuration des

horaires rend ce nombre d'heures impossible (i.e. les éducatrices et éducateurs qui travaillent le matin, le midi et le soir vont travailler plus de 33 heures par semaine, alors que celles et ceux qui travaillent le midi et le soir uniquement auront moins de 29 heures à leur horaire). Nous avons également remarqué qu'en ce qui concerne les huit (8) qui travaillent moins de 27 heures par semaine, trois (3) avaient entre 18 et 24 ans, deux (2) avaient entre 30 et 34 ans, une (1) entre 40 et 44 ans et deux (2) entre 45 et 49 ans. Pour ces dernières, presque toutes (7) n'avaient que quatre ans d'ancienneté dans ce SGMS, sauf une (1), qui avait entre cinq et sept ans d'ancienneté dans ce SGMS. Les onze (11) participant(e)s qui travaillaient plus de 27 heures, dont les deux (2) hommes font notamment partie, avaient tous plus de 30 ans et le niveau d'ancienneté de ce groupe variait de beaucoup, allant de 0 à 2 ans jusqu'à plus de 21 ans.

Finalement, onze (10) éducatrices et un (1) éducateur de notre échantillon ont l'AEP – *Éducatrice et éducateur en service de garde en milieu scolaire*, alors que sept (7) éducatrices et un (1) éducateur ne l'ont pas. Nous n'avons remarqué aucun lien entre le fait d'avoir ou non l'AEP et une autre variable du Tableau 3.1, mise à part le fait que toutes les éducatrices qui avaient plus de 10 ans d'ancienneté ne l'ont pas suivi puisqu'elles sont réputées détenir les acquis.

3.8 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté la méthodologie de l'enquête. D'abord, nous avons exposé la méthode d'échantillonnage pour la sélection des SGMS, ainsi que les critères de sélection des SGMS et des membres du personnel éducateur participants. Par ailleurs, nous avons également présenté le processus du pré-test de l'instrument de collecte, ainsi que ce en quoi il fut éclairant pour l'ensemble de la recherche. Puis, nous avons présenté la justification des instruments de collecte et du schéma d'opérationnalisation (*annexe 8*), soit le questionnaire individuel et les entrevues de groupe. Enfin, nous avons présenté la composition de notre échantillon. Celle-ci donne de l'information déterminante pour les chapitres de résultats qui suivront. La diversité de situations observables dans notre échantillon facilitera la comparaison des parcours, la comparaison entre SGMS ainsi que nous permettra de mieux identifier d'éventuelles variations de l'ethos des membres du personnel éducateur.

CHAPITRE IV : PROFIL DES MEMBRES DU PERSONNEL ÉDUCATEUR ET PARCOURS DE VIE

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le groupe des participant(e)s est plutôt hétérogène. Les éducatrices et éducateurs forment toutefois un groupe d'individus qui partagent des caractéristiques communes essentielles, qui les différencient des autres groupes de travailleurs québécois.

4.1 Parcours académique et professionnel lié à l'âge et à l'ancienneté

Comme l'ASGEMSQ et d'autres auteurs le soulèvent à multiples reprises (Betsalel-Presser, 1995 : 47 ; Musson, 1999 : 81), le parcours académique et professionnel des membres du personnel éducateur en service de garde en milieu scolaire est très diversifié et c'est effectivement un constat que nous retrouvons dans notre échantillon. Dans cette section, nous tenterons de rendre compte de cette diversité des parcours le plus fidèlement possible, tout en expliquant en quoi ces différences peuvent avoir une incidence sur leur rapport au travail.

Parcours académique

Le Tableau 4.1 montre que plus de la moitié (11) possèdent l'AEP, alors que huit (8) ne l'ont pas. Parmi les onze premiers, trois (3) ont suivi un cours technique en lien avec le domaine du *care*¹⁸, dont deux (2) en service de garde (Catarina, Delphine) et une (1) en éducation à l'enfance (Valerie). À l'inverse, huit (8) des détenteurs de l'AEP n'avaient aucune formation connexe. Plus précisément, cinq (5) avaient un DES (Alexanne, Carole,

¹⁸ Nous proposons la définition suivante de *care* : « Le concept renvoie selon les cas, aux soins, à leur prise en charge, ou aux services d'aide aux personnes, ou aux trois à la fois, en référence à ce que nous pourrions appeler le travail pour autrui. Sans en proposer une définition, nous dirons que le "care" désigne l'action d'aider un enfant ou une personne adulte ou âgée dépendante pour le déroulement et le bien-être de sa vie quotidienne. Il englobe aussi bien la prise en charge matérielle (le travail), économique (le coût) et psychologique (l'affectif, les émotions, les sentiments). Il peut être effectué par un proche bénévole dans la famille, ou bien par une personne rémunérée, dans ou hors de la famille. La nature de l'activité varie selon qu'elle s'effectue au sein de la famille ou qu'elle est déléguée à des personnes autres que les proches, selon aussi qu'elle est rémunérée ou non. » (Letablier 2001 : 19-41). Spécifiquement pour notre échantillon, on entend par « études dans le domaine du *care* » les formations suivantes : Éducation à l'enfance, Travail social, Éducation spécialisée et en Service de garde. Nous trouvons qu'il est important de tenir compte de ce type d'expérience académique et professionnel parce que cela témoigne d'un intérêt pour les domaines où la notion d'aide et les relations humaines sont centrales, sans que cette relation soit nécessairement liée à l'enfant.

Alexandre, Marilou, Julia), une (1) avait des études supérieures sans lien avec le milieu (Marie-France), et deux (2) avaient des études sans lien avec le milieu (Catherine et Johanne).

Puis, des huit (8) qui n'ont pas l'AEP, quatre (4) ont suivi une formation technique connexe, dont une (1) en éducation à l'enfance et travail social (Florence) et trois (3) en éducation spécialisée (France, Danielle, Nathalie). Des quatre (4) autres qui n'ont pas l'AEP, deux (2) n'ont que le DES (Suzanne, Julie) et deux (2) ont des études sans lien avec le milieu (Michelle, Jean-François).

Tableau 4.1 Répartition des répondant(e)s selon leur(s) niveau(x) de scolarité

	Pseudonyme	DES	DEP	AEP spécialisé	Autre AEP	DEC	Technique	Études supérieures
Saint-Simon	Alexanne	x		x				
	Catarina			x			Service de garde	
	Carole	x		x				
	Florence						Éducation à l'enfance / Travail social	
	Alexandre	x		x				
Saint-Laurent	Catherine		x	x				
	Suzanne	x						
	Michelle					x		
Saint-Cyrille	France						Éducation spécialisée	Certificat en service social
	Jean-François		x		x	x		
	Julie	x						
Sainte-Julie	Danielle					x	Éducation spécialisée	2 certificats non spécifiés
	Nathalie						Éducation spécialisée	
	Valerie			x		x	Éducation à l'enfance	
	Marie-France			x				BAC et DESS sans lien avec le milieu
	Johanne			x		x		
	Delphine			x			Service de garde	
	Marilou	x		x				
Julia	x		x					

Nous avons également classé les participant(e)s dans un tableau permettant de visualiser plus facilement les parcours académiques de chacun (Tableau 4.2).

Tableau 4.2 Répartition des répondant(e)s selon le fait d’avoir ou non l’AEP et leurs domaines d’études

	Possède l'AEP		Total
	Oui	Non	
Domaine du care	Catarina, Valerie, Delphine	Florence, France, Danielle*, Nathalie	7
Études supérieures sans lien	Marie-France		1
Autres études sans lien	Catherine, Johanne	Michelle, Jean-François	4
DES	Alexanne, Carole, Alexandre, Marilou, Julia	Suzanne, Julie	7
Total	11	8	19

*Danielle a également des études supérieures sans lien avec le milieu.

Ainsi, on constate que les répondant(e)s ont un bagage scolaire autant avec ou sans lien avec le domaine du *care* et des SGMS. Nous allons maintenant tenter de voir si les expériences de travail antérieures sont aussi diversifiées que les parcours académiques, ou si certaines expériences ont été plus partagées que d’autres.

Parcours professionnel

Nous avons également demandé aux participant(e)s s’ils avaient déjà travaillé avec des enfants avant de travailler dans leur SGMS actuel (Tableau 4.3). Entre autres, nous leurs demandions si ils ou elles avaient déjà travaillé en camps de jour, dans un autre SGMS, en CPE, dans un autre type de garderie ou n’importe quel autre domaine en relation avec des enfants.

Au total, en ne faisant pas de catégories mutuellement exclusives, quatre (4) éducatrices et deux (2) éducateurs ont travaillé dans *d’autres SGMS avant leur SGMS actuel* (Alexanne, Catarina, Alexandre, Michelle, France, Jean-François), sept (7) ont travaillé en *camps de jour* (Alexanne, Florence, Jean-François, Julie, Danielle, Valerie, Julia), six (6) ont travaillé en *garderie* (CPE ou autre) (Florence, Catherine, Suzanne, Danielle, Valerie, Marie-France), une (1) avait travaillé comme *enseignante au primaire* (Johanne) et trois (3) n’avaient *aucune expérience professionnelle avec les enfants* (Carole, Nathalie, Marilou).

Tableau 4.3 Répartition des répondant(e)s selon leur(s) milieu(x) d'expérience avec les enfants

	Pseudonyme	Autre SGMS	Camps de jour	CPE	Garderie en milieu familial ou autre	Autre
Saint-Simon	Alexanne	x	x			
	Catarina	x				
	Carole					
	Florence		x	x		
	Alexandre	x				
Saint-Laurent	Catherine				x	
	Suzanne				x	
	Michelle	x				
Saint-Cyrille	France	x				
	Jean-François	x	x			Animateur scout
	Julie		x			
Sainte-Julie	Danielle		x	x		
	Nathalie					
	Valerie		x	x		
	Marie-France			x		
	Johanne					Enseignement du primaire à l'étranger
	Delphine				x	
	Marilou					
	Julia		x			

19

Par ailleurs, comme le fait d'être un parent est en soi une expérience avec les enfants, nous souhaitons également distinguer ceux qui sont parents de ceux qui ne le sont pas (Tableau 4.4).

¹⁹ Celle qui a répondu avoir travaillé en enseignement du primaire occupait un poste d'enseignante à l'étranger, et nous n'avons pu savoir quelles étaient ses conditions d'emplois, ni la ou les formation(s) nécessaire(s) pour l'occuper.

Tableau 4.4 Répartition des répondant(e)s selon s'ils sont parents et leurs milieu(x) d'expérience(s) professionnelles avec les enfants

		Est parent		Total
		Oui	Non	
Autre SGMS seulement	Catarina		Alexandre, Michelle, France	4
Autre SGMS et camps de jour			Alexanne, Jean-François*	2
Camps de jour seulement	Julie		Julia	2
Camps de jour et CPE	Danielle		Florence, Valerie	3
Garderie	Catherine, Suzanne,		Delphine	3
Autre	Johanne			1
Aucun	Carole, Marilou		Nathalie	3
Total		8	10	19

*Jean-François a également travaillé comme animateur scout.

Par exemple, alors que Carole et Marilou disent n'avoir aucune expérience professionnelle antérieure avec les enfants, elles ont tout de même des enfants, ce qui est une expérience en soi. Ceci montre, d'une part, la diversité des parcours professionnels des éducatrices et éducateurs de notre échantillon, mais montre également, d'autre part, une certaine homogénéité parmi ceux-ci, en ce sens qu'en général, ils cumulent, d'une manière ou d'une autre, les expériences avec les enfants.

Par ailleurs, comme le travail en camps de jour est un emploi généralement occupé pendant l'adolescence ou étant jeune adulte, on peut également supposer que les membres du personnel éducateur qui y ont travaillé ont été socialisés plus jeunes à travailler avec des enfants et que, chez ces éducatrices et éducateurs, l'amour des enfants était présent assez jeune.

Parmi nos dix-neuf (19) répondant(e)s, seules trois (3) éducatrices (Carole, Nathalie et Marilou) ont affirmé n'avoir jamais travaillé dans un milieu avec des enfants avant de travailler dans leur SGMS actuel. D'abord, en ce qui concerne Carole, si, d'un côté, elle n'avait aucune expérience professionnelle avec les enfants ni formation dans ce domaine, on note qu'elle avait toutefois travaillé en tant que préposée aux bénéficiaires, ce qui dénote un intérêt pour les relations d'aide, et qu'elle est mère. Ensuite, Nathalie n'avait aucune expérience professionnelle antérieure avec les enfants ou dans le domaine du *care*, mais, par contre, elle avait tout de même suivi une technique en éducation spécialisée, ce qui, encore, démontre un intérêt pour un avenir professionnel dans les relations humaines. Elle,

toutefois, n'est pas mère. Finalement, Marilou, qui n'a pas d'enfants, n'avait, lorsqu'elle a entamé l'AEP spécialisé, aucune expérience dans le domaine du *care* ni autre formation connexe et elle l'a suivi sans réellement savoir où cette formation la mènerait. Toutefois, depuis qu'elle a intégré le milieu, elle affirme adorer son travail et ne s'imagine plus en occuper un autre :

« Au début, quand j'ai commencé mon cours, je n'avais aucune expérience avec les enfants et je ne savais même pas que j'allais aimer ça. Et maintenant, j'adore mon travail et je ne me verrais pas vraiment faire autre chose que de travailler avec les enfants. » - Marilou.

Nous tenons à souligner que même s'il est vrai que ce type de figure existe dans notre échantillon, il demeure minoritaire, puisque la plupart des éducateurs semblent avoir choisi ce milieu pour des raisons très conscientes après de multiples expériences antérieures avec les enfants.

Si l'on reprend notre tableau du parcours académique et que nous l'appliquons au(x) milieu(x) d'expérience avec les enfants des répondant(e)s, on peut rendre compte de la complexité et de la diversité des parcours de manière encore plus éloquente.

Tableau 4.5 Répartition des milieux d'expérience des répondant(e)s selon le fait d'avoir ou non l'AEP et leurs domaines d'études

	Possède l'AEP		Total
	Oui	Non	
Domaine du care	Autre SGMS, Camp de jour et CPE,	Camps de jour et CPE, Autre SGMS,	7
	Garderie	Camps de jour et CPE, Aucun	
Études supérieures sans lien	CPE		1
Autres études sans lien	Garderie en milieu familial, Autre	Autre SGMS,	4
		Autre SGMS/camps de jour et autre	
DES	Autre SGMS et camps de jour, Aucune,	Garderie, Camps de jour	7
	Autre SGMS, Aucun, Camps de jour		
Total	11	8	19

En somme, on constate que pour une majorité de répondant(e)s, au moins une expérience de travail antérieure concerne le domaine du *care* ou des enfants. Associé à cela, il est maintenant pertinent de voir à quel âge les répondant(e)s ont intégré le milieu des SGMS afin de voir si les expériences antérieures ont amené les éducateurs à intégrer le milieu

jeune ou si, au contraire, plusieurs expériences professionnelles ont été cumulées avant que l'éducateur n'intègre le milieu des SGMS.

Âge et ancienneté

Pour amener encore plus loin l'analyse, l'âge d'intégration au milieu des SGMS peut nous dire si ce type de travail s'est imposé très tôt ou non chez les éducatrices et éducateurs rencontrés. En comparant l'âge d'intégration au milieu des SGMS avec les expériences avec les enfants, nous pourrions le préciser encore davantage (Tableau 4.6). Même pour quelqu'un qui aurait intégré le milieu très tard, cela ne veut pas nécessairement dire que ce type de travail ne l'intéressait pas avant. Il est possible que cette personne ait effectivement toujours aimé travailler avec les enfants, mais a simplement changé de milieu plus récemment. Inversement, ce n'est pas parce qu'un individu n'a aucune autre expérience dans un milieu du *care* ou avec les enfants qu'il n'a pas de vocation pour ce type de travail. Si cet individu a intégré le milieu très jeune, il est normal qu'il ne multiplie pas les expériences antérieures.

Comme on peut le voir, six (6) éducatrices (Alexanne, Florence, Michelle, Julie, Nathalie, Julia) et les deux (2) éducateurs (Alexandre, Jean-François) ont intégré le milieu avant l'âge de 25 ans, ce qui montre que la carrière en SGMS s'est inscrite assez hâtivement dans leur parcours de vie. Cela laisse également supposer qu'ils aient intégré le milieu des SGMS sans avoir à leur charge des enfants à la maison. Michelle, qui a plus de 34 ans d'expérience dans le domaine, aura passé plus de la moitié de sa vie dans ce milieu, ce qui implique également une forte intégration à ce milieu.

Tableau 4.6 Âge d'intégration au milieu des SGMS des participant(e)s

	Âge d'intégration au milieu des SGMS	Âge d'intégration au SGMS actuel
Alexanne	16-22	17-23
Catarina	31-35	44-48
Carole	43-47	44-48
Florence	15-21	15-21
Alexandre	17-21	32-36
Catherine	29-33	29-33
Suzanne	32-36	35-39
Michelle	21-25	27-31
France	29-33	29-33
Jean-François	22-26	27-31
Julie	17-21	26-30
Danielle	36-40	39-43
Nathalie	22-26	22-26
Valerie	25-29	25-29
Marie-France	39-43	39-43
Johanne	29-33	29-33
Delphine	33-37	35-41
Marilou	25-31	25-30
Julia	17-23	17-23

Trois d'entre elles ont toujours moins de 25 ans et ont intégré le milieu il y a moins de 3 ans (Alexanne, Florence, Julia). Or, il est possible que ce travail soit l'un de leurs premiers emplois occupés, quelles le voient comme étant temporaire et qu'elles envisagent éventuellement un changement de carrière. Alexanne et Julia sont toutes deux en train de suivre l'AEP et elles ont travaillé en camps de jour avant d'intégrer le milieu. Ainsi, on peut en comprendre qu'elles ont découvert un intérêt pour le travail avec les enfants assez jeune et que leur expérience antérieure en camps de jour a sans doute confirmé leur désir d'entreprendre une carrière directement en lien avec les enfants. En ce qui concerne Florence, elle nous a affirmé aimer son emploi, mais ne pas s'y projeter dans une perspective à long terme. En fait, il s'agit plutôt pour elle d'une expérience de travail préalable à un avenir professionnel en éducation spécialisée, domaine dans lequel elle a fait sa technique au niveau collégial. Cela dit, pour Florence, les enfants demeurent toutefois centraux dans l'exercice de son travail, comme en témoignent ses expériences

professionnelles en camps de jour et CPE, et, même si elle souhaite changer de milieu, il demeure important pour elle d'être en présence d'enfants dans le cadre professionnel :

« Moi, je travaille en service de garde parce que j'aime travailler avec les enfants. D'ailleurs, j'ai fait mon cours dans ça. Mon but principal est d'aider les enfants et de devenir TES » - Florence.

Les autres éducatrices et éducateurs (Alexandre, Michelle, Jean-François, Julie et Nathalie) qui ont intégré le milieu avant l'âge de 25 ans ont tous plus de 30 ans et travaillent en SGMS depuis plus de 13 ans. Alexandre, Jean-François et Julie sont dans la trentaine. Les deux éducateurs n'ont pas d'enfants et ont noté une grande centralité de leur travail dans leur vie. Julie, pour sa part, adore son travail, mais nous a mentionné qu'ayant un enfant à la maison, si elle pouvait accorder plus de temps à sa famille, ce serait l'idéal pour elle. Pour Nathalie et Michelle, qui sont respectivement dans la quarantaine et la cinquantaine, on note, en fonction de leur nombre d'années en SGMS, que ces deux participantes ont passé presque la moitié de leur vie dans le domaine. Cela signifie que le travail en SGMS est enraciné d'une manière significative dans leur vie, et on peut supposer qu'Alexandre, Jean-François et Julie ont de bonnes chances de suivre un parcours similaire étant donné leur volonté d'engagement à long terme dans le métier et de leur investissement au travail.

D'autres (11) ont intégré le milieu des SGMS après l'âge de 25 ans. Parmi celles-ci, cinq (5), âgées entre 30 et 50 ans, ont intégré le milieu il y a moins de cinq ans (Carole, Catherine, Valerie, Marie-France, Johanne). Il est donc possible que ces personnes soient mobiles d'un milieu à l'autre et voient ce travail comme étant temporaire.

En ce qui concerne Carole qui est en SGMS depuis un an seulement et qui a cumulé divers emplois sans lien avec les SGMS, elle a occupé un poste comme préposé aux bénéficiaires, ce qui se rattache au domaine du *care*. Son emploi la satisfait pleinement, et elle s'y projette dans une perspective à long terme. Catherine a pour sa part travaillé en garderie en milieu familial avant d'intégrer le milieu des SGMS. Elle a quitté ce dernier poste, car elle n'était plus satisfaite de ses conditions de travail. On remarque qu'elle est toutefois restée dans la même branche en intégrant le milieu actuel et donc, que le travail avec les enfants reste à la base de son intérêt pour l'emploi. Pour Marie-France, Carole et Catherine, on peut supposer que ces éducatrices seraient plus à même de quitter le SGMS où elles

travaillent si les conditions d'exercices de leur emploi en viennent à les incommoder, de par la diversité de leurs occupations antérieures. Toutefois, elles affirment toutes un amour pour le travail avec les enfants et entrevoient un avenir dans ce milieu.

Valérie, pour sa part, avait plusieurs expériences, autant dans le domaine du *care* que dans divers milieux avec enfants. Entre autres, elle avait suivi une technique en éducation spécialisée et avait de l'expérience en CPE et en camps de jour. Ainsi, alors qu'elle n'a intégré le milieu des SGMS que depuis cinq ans, on peut toutefois supposer qu'elle convoitait déjà ce type d'emploi lorsqu'elle était encore une jeune adulte.

Finalement, Johanne fait figure de cas exceptionnel puisqu'elle a émigré au Québec il y a quelques années. Nous ne détenons malheureusement pas toutes les informations sur les emplois qu'elle a occupé au Québec et ceux occupés dans son pays d'origine. Elle souligne avoir déjà travaillé en enseignement du primaire, mais nous supposons, puisqu'elle ne détient pas de formation particulière à cet effet, que cet emploi a été occupé dans son pays d'origine. L'essentiel reste que cette éducatrice, qui travaille en SGMS depuis trois ans, adore son emploi et les enfants et qu'elle se projette à long terme dans ce milieu.

Les autres éducatrices (6) qui ont intégré le milieu après l'âge de 25 ans (Catarina, Suzanne, France, Danielle, Delphine, Marilou) ont toutes plus de 8 ans d'ancienneté dans le milieu et doivent donc y avoir un certain niveau d'attachement et s'y projeter dans l'avenir. Le Tableau 4.7 montre les différentes expériences de chaque participant(e) en fonction de l'âge auquel ils ont intégré le milieu.

Tableau 4.7 Répartition des répondant(e)s selon l'âge d'intégration au milieu des SGMS et leurs parcours académique et professionnel

		Âge d'intégration au milieu des SGMS		
		Avant 25 ans	Après 25 ans	Total
Parcours académique	Domaine du care	Florence, Nathalie	Catarina, France, Danielle, Valerie, Delphine	7
	Études supérieures sans lien		Marie-France	1
	Autres études sans lien	Michelle, Jean-François	Catherine, Johanne,	4
	DES	Alexanne, Alexandre, Julie, Julia	Carole, Suzanne, Marilou	7
	Total	8	11	19
Parcours professionnel	Autre SGMS seulement	Alexandre, Michelle,	Catarina, France	4
	Autre SGMS et camps de jour	Alexanne, Jean-François,		2
	Camps de jour seulement	Julie, Julia		2
	Camps de jour et CPE	Florence	Danielle, Valerie	3
	Garderie		Catherine, Suzanne, Marie-France, Delphine	3
	Autre		Johanne	1
	Aucun	Nathalie	Carole, Marilou	3
	Total	8	11	19

Comme nous l'avons vu plus tôt, Marilou, qui appartient au groupe d'âge des 35 à 39 ans, n'avait pour sa part aucune expérience professionnelle ou académique dans le domaine du *care* ou avec les enfants avant de suivre l'AEP et d'intégrer le milieu il y a environ une dizaine d'années, mais, depuis, elle se dit tout à fait intégrée au milieu. Ce parcours professionnel ne s'était donc pas imposé à elle comme une évidence dès le départ, mais elle s'y épanouit malgré tout. En ce qui concerne Delphine, Danielle et Catarina, elles ont toutes entre 45 et 49 ans et sont en SGMS depuis plus de 12 ans. Elles ont toutes les trois eu un parcours académique dans le domaine du *care* et cumulé au moins une autre expérience professionnelle directement en lien avec les enfants avant d'être au SGMS où elles travaillent. Delphine a travaillé en garderie, Danielle en CPE et Catarina a travaillé dans un autre SGMS. De leur côté, France et Suzanne ont entre 50 et 54 ans et travaillent respectivement en SGMS depuis 31 et 18 ans. France détient une formation en service social et n'a fait que quelques stages dans d'autres établissements avant d'intégrer à temps plein le SGMS pour lequel elle travaille actuellement. Suzanne a pour sa part travaillé en garderie en milieu familial sans détenir une formation spécialisée avant d'intégrer le milieu des SGMS. Ainsi, pour ces six (6) éducatrices, on peut supposer effectivement que le travail en SGMS est un élément central de leur parcours de vie. Même si elles ont intégré le milieu plus tardivement pour certaines, en fonction de leurs formations et expériences antérieures, l'intégration du milieu est en cohérence avec ce qui les a précédés au cours de

leur vie, d'autant plus qu'elles sont dans le domaine depuis un nombre d'années considérable.

En conclusion, l'étude du parcours professionnel, des expériences de travail, ainsi que de l'âge de l'intégration du milieu des SGMS des répondant(e)s est tout particulièrement significatif pour définir les types de travailleurs et travailleuses qui composent notre échantillon. En effet, s'il subsiste plusieurs disparités dans les parcours de vie des éducatrices et des éducateurs, et qu'aucune trajectoire n'est commune à tous les répondant(e)s, on note toutefois que les parcours de vie sont tous marqués, d'une manière ou d'une autre, par un intérêt pour le domaine du *care* et de l'enfance. Sur cette base, nous allons maintenant nous interroger par rapport à l'intégration du personnel éducateur dans le milieu des SGMS, ainsi que sur la manière dont celle-ci s'inscrit dans leur parcours de vie

Mobilité au travail des éducateurs et éducatrices en SGMS

Or, si les membres du personnel éducateur rencontrés se sentent généralement bien intégrés au milieu et s'y projettent dans l'avenir, on doit se demander pourquoi on parle tant d'un grand roulement de personnel chez cette population et se questionner si ce fait est aussi significatif qu'il n'y paraît. Bien entendu, nous avons rencontré un nombre restreint d'éducatrices et d'éducateurs qui semblent très mobilisé(e)s au sein de leur équipe, mais voyons tout de même ce qu'il en est pour ceux-ci.

En ce qui concerne le nombre d'années d'expérience, un peu plus de la moitié des répondant(e)s (10) ont dix ans d'ancienneté ou moins dans le milieu des SGMS et un peu moins de la moitié (9) ont plus de dix ans d'ancienneté. Puis, dix (10) ont quatre ans et moins d'ancienneté dans leur SGMS actuel, alors que neuf (9) ont plus de cinq ans d'ancienneté dans celui-ci (Tableau 4.8).

Tableau 4.8 Répartition des répondant(e)s, selon leur nombre d'années dans le milieu et dans leur SGMS actuel, en catégories homogènes

		Nombre d'années dans ce SGMS							
		0 à 2 ans	3 à 4 ans	5 à 7 ans	8 à 10 ans	11 à 15 ans	16 à 20 ans	Plus de 21 ans	Total
Nombre d'années en SGMS	0 à 2 ans	Alexanne, Carole, Catherine, Marie-France, Julia							5
	3 à 4 ans		Florence, Johanne						2
	5 à 7 ans			Valerie					1
	8 à 10 ans			Danielle	Marilou				2
	11 à 15 ans	Catarina	Alexandre		Jean-François, Delphine				4
	16 à 20 ans		Julie			Suzanne	Nathalie		3
	Plus de 21 ans							Michelle, France	2
Total		6	4	2	3	1	1	2	19

On peut répartir cette distribution en cinq catégories plus ou moins homogènes pour montrer la mobilité de chaque répondant(e). D'une part, nous avons les *nouvelles recrues*. Celles-ci sont les cinq (5) éducatrices qui ont intégré le milieu des SGMS (et leur SGMS actuel) depuis moins de deux ans (Alexanne, Carole, Catherine, Marie-France, Julia). Ensuite, nous avons celles (4) qui ont *quelques années d'expérience dans un SGMS*, qui n'ont pas nécessairement changé de SGMS dans le passé, et qui travaillent dans le milieu depuis 3 à 10 ans (Florence, Valerie, Johanne, Marilou). Ensuite, nous avons les *vétérans d'un SGMS*, trois (3) femmes qui ont plus de 16 ans d'expérience dans un SGMS en particulier (Michelle, France, Nathalie). Puis, nous avons les *vétérans mobiles devenus stables depuis cinq ans*. Ces quatre (4) éducatrices, dont un (1) éducateur (Suzanne, Jean-François, Danielle, Delphine) travaillent en SGMS depuis 8 à 20 ans, ont changé de SGMS dans le passé, mais sont par ailleurs devenus stables et sont dans leur SGMS actuel depuis 5 à 15 ans. Finalement, nous avons les *vétérans qui ont été mobiles dans les quatre dernières années*, trois (3) personnes avec 11 à 20 ans d'expérience dans le milieu, mais qui ont moins de 4 ans d'ancienneté dans leur SGMS actuel (Catarina, Alexandre, Julie).

Dans le tableau 4.8., les participantes en vert sont les *nouvelles recrues*, celles en orange sont celles qui ont *quelques années d'expérience dans un SGMS*, celles en mauve sont les *vétérans d'un SGMS*, les bleus sont les *vétérans mobiles devenus stables depuis cinq ans* et, finalement, les rouges sont les *vétérans qui ont été mobiles dans les quatre dernières années*.

Conclusion

Somme toute, on constate, mis à part pour certains cas, que la plupart des membres du personnel éducateur en SGMS qui composent notre échantillon ont eu des formations et des expériences professionnelles antérieures en lien avec le domaine du *care*. Nous avons également dégagé plusieurs catégories de travailleurs et travailleuses en SGMS en fonction de la mobilité dans le milieu et en fonction de l'ancienneté des éducatrices et éducateurs. Toutes ces variables sont essentielles dans notre étude, car elles fournissent des éléments importants dans la compréhension de l'ethos propre au personnel éducateur.

Pour l'instant, toujours dans le but de comprendre de quelle manière s'inscrit le travail en SGMS dans le parcours de vie des membres du personnel éducateur, il faut à présent s'interroger sur la manière dont ils vivent et perçoivent actuellement leur travail. Cette diversité de trajectoire va-t-elle mener à la formation d'un groupe d'individus hétérogènes avec un rapport aux conditions de travail diversifié, ou, au contraire, le milieu des SGMS rassemble-t-il des individus qui partagent plus ou moins les mêmes satisfactions ou insatisfactions par rapport à leur travail?

4.2 Situation actuelle et rapport au travail

Maintenant que nous avons répondu aux questions liées au passé des éducatrices et éducateurs rencontrés, il est important de s'attarder à la façon dont le travail s'inscrit dans la vie actuelle de ceux-ci. Ainsi, nous allons nous intéresser au rapport des répondant(e)s à leurs conditions de travail, à leurs satisfactions et insatisfactions au travail et enfin, à la conciliation du travail avec les autres sphères de leur vie.

Rapport au salaire, au nombre d'heures hebdomadaires et aux horaires de travail

En général, les éducatrices et les éducateurs se sont dit(e)s 'Très satisfait(e)s' ou 'Plutôt satisfait(e)s' de leur salaire et seule une (1) répondante (Catherine) était plutôt insatisfaite. Notons que cette participante venait tout juste d'intégrer le milieu après avoir travaillé en garderie en milieu familial durant quelques années. Lorsque nous l'avons interrogé, elle nous a d'ailleurs mentionné que sans l'aide de son conjoint, elle aurait de la difficulté à satisfaire tous ses besoins en fonction du nombre d'heures qu'elle travaille par semaine.

D'ailleurs, les participant(e)s ont précisé que si leur taux horaire était suffisamment élevé selon eux, c'était plutôt le nombre d'heures hebdomadaires qui les rendait davantage insatisfaits.

Puisque le nombre d'heures travaillées par semaine est un facteur qui, par sa récurrence dans nos discussions avec les éducatrices et éducateurs, nous a semblé assez structurant dans la manière de se représenter le travail, nous avons cherché à identifier les différences dans les données entre ceux qui travaillaient à temps partiel et ceux qui travaillaient à temps plein (Tableau 4.9).

Tableau 4.9 Nombre d'heures hebdomadaire et construction de l'horaire hebdomadaire

Pseudonyme	Nombre d'heures hebdomadaire	Construction de l'horaire hebdomadaire
Alexanne	17.3	Midi/soir.
Catarina	29	Matin/midi/soir.
Carole	17.55	Midi/soir.
Florence	18.10	Midi/soir.
Alexandre	34	Matin/midi/soir.
Catherine	18.2	Midi/soir.
Suzanne	29	Matin/midi/soir.
Michelle	27.3	Midi/soir.
France	34.5	Matin/midi/soir.
Jean-François	27	Matin/midi/soir.
Julie	27	Matin/midi/soir.
Danielle	18.45	Midi/soir.
Nathalie	35	Matin/midi/soir.
Valerie	28	Matin/midi/soir.
Marie-France	18.45	Midi/soir.
Johanne	18.45	Midi/soir.
Delphine	33	Matin/midi/soir.
Marilou	34.10	Midi/soir.
Julia	18.45	Midi/soir.

Treize (13) répondant(e)s étaient satisfait(e)s du nombre d'heures travaillées hebdomadairement, une (1) était indécise et cinq (5) participantes étaient 'Plutôt

insatisfaites'. Par ailleurs, quinze (15) répondant(e)s se disent satisfaits de la construction de leur horaire hebdomadaire Trois (3), à l'inverse, se disent 'Plutôt insatisfait' de cette construction d'horaires. Deux (2) de ces trois (3) éducatrices, Florence et Danielle, sont également insatisfaites de leur nombre d'heures de travail hebdomadaire (environ 18 heures), ce qui laisse supposer que ce serait plutôt cette condition qui les incommode que la construction de leur horaire. L'autre éducatrice, Delphine, est pour sa part satisfaite de travailler 33 heures par semaine. Toutefois, elle nous a mentionné passer de très longues journées au SGMS, puisqu'elle y est de 6 heures le matin à 7 heures du soir en raison des horaires coupés. Ainsi, lorsqu'elle mentionne qu'elle aimerait consacrer plus de temps à ses loisirs, la construction de son horaire vient nous expliquer une partie de cette insatisfaction. Selon les réponses que nous avons obtenues des éducatrices et éducateurs de notre échantillon, il ne semble pas y avoir de lien entre le fait de travailler dans un SGMS en particulier et la satisfaction du nombre d'heures travaillées par semaine, ni entre la satisfaction de la construction de son horaire et le fait de travailler dans un établissement en particulier ou de travailler le matin, le midi et/ou le soir. On remarque plutôt une diversité de raisons qui peuvent expliquer ces insatisfactions selon les réponses, allant de la comparaison avec les horaires en garderie à la conciliation travail-famille, en passant par le fait de trouver que les heures et les horaires n'offrent pas assez de temps de qualité avec les enfants au cours de la journée.

Il a aussi été évoqué plusieurs fois lors des entrevues que les éducatrices préféreraient être attitrées à des tâches administratives dans l'école (secrétariat, bibliothèque) pendant les heures de cours afin de combler leurs temps non rémunéré passé à l'école. Effectivement, plusieurs éducatrices ont affirmé ne pas rentrer chez elles lors des heures de classe et que, même si elles n'étaient pas rémunérées, elles faisaient souvent des tâches en lien avec le travail lors de ces moments (i.e. ménage du local, planification, etc.). Pour certaines qui, effectivement, rentrent à la maison pendant les heures coupées, le fait d'avoir à retourner au travail occasionne selon elles un stress supplémentaire (avoir à tenir compte de l'heure pour ne pas être en retard, etc.).

Les éducatrices et éducateurs qui travaillent plus de 33 heures sont tous en SGMS depuis au moins 8 ans et même ceux qui travaillent de 27 à 29 heures sont en SGMS depuis au moins

11 ans (sauf un (1) qui est là depuis 5 ans). Aussi, ceux qui travaillent moins de 27 heures par semaine détiennent tous un poste à leur SGMS respectif depuis moins de quatre ans, contrairement aux autres qui sont généralement en poste depuis plus longtemps.

On remarque que les éducatrices et l'éducateur travaillant plus de 33 heures sont plus satisfait(e)s de ce que leur apporte l'exercice de leur travail de manière générale. Autrement dit, il et elles ont eu davantage tendance à être 'Tout à fait d'accord' au fait que leur travail contribuait au dépassement de soi, au développement personnel, au fait de tisser des liens et d'œuvrer auprès de personnes. Pour les autres éducatrices et éducateurs, les résultats ont été plus dispersés, même s'ils étaient eux aussi souvent 'Plutôt d'accord'.

Nous nous avançons à interpréter cette homogénéité de résultats de deux manières : 1) soit ces individus ont toujours senti cette satisfaction à l'égard de leur travail et cela est la raison pour laquelle ils sont demeurés aussi longtemps dans le milieu, 2) soit ces dimensions leurs sont apparues comme étant positives au fil du temps et qu'ils en sont, satisfaits. Autrement dit, nous pouvons en déduire que les éducatrices plus anciennes continuent de travailler justement en raison de la satisfaction qu'elles retirent de leur emploi ou, du moins, qu'elles ont tendance à affirmer de manière plus tranchée leur satisfaction par rapport à ce que leur travail leur apporte.

La satisfaction et l'insatisfaction au travail

Pour l'ensemble des éducatrices et des éducateurs participant(e)s, tous ont répondu dans le questionnaire que ce qui leur plaisait le plus dans l'exercice de leur travail était les enfants, pour différentes raisons. Ils mentionnent, entre autres, leur reconnaissance (sourires, marques d'affection), la créativité des enfants et celle qui leur est demandée dans la planification des activités, les discussions qu'ils peuvent avoir avec eux, leur pureté, leur innocence et le fait de jouer avec eux dans le cadre d'activités pédagogiques enrichissantes pour l'enfant et pour le membre du personnel éducateur.

Les collègues, l'équipe du SGMS et l'atmosphère générale des lieux ont également été soulevées six (6) fois dans les questionnaires comme étant l'aspect du travail le plus apprécié :

« L'équipe avec laquelle je travaille est merveilleuse. Tout le monde s'entend bien et ça donne toujours envie de venir travailler le matin. Le groupe d'enfants avec lequel je suis est vraiment bien aussi » - Julia.

Toutefois, une autre répondante, Marie-France, trouve au contraire qu'un des aspects qui la laisse la plus insatisfaite au travail est non pas ses collègues en soi, mais bien la difficulté qu'elle a à faire adopter ses valeurs plus progressistes au sein du groupe.

En ce qui concerne les insatisfactions principales soulevées par les éducatrices et les éducateurs répondant(e)s, les horaires coupés sont revenus dix (10) fois sur dix-neuf (19) comme étant l'aspect qui plaisait le moins. Sept (7) éducatrices et éducateurs ont par ailleurs donné des exemples d'insatisfaction liées à la gestion, telles le partage des locaux, le manque de budget pour planifier des activités, la réduction du nombre des activités pédagogiques, etc. Nous avons toutefois remarqué que ces insatisfactions ne semblaient pas être liées à certains SG en particulier, mais étaient généralement répandues dans tous les SGMS sondés. Six (6) ont répondu que ce qui leur plaisait le moins, entre autres, était le manque de reconnaissance et l'incompréhension de leur rôle par les parents et trois (3) ont répondu les relations tendues avec les enseignants. Parallèlement à cela, une seule éducatrice, Michelle, a mentionné qu'un des points qu'elle apprécie le plus est la confiance que les parents lui accordent. C'est une éducatrice qui cumule plus de 30 ans d'expérience en SGMS, ce qui nous permet de supposer que les parents considèrent positivement cette expérience dans la confiance qu'ils confèrent à l'éducatrice et qu'ils lui témoignent cette reconnaissance. Un autre point intéressant que nous avons soulevé est le fait qu'elle a à sa charge les groupes de maternelles, et qu'effectivement, les éducatrices ayant à la charge ce groupe d'âge sentent plus de reconnaissance de la part des parents :

« il y en a [des parents] qui ont de la reconnaissance. Surtout avec les maternelles. On le ressent dans la façon dont ils [nous] parlent, dont ils [nous] remercient » - Alexandre.

Nous avons compris au fil de nos discussions que le sentiment que les éducatrices et éducateurs de la maternelle recevaient plus de reconnaissance de la part des parents était partagé par la plupart des répondant(e)s de tous les niveaux. En effet, les éducatrices au niveau de la maternelle seraient perçues par les parents comme étant plus importantes dans le développement de l'enfant, puisque c'est essentiellement à ce moment que l'enfant quitte

la maison pour intégrer le système scolaire. Par ailleurs, et cela surtout pour leurs premiers enfants, les parents ressentent davantage d'insécurité et d'inquiétude pour leurs enfants. Ils discuteraient donc plus longuement du quotidien de l'enfant avec l'éducatrice et les remercieraient plus souvent.

Il y aurait aussi, selon plusieurs éducatrices de la maternelle, une meilleure relation entre elles et les enseignants de la maternelle. En effet, Alexanne a également à sa charge un groupe de maternelles et, contrairement à ses collègues, elle note une très bonne relation avec l'enseignante avec qui elle partage son local :

« Moi, je ne suis pas vraiment d'accord avec mes collègues [que la relation avec les enseignants est difficile]. Peut-être que quand on est avec les plus petits, les enseignants sont plus compréhensifs, car ceux avec qui je travaille sont numéro un. Par exemple, il y a une enseignante de première année, elle me donne toute la latitude. Le local, c'est aussi mon local pour interagir avec les enfants. Des fois, elle vient même jouer avec nous. C'est vrai que je ne travaille pas avec des enseignants du deuxième et du troisième cycle, mais les autres, c'est correct. La direction c'est aussi très bien » - Alexanne.

Conciliation travail et vie personnelle

Alors que quatorze (14) éducatrices et éducateurs répondent que le travail ne cause jamais de frictions avec leur famille, quatre (4) répondent 'Parfois' (France, Julie, Valerie, Marie-France) et une (1) répond 'Souvent' (Danielle). Celle-ci, en couple avec deux enfants à la maison, a notamment discuté de cette situation lors de l'entrevue de groupe :

« C'est un stress de gérer les horaires coupés. Des fois, si on part chez nous [à l'heure du dîner], on stresse pour ne pas [arriver] en retard [au travail], donc assez souvent on reste sur place et c'est là qu'on tombe dans l'engrenage du bénévolat. Mes enfants, quand ils ne vont pas à leur journée pédagogique, ils viennent ici, tout le monde les connaît. » - Danielle.

Des quatre (4) qui ont répondu que le travail causait parfois des frictions familiales, trois (3) travaillaient plus de 27 heures semaine, le matin, le midi et le soir et étaient en couple (France, Julie et Valerie). Seule l'un (1) d'entre elles (Marie-France) travaillait moins de 27 heures par semaine, le midi et le soir seulement et n'était pas en couple, mais elle est monoparentale de deux enfants, ce qui peut expliquer cette réponse.

D'ailleurs, douze (12) éducatrices et éducateurs ont affirmé que leur travail favorisait toujours ou souvent leur conciliation travail-famille, alors que cinq (5) ont répondu 'Parfois' (Carole, Suzanne, France, Julie, Danielle) et deux (2) 'Jamais' (Alexandre et Delphine). Ces deux derniers sont un homme et une femme célibataires et sans enfants, nous pouvons donc dire que cette question était pour eux non applicable. En ce qui concerne les cinq (5) qui ont répondu de manière plus mitigée, le nombre d'heures et les horaires étaient dispersés mais toutes étaient en couple (5) et seule l'une (1) n'avait pas d'enfants de moins de quinze ans à la maison.

Puis, à la question « Votre travail vous empêche-t-il de pratiquer les loisirs qui vous plaisent? », douze (12) ont répondu 'Jamais', quatre (4) 'Parfois' (Catarina, Suzanne, Michelle, Jean-François), deux (2) 'Souvent' (Alexanne et Julie) et un (1) 'Toujours' (Delphine). Pour ces trois dernières, l'une (Alexanne) est âgée entre 18 et 24 ans, ce qui peut expliquer la grande importance accordée aux loisirs. Une autre, Julie, est mère d'un enfant en bas-âge, ce qui peut également expliquer qu'elle sente qu'entre famille et travail, les loisirs prennent moins de place qu'elle pourrait le souhaiter. La dernière, Delphine, est dans la quarantaine, célibataire, et sans enfants et, comme nous l'avons mentionné, précédemment, ce sont les longues journées de travail qui expliquent son insatisfaction à ce niveau.

Conclusion

Pour conclure, les éducatrices et éducateurs interrogé(e)s sont des gens qui sont généralement satisfaits de leur travail, et qui, malgré certaines contraintes, notamment en ce qui concerne le nombre d'heures travaillé et les horaires coupés, sont profondément attachés à leur emploi. On remarque que le rapport aux conditions de travail peut être compris surtout en regard des configurations familiales et personnelles des éducatrices et éducateurs interrogé(e)s, ce qui est plus personnel à chacun. Ainsi, en regard au rapport au travail des membres du personnel en SGMS, nous allons maintenant nous questionner sur la façon dont ces derniers se projettent dans l'avenir, et si les contraintes qu'ils vivent dans l'exercice de leur travail ont un poids tel qu'elles les découragent d'y envisager un avenir professionnel ou si, au contraire, ils y sont fortement intégrés considèrent y demeurer à long terme.

4.3 Perspectives d'avenir

Maintenant que nous avons éclairé les questions liées au rapport au travail quotidien et à la situation actuelle vécue par les éducatrices et éducateurs de notre échantillon, on peut maintenant se demander si les membres du personnel éducateur envisagent de poursuivre leur carrière dans le domaine des SGMS, et plus particulièrement dans le SGMS où ils travaillent. Ainsi, nous serons plus à même de savoir si cet emploi s'inscrit dans leur vie de façon temporaire, en tant qu'emploi « par défaut », « en attendant », ou si, au contraire, il se manifeste chez eux un désir de poursuivre leur carrière en SGMS dans le long terme.

D'après notre collecte de données par questionnaire, seize (16) des dix-neuf (19) répondant(e)s affirment être 'Tout à fait' ou 'Plutôt d'accord' avec l'affirmation qu'ils envisagent un avenir professionnel dans le SGMS où ils travaillent. Parmi les trois (3) autres répondantes, une (1) n'a pas répondu à la question (Michelle, qui nous a mentionné être avoir commencé sa retraite progressive), une (1) a dit être 'Plutôt en désaccord' avec l'affirmation (Suzanne) et une (1) autre a écrit qu'elle était 'Tout à fait en désaccord'. Cette dernière est Florence, et, comme nous l'avons mentionné précédemment, pour elle, le travail en SGMS est temporaire puisqu'elle désire ultimement entreprendre une carrière en travail social. En réalité, elle adore son travail mais trouve que le temps de qualité passé avec les enfants du SGMS n'est pas suffisant. Pour elle, les horaires coupés occasionnent une relation difficile à entretenir, causent une entrave à la création de liens significatifs avec les enfants du SGMS, et les forcent à être pressés dans ces moments qu'elle juge important et privilégiés :

« [Ce que j'aime le moins ce sont] les horaires brisés, le temps qui nous manque parfois pour vivre de belles choses avec eux » - Florence.

Sinon, en ce qui concerne Suzanne, qui a dit être 'Plutôt en désaccord', on peut noter qu'elle a aussi mentionné être 'Plutôt en accord' avec l'affirmation « J'envisage un avenir professionnel à long terme dans les SGMS, mais pas dans celui-ci. ». On comprend donc que ce n'est pas tellement l'emploi en SGMS qui la fait hésiter quant à son avenir professionnel, mais plutôt son emploi dans ce SGMS en particulier.

À cette dernière question, seule une (1) autre répondante (Valerie) a affirmé être ‘Plutôt en accord’ avec cette affirmation alors que toutes les autres se disent en désaccord. Ainsi, mis à part ces quelques éducatrices, la grande majorité des répondant(e)s manifestent un intérêt marqué non seulement pour la poursuite de leur carrière en SGMS, mais également pour la poursuite de cette carrière au sein du SGMS où ils et elles sont en emploi actuellement.

Toutefois, nos entrevues de groupe nous ont permis de constater un aspect important nous permettant de nuancer les constats qui précèdent. En effet, dans la dernière école où nous avons fait nos entrevues, les éducatrices ont soulevé le fait que si un poste dans une autre école comme éducatrice en SGMS avec un nombre plus élevé d’heures de travail hebdomadaire s’offrait à elles, elles seraient pour la plupart disposées à quitter leur emploi actuel pour ce dernier :

« [Je fais] 18 heures 45 minutes, ici. Si on m'appelle pour [faire] 26 heures ailleurs, ça me ferait de la peine, mais je n'ai pas d'autres choix que de quitter » - Johanne.

Si cette question n’a été soulevée que lors de la dernière entrevue, il faut toutefois souligner qu’en regard à ce que les techniciennes nous ont affirmé dans les préenquêtes, le faible nombre d’heures serait une des principales raisons pour laquelle les éducatrices et éducateurs quittent leur fonction pour un autre SGMS ou un poste en CPE.

Ainsi, il serait faux de dire que les éducatrices font totalement fi des éléments d’insatisfaction en lien avec leurs conditions de travail.

Conclusion

Pour conclure, on peut constater que, même dans la manière dont les éducatrices se projettent dans l’avenir, il y a un discours qui domine chez les membres du personnel éducateur interrogés. Même si pour certaines, le travail en SGMS s’inscrit dans un parcours de vie où plusieurs emplois non liés aux SGMS se sont succédés aux fil des ans, la grande majorité d’entre elles sont d’accord pour dire qu’elles désirent conserver ce même emploi dans les années à venir. Ce constat est tout de même assez significatif dans notre quête de constitution de l’ethos du personnel éducateur puisqu’il nous indique que nous sommes face à un groupe pour qui le travail en SGMS, peu importe l’âge, le parcours antérieur ou la

satisfaction relative aux conditions de travail, est considéré dans une perspective à long terme.

4.4 Conclusion

En conclusion, les parcours de vie des membres du personnel éducateur sont en effet plutôt différents les uns des autres. Chacun a ses particularités, mais certaines grandes lignes se dégagent lorsque l'on compare les résultats obtenus.

D'abord, du parcours académique et professionnel se dégage pour la majorité des répondant(e)s un intérêt marqué pour le *care* et les domaines en lien avec les enfants. Études en éducation spécialisée, en travail social, travail en camps de jours, travail en garderie en milieu familial ne sont que quelques exemples d'emplois ou de formation qui sont mentionnés à plusieurs reprises. Aussi, les éducatrices et éducateurs de notre échantillon ont intégré le milieu des SGMS à des âges variées, soit environ la moitié avant l'âge de 25 ans et l'autre moitié après 25 ans. Les données obtenues nous suggèrent que ceux ayant intégré le milieu plus jeunes ont été socialisés très tôt dans leur parcours de vie au travail avec les enfants, alors que ceux qui l'ont intégré plus tard ont occupé plusieurs postes, mais tout de même le plus souvent en lien avec les domaines du *care* et de l'enfance, avant d'intégrer le milieu. À l'exception d'une répondante, Marilou, le choix du domaine des SGMS n'a jamais été le résultat d'un hasard : tous sentaient, en regard à leurs expériences passées, que ce domaine était cohérent avec leurs intérêts.

D'ailleurs, les répondant(e)s sont généralement satisfaits du travail qu'ils exercent même si certaines conditions de travail les irritent, tels les horaires coupés ou le manque d'heures de travail, mais cela ne les empêche pas pour autant d'envisager un avenir à long terme dans le domaine des SGMS.

À la lumière de ce que nous savons maintenant à propos du parcours de vie individuel des éducatrices et des éducateurs, nous allons désormais considérer, dans le chapitre qui suit, les différences qui s'observent d'un SGMS à un autre quant à la manière dont les membres du personnel éducateur perçoivent leur travail. Ainsi, nous allons tenter de voir si certaines structures administratives ou l'environnement propre à certains SGMS font en sorte que les éducatrices et éducateurs se représentent le travail différemment, ou si au contraire, malgré

les différences de milieu où sont implantés les SGMS, nous faisons face à un groupe de travailleurs et travailleuses qui se représentent leur situation sensiblement de la même façon.

CHAPITRE V : REPRÉSENTATIONS SOCIALES DU MILIEU

Dans ce chapitre, nous présenterons les quatre SGMS visités en fonction de leur mode d'organisation et de fonctionnement dans leur dynamique interne. Ainsi, nous allons mettre en évidence les disparités et les similitudes entre les SGMS, ce qui nous permettra de voir de quelle manière le milieu de travail des éducatrices et éducateurs peut intervenir dans la construction de la représentation de son travail ainsi que de son environnement. Ce chapitre discutera également des représentations sociales des membres du personnel éducateur, en regard aux particularités propres à chaque établissement.

5.1 Entrevue de groupe et particularités propres à chaque établissement

Dans cette section, nous ferons un compte-rendu des entrevues de groupe et nous discuterons des particularités marquantes propres à chaque établissement.

École Saint-Simon

Accueillant près de 200 enfants réguliers et environ 50 sporadiquement sur un total de 300 de 7h00 à 18h00, le SGMS de l'école Saint-Simon, institution primaire publique localisée dans une banlieue québécoise édiflée durant la seconde moitié du XXe siècle, bénéficie de l'encadrement de quatorze (14) éducatrices et éducateurs, auxquelles s'ajoutent la technicienne et la classe principale. L'équipe du SGMS a la charge de douze groupes d'enfants, de la maternelle à la sixième année, et planifie des rencontres d'une heure trente (1h30), idéalement deux fois par semaine, pour discuter de réalisations, de considérations internes et de perspectives. Cinq (5) membres du personnel éducateur, soit quatre (4) femmes et un (1) homme, ont participé à l'entrevue de groupe.

Dès notre préenquête, les locaux ont été identifiés par la technicienne comme étant un problème important au sein de ce SGMS. Pour un total de plus de 200 enfants, le service ne dispose que d'un local lui étant réservé pour le groupe de la classe principale. De manière générale, les enfants jouent à l'extérieur pendant les heures de garde et ne sont placés dans des salles de classe qu'en cas de pluie. Par contre, selon la technicienne rencontrée, cette situation nécessite de constants ajustements, notamment avec les enseignants qui ne sont pas toujours enthousiastes à l'idée de partager leur salle de classe pendant les heures de

garde. C'est d'ailleurs ce que nous ont confié les éducatrices et l'éducateur lors de notre entrevue de groupe. En effet, ils font état de cette spécificité du SGMS axée sur le jeu avec les enfants et la valorisation des activités diverses, au lieu de mettre l'accent uniquement sur la surveillance et la sécurité. En fonction de cette considération, le manque de local est ainsi perçu comme une limite aux projets que les éducatrices et éducateurs peuvent élaborer avec les jeunes en raison du manque d'espace et de rangement.

En plus de ces considérations plus techniques, certains participant(e)s ont manifesté leur mécontentement face à la fermeture de certains enseignants, surtout les plus anciens, quant au partage des classes pendant les heures de gardes :

« Moi, je pense que les enseignants plus anciens s'approprient beaucoup les salles, car, en fonction de leur ancienneté, elles considèrent l'école comme leur école. C'est différent pour une nouvelle qui rentre dans une nouvelle école et qui ne connaît rien des lieux physiques » - Florence.

Cette relation décrite comme tendue pour certains, plus fluide pour d'autres, aurait un lien significatif avec la reconnaissance que les éducatrices et éducateurs ressentent face à l'exercice de leur métier aux yeux de ce groupe de professionnel. La seule éducatrice à avoir noté une bonne relation avec l'enseignante avec qui elle partage son local est la seule qui estime son travail reconnu auprès de celle-ci.

Aussi, une autre particularité soulevée par les participant(e)s serait l'ambiance harmonieuse qui règne au sein de l'équipe du SGMS. Cette entente se manifesterait d'ailleurs par la grande ouverture de la technicienne et sa compréhension de la réalité des éducatrices :

« La technicienne est ouverte : on peut parler, on n'a pas peur de discuter avec elle. J'ai connu des techniciennes, quand on rencontre un problème avec un enfant, on leur parle, et, à leur tour, elles tranchent le différend avec les parents, sans pour autant valoriser l'éducatrice. Ici, ce n'est pas le cas, la technicienne valorise toujours ses éducatrices » - Catarina.

La technicienne est ainsi perçue comme une personne-ressource clé au sein du groupe interrogé dans ce SGMS.

Si l'ensemble des éducatrices et éducateur s'entendent pour dire qu'ils ressentent de la reconnaissance de la part des enfants qui se manifeste par des marques et des signes

d'affection, la situation n'est toutefois pas la même en ce qui concerne les parents des enfants inscrits, qui ne semblent pas tous considérer à sa juste valeur le travail en SGMS. Une éducatrice explique ce manque de reconnaissance de certains par rapport au statut que les membres du personnel éducateur :

« Je sens que face aux parents, on n'est pas des enseignants, on n'a pas la vérité infuse. » - Florence.

Pour un autre éducateur, Alexandre, ce manque de reconnaissance des parents est dû à un roulement trop fréquent qui empêche le personnel éducateur de bien intégrer les valeurs du SGMS, et par conséquent, laisse les parents insatisfaits :

« Ici, cette année, cinq personnes ont laissé et on [en] a recruté six nouvelles, plus une nouvelle Classe Principale. Sur une équipe de quatorze personnes, on a sept nouvelles dans l'année ; donc les valeurs qu'on essaie de véhiculer des fois ça passe, des fois non » - Alexandre.

En effet, dès la préenquête la technicienne nous a fait remarquer que le roulement de personnel est un phénomène courant au sein de ce SGMS. Il est donc intéressant de voir que les éducatrices et l'éducateur considèrent également ce phénomène dans leur réflexion sur le rapport au travail en SGMS.

Cependant, si le manque de reconnaissance de certains parents est noté, les éducatrices et l'éducateur soulèvent également que cette lacune s'inscrit dans une perspective plus globale, au sens où, de manière générale, il et elles considèrent que leur métier n'est pas reconnu au sein de la société;

« Souvent, le parent n'accepte pas notre opinion, car aux yeux de plusieurs, on ne savait pas quoi faire dans la vie, donc on a choisi de garder des enfants » - Alexandre.

École Saint-Laurent

Le SGMS de l'école Saint-Laurent est composé, en plus de la technicienne et de la classe principale, de dix-sept (17) éducatrices, pour un total de près de 400 bénéficiaires, soit 95 % des enfants fréquentant l'école. Le service de garde est ouvert de 7h00 à 18h30 et a été édifié au début des années 1980, au moment de la construction de l'école, dans une

banlieue récente et plutôt éloignée du centre-ville. Les éducatrices et éducateurs se réunissent une fois par mois pour convenir de nouvelles mesures et planifier de nouvelles activités. Au lieu des cinq (5) membres du personnel éducateur prévus pour l'entrevue de groupe, seulement trois (3) éducatrices étaient disponibles.

L'école n'avait, à sa construction, aucun local prévu spécifiquement pour le service de garde. Comme nous l'avons soulevé pour le SGMS précédent, un manque de locaux pour les groupes s'observe une fois de plus dans cet établissement. En effet, le service de garde ne dispose pleinement que de deux salles qui lui sont réservées. Depuis peu et non sans heurts, l'école est dans l'obligation de partager les salles classes avec le service de garde à cause d'un afflux plus important de nouveaux enfants inscrits au service de garde. Sinon, les groupes se réunissent également dans la bibliothèque, dans le local d'anglais, ainsi que dans deux mini-locaux en verre semi-permanents conçus à l'usage du SGMS que l'école a fait construire il y a quelques années. Malheureusement, ces petits locaux sont situés près des portes d'entrée et ne sont pas isolés, ce qui fait qu'en hiver, il peut y faire très froid. De plus, ils n'ont pas de plafond, ce qui fait que le son s'y perd facilement et donc que l'éducatrice ou l'éducateur a du mal à se faire entendre des enfants. Lors de notre préenquête, la technicienne a souligné que, malgré le fait qu'ils ne soient pas totalement adéquats pour les enfants, ces locaux sont tout de même des installations utiles en raison des problèmes d'aménagement, ce que les éducatrices ont également confirmé en entrevue.

Par contre, pour elles, avoir ces deux petites constructions pour les maternelles et premières années et trois locaux leur étant réservés pour desservir près de 400 enfants oblige à déplacer les enfants en permanence et à recourir au partage des salles de classe. Cela a pour effet de maintenir une tension permanente entre les éducatrices et les enseignants qui, trop souvent, opposent un refus à l'idée de partager les locaux :

« Avant, [la relation entre les enseignants et les éducatrices] était bonne, puisqu'on n'avait pas la nécessité d'entrer dans leurs classes. À présent la relation est assez compliquée. Dire qu'ils nous ont pris près de six classes... » - Suzanne.

« Vous avez vu les deux petits locaux à l'entrée? L'année passée, il y avait quarante enfants qui s'y alternaient. Mais quand il fait froid, l'alternance est impossible. Je suis optimiste qu'on récupérera quelques classes, car c'est pour les enfants » - Michelle.

D'ailleurs, un processus de négociation impliquant la direction, les enseignants et les membres du personnel éducateur est en cours pour parer à ce climat de tension nuisible aux enfants. Toutefois, les éducatrices interrogées sont assez sceptiques quant au dénouement des rencontres, considérant la récurrence du problème, l'échec des tentatives antérieures et les frictions extériorisées tout au début des négociations. À cette relation problématique est également associé le sentiment d'avoir un statut dévalué aux yeux de l'enseignant :

« On va les croiser dans le couloir, on se salue, mais on sent l'écart, la différence. » - Catherine.

Michelle, une éducatrice en poste depuis plus de vingt ans souligne pour sa part avoir déjà entretenu de très bons liens avec les enseignants, mais lorsqu'ils ont manifesté leur refus quant au partage des locaux, elle nous a confié en avoir été heurtée et ne considère plus les enseignants du même œil qu'auparavant :

*« J'ai compris qu'on n'allait pas tous dans le même sens pour les enfants. »
- Michelle.*

Par contre, les éducatrices ont mentionné entretenir de bonnes relations avec la technicienne ainsi qu'avec la direction de l'établissement, qui leur manifestent leur gratitude et du soutien pour leur travail. Par ailleurs, lors de la préenquête, la technicienne a noté que le personnel de ce SGMS était « très bon, très imaginatif ». Elle nous a également fait comprendre qu'il était parfois difficile pour les nouveaux de s'intégrer dans le SGMS, particulièrement lorsqu'ils provenaient d'un autre service de garde en milieu scolaire. Selon elle, il faut leur apprendre les choses telles qu'elles sont faites dans ce SGMS, tout en respectant leur rythme d'apprentissage.

Les éducatrices ont toutes mentionné avoir une bonne relation avec les enfants de manière générale et ressentir de la reconnaissance de leur part, même si certains jeunes sont plus difficiles que d'autres. Même constat en ce qui concerne les parents, qu'ils estiment toutefois très exigeants. En effet, le SGMS est implanté dans un quartier favorisé, ce qui se

reflèterait dans les exigences que les parents ont à l'égard des éducatrices et éducateurs et plus largement, du service de garde. Une éducatrice a mentionné qu'ils sont plus demandant quant aux activités que le service propose, puisqu'ils disposent de moyens pour en assurer les frais :

« Ils sont prêts à payer pour les activités, mais ils veulent le meilleur pour les enfants. Contrairement à d'autres écoles situées dans des quartiers standards où j'ai été pour la même commission scolaire, on ne sentait pas cette exigence des parents. » – Suzanne.

Toutefois, les éducatrices mentionnent toutes que malgré ces exigences, les parents manifestent de la reconnaissance quant à ce qu'ils accomplissent. L'éducatrice qui travaille avec les maternelles en ressent particulièrement la portée :

« Ils [les parents] nous font comprendre qu'ils partent travailler en paix, car leurs enfants sont en sécurité. Les parents sont très généreux de compliments » - Michelle.

Il nous a semblé très clair au terme de cette entrevue que les éducatrices participantes à l'enquête dans ce SGMS expriment avant tout une grande passion pour les enfants. Pour elles, l'amour des enfants représente la base sans laquelle toute construction personnelle et/ou socioprofessionnelle en SGMS s'avère impossible.

Les questions concernant les horaires coupés ainsi que les nombreuses heures non payées consacrées à la préparation des activités qu'elles vont même jusqu'à interpréter comme du bénévolat forcé ont été soulevées, mais les participantes acceptent et imputent ces pratiques à la particularité de leur travail.

Sur ce point, la technicienne nous avait d'ailleurs mentionné pendant la préenquête qu'il y avait, au sein de ce SGMS, beaucoup de roulements de personnel, dus principalement aux problèmes d'horaires (peu d'heures offertes ou horaires fragmentés), et au fait qu'il est éloigné et moins accessible. Elle a également indiqué que le fait d'être monoparental(e) aurait une incidence sur le fait de rester ou non au sein du service de garde. Elle a insisté sur le fait qu'il était difficile pour les éducatrices et éducateurs qui vivent loin ou qui n'ont pas de voiture d'accepter de travailler dans ce SGMS à cause de la distance. Toutefois, les éducatrices interrogées n'ont pas semblé accorder trop de poids en ce qui les concerne à ce

point, soit parce qu'elles vivaient à proximité, soit parce qu'elles n'avaient pas de contraintes personnelles à travailler en zone plus éloignée du centre de l'agglomération.

École Saint-Cyril

Ouvert de 7h00 à 18h00 et situé dans un quartier favorisé de la haute-ville, le service de garde de l'école Saint-Cyril dispose de dix-huit (18) membres du personnel, dont la technicienne et la classe principale, pour un total de 350 enfants. Dès notre préenquête, nous avons noté que ce service de garde se démarque des autres que nous avons visités plus particulièrement en ce qui a trait à son projet éducatif et au nombre de locaux à sa disposition.

En ce qui concerne le projet éducatif développé par l'école, il implique pour l'élève une charge scolaire plus lourde en raison de projets de recherche à long terme. Dans ce contexte, le service de garde est fortement intégré au reste de l'établissement et les éducateurs doivent faire des activités en lien avec certains modules de recherche reliés aux cours des élèves. Ainsi, selon la technicienne, il y aurait une bonne collaboration entre les enseignants et le personnel éducateur puisqu'ils poursuivent des objectifs pédagogiques communs. Toujours selon elle, cela serait également très bénéfique pour le développement de l'enfant, puisqu'il évoluerait dans un environnement avec des sphères en cohésion les unes avec les autres.

Concernant les locaux, le service de garde a une section complète de l'école qui lui est réservée et possède un local pour chaque groupe (sauf pour deux groupes de sixième année). Dans chaque local, on retrouve un lavabo, deux micro-ondes, une radio ainsi que plusieurs éléments qui contribuent à rendre l'ambiance décontractée tels que des divans et des photos des enfants et des éducatrices et éducateurs.

Trois (3) membres du personnel éducateur, dont un (1) homme, ont participé à l'entrevue de groupe. Ces trois participant(e)s s'estiment très impliqués dans leur fonction n'hésitant pas à retrancher de leurs temps et de leurs ressources personnelles pour atteindre l'idéal de bonheur et d'épanouissement que se fixe le SGMS. Pour eux, le bien-être de l'enfant est central et ils sont unanimes pour dire que les enfants sont reconnaissants du travail qu'ils font auprès d'eux. À l'instar de l'école Saint-Laurent, les éducateurs rencontrés à l'école

Saint-Cyril ont suggéré à l'entrevue de faire des tâches connexes pour remplir leurs plages horaires vides dues aux horaires coupés (travailler à la bibliothèque, au secrétariat, etc.) ou de se substituer aux parents bénévoles dans la surveillance lors des activités pédagogiques.

À l'encontre d'autres groupes de participant(e)s, celui-ci atteste d'un climat de travail facilitant le bien-être et l'épanouissement des enfants associés aux deux éléments mentionnés précédemment. En effet, les éducatrices et l'éducateur ont noté que ce climat de qualité s'explique entre autres par le lien fort entre l'équipe-école et le SGMS, ainsi que par le quartier où celui-ci est implanté. L'école et le SGMS partagent une visée complémentaire accompagnée par une communication constante et une orientation commune. Cette forme d'organisation est soulevée par les participant(e)s comme un facteur important dans leur appréciation de leur travail :

« Pour moi, ici, [...] le lien entre l'équipe-école et l'équipe du service de garde est beaucoup plus fort que dans d'autres SGMS. Par exemple, dans d'autres services de garde où j'ai travaillé, on savait à peine le nom des enseignants, alors qu'ici, tout se fait en collaboration » - Jean-François.

Ainsi, de manière générale, aussi bien les relations avec la direction, les autres professionnels de l'école et la technicienne qu'avec les enseignants contribuent à la formation d'un environnement de travail agréable selon eux. D'ailleurs, les éducatrices et l'éducateur notent de la reconnaissance de la part de tous ces acteurs quant à l'exercice de leur travail. Julie compare d'ailleurs son expérience actuelle avec celle dans un autre SGMS :

« Effectivement, avant, je me sentais comme inférieure par rapport aux [enseignants], mais ici ce n'est pas le cas. Au niveau de la direction, c'est parfait, la directrice est toujours à l'écoute et toujours prête à nous aider. »
– Julie.

Même son de cloche du côté de France, qui souligne de son côté la reconnaissance qu'elle ressent de la part de la nouvelle directrice en poste :

« À Noël, la directrice a donné des cadeaux personnalisés à toutes les éducatrices. On est 18 dans le SGMS ; savoir tous nos noms, c'est quelque chose. L'une des causes de cette entente, c'est la stabilité des deux équipes.

On finit par connaître les règlements, les fonctionnements, ça facilite l'entente. » – France.

En effet, durant la préenquête, la technicienne a noté que le roulement de personnel dans ce SGMS était un phénomène de moins en moins important, si l'on compare les chiffres de cette année à ceux des années précédentes. D'ailleurs, en 2014, il n'y aurait qu'un(e) seul(e) nouvel(le) éducateur ou éducatrice dans le service de garde, sur un total de seize éducatrices et éducateurs, ce qui conforte le sentiment de stabilité que les participant(e)s ont soulevé en entrevue.

En ce qui concerne la relation que les éducatrices et l'éducateur entretiennent avec les parents, ceux-ci considèrent que le quartier favorisé où le SGMS est localisé implique une clientèle plus scolarisée, plus réaliste dans ses attentes, ce qui porte à mieux représenter le statut et les rôles des éducateurs dans le contexte de leur travail :

« La majorité des parents reconnaissent le travail qu'on fait. Ce n'est pas le cas dans tous les milieux où le parent ne se donne pas la peine d'apprécier le travail que ça demande de gérer 20 jeunes en même temps. Ils sont plus conscients ici, vu leur niveau d'éducation. Des fois ils mesurent la difficulté qu'ils ont à gérer un seul enfant, alors que nous, on en gère 20. » - Jean-François.

D'un autre côté, France qui travaille dans ce SGMS depuis 31 ans observe quant à elle un changement au fil des années dans la relation qu'elle entretient avec les parents :

« Avant je trouve qu'il y avait plus de chaleur entre parents et éducateurs. Cela est dû peut-être aux changements: de 25 enfants quand j'ai commencé on a maintenant près de 350. C'était plus familial, on se tutoyait, on était comme des amis. Avant les parents faisaient partie du service de garde, ils s'impliquaient, ils nous invitaient à souper, tandis que maintenant, ils sont toujours pressés et n'ont plus le temps de vraiment parler aux éducateurs. Ils sont moins reconnaissants que ceux des années antérieures » - France.

Ce qui est intéressant dans ces paroles, c'est que ce discours nous parle également de la manière dont l'éducatrice se représente le mode de vie actuelle des familles dû aux contraintes de la société actuelle. D'ailleurs, les participant(e)s ont tous mentionné qu'il y

avait un manque de reconnaissance du travail d'éducateur en SGMS au sein de la société plus largement :

« C'est au niveau de la société qu'on doit changer les mentalités. La plupart ne sont pas conscients de ce qu'on fait comme travail. On se fait dire qu'un ado pourrait faire notre travail, donc on se rend pas compte qu'animer un groupe de 20 jeunes, chacun avec leur personnalité et de répondre aux attentes des parents, demande des compétences particulières. Des fois on doit gérer des jeunes en crise, des parents en crise, on touche à plusieurs domaines en même temps. Un médecin peut refuser des patients, pas nous, on doit gérer ce qu'on nous donne. » - Jean-François.

Les deux autres éducatrices partagent cette impression, et estiment que c'est principalement à ce niveau qu'il y a du travail à effectuer.

École Sainte-Julie

L'école Sainte-Julie se situe dans un quartier défavorisé de la basse-ville. L'équipe du SGMS comprend onze (11) éducatrices, pour un total de 200 enfants. Parmi cette clientèle figurent également des enfants atteints d'autisme, et, pour répondre à ce besoin particulier, deux (2) techniciennes en éducation spécialisée assistent les éducatrices et éducateurs qui ont la charge de ces bénéficiaires. Des quatre (4) services de garde scolaires appréhendés dans le cadre de l'étude, c'est au SGMS de l'école Sainte-Julie que nous avons obtenu un plus fort taux de participation à notre collecte de données. Cela est sans doute lié au fait que la technicienne ait libéré des heures payées pour toutes les éducatrices et éducateurs souhaitant participer à l'entrevue. Ainsi, huit (8) éducatrices ont participé à l'entrevue de groupe. Cela nous a permis d'avoir un groupe beaucoup plus diversifié que dans les autres SGMS. Effectivement, comme les participant(e)s des autres écoles n'étaient pas rémunéré(e)s, on peut soumettre l'hypothèse que ceux et celles qui ont participé dans les autres écoles étaient parmi les plus impliqués de leurs établissements respectifs, ce qui pourrait être moins le cas ici. Toutefois, pendant la préenquête, la technicienne nous a mentionné la motivation qu'elle sentait de la part de l'équipe du SGMS. En effet, selon elle, pour occuper le poste d'éducatrice ou éducateur en SGMS, il faut être porté par un réel amour des enfants. Elle décrit le personnel de ce service de garde comme étant des gens

très investis dans leur métier, au point de prendre de leur temps personnel pour préparer des projets à long terme et des activités qui vont plaire aux enfants et qui répondront à leurs besoins.

Lorsque nous avons interrogé les éducatrices sur ce qui faisait la particularité de leur SGMS, elles ont mentionné la présence des maternelles de quatre ans dans l'école ainsi qu'une classe de francisation pour des élèves immigrants. Une autre particularité notée est le caractère altruiste particulièrement marqué des éducatrices qui, à cause de la clientèle défavorisée, constituent des personnes ressources pour enfants et parents :

« J'ajoute, comme particularité, que nous sommes très humains. Les parents et les enfants comptent beaucoup sur nous. On constitue de bonnes ressources de dépannage. Par exemple, il arrive qu'on donne des vêtements [...] » - Valerie.

En effet, le quartier où le SGMS est habité par des gens généralement peu fortunés. Nous en avons nous-mêmes constaté les implications pour le SGMS et les éducatrices qui y travaillent, car à notre arrivée pour la tenue de l'entrevue de groupe, nous avons compris dans une discussion entre deux éducatrices qu'une d'elles avait donné de la nourriture à un enfant qui n'avait pour dîner que deux tranches de pain. Nous avons vraiment senti que les éducatrices et éducateurs de cette école faisaient face à des défis quotidiens qui sont dans certains cas d'une nature totalement différente de ceux des SGMS implantés dans des quartiers favorisés. D'ailleurs, il a aussi été soulevé dans l'entrevue que les membres du personnel du SGMS formaient une équipe très soudée, où la communication et l'entraide sont très présentes et contributrices à la facilitation des tâches.

Ce SGMS n'est pas non plus exempt du problème récurrent du manque de locaux. En effet, le nombre de locaux leur étant réservés est inadéquat pour le nombre d'enfants bénéficiaires et, pour y pallier, les éducatrices et éducateurs se partagent les locaux attribués ou utilisent d'autres salles, telles que la bibliothèque, la salle de francisation ou encore celle d'anglais. Les participantes jugent que cette situation est défavorable à la bonne marche du service de garde et surtout au bon encadrement des enfants :

« Tous les ans, on en perd des locaux. Cela a pour effet de rendre la qualité du travail avec les enfants vraiment pénible. On promène les maternelles de 5 ans avec tout leur stock, ce n'est pas évident. » - Danielle.

Aussi, l'utilisation des salles de classe, ne serait-ce que pour dîner, semblerait en effet irriter certains enseignants qui se plaignent par exemple des odeurs que laisse la nourriture qui y est consommée.

Depuis deux ans, une nouvelle direction est en poste à l'établissement et les éducatrices remarquent que tous les acteurs contribuant au bon fonctionnement de l'école (direction, enseignants, personnels spécialisés, éducatrices et technicienne) forment un tout, et qu'elles ressentent de plus en plus de reconnaissance de la part de ceux-ci, notamment du côté des enseignants. Par contre, lors de la préenquête, la technicienne nous avait mentionné que les enseignants et les membres du personnel éducateurs sont deux groupes qui, sommes toutes, se mélangent très peu dans l'établissement scolaire, notamment puisqu'ils travaillent à des heures totalement opposées, et que les éducatrices et éducateurs ne peuvent pas rejoindre les enseignants lors d'évènements tout de suite après les heures de cours.

Le grand appui que la technicienne apporte à l'équipe est également soulevé comme un élément facilitant la reconnaissance du travail d'éducateur :

« Heureusement, cette année, on a une super technicienne, elle est à l'écoute, elle se démène pour nous. La technicienne est une ancienne éducatrice, elle connaît les réalités du milieu. Elle travaille pour nous, elle nous défend. » - Danielle.

D'ailleurs, lors de la préenquête, la technicienne nous a confié que pour pallier au problème du manque de personnel qui frappe le milieu des SGMS, il n'est pas rare qu'elle-même soit dans l'obligation de remplacer les éducatrices et éducateurs absents afin de combler les besoins.

Toujours pendant la préenquête, elle nous a aussi mentionné qu'il y avait un bon roulement de personnel dans ce SGMS. La principale cause soulevée serait, à son avis, les horaires fragmentés. À cet effet, la technicienne note qu'un emploi en CPE peut s'avérer beaucoup plus intéressant pour certaines éducatrices qui doivent composer avec les contraintes de leur vie personnelle. Dans l'entrevue, les éducatrices interrogées ont précisé ce constat en disant

qu'il restait essentiellement un noyau de huit ou neuf éducatrices qui sont en poste de manière plus stable, alors que trois ou quatre éducatrices peuvent partir et venir au cours d'une année, principalement pour des questions d'heures, comme l'a mentionné la technicienne, ou bien à cause de la distance.

Dans ce SGMS, les éducatrices participantes s'entendent encore une fois unanimement pour dire qu'elles entretiennent une bonne relation avec les enfants, et qu'elles sentent de la reconnaissance de leur part. Par exemple, Danielle a donné l'exemple d'un enfant qui devait faire un travail sur les cinq personnes les plus importantes de sa vie et qu'elle faisait partie de celles-ci, ce qui l'a énormément touchée. En ce qui concerne les parents, encore une fois dans ce service de garde, les éducatrices voient de tout: des reconnaissants et des non reconnaissants. Il a été noté par une éducatrice que plusieurs parents qui envoient leurs enfants à cette école s'attendent à ce que l'éducatrice ou l'éducateur prenne la place du parent en son absence, revête un rôle plus parental. Comme nous l'avons mentionné précédemment dans le commentaire de Julia, plusieurs parents vivent dans des conditions près de la pauvreté et ils comptent en quelque sorte sur les ressources du SGMS qu'ils ne peuvent offrir à leurs enfants. Une autre éducatrice, Valerie, parle de la position d'autorité comme une source d'enjeu de reconnaissance :

« C'est surtout au niveau de l'autorité qu'on perd de la reconnaissance. Les parents représentent l'autorité principale auprès de leurs enfants et on le sait. Mais quand on essaie d'être un peu plus ferme qu'eux, on se le fait reprocher. Souvent, la reconnaissance arrive avec du recul et non dans l'instant présent » – Valerie.

Finalement, en ce qui concerne la place de leur travail et la reconnaissance qu'elles considèrent recevoir de la société, deux types de discours sont ressortis. D'un côté, Danielle considère son travail reconnu puisqu'elle se fait souvent dire par d'autres qu'ils ne seraient pas capables de faire un tel travail avec un si grand nombre d'enfants en raison de la gestion que cela demande. Ainsi, elle considère son emploi reconnu. D'un autre côté, il y a des éducatrices qui soutiennent que leur travail reste assez méconnu du grand public et que le terme « gardienne d'enfants » témoigne du manque de reconnaissance de leur rôle, qui selon elles est beaucoup plus éducatif.

Conclusion

L'analyse des SGMS permet d'établir des points de similitudes et des différences entre les services de garde scolaire ainsi que leurs nuances subséquentes. En dépit des avancées dans la légitimation du statut des éducatrices et éducateurs dans la société, la reconnaissance de leur implication dans la socialisation et l'épanouissement des enfants demeure mitigée. Si les participant(e)s ressentent une reconnaissance sans appel du côté des enfants, elle est partagée du côté des parents, entre ceux qui la manifestent par des mots gentils et des cartes de remerciements, et ceux qui sont plus critiques du travail des éducatrices et éducateurs. Il en est de même de cette reconnaissance mitigée de leur travail au niveau de la société. En même temps que la tâche est appréciée à sa juste valeur par certains, pour d'autres, ils se réfèrent aux clichés traditionnels réducteurs, comme le terme « gardienne d'enfants », par exemple.

Malgré tout, on remarque une certaine homogénéité dans la manière de vivre son travail au quotidien dans tous les SGMS. Dans la section suivante, nous parcourons ce qui, dans tous les SGMS confondus, semble ressortir pour certains thèmes liés à l'éthos.

5.2 Analyse transversale des représentations sociales des membres du personnel éducateur en SGMS en regard de certaines particularités propres au milieu

Maintenant que nous avons discuté des particularités propres à chaque SGMS visité, et que nous savons également en quoi les milieux sont généralement homogènes en dépit de ces différences, nous discuterons ici des représentations sociales chez les membres du personnel éducateur faisant partie de nos entrevues de groupe.

Représentation du rôle

Les répondant(e)s notent qu'ils ont un rôle complémentaire aux autres adultes du réseau et jouent en fait une multiplicité de rôles, en particulier selon la situation ou le cas en présence. Entre autres, un rôle maternel, de confident, d'infirmière, d'aide au devoir, etc. Bref, les enseignants joueraient un rôle éducatif plus académique, tandis que les éducatrices et éducateurs, au bout du compte, participeraient à l'éducation davantage par le jeu et les loisirs.

Nous avons constaté que les éducatrices et éducateurs se font une représentation particulière de ce qu'ils doivent accomplir comme rôle dans l'exercice de leur travail, ainsi que des qualités qu'ils estiment indispensables dans l'accomplissement de leurs rôles. En fonction de caractéristiques propres au milieu des services de garde scolaires, les participant(e)s témoignent une propension à la patience, la générosité, l'implication, l'écoute et, de manière encore plus unanime, la passion pour leur travail. Globalement, nous retenons particulièrement que les répondant(e)s se représentent autant de rôles que de situations auxquelles elles font face et doivent réagir quotidiennement. Par exemple, leur rôle sera plus maternel avec les plus petits, plus axé sur la surveillance et la socialisation avec les plus grands, car, pour elles, la tâche d'éducatrice ou d'éducateur en service de garde scolaire nécessite de la patience, de la créativité, voire de la folie pour certaines.

Les éducatrices et éducateurs interrogés sentent clairement pouvoir et même devoir intervenir positivement dans la vie de l'enfant et ce, peu importe à quel niveau du développement, s'il éprouve des difficultés. D'ailleurs, comme nous l'avons vu, d'un milieu à un autre, les enfants des SGMS n'ont pas tous les mêmes besoins. La nature des besoins quotidiens des enfants peut changer radicalement d'un milieu à l'autre, et les éducatrices et éducateurs doivent s'y adapter, par exemple en fournissant de la nourriture ou des vêtements. Les réalités du milieu de travail sont donc essentielles à prendre en compte dans la définition que les éducatrices et les éducateurs donnent à leur rôle.

Par contre, le rôle associé à la socialisation est certainement celui qui, par sa récurrence dans les réponses du questionnaire et dans les entrevue de groupe, semble faire le plus l'unanimité entre les éducatrices et éducateurs, peu importe le SGMS sondé :

« Notre rôle, c'est d'éduquer les enfants dans toutes les sphères de leur développement vu qu'ils sont avec nous à des moments précis de la journée. Ce n'est pas aux enseignants de leur apprendre à se tenir à table, puisque c'est nous qui les avons à ce moment-là. Comment jouer avec les autres, comment se tenir avec les autres, tout cet apprentissage est assuré par nous-autres. » - Florence.

La complémentarité du rôle des éducatrices et éducateurs en SGMS avec celui de l'enseignant et du parent est également revenue à plusieurs reprises dans les discussions que nous avons eues avec les différents groupes. Dans cette perspective, il s'agirait alors

d'un éventail de rôles à combler dans la vie de l'enfant, qui ne peuvent être accompli dans les sphères de la vie extérieures au service de garde. Un éducateur nous dit d'ailleurs :

« Les [enseignants] enseignent les matières, les parents n'ont plus le temps. Par défaut, c'est nous, les éducateurs, qui remplissons le rôle de parents. Le noyau familial a éclaté quand les mères sont parties travailler. Elles ont quitté la maison et il faut pallier à ce manque et c'est à l'éducateur d'éduquer l'enfant. Le jeune qui arrive à 7 heures le matin et qui repart à 5 heures le soir, il rentre à la maison, soupe, prend son bain, fait ses devoirs, passe une demi-heure avec les parents et va se coucher. Pendant cinq jours par semaine : qui éduque ces enfants, qui leur montre à jouer? Qui gère les conflits? C'est nous, les éducateurs. Nous aidons les enfants à s'approprier le milieu, à leur faire sentir qu'ils sont chez eux. Notre rôle consiste à ça : tout ce qui n'est pas académique, tout ce que les parents n'ont pas le temps de montrer » - Alexandre.

Cette citation est extrêmement parlante de la représentation de cet éducateur, pour qui le rythme de vie quotidien auquel sont soumis les enfants ne permet pas de développer avec ses parents certaines aptitudes sociales qu'il considère fondamentales.

En effet, les éducatrices et les éducateurs s'accordent à considérer le SGMS comme étant :

- i) un milieu intégrateur pour l'ensemble des sphères de la vie de l'enfant ;
- ii) un lieu de continuité entre les apprentissages académiques et l'éducation émotive et sociale ;
- iii) un terrain ludique, un lieu d'appartenance important pour l'enfant.

Effectivement, selon eux, il est important que l'enfant puisse se sentir à l'aise pour décrocher, puisque nombre d'entre eux passent de très longues heures à l'école, et ils ne doivent pas sentir que toute la journée est réservée à de très sérieux apprentissages :

« Ils [les enfants] doivent trouver le temps passé au service de garde très agréable afin que ce ne soit pas pénible de venir au SG après une grosse journée de travail en classe. » - Suzanne.

Ainsi, on constate que la représentation que les éducatrices et éducateurs se font de ce que devrait être le quotidien des enfants est centrale dans la constitution de leur rôle. Ils semblent se définir par opposition aux contraintes qu'ils vivent dans les autres sphères de leur vie, et tentent de se poser en tant que contreponds à celles-ci :

« Les enfants n'ont que quarante minutes pour dîner dans la classe. Entre préparer les choses, se laver les mains, tout ramasser puis sortir, c'est vraiment compliqué pour eux. Les enfants ne peuvent pas manger tranquillement, il faut toujours courir. Imaginez comment c'est stressant pour un petit de six ou sept ans » - Johanne.

Aussi, lorsque nous avons interrogé les éducatrices et éducateurs quant aux raisons qui ont fait en sorte de choisir le milieu des SGMS plutôt que celui des CPE, des réponses très porteuses de sens par rapport au rôle qu'ils objectivent dans l'exercice de leur travail nous sont apparus. En effet, un des motifs principal de ce choix est en lien avec la clientèle différente associée aux deux milieux :

« Je préfère travailler avec les plus grands, leur inculquer des notions, les aider dans les habiletés sociales » - Lucie.

« Moi aussi, je trouve qu'on ne peut pas établir un vrai lien en CPE. Et c'est la raison de mon abandon des maternelles, je voulais passer à autre chose, avoir un autre contact que de garder et materner des enfants. » - France.

Somme toute, le rôle de l'éducatrice ou de l'éducateur est diversifié et multiple et il est également complémentaire avec celui des parents et des enseignants. Ce qui est revenu le plus souvent sont les notions de socialisation, d'éducation dans toutes les sphères du développement et d'éduquer les enfants en vue de devenir de bonnes personnes, mais aussi des termes comme psychologue, infirmière et confidente sont revenus souvent.

Reconnaissance du rôle

De manière générale, comme nous l'avons vu dans chacune des écoles, les participant(e)s estiment leur rôle reconnu de la part des enfants :

« On le sent par les gestes qu'ils font : le besoin de [nous] serrer dans les bras, les petits mots à Noël... Quand j'arrive dans la salle, avant même de commencer, j'en ai près de six autour de moi, qui ont des choses à me demander, à me dire. Ils [nous] racontent leur vie, comme les lutins de Noël... Bref, des petits gestes qui prouvent qu'ils sont heureux que [nous soyons] là, qui traduisent leur reconnaissance » - Florence.

En ce qui concerne les parents, les avis sont plus partagés. D'un côté, les éducatrices et éducateurs sentent qu'un grand nombre de parents comprennent mal la complexité et l'importance de leur rôle et n'apprécient pas l'emploi comme une réelle carrière. Selon eux, certains parents semblent penser que les éducatrices et éducateurs sont dans ce domaine par la force des choses, mais pas par choix. De l'autre, on retrouve des parents qui réalisent le défi quotidien qu'est le travail en SGMS et leur fond sentir :

« J'ai plusieurs parents qui me disent merci pour mon travail auprès des enfants. Je ne sais pas pour les autres éducateurs, mais, à date, j'ai toujours eu de bons contacts avec les parents. À Noël on reçoit des cartes, des cadeaux. Est-ce qu'ils reconnaissent à 100 % ce qu'on fait? Je ne sais pas, car il y en a encore certains qui nous voient comme des gardiennes. [Mais] on entend tout le temps la phrase « Mon Dieu, je ne sais pas comment vous faites ». C'est notre travail, cela prend beaucoup d'amour »
- Julie.

Puis, la relation avec les enseignants est encore plus complexe. Alors que les éducatrices et éducateurs de plusieurs SGMS semblent être d'accord sur le fait que le partage des locaux est une source de conflits entre eux et les enseignants, et plus largement entre l'équipe-école et le service de garde, il n'en demeure pas moins que d'un point de vue strictement relationnel, la relation n'est pas forcément négative. En effet, la plupart des éducatrices et éducateurs rencontré(e)s ont dit trouver que la relation avec les enseignants était bonne et qu'ils sentaient de la reconnaissance de leur part, mais trouvaient d'un autre côté que les enseignants s'approprièrent les locaux et donnaient l'impression d'un sentiment de supériorité. Certains en sont même très critiques :

« [...] Moi, je ne peux pas être d'accord avec le fait que ça marche bien, car les enseignants se croient plus importants que les enfants. Les enseignants ont la notion que « C'est ma classe ». Or, il faut que j'aie quelque part avec les enfants, ce n'est pas dans le couloir que je vais jouer avec eux alors que l'enseignant a un local de 60 pieds cube pour faire de la correction. Tu veux faire de la correction! D'accord, mais endure les enfants. L'école n'est pas à toi, les salles ne sont pas à toi, elles sont aux enfants! En 18 ans de carrière, c'est toujours comme ça. Par contre, ici, il y a une nouvelle enseignante et ce n'est pas pareil avec elle, mais pour les anciens, la classe c'est leur classe. Ils disent que les enseignants ont

priorité sur le service de garde. Cela ne devait pas être comme ça. La priorité, c'est les enfants » - Alexandre.

Pour plusieurs participant(e)s, la différenciation de statut entre enseignants et membres du personnel éducateur se fait notamment sentir dans la définition-même de ces statuts à un niveau administratif et syndical :

« Les [enseignants] sont payés environ 80 % de leur salaire durant le temps estival. Leur paye reste quasi-inchangée durant les 12 mois de l'année. Ils n'ont pas l'obligation de chercher du travail en été, alors que nous, oui. Cela porte un sérieux coup à notre temps de repos pour revenir en forme travailler la saison d'après » - Valerie.

À leurs yeux, ces disparités sont loin d'être anodines, puisque, d'une part, elles induisent une frustration relative, et, d'autre part, elles affectent la perception du métier d'éducatrice ou éducateur en service de garde scolaire. Nous pouvons lier ces insatisfactions aux propos de Dominique Méda et Patricia Vendramin (2013 : 78) évoqués plus tôt en problématique, qui insistent sur la relation entre les dimensions économiques et expérientielles de la satisfaction aux conditions de travail et qui lient ces satisfactions à des dimensions symboliques.

Enfin, la reconnaissance au niveau de la société reste encore mitigée. Les éducatrices et éducateurs ont l'impression que leur travail est beaucoup moins reconnu que celui de l'enseignant ou que le travail en CPE. Ils trouvent que ce travail est mal compris et sentent que les gens ne le considèrent pas comme étant un vrai travail :

« L'éducatrice en service de garde reste la « gardienne d'enfants » [aux yeux de la société], mais je considère qu'on fait beaucoup plus que ça. On remplace les parents souvent dans l'éducation de leurs enfants. J'aimerais fortement que cette reconnaissance arrive un jour » - Suzanne.

D'ailleurs, nous avons remarqué que dans tous les SGMS visités, la reconnaissance du travail d'éducatrice ou d'éducateur au niveau social a toujours été mentionnée comme un point à améliorer. En effet, même dans les SGMS où la relation avec tous les autres acteurs du milieu est relativement bonne, les participant(e)s ressentent somme toute que la société porte un certain jugement ou comprend mal en quoi leur travail consiste.

Toutefois, plusieurs soumettent l'hypothèse que cette méconnaissance de leur travail dans la société finira par s'estomper, puisque les nouvelles générations d'adultes québécois auront pour la plupart fréquenté un SGMS et auront pris la mesure de son ampleur en ce qui a trait à l'encadrement et l'épanouissement de l'enfant. Or, il n'est pas garanti que cette prise de mesure de ce que l'on a reçu des éducatrices et éducateurs dans l'enfance soit bien claire à l'âge adulte, ni qu'elle corresponde bien aux situations vécues par les parents des SGMS de demain. L'association du travail des éducatrices et éducateurs à celui de gardiennes ou d'adolescents qui travaillent en camps de jour montre ce que peut donner comme décalage les références à l'enfance des parents.

Les hommes en SGMS

L'analyse des entrevues de groupe, dont deux sur quatre comportaient un homme, dévoile également l'impact de la présence masculine au sein d'un milieu traditionnellement féminin. Selon les deux (2) éducateurs, être homme en SGMS induit un rapport au travail différent. Pour éviter toute mésinterprétation dans l'accomplissement de leur rôle, les hommes doivent s'abstenir ou faire montre de plus de circonspection que les femmes au niveau des démonstrations affectives, par exemple :

« Le rôle est le même [que celui d'une femme]. J'ai les mêmes attentes de la direction, les mêmes éléments que je dois faire. Là où c'est différent, c'est que je suis un gars. Faire un câlin à un enfant comme le fait une femme, je ne peux pas, car tout est interprété de nos jours. Ma marge de manœuvre pour montrer à un enfant que je l'apprécie est réduite comparativement à une éducatrice. Là où une éducatrice va dire à un jeune : « Je t'aime », moi, je dois dire autre chose genre : « Je t'apprécie », puisque je ne peux pas permettre qu'on ait le moindre doute dans ce que je dis ou fais. C'est vrai que les parents apprécient ma présence, qu'il y ait un homme comme modèle masculin, mais la précaution est quand même de mise. Une seule mauvaise interprétation peut détruire une carrière » - Jean-François.

Toutefois, les éducatrices et les éducateurs participants sont unanimes à dire que la présence d'un homme dans un service de garde est très convoitée, voire recherchée, car il incarne aux yeux des enfants le modèle masculin quasi inexistant dans le milieu. Ce constat est également partagé chez les membres du corps enseignants, selon un éducateur.

Généralement, les parents, les enfants et l'équipe-école apprécient grandement cette présence :

« Je voudrais qu'il y ait plus d'hommes en service de garde. Car un homme peut apporter autre chose qu'une femme. Les enfants auront de ce fait des modèles masculins. C'est vrai que les hommes dans ce secteur sont un peu stigmatisés [alors] qu'ils peuvent être meilleurs que nous » - Florence.

Conclusion

Ainsi, nous voyons que pour la plupart des éducatrices et éducateurs, de tous les SGMS visités, leur rôle est essentiellement éducatif et socialisateur, et s'inscrit en complémentarité de celui des parents et des enseignants. Par ailleurs, on voit que ce rôle est généralement reconnu par les enfants, mais que cela est plus partagé en ce qui concerne les parents et les enseignants. Plus encore, ce rôle est très peu reconnu dans la société plus large. Finalement, nous avons vu que le rapport au travail est plus complexe pour les éducateurs que pour les éducatrices et que leur statut tend à être davantage stigmatisé.

5.3 Conclusion

Pour conclure, nous avons vu qu'il existe des petits écarts dans les représentations selon les SGMS et les quartiers, mais que, de manière générale, l'ensemble des SGMS de notre échantillon partagent des points communs très forts et que les représentations sociales des éducatrices et éducateurs y œuvrant sont également pour une large part similaires. Maintenant que nous avons vu le parcours de vie des éducatrices et éducateurs de notre échantillon, et que nous avons vu en quoi consistaient les similitudes et les différences propres à chaque milieu, dans le mode d'organisation, de fonctionnement et en ce qui concerne les représentations sociales, nous pouvons maintenant dresser le portrait de l'ethos des membres du personnel éducateur, suivant des axes individuel, professionnel et sociétal.

CHAPITRE VI : DISCUSSION AUTOUR DE L'ETHOS

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats du questionnaire et des entrevues de groupe à partir des questions inspirées des travaux de Mercure et Vultur. Nous construirons notre analyse autour des concepts de la centralité, de la finalité et des attitudes envers les normes managériales pour dresser le portrait de l'éthos des membres du personnel éducateur et de l'éthos du (ou des) milieu(x) de garde scolaire. Nous ferons le parallèle entre les membres de cette population et la population québécoise, en comparant nos résultats avec ceux de Mercure et Vultur et nous tenterons d'appliquer leurs éthos-type aux membres de cette population spécifique. Nous dresserons le portrait de cette population homogène et nous discuterons d'un concept central à leur expérience de travail : l'enfant. Puis, nous présenterons les cas déviants, ces individus qui diffèrent de la norme en SGMS, et nous verrons comment ils renforcent le constat que cette population est homogène.

6.1 Axe individuel

Pour commencer, chaque individu intègre son milieu de travail avec un éthos qui lui est propre. C'est notamment le parcours de vie qui participe à la construction de chaque éthos individuel. Effectivement, les individus, issus de familles, régions, institutions scolaires, et autres milieux possédant tous des éthos qui leur sont propres, en plus de cumuler différentes expériences académiques et professionnelles, développent un éthos de travail qui leur sont également propre. Bien que nous ne prétendons pas pouvoir expliquer le processus de développement des éthos de chaque individu de notre échantillon de manière dynamique (à savoir définir l'éthos de la famille de chacun, ou se servir des traditions politiques ou religieuses pour expliquer leur vision de la société et, conséquemment, du travail, etc.), nous sommes toutefois en mesure de définir leur éthos du travail actuel, de manière statique, afin de combler l'objectif principal de cette étude. Nous avons posé des questions mesurant la centralité et la finalité du travail pour chacun, et nous nous sommes servis de questions ouvertes pour atteindre la subjectivité des individus et y trouver des pistes d'explications.

Centralité et importance du travail

D'abord, nous avons posé la question suivante pour mesurer la centralité absolue du travail chez les répondant(e)s : « Le travail est-il important dans votre vie? », avec le choix des réponses suivantes : « Très important », « Plutôt important », « Peu important » et « Pas du tout important ». Alors que quatorze (14) ont répondu que celui-ci était « Très important », quatre (4) ont répondu « Plutôt important » (Alexanne, Suzanne, Julie, Marilou) et une seule personne « Peu important » (Marie-France).

Puis, nous avons également mesuré la centralité relative du travail en leur demandant de hiérarchiser les sphères de vie suivantes : la vie de couple et la vie familiale, les loisirs et les amis, les engagements sociaux, communautaires, politiques ou religieux et le confort matériel.

En ce qui concerne la vie de couple et la vie familiale, quinze (15) répondant(e)s ont dit que celle-ci était plus importante que le travail. Puis, quatre (4) personnes ont répondu qu'elle était aussi importante (Carole, Alexandre, France, Marilou). Alexandre est célibataire et sans enfant, ce qui explique que la vie familiale ne prenne pas une place principale dans sa vie. France est en couple, mais sans enfant de moins de quinze ans à la maison et Carole et Marilou sont en couple, et ont toutes les deux des enfants à la maison.

Pour l'importance relative des loisirs et des amis, alors que quinze (15) ont répondu que cette sphère était aussi importante que le travail, deux (2) ont répondu qu'elle l'était plus (Florence et Marie-France). Florence est âgée entre 18 et 24 ans, ce qui peut tout à fait expliquer l'importance des loisirs et des amis dans sa vie, compte tenu de la centralité que celle-ci prend chez les individus appartenant à ce groupe d'âge. Quant à Marie-France, nous prévoyons déjà qu'elle soit en décalage des autres, en fonction de ses réponses aux questions sur le parcours de vie et des représentations sociales. Elle semble être une personne pour qui le travail est important dans la mesure où il correspond à ses valeurs et que l'équilibre entre les sphères de la vie prime avant tout. Puis, deux personnes ont répondu que les loisirs et les amis étaient moins importants que le travail (Catherine, Danielle). Danielle semble déjà être réellement passionnée par son travail. Alors que son mari peut subvenir aux besoins de sa famille et qu'il semble trouver qu'elle passe trop de

temps au travail, il apparaît néanmoins inconcevable pour elle de réduire l'importance de celui-ci dans sa vie. Enfin, en ce qui concerne Catherine, les données donnent peu d'éclairage sur cette question.

Nous avons également demandé aux participant(e)s de situer l'importance relative des engagements sociaux, communautaires, politiques ou religieux par rapport à leur travail. Alors que quatorze (14) personnes ont répondu que ces engagements étaient moins importants que le travail, quatre (4) ont répondu qu'ils étaient aussi importants (Catarina, Michelle, Marie-France, Delphine) et seule une personne a répondu que ceux-ci l'étaient plus (Alexandre). Alexandre semble être un individu réellement engagé dans la société et pour qui ses valeurs prennent une place structurante dans sa personnalité. En entrevue, il nous a paru être militant et très passionné. Cela peut tout à fait expliquer cette réponse atypique du milieu.

Finalement, nous leur avons demandé s'ils jugeaient que le confort matériel était plus important, aussi important ou moins important que le travail. Onze (11) personnes ont répondu que le confort matériel était aussi important que le travail et six (6) ont répondu qu'il l'était moins (Carole, Catherine, Jean-François, Julie, Valerie, Marie-France). Il est raisonnable de soupçonner que pour ces personnes, le travail ne signifiera pas une finalité économique. Nous présumons que si ceux-ci travaillent, cela doit être davantage pour des raisons intrinsèques plus expérientielles. Puis, une personne (Suzanne) a répondu que le confort matériel était plus important que le travail. Elle a d'ailleurs mentionné qu'elle ferait du bénévolat lorsqu'elle prendrait sa retraite et qu'elle continuerait à travailler si elle n'avait pas besoin d'argent, mais dans un autre domaine que les SGMS. Nous avons également compris au fil de nos discussions que son mari pouvait subvenir convenablement à leurs besoins. Nous assumons donc que le travail en SGMS n'est pas une vocation pour elle, mais que puisque ses besoins matériels sont comblés par son mari, elle est plutôt satisfaite de ce travail. Finalement, une (1) personne (Danielle) n'a pas répondu à la question, qu'elle ne semblait pas comprendre.

Nous avons identifié d'autres pistes d'explication en mettant en relation la centralité du travail chez les éducatrices et éducateurs et le nombre d'heures de travail des uns et des autres. En effet, des quatre (4) éducatrices et éducateurs (Carole, Alexandre, France,

Marilou) qui affirment que leur vie familiale et leur vie de couple sont aussi importantes que leur travail, trois (3) travaillent plus de 33 heures par semaine (Alexandre, France, Marilou). Tous les autres éducateurs ont répondu qu'ils accordaient plus d'importance à leur vie de couple et à leur vie familiale qu'à leur travail. On peut donc supposer que ceux qui travaillent plus d'heures sont susceptibles de trouver leur travail plus central dans leur vie que les autres. Aussi, les éducateurs qui travaillent le plus considèrent que le confort matériel est aussi important que leur travail, alors que les résultats sont beaucoup plus partagés sur cette question pour ceux qui travaillent moins d'heures. Ainsi, les éducateurs qui travaillent un plus grand nombre d'heures par semaine auraient tendance à considérer le travail sur un pied d'égalité par rapport aux autres sphères de leur vie (famille, couple et confort matériel) contrairement aux éducateurs qui travaillent un nombre d'heures moindre (Tableau 6.1).

Nous avons par ailleurs questionné les répondant(e)s sur leur satisfaction concernant la centralité du travail dans leur vie. Nous leur avons demandé s'ils aimeraient que leur emploi prenne i) plus de place, ii) moins de place ou iii) ni plus ni moins de place dans leur vie. Alors que onze (11) ont répondu qu'ils souhaiteraient que le travail prenne ni plus ni moins de place dans leur vie, trois (3) ont répondu qu'ils souhaiteraient qu'il en prenne plus (Florence, Catherine, Danielle). Florence nous avait déjà mentionné en entrevue que si elle souhaitait changer de domaine, c'était principalement parce que les horaires coupés l'empêchaient de passer suffisamment de temps de qualité avec les enfants du SGMS. Danielle, nous le répétons, semble être une véritable passionnée de son travail, et y passerait plus de temps si cela causait moins de frictions familiales. Catherine, pour sa part, a mentionné en entrevue que si le salaire était raisonnable, le faible nombre d'heures (18,20 heures par semaine, dans son cas) rendait sa situation financière plus difficile. Par ailleurs, quatre (4) ont répondu qu'ils souhaiteraient que le travail prenne moins de place dans leur vie (France, Julie, Valerie, Delphine).

Tableau 6.1 Répartition des répondant(e)s selon leur nombre d'heures travaillées hebdomadairement et l'importance relative du travail en rapport avec les autres sphères de leur vie

		Nombre d'heures travaillées hebdomadairement			Total
		Moins de 27 heures par semaine	27 à 29 heures par semaine	Plus de 33 heures par semaine	
Importance relative de la vie de couple et de la vie familiale	Plus importante	Alexanne, Florence, Catherine, Danielle, Marie-France, Johanne, Julia	Catarina, Suzanne, Michelle, Jean-François, Julie, Valerie	Nathalie, Delphine	15
	Aussi importante	Carole		Alexandre, France, Marilou	4
	Moins importante				0
Total		8	6	5	19
Importance relative des loisirs et des amis	Plus importante	Florence, Marie-France			2
	Aussi importante	Alexanne, Carole, Johanne, Julia	Catarina, Suzanne, Michelle, Jean-François, Julie, Valerie	Alexandre, France, Nathalie, Delphine, Marilou	15
	Moins importante	Catherine, Danielle			2
Total		8	6	5	19
Importance relative des engagements sociaux, communautaires, politiques ou religieux	Plus importante			Alexandre	1
	Aussi importante	Marie-France	Catarina, Michelle	Delphine	4
	Moins importante	Alexanne, Carole, Florence, Catherine, Danielle, Johanne, Julia	Suzanne, Jean-François, Julie, Valerie	France, Nathalie, Marilou	14
Total		8	6	5	19
Importance relative du confort matériel	Plus importante		Suzanne		1
	Aussi importante	Alexanne, Florence, Johanne, Julia	Catarina, Michelle	Alexandre, France, Nathalie, Delphine, Marilou	11
	Moins importante	Carole, Catherine, Marie-France	Jean-François, Julie, Marie-France		6
	Donnée manquante	Danielle			1
Total		8	6	5	19

On remarque quatre cas types qui, malgré leur réponse commune, ont des raisons différentes de souhaiter que le travail prenne moins de place dans leur vie. D'abord, France travaille 34 heures par semaine et prend plus de 60 minutes pour se rendre au travail chaque jour. Puis, appartenant à la catégorie d'âge des 50 à 54 ans, on peut supposer qu'elle commence à envisager une réduction d'heures en vue de prendre sa retraite. Julie, pour sa part, travaille 27 heures par semaine et a un enfant en bas âge à la maison. Elle nous a mentionné en entrevue qu'elle aimerait beaucoup passer plus de temps avec son enfant, si elle en avait la possibilité. Valérie, quant à elle, travaille 28 heures par semaine. Elle nous a indiqué qu'elle préférerait faire « moins de bénévolat » dans le cadre de son travail, en plus de ses heures payées. Enfin, Delphine travaille 34 heures et a souligné que son travail était

trop prenant puisqu'elle y passe 11 heures par jour. Finalement, une (1) n'a pas répondu (Carole).

Par ailleurs, en regard au nombre d'heures travaillées, on constate deux discours dominants sur la satisfaction de l'importance relative du travail : d'un côté, ceux et celles qui travaillent plus de 27 heures voudraient que leur emploi prenne *autant ou moins* de place dans leur vie alors que, de l'autre, ceux et celles qui travaillent moins de 27 heures aimeraient que leur emploi prenne *autant ou plus* de place dans leur vie. En d'autres mots, il semble que moins ils ou elles travaillent, plus il ou elles peuvent vouloir travailler un plus grand nombre d'heures (question de rémunération, etc.) et que, plus il ou elles travaillent, moins ils ou elles risquent de vouloir travailler davantage (passer plus de temps avec la famille, etc.) même si personne ne fait plus de 35 heures semaine. Nous supposons qu'il soit possible que ce phénomène puisse se retrouver chez les travailleurs de tous les milieux. Spécifiquement aux SGMS, toutefois, il ne faut pas perdre de vue l'écart entre les heures payées et celles consacrées au travail, aux déplacements et aux temps d'attente qui y sont liés.

Nous leur avons aussi demandé s'ils aimeraient consacrer i) moins de temps, ii) plus de temps ou iii) ni plus ni moins de temps à leur vie personnelle. Dix (10) ont répondu qu'ils souhaitent consacrer ni plus ni moins de temps à leur vie personnelle. Puis, sept (7) ont répondu vouloir consacrer plus de temps à leur vie personnelle. Une piste d'explication pour ce type de réponse *a priori* contradictoire pourrait être les horaires coupés. Une personne qui travaille à temps plein se trouverait à être sur les lieux de travail de 7 heures le matin à 6 heures le soir. Or, même s'ils sont passionnés de leur travail et qu'ils ne voudraient pas y passer moins de temps, car cela signifierait moins de temps de qualité avec les enfants de l'école, il reste possible qu'ils sentent par ailleurs que leur vie personnelle passe en second plan. C'est ce qui peut expliquer cette apparente contradiction. Par ailleurs, une personne (Delphine) dit vouloir consacrer moins de temps à sa vie personnelle. Pourtant, elle travaille 33 heures par semaine et mentionne que le travail l'empêche de pratiquer les loisirs qui lui plaisent. Finalement, Carole n'a toujours pas répondu à cette question.

Finalité et sens du travail

Ensuite, nous avons questionné les répondant(e)s sur la (ou les) finalité(s) principale(s) qu'ils accordaient à leur emploi. Nous voulions voir si le travail avait un sens plus économique ou expérientiel pour les éducatrices et éducateurs de notre échantillon. Nous nous doutions d'ores et déjà que celui-ci aurait une signification davantage expérientielle pour eux, mais nous voulions tout de même voir à quel point nous pourrions observer des variations.

D'abord, seize (16) répondant(e)s ont dit que le fait de bien gagner sa vie était indispensable. Puis, trois (3) ont dit que cela était non indispensable (Valérie, Marie-France, Delphine). Nous avons comparé ces données au sentiment que ces personnes avaient de bien gagner leur vie ou non, ainsi qu'à la satisfaction de leur salaire et de leur nombre d'heures travaillées hebdomadairement.

Des seize (16) qui ont répondu que le fait de bien gagner sa vie était indispensable, neuf (9) sentaient que le travail leur permettait de bien gagner leur vie, alors que sept (7) étaient plutôt en désaccord. Des trois (3) qui trouvaient cela non indispensable (Valérie, Marie-France, Delphine), deux (2) sentaient ne pas bien gagner leur vie (Marie-France, Delphine) et une (1) oui (Valérie) (voir Tableau 6.2).

Tableau 6.2 Répartition des répondant(e)s selon l'importance accordée au fait de bien gagner sa vie et le sentiment de bien gagner sa vie

		Sentiment de bien gagner sa vie			Total
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	
Valeur accordée au fait de bien gagner sa vie	Non indispensable		1	2	3
	Indispensable	3	6	7	16
Total		3	7	9	19

Puis, toujours des seize (16) qui considéraient le fait de bien gagner sa vie comme étant indispensable, quinze (15) étaient très ou plutôt satisfait(e)s de leur salaire et une (1) plutôt insatisfaite (Catherine). Celle-ci est d'ailleurs la seule à avoir affirmé ne pas être satisfaite de son salaire, mais il est à noter qu'elle vient tout juste d'intégrer le milieu, après avoir travaillé en garderie en milieu familial pendant des années. Elle avait d'ailleurs mentionné

ne pas pouvoir travailler en SGMS si elle n'avait pas de conjoint pour pallier aux difficultés financières. Les trois (3) qui considéraient le fait de bien gagner sa vie comme étant non indispensable (Valérie, Marie-France, Delphine) trouvaient malgré tout que le travail en SGMS leur permettait de plutôt bien gagner leur vie (Tableau 6.3).

Tableau 6.3 Répartition des répondant(e)s selon l'importance accordée au fait de bien gagner sa vie et la satisfaction du salaire

		Satisfaction du salaire			Total
		Très satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	
Valeur accordée au fait de bien gagner sa vie	Non indispensable		3		3
	Indispensable	3	12	1	16
Total		3	15	1	19

Ensuite, dix-sept (17) ont répondu qu'une bonne ambiance de travail était indispensable dans l'exercice d'un travail et seuls deux (2) ont dit le contraire (Alexandre et Jean-François). Il est difficile de dire si le fait d'être homme induit un degré d'attentes différent pour la qualité de l'ambiance de travail ou bien si cela n'est qu'une coïncidence, mais, comme les hommes sont davantage stigmatisés dans ce milieu, il est possible que ce type de réponse provienne d'expériences d'intégration plus difficiles pour ces personnes, qui, par ailleurs, adorent leur travail.

En croisant l'importance d'une bonne ambiance de travail avec le fait de sentir qu'il y a une bonne ambiance de travail au sein de leur SGMS respectif et de l'équipe, on peut voir que des dix-sept (17) éducatrices qui ont répondu qu'une bonne ambiance de travail était indispensable, une seule (Florence) a répondu qu'il n'y avait pas une bonne ambiance de travail dans son SGMS actuel, sans que l'on puisse expliquer pourquoi, puisque ses collègues ont affirmé le contraire et qu'elle ne s'est pas prononcée à ce sujet en entrevue. Enfin, deux (2) ne savaient pas (Catarina, Suzanne). Des deux (2) éducateurs qui ont répondu qu'une bonne ambiance de travail était non indispensable, un (Jean-François) a répondu être « Plutôt d'accord » qu'il y avait une bonne ambiance de travail dans son SGMS et l'autre (Alexandre) a répondu être « tout à fait en désaccord » (Tableau 6.4). Nous savons déjà que les hommes sont plus stigmatisés et que leur intégration est plus délicate dans ce milieu que les femmes. Comme Alexandre et Jean-François sont deux

éducateurs réellement passionnés de leur travail, nous supposons qu'ils sont conscients de ces difficultés, mais qu'ils y portent peu attention, car pour eux, l'important, ce sont les enfants. Cela explique probablement pourquoi ils accordent moins d'importance à l'ambiance de travail au sein du SGMS et de l'équipe.

Tableau 6.4 Répartition des répondant(e)s selon l'importance accordée à une bonne ambiance de travail et le fait de trouver qu'il y a une bonne ambiance de travail au sein de leur SGMS

		Ambiance de travail au sein du SGMS et de l'équipe					
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne sait pas	Total
Valeur accordée à une bonne ambiance de travail	Non indispensable		1		1		2
	Indispensable	7	7	1		2	17
Total		7	8	1	1	2	19

Puis, tous les répondant(e)s (19) ont affirmé que le fait de trouver son travail intéressant était indispensable. Heureusement pour eux, tous ont également répondu qu'ils trouvaient leur travail tout à fait ou plutôt intéressant. Cela est très significatif du rapport au travail de ces éducatrices et éducateurs, puisque malgré des ambiances de travail et des horaires plus ou moins appréciés, l'intérêt pour leur travail (et pour le contact avec les enfants) les tient au poste.

Par ailleurs, nous leur avons demandé si les possibilités d'avancement étaient aussi indispensables dans l'exercice d'un travail. Douze (12) personnes ont répondu que ce l'était, alors que six (6) ont répondu que ce ne l'était pas (Carole, Alexandre, Michelle, Jean-François, Valerie, Marie-France). Enfin, une (1) personne était indécise (Alexanne). Alexanne, tout juste sortie du secondaire, a également peu d'expériences de travail et semble ne pas trop savoir quelles sont ses perspectives d'avenir encore, cela peut expliquer sa difficulté à répondre à ce type de question. Il est aussi à noter que certaines personnes ont spécifié, à même le questionnaire, qu'elles voyaient cette dimension comme étant davantage liée à l'avancement personnel et au développement des compétences, plutôt qu'à l'avancement dans la hiérarchie du lieu de travail. Cela peut expliquer pourquoi tant de personnes ont répondu que c'était une dimension indispensable dans un emploi où les possibilités d'avancement sont plutôt restreintes.

Ainsi, lorsque l'on croise l'importance accordée aux possibilités d'avancement avec une variable comme le fait de trouver que le travail en SGMS permet de se confronter, de se dépasser, de se mesurer et/ou d'améliorer ses capacités, on voit que parmi les douze (12) qui trouvaient les possibilités d'avancement indispensables, onze (11) pensent que les SGMS permettent effectivement de développer des compétences et de se confronter, alors qu'une (1) seule personne (Catarina) pense le contraire. Parmi les six (6) qui jugeaient ce critère comme étant non indispensable, cinq (5) trouvaient malgré tout que les SGMS leur donnaient la possibilité de se développer et de se confronter, alors qu'un seul (1) était plutôt en désaccord (Jean-François) (Tableau 6.5).

Tableau 6.5 Répartition des répondant(e)s selon l'importance accordée aux possibilités d'avancement et au fait de trouver que le travail permet de se dépasser et de se confronter

		Développement personnel au travail			
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Total
Valeur accordée aux possibilités d'avancement	Non indispensable	4	1	1	6
	Indispensable	7	4	1	12
	Ne sait pas	1	0	0	1
Total		12	5	2	19

Finalement, nous leur avons demandé quelle était l'importance de se sentir utile dans l'exercice d'un travail et, encore une fois, tous (19) ont répondu que c'était indispensable. Toutefois, lorsqu'on croise cette variable avec le sentiment que le travail en SGMS permet de venir en aide aux autres et d'être utile à la société, les résultats sont plus mitigés (Tableaux 5.6 et 5.7). Effectivement, une personne (Catarina) semble être indécise quant au fait que le travail en SGMS permettrait de venir en aide aux autres, alors que tous les autres (18) sont tout à fait ou plutôt d'accord avec cette affirmation. Catarina est Classe principale, ce qui fait qu'elle doit effectuer plusieurs tâches administratives dans la journée. Elle mentionnait également en entrevue qu'elle est témoin de plusieurs situations de gestion de conflits :

« Moi, je vois tout le temps les parents et j'entends leurs commentaires. Souvent, quand une éducatrice fait une plainte auprès d'un parent, il attend qu'elle ait le dos tourné pour aller se plaindre auprès de la

direction ou auprès de la technicienne. Fort souvent, ils préfèrent chercher des défauts à l'éducatrice et donnent raison à l'enfant » - Catarina.

Le fait de ne pas travailler en proximité avec les enfants tous les jours et de devoir gérer certains conflits entre les parents, les éducateurs et la technicienne explique peut-être également cette réponse mitigée.

Tableau 6.6 Répartition des répondant(e)s selon l'importance de se sentir utile et le sentiment d'altruisme dans le travail en SGMS

		Altruisme dans le travail en SGMS			
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ne sait pas	Total
Valeur accordée au fait de se sentir utile	Indispensable	11	6	1	18
Total		11	6	1	18

Par ailleurs, si quatorze (14) participant(e)s ont répondu que le travail en SGMS donnait le sentiment d'être utile envers la société, deux (2) ne savaient pas (Catarina, Julia), deux (2) n'ont pas répondu (Alexanne, Delphine) et une personne (Jean-François) a dit être plutôt en désaccord. Selon nous, ce désaccord serait plutôt lié au manque de reconnaissance qu'il ressent dans la société en général :

« C'est au niveau de la société qu'on doit changer les mentalités. La plupart [des personnes] ne sont pas conscients de ce qu'on fait comme travail. On se fait dire qu'un ado pourrait faire notre travail, donc on se rend pas compte qu'animer un groupe de 20 jeunes, chacun avec leur personnalité et que répondre aux attentes des parents, [ça] demande des compétences particulières. Des fois, on doit gérer des jeunes en crise, des parents en crise, on touche à plusieurs domaines en même temps » - Jean-Francois.

Tableau 6.7 Répartition des répondant(e)s selon l'importance de se sentir utile et le sentiment d'utilité envers la société dans le travail en SGMS

		Sentiment d'utilité envers la société dans le travail en SGMS				
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Ne sait pas	Total
Valeur accordée au fait de se sentir utile	Indispensable	11	3	1	2	17
Total		11	3	1	2	17

Nous venons ainsi de présenter l'axe individuel de l'éthos des membres du personnel éducateur de notre échantillon. Or, chaque SGMS regroupe des individus qui, ensemble, construisent un éthos propre à chaque milieu de travail. Ces éthos seront-ils homogènes et similaires dans chaque SGMS visités ou seront-ils au contraire hétérogènes et dépendants des conditions propres à chacun.

5.2 Axe professionnel et expérientiel

Ensuite, chaque institution, groupe ou milieu possède également un éthos qui lui est propre. L'intégration des individus leur milieu de travail sera fonction de l'harmonisation entre éthos individuel et éthos du milieu.

Attitudes à l'égard des normes managériales

Toujours inspirés des travaux de Mercure et Vultur, nous avons tenté de mesurer le degré d'adhésion des éducatrices et des éducateurs rencontré(e)s aux normes managériales dominantes au Québec. Plus précisément, nous leur avons demandé quelles sont les attentes de leur employeur et s'ils trouvaient ces attentes raisonnables. Comme leur travail semble être très différent des autres emplois plus répandus au Québec (on ne parle pas ici en terme de rendement, de productivité, etc.), il était difficile de saisir leurs représentations de ces normes dominantes au Québec. En réalité, elles ne semblent pas s'appliquer à ce contexte particulier. Les attentes des employeurs, dans ce milieu, sont davantage qualitatives que quantitatives (c'est-à-dire la sécurité des enfants, l'éducation, le jeu, etc.).

Or, s'il était difficile de prendre le pouls de leurs attitudes à l'égard des normes managériales dominantes au Québec, nous avons toutefois pu les questionner sur leur

rapport aux attentes de leurs supérieurs. Ces variables ont pu nous éclairer sur les ethos propres à chaque milieu ainsi que l'adhésion des éducateurs rencontrés aux valeurs dominantes dans le milieu.

Nous tenons à préciser que l'ethos des SGMS est, somme toute, très homogène d'un service de garde à l'autre, et qu'on ne peut en parler en terme d'ethos pluriels. Autrement dit, nous ne pouvons prétendre qu'il soit possible de présenter des différences assez importantes à chaque SGMS visité pour définir des ethos différents pour chacun. En effet, tous les SG visités avaient un ethos de travail qui tournait autour de l'enfant, luttait pour assurer l'intégration du SG au reste de l'école et partageaient les mêmes valeurs, à différents degrés : la sécurité des enfants, l'apprentissage, la socialisation, le jeu et l'encadrement disciplinaire.

Cela dit, ce sont les différences dans la gestion du SGMS et dans le degré d'intensité dans la hiérarchie des valeurs et des priorités qui nous parlent d'une manière de travailler que l'on peut dire propre à chaque milieu. Autrement dit, le fait de mettre davantage l'accent sur le jeu et la socialisation ou encore sur la sécurité des enfants témoigne de différences qui influent sur l'intégration harmonieuse des éducateurs à certains SGMS en particulier. C'est d'ailleurs ce que soutiennent certains éducateurs :

« Ici, cette année, cinq personnes ont quitté et on a recruté six nouvelles, plus une nouvelle Classe Principale. Sur une équipe de treize personnes, on a sept nouvelles dans l'année, donc les valeurs qu'on essaie de véhiculer des fois ça passe, des fois non. Ici, on a des valeurs qu'on montre aux enfants : on a la chorale, du cheerleading, du soccer interservices de garde, du soccer au niveau des maternelles-premières années le midi, du hockey, du patin. Bref, on offre des choix aux enfants et ce n'est pas le cas pour tous les services de garde. » - Alexandre

Premièrement, dans le questionnaire, nous avons posé une question toute simple, soit si les participant(e)s trouvaient que le travail attendu par les supérieurs était raisonnable. En comparant cette variable avec l'école dans laquelle ces éducateurs travaillent, on voit qu'il n'y a pas nécessairement un lien entre ces deux variables (Tableau 6.8). Autrement dit, il ne semble pas y avoir une école où les attentes sont de manière générale jugées soit tout à fait raisonnables ou tout à fait déraisonnables.

Tableau 6.8 Répartition des répondant(e)s selon le fait de trouver les attentes des supérieurs raisonnables et l'école dans laquelle ils travaillent

		Attentes du supérieur				
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Ne sait pas	Total
École	Saint-Simon	1	2	1		4
	Saint-Laurent		2		1	3
	Saint-Cyrille	2	1			3
	Sainte-Julie	5	2		1	8
Total		8	7	1	2	18

Même en entrevue, les éducateurs semblaient dire qu'il était raisonnable que les attentes des supérieurs oscillent entre la sécurité des enfants, l'apprentissage, la socialisation, le jeu et l'encadrement disciplinaire, et même lorsque les degrés d'intensité semblaient aller à l'encontre de la hiérarchie des valeurs de certains éducateurs, cela ne semblait pas être des sources réelles d'insatisfaction :

« Des fois, côté sécurité, il y a de l'exagération. Par exemple, un petit s'est blessé l'année dernière en jouant du hockey, maintenant c'est fini le hockey » - Suzanne.

Nous supposons toutefois que les grandes similitudes entre les SGMS et leur ethos unique soient dues en partie au fait que nous n'ayons visité que des services de garde de la région métropolitaine de Québec. Ainsi, il serait raisonnable de penser qu'en région non métropolitaine, par exemple, les ethos de travail des SGMS puissent être multiples ou du moins différents que ceux observables en ville, par exemple.

5.3 Axe sociétal

Comme nous l'avons souvent répété, nous nous sommes inspirés des travaux de Mercure et Vultur pour construire l'ethos des membres du personnel éducateur en SGMS. Voyons maintenant en quoi les membres de la population que nous avons décrite plus tôt diffèrent de la population québécoise.

L'étude de Mercure et Vultur fait ressortir trois grands groupes de travailleurs québécois avec des ethos hétérogènes :

Le premier groupe, plus centré sur les finalités économiques, rassemble surtout des travailleurs *moins qualifiés* qui se situent *au bas de la hiérarchie socioprofessionnelle*. Ceux-ci sont non seulement les plus susceptibles de considérer le travail comme *la valeur la plus importante de leur vie en général*, mais sont également plus enclins à associer le travail à une nécessité économique et à y rechercher une bonne sécurité d'emploi, un bon salaire et de bons avantages sociaux. Plus critiques par rapport aux normes de flexibilité, ils demeurent néanmoins *très engagés envers le travail et l'employeur*.

Le deuxième groupe, axé sur les *possibilités de réalisation personnelle*, se compose principalement des travailleurs les plus qualifiés et de ceux qui bénéficient des plus hauts statuts socioprofessionnels. Les travailleurs qui appartiennent à ce groupe *relativisent les satisfactions matérielles*, souvent largement acquises, et recherchent dans le travail, comme dans d'autres sphères de la vie, de nouvelles possibilités d'*expression de soi*. Pour eux, le travail répond plus à un besoin d'*accomplissement personnel* qu'à un besoin financier. De surcroît, ils se montrent favorables aux normes managériales, pourvu que celles-ci favorisent la mise en valeur et la *reconnaissance de leurs compétences et de leur individualité*.

Prenant place entre ces deux groupes, le troisième segment comprend des employés de bureau, de services et de vente, et se caractérise par une adhésion moins forte aux exigences des employeurs. Contrairement au premier groupe, ces travailleurs ne sont pas particulièrement attachés aux aspects matériels du travail, dans la mesure où ils n'en font pas leur priorité dans le choix d'un emploi. Par rapport au deuxième groupe, ils accordent moins d'importance au contenu du travail, jugeant plus importantes les conditions de confort et les bonnes relations sociales au travail (Mercure et Vultur 2010 : 81)²⁰.

Les membres du personnel éducateur ne sont, selon toute vraisemblance, pas représentés par l'un ou l'autre de ces groupes, mais il se dégage plutôt de chez eux un profil mixte qui témoigne de leur profession vocationnelle, et qui se situe entre les figures de l'*ouvrier engagé dans son travail* (groupe un) et du *professionnel de l'éducation* (groupe deux). Ils sont en général des travailleurs et des travailleuses moins qualifié(e)s et considèrent le

²⁰ Nous avons nous-mêmes mis en italique certains extraits de la citation pour les mettre en évidence.

travail comme étant l'une des valeurs les plus importantes de leur vie. Toutefois, s'ils jugent que le fait de bien gagner sa vie est important dans l'exercice d'un travail, la finalité principale de ce groupe n'est tout de même pas économique. Ce qui est ressorti le plus souvent comme raison principale de travail, comme source première de motivation et de satisfaction, ce sont les enfants et la relation privilégiée qu'ils et elles entretiennent avec eux. Ce qui les distingue toutefois du groupe des professionnels, ce sont le statut de travailleur qualifié et la reconnaissance y étant associée dont ils ressentent le manque.

À l'instar des Québécois, « le travail occupe toujours une place importante dans l'univers des valeurs » (Mercure et Vultur 2010 : 246) des membres du personnel éducateur rencontrés. De même, « l'engagement envers le travail et aussi envers [l'employeur] est très élevé » (idem : 247) chez ces travailleurs et travailleuses, comme en témoignent les nombreuses heures de bénévolat et l'acceptation des conditions de travail telles les horaires coupés comme étant des conditions inhérentes et nécessaires à l'exercice de ce travail. Toujours en reflet des membres de la société québécoise, pour les éducatrices et éducateurs de notre échantillon, « c'est la vie de couple et la vie familiale qui constituent la sphère la plus importante de leur vie [et qui prime dans leur hiérarchie des valeurs] avant les loisirs, les amis et les engagements sociaux, politiques, religieux ou communautaires » (idem : 248). Plus encore, l'équilibre entre les différentes sphères de vie est une aspiration qui est partagée par les travailleurs québécois et par les membres du personnel éducateur rencontrés.

Là où les éducatrices et éducateurs diffèrent réellement des autres travailleurs de la population québécoise, c'est au niveau de la signification ou de la finalité du travail. On ne peut réduire la signification du travail des membres du personnel éducateur rencontrés à une finalité instrumentale ou expérientielle, puisque ce sont les enfants qui reviennent à chaque fois comme finalité de leur travail. En effet, lorsque nous avons demandé aux participant(e)s dans le questionnaire ce qui leur plaisait le plus dans l'exercice de leur travail, les enfants sont revenus à chaque fois (19 fois sur 19). Par ailleurs, nous leur avons demandé en entrevue « Quelle est la raison principale pour laquelle vous travaillez? Qu'est-ce que le travail signifie pour vous? », les enfants revenaient systématiquement comme raison principale de travailler :

« Je ne suis pas capable d'être dans un bureau toute la journée, je bouge tout le temps et j'ai besoin d'un milieu qui bouge. [Je ne peux pas] travailler avec des adultes qui chialent tout le temps. Travailler avec des enfants, c'est le milieu parfait pour moi » - Alexanne.

« Ce que j'aime le plus, c'est d'être en contact avec des enfants. Ce que j'aime le moins, je ne vois pas. Certes, c'est un travail, mais on le fait par plaisir, par amour, sinon on ne serait pas là » - Catherine.

« Je ne me vois pas ne pas travailler. À ma retraite, j'irai faire du bénévolat. J'ai besoin d'être en contact avec les gens. Je n'ai pas d'enfants personnellement, mais j'ai besoin de ce contact » - France.

« Je travaille en service de garde parce que ce sont des enfants : c'est l'innocence. Je ne veux pas travailler avec du monde qui me crie après pour en avoir plus pour leur argent. Je suis bien dans un milieu d'enfants et je me cache de la société dans ce milieu-là » - Alexandre.

En ce qui concerne l'adhésion aux normes managériales, nous pouvons tout à fait dire que celles-ci correspondent peu ou prou à ce qui est observé dans la population québécoise. Bien entendu, comme nous l'avons soulevée plus tôt, on ne parle pas ici en terme de rendement, de productivité, de flexibilité dans une logique d'employabilité, mais, toujours est-il qu'au niveau de la flexibilité des horaires et de « l'investissement de ressources personnelles aux fins de son travail » (idem : 252), les éducatrices et éducateurs en SGMS n'ont rien à apprendre des autres Québécois. En effet, le personnel éducateur en SGMS y connaît quelque chose en matière de don de soi et d'investissement personnel :

« On fait beaucoup de bénévolat sur notre temps à nous [...] Des fois, on prend des choses dans nos propres affaires pour une réalisation quelconque. On le fait gratuitement par amour pour les enfants. On donne beaucoup de notre temps et de nos choses » - Suzanne.

« Du bénévolat, on en fait en masse. Si on le comptabilisait, ce serait énorme. Si on avait du temps de surplus, ce serait bien. On n'est pas obligé de faire du bénévolat, mais on le fait quand même, car c'est aussi ça le boulot » - Michelle.

« [Ça demande de] l'abnégation. Oui, ça nous fruste de toujours faire du bénévolat et de nous l'imposer en plus, mais il faut se sacrifier pour les jeunes. Je me sentirais coupable de pénaliser les enfants à cause des

responsables qui veulent paraître bien aux yeux de la commission scolaire en coupant partout » - Jean-François.

5.4 Ethos-type chez Mercure et Vultur

Comme nous l'avons vu, l'expérience professionnelle et le rapport au travail des membres du personnel éducateur en SMGS sont tellement différents du reste de la population québécoise qu'il est difficile de les classer selon les ethos-type définis par Mercure et Vultur. Aucun des ethos-type ne parvient réellement à saisir la totalité et la complexité du vécu des membres du personnel éducateur.

En effet, dans les premiers chapitres de ce rapport, nous avons soumis l'hypothèse que ce serait l'ethos-type de l'harmoniste (pour qui « le travail est une expérience subsidiaire qui contribue à l'équilibre identitaire par le développement de relations sociales enrichissantes au travail et la participation à l'espace public » (Mercure et Vultur 2010b : 3) qui serait le plus répandu chez les membres du personnel éducateur en SGMS. Qui plus est, nous avons supposé que la centralité du travail pour cette population serait plus forte que chez les harmonistes d'autres milieux, puisque pour eux, ce travail contribuerait effectivement à développer des relations enrichissantes et qu'ils auraient le sentiment de participer à l'espace public de manière positive.

Or, même si cette description s'applique très bien aux membres du personnel éducateur que nous avons rencontrés, il n'en demeure pas moins qu'elle comporte une lacune importante : l'absence de l'enfant. En effet, au fil des entrevues et de l'analyse des questionnaires, nous avons rapidement compris que l'enfant était une dimension centrale dans le rapport au travail des membres du personnel éducateur en SGMS.

5.5 Homogénéité chez les membres du personnel éducateur en SGMS et ethos de vocation

Comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, nous nous sommes rapidement rendu compte de l'importance centrale de l'enfant dans le vécu quotidien et l'objectivation du sens du travail des membres du personnel éducateur rencontrés. Leur investissement personnel, leur passion et leur amour des enfants témoignent d'un *ethos de vocation*. En effet, ces éducatrices et éducateurs ne peuvent s'imaginer que l'on peut travailler dans ce milieu pour

une autre raison que l'amour des enfants et la passion pour son travail. Le bénévolat est souvent perçu négativement dans le milieu, mais dans le discours, des phrases comme « cela va de soi », « cela fait partie du travail » ou « c'est pour les enfants » ressortent continuellement.

Toutefois, nous avons constaté que malgré l'homogénéité marquée de l'ethos du personnel éducateur, certains cas s'écartent sensiblement de celui-ci. Comme nous allons le voir, ces cas, par leur caractère plutôt atypique, sont intéressants à prendre en compte dans une analyse de l'ethos de par l'information que ces écarts nous donnent sur le profil typique des éducatrices et éducateurs en SGMS.

5.6 Les éducatrices en décalage du modèle dominant

Maintenant que nous avons vu en quoi les membres du personnel éducateur de notre échantillon avaient un rapport au travail plutôt homogène et un ethos de vocation partagé, voyons maintenant qui diffère de la norme dominante et pour quelles raisons. Certaines éducatrices avaient effectivement un rapport au travail, voire un ethos du travail différent de leurs collègues. Plus précisément, nous avons vu suffisamment de conditions, de situations et de représentations sociales en marge de la norme chez Catarina, Danielle, Marie-France et Delphine, pour nous permettre de parcourir dans cette section chacun d'eux de manière isolée. Ainsi, avec ces données, nous sommes en mesure de dégager leur ethos du travail propre et comprendre ce qu'il nous dit sur le reste de notre échantillon plus homogène.

Catarina, gestionnaire insatisfaite

Nous avons constaté chez Catarina un rapport au travail plutôt différent de celui des autres éducatrices et éducateurs en SGMS associable essentiellement à son poste de Classe principale. Effectivement, en occupant ce poste, son rôle consiste à effectuer des tâches administratives et à assister la technicienne dans la gestion. Occasionnellement, il arrive qu'elle ait à faire du remplacement pour des éducatrices ou éducateurs absent(e)s, mais il reste qu'elle n'a pas la même proximité avec les enfants que les autres membres du personnel éducateur rencontrés.

Dans le questionnaire, elle était souvent indécise quand venait le temps de répondre aux questions sur ce en quoi consistait le travail en SGMS, sur son intégration au milieu et sur le sens qu'elle accordait au travail en général. Elle a d'ailleurs répondu 'Plutôt en désaccord' pour toutes les affirmations suivantes :

- Mon travail me permet de me confronter, de me dépasser, de me mesurer et/ou d'améliorer mes capacités ;
- Mon travail me permet de rencontrer des gens, d'œuvrer auprès de personne, de tisser des liens significatifs et de réaliser des choses avec des autres ;
- Mon travail me permet d'assurer un revenu ;
- Le travail attendu de moi par mes supérieurs est raisonnable ;
- Je sens de la reconnaissance par les autres dans l'exercice de mon travail.

Alors que les réponses à ces questions étaient normalement plus positives pour la plupart de ses homologues, les réponses de Catarina témoignent de son insatisfaction au travail et de son manque d'épanouissement. Toutefois, lorsque nous lui avons demandé si elle était satisfaite de son parcours professionnel, de son salaire, de son nombre d'heures hebdomadaires et de son horaire, elle était toujours 'Plutôt satisfaite'. Par ailleurs, sa conciliation entre travail et vie personnelle est aussi plutôt bonne. Ainsi, la source de son insatisfaction ne se trouverait pas dans ses conditions de travail, mais plutôt dans la nature de celui-ci et dans la reconnaissance qu'elle ressent des autres, notamment des parents, qu'elle juge trop exigeants.

Effectivement, lorsque nous lui avons demandé dans le questionnaire ce qui lui plaisait le moins dans son travail, elle a répondu :

« Les parents. Je trouve qu'ils ne comprennent pas notre travail et [...] dans l'école, nous, on n'est rien » - Catarina.

En entrevue, elle ajoute :

« On a l'impression que les parents d'ici trouvent toujours des défauts aux éducateurs et je m'estime heureuse de ne pas travailler avec les enfants cette année » - Catarina.

Or, les enfants ressortaient aussi énormément dans le discours de cette éducatrice comme étant la chose qu'elle préférait le plus dans son travail. D'ailleurs, en entrevue, lorsque nous lui avons demandé la raison principale pour laquelle elle travaillait, elle nous a répondu :

« Si c'est monétaire, non. C'est pour le plaisir, pour les enfants. Je préfère ça que de travailler dans un bureau » - Catarina.

Ainsi, on peut en conclure que c'est son poste de Classe principale qui la rend principalement insatisfaite, ainsi que les commentaires des parents qu'elle entend en coulisse par l'occupation de ce poste. Selon toute vraisemblance, le travail avec les enfants, effectué à temps plein, serait probablement une source bien plus grande d'épanouissement pour elle que son poste actuel, car si elle s'estime heureuse de ne pas travailler avec les enfants, c'est principalement en raison des parents qu'elle juge trop exigeants. De meilleures interactions avec les parents et le personnel de l'école y contribueraient aussi.

Danielle, la mère de famille et la professionnelle

Danielle est passionnée par son travail et a véritablement un ethos de vocation. Ce qui la distingue toutefois des autres éducatrices et éducateurs de notre échantillon est la conjugaison entre son travail et sa vie personnelle qui est particulièrement difficile pour elle.

Selon elle, seules la vie de couple et la vie familiale sont plus importantes que le travail, tout le reste étant moins important. Elle est par ailleurs tout à fait d'accord avec les énoncés que nous avons rappelé plus haut avec Catarina. Plus encore, elle affirme qu'elle continuerait tout à fait à travailler en SGMS, même si elle n'avait pas besoin d'argent. En parlant de la provenance de son intérêt pour le travail avec les enfants, elle dit :

« Je les aime! Je crois que mon dynamisme, mon intégrité et mon ouverture d'esprit sont exploités au maximum dans mon travail. Pour moi, c'est important! » – Danielle.

Elle est probablement l'une des éducatrices les mieux intégrées à son milieu, et qui affirment avoir eu le moins de réticences à faire ce travail.

Or, lorsque venait le temps de discuter de la conciliation travail-vie personnelle, Danielle s'est aussi démarquée. Alors que pour plusieurs éducatrices et éducateurs, le travail en SGMS peut parfois causer des frictions avec la famille, Danielle répond 'Souvent'. En entrevue, elle dit notamment que son mari lui reproche de consacrer trop de temps et d'énergie dans son travail.

Marie-France, l'universitaire

Marie-France, quant à elle, s'apparente plus au deuxième groupe de travailleurs de Mercure et Vultur : les *professionnels*. D'abord, elle est nouvelle dans ce milieu (moins de deux ans en SGMS) et elle possède un parcours très atypique. Elle est aussi la seule à avoir répondu que le travail était peu important dans sa vie. Elle est également l'une des seules à avoir répondu que les loisirs et les amis étaient plus importants que le travail et que les engagements sociaux, communautaires, politiques ou religieux l'étaient autant. À l'instar des *professionnels* définis par Mercure et Vultur, elle mentionne également que la dimension de confort matériel est moins importante que l'exercice du travail lui-même. Elle l'associe donc fortement à une finalité expérientielle.

Plus encore, elle associe les dimensions économiques et matérielles (bien gagner sa vie, possibilités d'avancement) à des critères non indispensables, alors que les dimensions relationnelles, expressives et sociales sont indispensables.

Elle associe par ailleurs le travail en SGMS à ce type de caractéristiques (altruisme, utilité envers la société, bonne ambiance de travail, intérêt), mais elle demeure indécise relativement à ses perspectives d'avenir dans ce milieu, même si elle n'avait aucune réticence à intégrer ce milieu. En somme, pour Marie-France, le travail en SGMS n'est pas nécessairement une vocation, mais il s'intègre bien au mode de vie qu'elle souhaite avoir pour le moment. À ce propos, elle mentionne en entrevue :

« J'ai étudié (dans un programme universitaire) sans souci de carrière. J'ai fait ce BAC comme ça. Par rapport aux perspectives d'avenir, je n'ai pas poussé dans le domaine. J'ai ensuite été à l'Université Laval (dans un emploi de monitrice). J'y ai travaillé pendant huit ans. L'été, j'avais comme 1000 étudiants à envoyer en activité ; j'étais déjà dans l'animation. Quand mon deuxième est né, j'ai pris ça off pour m'occuper de lui pendant deux ans. Par la suite, j'ai fait un retour aux études [...], un DESS (pour conseiller des gens), mais je passais 95 % de mon temps devant un ordinateur et 5 % [dans l]animation et [la] sensibilisation. Finalement, j'ai fait le saut en SGMS et j'avoue que j'adore ça. Je trouve cela vraiment enrichissant de travailler avec les enfants. Comme je l'ai fait pour (mes études), je ne sais pas si dans cinq ans je vais m'orienter vers d'autres choses, mais pour le moment ça me stimule de travailler

avec des enfants. C'est sûr que ce n'est pas pour le salaire que je suis ici, la raison principale, ce sont les enfants. Je faisais plus que le double [de salaire] (dans un ministère), mais je n'étais pas heureuse » - Marie-France.

Par ailleurs, Marie-France ne se différencie pas des autres éducatrices et éducateurs uniquement par son parcours atypique et son ethos professionnel. Elle est également la seule à avoir mentionné que ses valeurs individuelles ne correspondaient pas à celles véhiculées dans son SGMS :

« Mes valeurs individuelles sont plus environnementalistes que celles de mon SGMS et je prône davantage une saine alimentation dans ma vie personnelle, mais il y a toujours le problème des coûts associés à ce type d'opération » - Marie-France.

Son haut niveau de scolarité se reflète donc même dans les valeurs qu'elle souhaiterait retrouver dans son SGMS, mais cela ne signifie pas qu'elle soit insatisfaite de son travail. Au contraire, pour le moment, elle se dit satisfaite de toutes ses conditions de travail.

Delphine, l'équilibrée déséquilibrée

De prime abord, les réponses de Delphine au questionnaire sont pleines de contradictions. Cela dit, on comprend, en approfondissant l'analyse, qu'elle est une personne qui accorde énormément d'importance à l'équilibre entre les sphères de sa vie, mais qu'elle ressent un déséquilibre entre ces sphères, principalement causé par son travail. Autrement dit, elle cherche à s'épanouir dans un maximum de sphères de sa vie, dont la sphère professionnelle, mais elle souhaiterait avoir les moyens de s'épanouir dans les autres également.

En effet, alors qu'elle mentionne que le travail est très important dans sa vie, elle note par ailleurs que seules la vie de couple et la vie familiale sont plus importantes que le travail, toutes les autres sphères étant aussi importantes. Elle affirme par ailleurs que le travail lui permet de se confronter, de se dépasser, de se mesurer et/ou d'améliorer ses capacités, mais souligne un faible budget en marge de sa réponse. On peut interpréter cela comme une déception due à son faible revenu, qui ne lui permet pas d'en faire autant dans les autres sphères de sa vie.

En général, elle est plutôt insatisfaite de son horaire de travail, qu'elle trouve trop long, notamment parce que celui-ci cause des problèmes de conciliation entre travail et loisirs. En effet, elle est la seule à répondre que le travail l'empêche toujours de pratiquer les loisirs qui lui plaisent. Plus encore, elle dit vouloir que le travail prenne moins de place dans sa vie, mais mentionne par ailleurs vouloir consacrer moins de temps à sa vie personnelle. En somme, on comprend que les trop longs horaires et le trop faible salaire l'empêchent de pratiquer les loisirs qui lui plaisent, ce qui fait que même lorsqu'elle n'est pas au travail, elle ne peut s'adonner pleinement à ses loisirs par manque de budget.

Elle est aussi la seule à avoir objectivé son intégration dans le milieu des SGMS comme étant survenu par la force des choses :

« Les circonstances de la vie m'ont amenée en SGMS. J'ai travaillé durant 23 ans dans [un centre d'entraînement] et, je [sortais tout le temps] pour me rendre en haut, à la garderie. Je pense que c'est le chemin qu'on prend qui nous amène à ça, en SGMS » - Delphine.

Ainsi, on voit que même pour les éducatrices qui s'écartent de la norme dominante en matière de représentations, de situations et de rapport au travail, il demeure qu'elles ont encore des points communs très forts avec la majorité. Si elles dévient de ces normes, ce sont pour des raisons de conditions de vie, de personnalité ou de parcours, mais cela ne signifie pas qu'elles soient insatisfaites de leur travail ou de leur relation de proximité avec les enfants, puisque, rappelons-le, toutes les éducatrices et les éducateurs ont répondu que les enfants étaient la raison principale pour laquelle elles et ils travaillaient en SGMS. Même en ce qui concerne Catarina qui occupe un poste plus distancié des enfants, ceux-ci demeurent la source principale de satisfaction pour elle.

5.7 Conclusion

En somme, nous avons vu l'éthos des membres du personnel éducateur interrogés de manière individuelle, en nous servant principalement des concepts de la centralité et de la finalité chez Mercure et Vultur. Ensuite, nous avons dressé le portrait de l'éthos du milieu pour les SGMS visités et nous avons vu la forte homogénéité présente, malgré les conditions propres à chacun. Suivant cela, nous avons vu en quoi les membres du personnel éducateur de notre échantillon s'apparentaient ou se différenciaient des autres travailleurs

québécois, en fonction des résultats de Mercure et Vultur dans *La signification du travail ; Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*. Puis, nous avons vu pourquoi il était impossible de définir adéquatement l'ethos des membres du personnel éducateur avec les ethos-types théorisés par les auteurs et pour quelles raisons nous devions les dépasser. Par ailleurs, nous avons montré que l'ethos du travail était homogène chez la plupart des éducatrices et éducateurs de notre échantillon et qu'un élément était central pour cette population spécifique : l'enfant. Enfin, nous avons vu quelles éducatrices se trouvaient en marge de la norme dominante en SGMS et en quoi leur rapport au travail différait de celui des autres, mais également en quoi il demeurait cohérent avec leur manière d'apprécier le travail. Que pouvons-nous maintenant conclure de cette étude? Quelles sont les implications pour l'ensemble des membres du personnel éducateur de la province, voire que pouvons-nous en retirer pour l'ensemble de la société québécoise?

CONCLUSION

Dans un contexte d'augmentation de la demande en service de garde avant et après l'école pour des raisons telles que l'éclatement du modèle familial traditionnel voulant que les mères demeurent au foyer et soient présentes pour les enfants hors des heures où ils sont à l'école, l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec souhaitait mieux connaître le profil des éducatrices et des éducateurs y œuvrant, ainsi que leur rapport au travail. Ainsi, le principal objectif de cette étude visait à identifier l'ethos du personnel éducateur en SGMS et d'en déterminer les spécificités propres. Pour ce faire, nous avons rencontré dix-neuf (19) éducatrices et éducateurs travaillant dans quatre écoles présentant des caractéristiques différentes, dans lesquelles nous avons réalisé des discussions de groupe et avons fait remplir à chacun des participants un questionnaire de 39 questions.

Ces données recueillies ont d'abord servi à dresser le portrait des parcours de vie des éducateurs et des éducatrices, entre expériences académiques, professionnelles et situations familiales. Cette première partie de l'analyse nous a permis de comprendre de quelle manière le travail des membres du personnel éducateur s'inscrit dans leur parcours de vie et de voir les similitudes et les particularités qui, au-delà des trajectoires individuelles, réunissent les éducatrices et les éducateurs en un groupe de travailleurs particuliers. Notre échantillon se composait de dix-sept (17) éducatrices et de deux (2) éducateurs ayant entre 18 et 59 ans, ce qui est intéressant compte tenu de la forte prédominance des femmes dans ce milieu, ainsi que de l'évolution des services et du métier pouvant marquer les expériences et les représentations des travailleurs plus ou moins âgés et anciens. Nous avons remarqué une grande diversité des parcours académiques et professionnels chez les membres du personnel éducateur rencontrés. Toutefois, une frontière notable de cette diversité est la forte tendance chez ces éducatrices et éducateurs à cumuler les expériences en lien avec le domaine du *care* : notamment des études en service de garde, en éducation spécialisée et en travail social, ainsi que des expériences de travail en garderie, en CPE et en camps de jours. Cette diversité de parcours démontre donc une propension pour les occupations dans lesquelles les relations d'aide sont centrales.

Les éducatrices et éducateurs interrogés sont généralement satisfaits de leur travail et de la plupart des conditions qui y sont rattachées. Malgré certaines insatisfactions en rapport, par exemple, aux horaires coupés ou au problème du partage des locaux avec les enseignants, ils demeurent profondément attachés à leur emploi et au travail avec les enfants en général. Plus encore, la majorité des répondant(e)s envisagent un avenir professionnel dans ce milieu. Ainsi, par l'étude des parcours de vie des éducatrices et éducateurs en SGMS interrogés, nous avons identifié que même si le domaine des SGMS a été intégré à des âges variés et dans une pluralité de contextes propres à chacun, le travail est pour la grande majorité en forte cohérence avec leurs intérêts et avec les expériences professionnelles et académiques antérieures.

Nous avons par la suite cherché à comprendre la manière dont les membres du personnel éducateur se représentent leur rôle au sein du service de garde, ainsi que leur statut socioprofessionnel par rapport aux autres acteurs du milieu scolaire. Nous avons porté une attention particulière aux différences et aux similitudes que nous avons identifiées pour les quatre milieux de travail où les répondant(e)s sont en poste afin de voir si cela a une incidence ou non sur la manière dont le travail est vécu et dont ils se le représentent.

Les membres du personnel éducateur associent tous d'une manière ou d'une autre leur rôle auprès des enfants à un rôle de socialisation, qu'ils conçoivent comme étant complémentaire à ceux des enseignants et des parents. Le service de garde se veut pour eux un milieu de vie qui permet à l'enfant de s'épanouir d'une manière différente des autres milieux de vie où il se développe, et les éducatrices et les éducateurs interrogés estiment généralement que leur rôle est contributeur à l'épanouissement positif de l'enfant. Par ailleurs, la manière dont certains membres du personnel éducateur définissent leur rôle est en lien avec la manière dont ils perçoivent le mode de vie des enfants à l'extérieur du service de garde. À ce propos, plusieurs d'entre eux ont commenté le mode de vie contemporain des enfants, caractérisé d'un côté par la rigueur des programmes scolaires et de l'autre par le temps de qualité en famille de plus en plus menacé par l'accélération des routines du quotidien dans un contexte de la conciliation travail-famille des parents. Ce rythme de vie effréné, selon les membres du personnel éducateur, ne permettrait pas à l'enfant de développer des compétences sociales fondamentales et occasionnerait chez les

enfants un stress que les éducatrices et éducateurs jugent déraisonnable. Ces derniers ont soutenu que leur rôle devait également permettre aux enfants de relaxer et de s'approprier le service de garde comme étant un lieu certes éducatif, mais également comme étant un lieu de détente. Nous supposons donc qu'une telle représentation du mode de vie des enfants renforce l'idée chez les répondant(e)s que le service de garde et le personnel qui y travaille remplissent un rôle considérable dans la vie de l'enfant.

En ce qui concerne le statut professionnel des éducatrices et éducateurs interrogés, nous avons constaté certaines différences selon le milieu dans lequel ils travaillent. Par contre, malgré les particularités propres à chaque service de garde, selon le quartier dans lequel il est implanté, le nombre d'enfants inscrits et le fait d'avoir ou non des locaux qu'ils leur sont réservés, la manière dont les éducatrices et les éducateurs se représentent leur travail au sein de ce milieu demeure plutôt homogène. Ceux que nous avons rencontrés ont tous dit ressentir de la reconnaissance de la part des enfants. Toutefois, ce sentiment de reconnaissance est beaucoup plus nuancé de la part des enseignants et des parents, qui comprennent souvent mal ce en quoi leur travail consiste et l'implication exigée. Le milieu où le SGMS est implanté, son mode de gestion et, de surcroît, la clientèle particulière qui le fréquente nous ont paru être des facteurs d'explication non négligeables quant aux divergences des représentations que nous avons observées d'un milieu à un autre. En effet, le partage des locaux entre les enseignants et le personnel du service de garde fait émerger des tensions relatives à la légitimité du rôle et au statut des éducatrices et des éducateurs, sauf dans les écoles où il y a une volonté de la part de la direction de mettre l'équipe-école et l'équipe du SGMS en dialogue sur un pied d'égalité, ce qui fait en sorte qu'une bonne relation entre les enseignants et les membres du personnel éducateur soit possible. Par ailleurs, bien que les éducatrices et éducateurs estiment la reconnaissance de leur travail mitigée de la part des parents, ils admettent néanmoins que ceux dotés d'un plus haut niveau d'éducation tendent à être plus reconnaissants du travail qu'ils font.

Toutefois, malgré ces divergences, un aspect de la reconnaissance du rôle et du statut nous est apparu comme un enjeu fondamental du travail en SGMS et il s'agit de la reconnaissance du travail au niveau de la société en général. Tous les membres du personnel éducateur rencontrés ont dit ressentir un manque de reconnaissance marqué de la

part des membres de la société en général et nous y voyons avec eux un enjeu fondamental. Pour comprendre ce problème, nous devons considérer que le travail en service de garde en milieu scolaire s'inscrit dans le domaine du *care* et que cela a une forte incidence sur la manière dont les membres de la société se représentent cet emploi. Comme nous l'avons vu, le *care* renvoie globalement aux services d'aide aux personnes et au travail pour autrui. Comme ce type de travail est normalement associé à des qualités que l'on attribue aux femmes comme étant innées, la reconnaissance qu'on y accorde est généralement sous-estimée parce qu'on juge que le travail y demande peu de compétences et de formation. Il faut savoir que le contexte historique de mise en place des SGMS a débuté avec des mères du quartier et que dans les représentations sociales, l'idée de « gardienne » est encore bien présente, bien que le secteur ait grandement évolué et que les compétences et l'implication demandées soient beaucoup plus importantes aujourd'hui. Aussi, ces représentations qui perdurent s'inscrivent dans un contexte où les rôles sociaux sont de moins en moins normés par le genre. Ainsi, le rapport au travail est plus complexe pour les éducateurs que pour les éducatrices et ils tendent à être davantage stigmatisés. Concrètement, les éducateurs nous ont confié que les parents avaient parfois tendance à leur faire moins confiance qu'à leurs homologues femmes, particulièrement en début d'année lorsqu'ils les connaissaient moins personnellement. Les hommes de notre échantillon ont également laissé savoir qu'ils devaient trouver des moyens différents de ceux des femmes pour montrer leur affection envers les enfants. Par exemple, s'il est approprié pour les éducatrices de faire des câlins aux enfants, les éducateurs sentent qu'il est jugé plus convenable pour eux de garder une distance et de montrer leur affection par d'autres moyens, tels que par des blagues, etc. C'est donc en prenant en considération tout ce contexte social que nous devons envisager les réalités du travail des membres du personnel éducateur en SGMS, les enjeux qui y sont liés et le défi que représente leur quête de reconnaissance individuelle et collective.

LA VOCATION D'ÉDUCATRICE ET D'ÉDUCATEUR EN SGMS

Nous avons voulu mesurer la place et le sens que le travailleur accorde à son travail et les éducatrices et éducateurs interrogés accordent généralement une forte importance à leur travail. L'ordre hiérarchique dans laquelle ces derniers situent leurs sphères de vie est généralement similaire. D'abord, la vie de couple et la vie familiale prennent le premier

rang et, même si ce travail demande énormément d'investissement personnel, il est important, selon les membres du personnel éducateur, d'équilibrer ces deux sphères afin que le travail n'empiète pas trop sur le temps de qualité passé en famille. Ensuite, vient le travail comme deuxième sphère de la vie la plus importante pour ces éducatrices et éducateurs. Effectivement, la forte importance accordée au travail témoigne d'un attachement marqué et le travail en SGMS fait partie intégrante de leur identité. Puis, les loisirs et les amis sont la troisième sphère de la vie la plus importante pour les travailleurs et travailleuses que nous avons interrogés, sauf dans le cas des éducatrices plus jeunes, qui recherchent davantage un équilibre entre le travail et les amis, sans toutefois vouloir que le travail prenne moins de place dans leur vie. Enfin, les engagements sociaux et communautaires sont moins importants pour la majorité des éducatrices et des éducateurs rencontrés. Mais plus encore que tout autre aspect de leur travail, les enfants sont la raison principale pour laquelle les éducatrices et éducateurs travaillent en SGMS et ces derniers considèrent qu'il est impensable de travailler dans ce domaine pour une autre raison.

Pour faire écho aux travaux de Daniel Mercure et Mircea Vultur, les éducatrices et éducateurs rencontrés sont en général des travailleurs et des travailleuses moins qualifié(e)s qui considèrent le travail comme étant l'une des valeurs les plus importantes de leur vie. Ils jugent également que le fait de bien gagner sa vie est important dans l'exercice d'un travail. Mais rappelons avec insistance que ce qui est ressorti le plus souvent comme raison principale du travail, comme source première de motivation et de satisfaction, ce sont les enfants et la relation privilégiée qu'ils et elles entretiennent avec eux. Ces travailleurs et travailleuses ont une forte implication personnelle au travail et l'ethos des membres du personnel éducateur que nous avons rencontrés, mis à part quelques cas en décalage de la norme de la majorité, en est un de vocation, au sens où le travail est inhérent à la manière dont ils se définissent et qu'ils le font par amour des enfants.

RECOMMANDATIONS

Pour faire suite à certains commentaires et suggestions qui ont été formulés par des membres du personnel éducateur lors des entretiens de groupe et dans le but de réduire l'impact sur leur travail de certaines problématiques propres au milieu des SGMS, voici quelques recommandations :

- Considérant les longues journées de travail pour un faible nombre d'heures payées en raison des horaires coupés, offrir aux membres du personnel éducateur d'effectuer des tâches administratives (secrétariat, bibliothèque ou autres) pour qu'ils puissent être rémunérés entre les heures de garde.
- Considérant qu'ils doivent tous suivre des cours de premiers soins et qu'ils sont qualifiés pour la garde des enfants, engager les membres du personnel éducateur pour les activités parascolaires au lieu de recruter des parents bénévoles pour compenser leur faible nombre d'heures payées dues aux horaires coupés.
- Considérant les frictions entre certains enseignants et membres du personnel éducateur qui partagent des locaux, établir des tables de concertations afin de trouver un terrain d'entente et collaborer avec la municipalité pour l'utilisation de leurs locaux et infrastructures, au besoin.
- Considérant que les enseignants sont rémunérés environ 80 % de leur salaire durant l'été, considérant que les membres du personnel éducateur doivent se chercher un emploi estival puisqu'ils ne sont pas rémunérés durant les mois d'été et que certains ne reviennent pas travailler en SGMS à l'automne, considérant que plusieurs éducatrices et éducateurs sentent que cela ne leur permet pas de se reposer au même titre que les enseignants et que cela contribue à l'écart de statut entre eux-mêmes et les enseignants, offrir un salaire d'environ 80 % de leur salaire durant les mois d'été aux membres du personnel éducateur.
- Considérant la reconnaissance mitigée de la part des parents et le fait qu'ils n'ont parfois pas le temps de discuter des enfants le matin et/ou le soir, mettre en place une soirée de rencontres parents-personnel éducateur pour le bénéfice des enfants, pour valoriser le rôle des membres du personnel éducateur auprès des enfants et pour favoriser la proximité entre eux et les parents.

BIBLIOGRAPHIE

Akoun, André & Ansart, Pierre (dirs). (1999a). Rôle. Dans *Dictionnaire de sociologie*, Paris : Le Robert/Le Seuil, pp. 460-461.

- (1999b). Statut. Dans *Dictionnaire de sociologie*, Paris : Le Robert/Le Seuil, pp. 504-505.

Angers, Maurice. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou : Les Éditions CEC Inc.

ASGEMSQ. (2001). *Document synthèse du Rapport du Vérificateur général du Québec*.

ASGEMSQ. (2004a). *La qualité en 10 dimensions : Instrument d'auto-évaluation de la qualité de vie en service de garde en milieu scolaire*. Sherbrooke : Bibliothèque nationale du Québec.

- (2004b). *La qualité en 10 dimensions : Qualification, formation et perfectionnement des membres du personnel de garde*. Sherbrooke : Bibliothèque nationale du Québec.
- (2004c). *La qualité en 10 dimensions : Programme d'activités*. Sherbrooke : Bibliothèque nationale du Québec.
- (2004d). *La qualité en 10 dimensions : Gestion du service de garde*. Sherbrooke : Bibliothèque nationale du Québec.
- (2004e). *La qualité en 10 dimensions : Relations entre le personnel et les enfants*. Sherbrooke : Bibliothèque nationale du Québec.
- (2004f). *La qualité en 10 dimensions : Relations entre le personnel et les parents*. Sherbrooke : Bibliothèque nationale du Québec.
- (2004g). *La qualité en 10 dimensions : Relations entre les membres du personnel du service de garde*. Sherbrooke : Bibliothèque nationale du Québec.
- (2004h). *La qualité en 10 dimensions : Relations du service de garde avec l'école, la commission scolaire et la communauté*. Sherbrooke : Bibliothèque nationale du Québec.
- (2004i). *La qualité en 10 dimensions : Santé et sécurité*. Sherbrooke : Bibliothèque nationale du Québec.
- (2004j). *La qualité en 10 dimensions : Environnement physique*. Sherbrooke : Bibliothèque nationale du Québec.

- (2004k). *La qualité en 10 dimensions : Alimentation*. Sherbrooke : Bibliothèque nationale du Québec.
- (2004l). *Forum de réflexion de l'ASGEMSQ sur les services de garde en milieu scolaire : Compte-rendu des ateliers*.

ASGEMSQ. (2007). *Plan de développement des services de garde en milieu scolaire* (version abrégée et révisée), 21 p.

ASGEMSQ. (2010). *Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation* dans le cadre du Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.

ASGEMSQ. (2014). *Qui sommes-nous? / ASGEMSQ*. Repéré à <http://www.asgemsq.qc.ca/asgemsq.html> (Page consulté le 12 septembre 2014).

Aubry, François. (2001). *En marche vers la reconnaissance : histoire des services de garde en milieu scolaire au Québec*. Montréal : CSN, en collaboration avec les Services aux collectivités de l'UQAM.

Berthiaume, Daniel. (1994). *Pour un service de garde de qualité*. Montréal : Les éditions Logiques, 132 p.

Betsalel-Presser, Raquel. (1995). *Services de garde et maternelle : sélection, qualité et continuité*. Montréal : s.n.

Borlandi, Massimo, Boudon, Raymond, Cherkaoui, Mohamed, & Valade, Bernard (dirs). (2005). Émile Durkheim. Dictionnaire de la pensée sociologique. Paris : PUF. [En ligne] Repéré à http://www.puf.com/Auteur:%C3%89mile_Durkheim

Chouinard, Marie-Andrée. (2013). Croissance démographique du Québec – Le déclin stoppé. Dans *Le Devoir*. [En ligne]. Consulté le 09 novembre 2014. <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/380227/le-declin-stoppe>

CIA. (2014). Canada: People and society. *The World Factbook*. [En ligne] Repéré à <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ca.html>

Commission scolaire de Laval. (2014). *Technicien(ne) en service de garde*. Repéré à <http://www2.cslaval.qc.ca/spip.php?article1294>

Commission scolaire des Affluents. (2014). *Bulletin d'information : modifications du plan de classification au 7 février 2011 pour le personnel en service de garde*. [PDF] Repéré à <https://www.csaffluents.qc.ca/IMG/pdf/VOL14-No2.pdf>

- Conseil de la Famille et de l'Enfance. (2006). *Les familles, l'école et son service de garde : un projet éducatif partagé?* Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités*. Avis au Ministre de l'éducation, du loisir et du sport. Québec : Bibliothèque nationale du Québec, 140 p.
- Corno, Christian. (dir.) (2010). *IPMSH Une approche multidisciplinaire de la recherche en sciences humaines*. Montréal : Chenelière Éducation, 208 p.
- CPNCF & CSN. (2010-2015). *Convention collective intervenue entre Le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) ET La fédération des employées et employés de Services publics Inc. (CSN) pour le compte des syndicats d'employées et d'employés de soutien des commissions scolaires francophones du Québec qu'elle représente*. Mai 2011, 211 p.
- CSN (2010) Des services de garde éducatifs de qualité; un droit pour chaque enfant. Confédération des syndicats nationaux, 57 p.
- Cyr, Johanne. (2012). *Augmentation de la qualité des services de garde en milieu scolaire par une formation sur mesure*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Fédération des comités de parents du Québec. (2009). *Le projet éducatif et le plan de réussite. Tracer la route de la réussite*. [PDF] Repéré à http://www.fcpq.qc.ca/data/userfiles/files/formation/Francais/f07_projet_%C3%A9du_plan_reussite_fr.pdf
- Fleury, Charles & Raïq, Hicham. (2013). Innovations sociologiques et parcours de vie : présentation dans *Sociologie et sociétés*, 45(1), p. 5-15.
- Goffman, Erving. (1987). *Façons de parler*. Paris : Éditions De Minuit.
- Gouvernement du Québec. (1990). Résumé de La politique sur les services de garde à l'enfance. Office des services de garde à l'enfance. Québec : Bibliothèque nationale du Québec, 53 p.
- ISQ. (2009). *Perspectives démographiques du Québec et des régions, 2006-2056*. [En ligne]. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/perspectives/perspectives-2006-2056.pdf>
- Jodelet, Denise. (1994). *Les Représentations sociales* (1989). Paris : PUF.
- Larousse. *Ethos*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ethos/31434> (Page consultée le 18 septembre 2014).

- Lefranc, Clément. (2010). « Taylor, Ford et la rationalisation du travail ». *La grande Histoire du capitalisme. Sciences Humaines*. Hors-série spécial (11), p. 40-41
- Letablier, Marie-Thérèse. (2001). « Le travail centré sur autrui et sa conceptualisation en Europe », *Travail, genre et sociétés* (6), p. 19-41. URL: www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2001-2-page-19.htm. DOI : 10.3917/tgs.006.0019.
- Linton, Ralph. (1945). *Le Fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod.
- Maisonneuve, Jean. (1973). *Introduction à la psychosociologie*. Paris : PUF.
- Méda, Dominique & Vendramin, Patricia. (2013). *Réinventer le travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- MELS. (2014a). *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_copl/19-7053_phasesplan.pdf
- (2014b). Services de garde en milieu scolaire. Rôles et responsabilités. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/services-de-garde/roles-et-responsabilites/>
- Mercure, Daniel. (2013) tiré de Malenfant, Romaine & Côté, Nancy. *Vers une nouvelle conception de l' « idéaltype » du travailleur*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Mercure, Daniel & Vultur, Mircea. (2010a). *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*. Sainte-Foy: Les presses de l'Université Laval.
- Mercure, Daniel & Vultur, Mircea. (2010b). « Grand résumé de *La Signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*, Québec, Presses de l'université Laval, 2010. », *SociologieS* [En ligne], mis en ligne le 06 juillet 2011, consulté le 11 février 2014. URL : <http://sociologies.revues.org/3503>.
- MFA. (2000). *Besoin de toi : besoin d'éducatrices et d'éducateurs à l'enfance*. Montréal : Ministère de la famille et de l'enfance : Association des enseignantes et enseignants en techniques d'éducation en services de garde.
- (2014a). Historique de la politique familiale au Québec. [En ligne]. Repéré à <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/politique-familiale/historique/Pages/index.aspx>

- (2014b). Les années 1960. [En ligne]. Repéré à <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/politique-familiale/historique/annees-1960/Pages/index.aspx>
- (2014c). Les années 1970. [En ligne]. Repéré à <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/politique-familiale/historique/annees-1970/Pages/index.aspx>
- (2014d). Les années 1980. [En ligne]. Repéré à <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/politique-familiale/historique/annees-1980/Pages/index.aspx>
- (2014e). Les années 1990. [En ligne]. Repéré à <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/politique-familiale/historique/annees-1990/Pages/index.aspx>
- (2014f). Politique familiale. [En ligne]. Repéré à <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/politique-familiale/Pages/index.aspx>

Montmollin (De), Germaine. (1997). L'influence sociale : phénomènes, facteurs et théories dans *Psychologie aujourd'hui*.

Morse, Nancy & Weiss, Robert. (1955). The function and meaning of work and the job. *American Sociological Review*, 20(2), 191-198.

Musson, Steve. (1999). *Les services de garde en milieu scolaire*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Noël, Mathieu. (s.d.). Le féminisme québécois. Repéré à http://www.mccord-museum.qc.ca/scripts/explore.php?Lang=2&tablename=theme&tableid=11&elementid=104_true&contentlong

Poulin-Chartrand, Sarah. (2014). SERVICES DE GARDE EN MILIEU SCOLAIRE. Une attestation d'études professionnelles devenue obligatoire. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/398509/une-attestation-d-etudes-professionnelles-devenue-obligatoire>.

Service Canada. (2013). Éducateurs et aides-éducateurs de la petite enfance. Repéré à http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/4214.shtml

Syndicat canadien de la fonction publique. (s.d). *Histoire des services de garde en milieu scolaire du Québec*. [En ligne] Repéré à <http://www.sepb.qc.ca/librairies/sfv/telecharger.php?fichier=2733>

Tarrant, Sue. (2002) *Avant et après l'école : mise sur pied et gestion d'un service de garde en milieu scolaire*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 170 p.

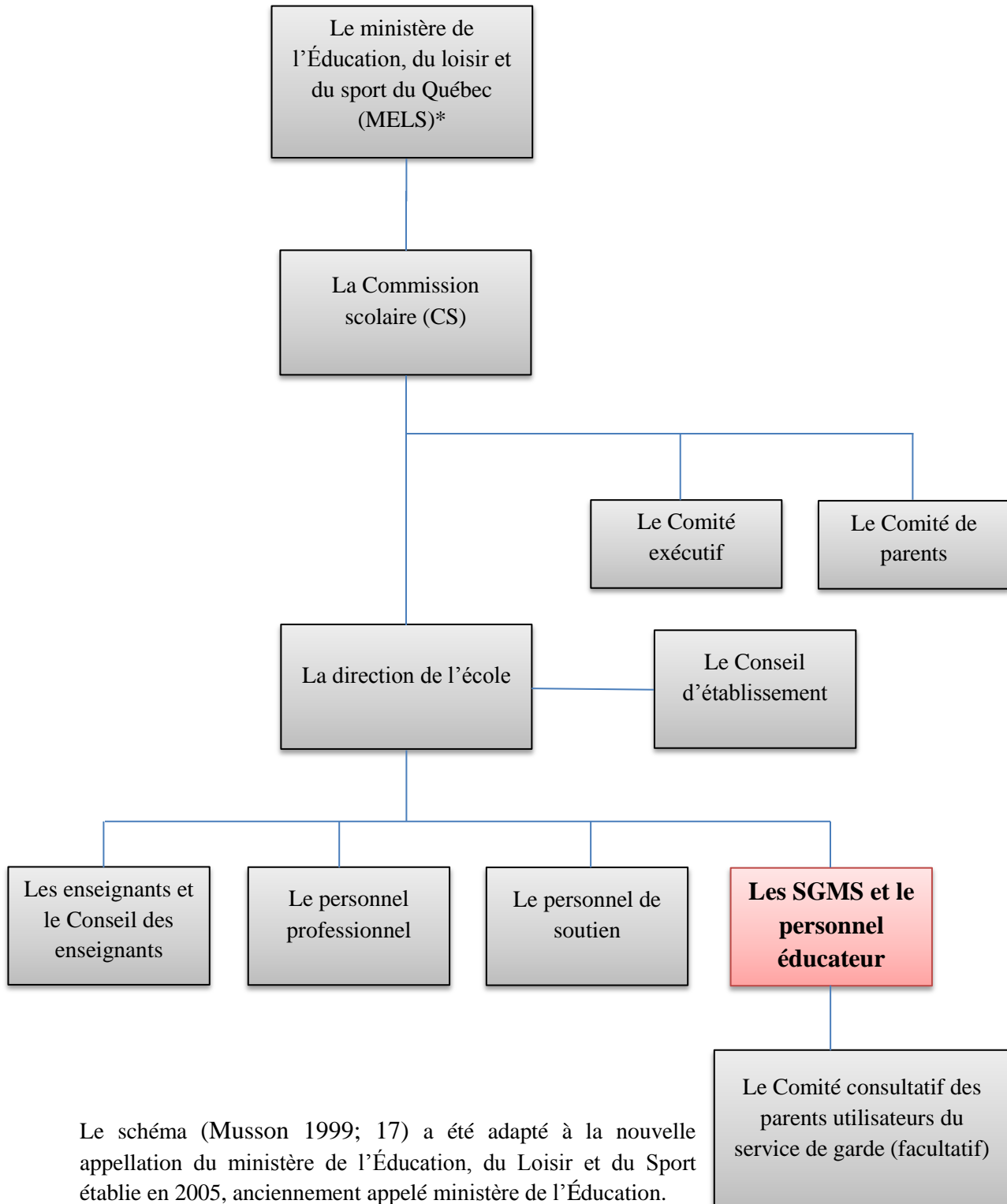
Verreault, Suzie. (1991). *La mise sur pied et le fonctionnement d'un service de garde en milieu scolaire : guide à l'intention des commissions scolaires et des directeurs et directrices d'école*. Québec : Gouvernement du Québec, Office des services de garde à l'enfance.

Weber, Max. (1905). *L'éthique protestante et l'Esprit du capitalisme*. [PDF]. Repéré à http://classiques.ugac.ca/classiques/Weber/ethique_protestante/Ethique_protestante.pdf. Page consultée le 26 octobre 2014.

ANNEXES

- Annexe 1 Organigramme des SGMS
- Annexe 2 Principales dimensions des ethos du travail
- Annexe 3 Fiche technique de SGMS visités en préenquête
- Annexe 4 Lettre de sollicitation
- Annexe 5 Formulaire de consentement
- Annexe 6 Questionnaire
- Annexe 7 Schéma d'entrevue
- Annexe 8 Schéma d'opérationnalisation

ANNEXE 1 ORGANIGRAMME DES SERVICES DE GARDE EN MILIEU SCOLAIRE



ANNEXE 2 PRINCIPALES DIMENSIONS DES ETHOS DU TRAVAIL

Principales dimensions des *ethos* du travail à dominante économique

ENCADRÉ 2

Principales dimensions des *ethos* du travail à dominante économique

	Types d' <i>ethos</i> du travail	Valeur du travail	Valeurs associées au travail	Attitudes à l'égard des normes managériales
ÉCONOMIQUE	<i>Ethos</i> de l'autarcie	<ul style="list-style-type: none"> o Centralité: Forte o Rapport travail / extérieur du travail: Cloisonné-déséquilibré 	<ul style="list-style-type: none"> o Finalité: Instrumentalité morale, o Aspirations: Sécurité économique et autonomie personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> o Rapport à la norme: Devoir o Adhésion à la norme: Forte, à l'exception de la flexibilité o Implication au travail: Fort engagement, identification envers l'emploi
	<i>Ethos</i> de l'utilitarisme	<ul style="list-style-type: none"> o Centralité: Moyenne o Rapport travail / extérieur du travail: Cloisonné-équilibré 	<ul style="list-style-type: none"> o Finalité: Instrumentalité revendiquée o Aspirations: Conditions matérielles de travail 	<ul style="list-style-type: none"> o Rapport à la norme: négociation (transaction objective) o Adhésion à la norme: Faible, à l'exception de la norme du travail comme convention sociale légitime o Implication au travail: Variable, négociable
	<i>Ethos</i> de la résignation	<ul style="list-style-type: none"> o Centralité: Faible o Rapport travail / extérieur du travail: Cloisonné-déséquilibré 	<ul style="list-style-type: none"> o Finalité: Instrumentalité dénigrée o Aspirations: Conditions matérielles et de confort 	<ul style="list-style-type: none"> o Rapport à la norme: Soumission critique o Adhésion à la norme: Faible o Implication au travail: Très faible

21

Principales dimensions des *ethos* du travail à dominante expérientielle

ENCADRÉ 4

Principales dimensions des *ethos* du travail à dominante expérientielle

	Types d' <i>ethos</i> du travail	Valeur du travail	Valeurs associées au travail	Attitudes à l'égard des normes managériales
EXPÉRIENTIELLE	<i>Ethos</i> de la professionnalité	<ul style="list-style-type: none"> o Centralité: Forte o Rapport travail / extérieur du travail: Fusionnel 	<ul style="list-style-type: none"> o Finalité: Expérientialité structurante o Aspirations: Autonomie, professionnelle et possibilités de réalisation par le travail 	<ul style="list-style-type: none"> o Rapport à la norme: Affinité participative o Adhésion à la norme: Très forte o Implication au travail: Identification et engagement très forts
	<i>Ethos</i> de l'égotélisme	<ul style="list-style-type: none"> o Centralité: Moyenne o Rapport travail / extérieur du travail: Imbriqué-équilibré 	<ul style="list-style-type: none"> o Finalité: Expérientialité revendiquée o Aspirations: Contenu, possibilité de réalisation, dynamiques relationnelles 	<ul style="list-style-type: none"> o Rapport à la norme: Réciprocité tacite (transaction subjective) o Adhésion à la norme: Forte adhésion, tant qu'elle ne menace pas le contenu expressif o Implication au travail: Forte
	<i>Ethos</i> de l'harmonie	<ul style="list-style-type: none"> o Centralité: Faible o Rapport travail / extérieur du travail: Complémentarité 	<ul style="list-style-type: none"> o Finalité: Expérientialité subsidiaire o Aspirations: Conditions de confort, dynamiques relationnelles 	<ul style="list-style-type: none"> o Rapport à la norme: Détachement relatif o Adhésion à la norme: Moyenne o Implication au travail: Sélective, dictée par ses valeurs d'utilité sociale et de convivialité

22

²¹ Encadré 2 tiré de : Mercure, Daniel & Vultur, Mircea. (2010). *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*. Sainte-Foy: Les presses de l'Université Laval, page 194.

²² Encadré 3 tiré de : Mercure, Daniel & Vultur, Mircea. (2010). *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*. Sainte-Foy: Les presses de l'Université Laval, page 202.

ANNEXE 3 FICHE TECHNIQUE DES SGMS VISITÉS EN PRÉENQUÊTE

	Première école visitée	Deuxième école visitée	Troisième école visitée	Quatrième école visitée	Cinquième école visitée
Nom de l'école (fictif)	Sainte-Julie	Saint-Simon	Saint-Laurent	Saint-Cyrille	Saint-Justin
Secteur d'implantation	Basse-ville	Banlieue des années 1950-1960	Banlieue récente	Haute-ville	Haute-ville
Mode de fonctionnement	Public	Public	Public	Public	Public
Horaire de garde	7 h 00 à 8 h 15	7 h 00 à 7 h 50	7 h 15 à 8 h 10	7 h 00 à 8 h 10	7 h 00 à 8 h 00
	10 h 42 à 13 h 00 (préscolaire)	10 h 42 à 12 h 50 (préscolaire)	10 h 30 à 11 h 30 (préscolaire)	Pas de préscolaire	Pas de préscolaire
	11 h 30 à 13 h 00	11 h 24 à 12 h 50	11 h 30 à 12 h 55	11 h 30 à 12 h 55	11 h 17 à 12 h 47
	15 h 15 à 18 h 00	15 h à 18 h 00	15 h 15 à 18 h 30	15 h 15 à 18 h 00	15 h 02 à 17 h 45
Nb. d'enfants inscrits à l'école	Plus de 250 élèves	Environ 300 élèves	Plus de 400 élèves	Plus de 350 élèves	Plus de 300 élèves
Nb. d'enfants inscrits au service de garde	Près de 200 enfants	Près de 300 (Environ 200 réguliers et 50 sporadiques)	Près de 400 enfants	Près de 400 (Environ 320 réguliers et 50 sporadiques)	Environ 300 (210 réguliers et 90 sporadiques)
Nombre d'éducateurs	11, dont la technicienne	14, dont la technicienne et la classe principale	19, dont la technicienne et la classe principale	18, dont la technicienne et la classe principale	20 éducateurs, dont la technicienne et sept TES.
Services réguliers	Du préscolaire à la sixième année	Du préscolaire à la sixième année	Du préscolaire à la sixième année	Du préscolaire à la sixième année	De la maternelle à la sixième année
Services adaptés	Enfants avec Troubles du spectre de l'autisme (TSA) et locaux adaptés.	Un enfant atteint du TSA. Aide financière du MELS : environ 5 heures/semaine	Un enfant avec déficience mentale. Une TES l'accompagne seul à seul.	Oui, mais pas de groupes spéciaux. TES sur place.	Environ 20 enfants autistes répartis en six groupes (assisté du CRDI)
Service alimentaire	Non, mais offre la collation le soir	Service de traiteur	Service de traiteur	Service de traiteur en ligne	Cuisine sur place.
Nombre de locaux	6 locaux réservés	1 local réservé	3 locaux réservés	13 locaux réservés	-

Aménagement des locaux	Le SG a ses propres locaux, mais se sert également du gymnase et de la bibliothèque.	Jouent dehors. Salles de classe en cas de pluie.	Intégrations (2); bibliothèque ; local d'anglais; local d'arts plastiques; 2 salles de classe	Dispose de ses propres locaux, disposés sur quatre étages.	Le SG a ses propres locaux (rotation des locaux d'ordinateur, bibliothèque, etc.)
Personnel ressource	3 TES; psychologue; orthopédagogue; orthophoniste; psychoéducateur; infirmière (CLSC)	TES; psychologue; orthopédagogue; orthophoniste; animateur; hygiéniste dentaire et infirmière (CLSC).	TES; psychologue ; orthopédagogue; orthophoniste; infirmière.	TES; psychologue; orthopédagogue; orthophoniste; infirmière, travailleur social et hygiéniste dentaire (CLSC).	7 TES; psychologue; 2 orthopédaogues; orthophoniste; infirmière et hygiéniste dentaire (CLSC).
Fréquence des réunions du SGMS	Aux trois semaines, ou au besoin.	Une fois aux deux semaines a lieu une réunion d'environ 1 h 30.	Une fois par mois	Réunion de 15 minutes à tous les jours.	Aux deux semaines.

ANNEXE 4 LETTRE DE SOLLICITATION

Le rôle du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire



**Département de sociologie
Laboratoire de recherches**

[DATE]

À l'attention de [NOM]
[Entreprise]

Objet : Demande d'entretien avec le personnel éducateur de votre établissement en vue d'une enquête sur leur profession

Madame, Monsieur,

Nous sommes étudiants au baccalauréat au Département de sociologie de l'Université Laval et nous menons une étude sur « L'éthos du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire ». Nous travaillons en partenariat avec Julie Simard, chargée de projets en Recherche et développement de l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (ASGEMSQ).

L'AGEMSQ est consciente de l'augmentation de la demande et de la diversité dans la gestion des services de garde en milieu scolaire (SGMS). En appui à sa mission de promouvoir la recherche et les projets d'études sur les SGMS, l'Association cherche à comprendre et à clarifier les rôles et les objectifs des services de garde et de leur personnel, tout en considérant la diversité des écoles et du personnel éducateur. La présente enquête a pour but d'approfondir les connaissances sur le rôle social et la représentation sociale du personnel éducateur.

La réussite d'une telle étude relève en grande partie de la participation du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire. Nous sollicitons leur participation pour remplir un questionnaire individuel d'environ 25 minutes et discuter avec nous dans une entrevue de groupe d'une durée maximale de 2 heures sur leur lieu de travail. Nous sollicitons la participation de votre service de garde en raison des réalités sociologiques pertinentes qu'il peut apporter à l'étude.

Nous vous prions de recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de nos plus vifs remerciements.

Luc Sorel Étienne
Camille Lambert-Deubelbeiss
Andréanne Rousseau

Étudiants au baccalauréat en sociologie à l'Université Laval



Ce projet est supporté par l'ASGEMSQ.

ANNEXE 5 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Département de sociologie Laboratoire de recherche

Présentation des chercheurs

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de baccalauréat de Luc Sorel Étienne, Camille Lambert-Deubelbeiss et Andréanne Rousseau, dirigé par Dominique Morin, professeur au département de Sociologie à l'Université Laval de Québec.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

Cette enquête a pour but d'étudier l'ethos du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire. Par ethos du travail, nous entendons le rapport du travailleur à son propre travail : ses impressions, ses représentations, ses attentes et ses motivations. Définir l'ethos du travail, c'est définir la place et le sens du travail dans la vie de l'individu, tant dans son parcours professionnel et personnel qu'en rapport avec son environnement et les autres sphères de sa vie.

Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche consiste d'une part à répondre à un questionnaire auto-administré d'une durée d'environ 25 minutes et, d'autre part, à participer à une entrevue de groupe d'une durée maximale de deux heures (2h) en janvier 2015 qui portera sur les éléments suivants:

- éléments d'information sur les répondant(e)s et sur leur milieu;
- éléments sur les attitudes générales et les relations au travail ;
- éléments sur le parcours professionnel et la manière dont celui-ci intervient dans les autres sphères de la vie du répondant(e).
- éléments sur le parcours de vie des répondant(e)s.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter de la manière dont votre travail influe sur les autres sphères de votre vie et de partager avec d'autres éducateurs vos sources de motivations, vos représentations et votre rapport au travail.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans subir de conséquence négative ou de préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participant(e)s :

- les noms des participant(e)s ne paraîtront dans aucun rapport ;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- les résultats individuels des participant(e)s ne seront jamais communiqués ;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront détruits à la fin de la recherche, plus précisément à la suite de la production du rapport final ;
- la recherche pourrait faire l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant(e) ne pourra y être identifié ;
- un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participant(e)s qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.

Dans un souci de protection, le ministère de la Santé et des Services sociaux demande à tous les comités d'éthique désignés d'exiger que le chercheur conserve, pendant au moins un an après la fin du projet, la liste des participant(e)s de la recherche ainsi que leurs coordonnées, de manière à ce que, en cas de nécessité, ceux-ci puissent être rejoints rapidement.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « L'Ethos du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant(e), de la participant(e)e

Date

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant le 1^{er} mai 2014. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à nous informer de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.**

L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante :

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature du chercheur 1

Date

Signature du chercheur 2

Date

Signature du chercheur 3

Date

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Dominique Morin du Département de sociologie de l'Université Laval au (418) 656-2131 poste 5055, ou encore avec Julie Simard de l'ASGEMSQ au (514) 334-4653 poste 224.

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée à la Direction du Département de sociologie de l'Université Laval :

Pavillon Charles-De Koninck, bureau 3473
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-2227
Courriel : simon.langlois@soc.ulaval.ca

ANNEXE 6 QUESTIONNAIRE

Questionnaire ASGEMSQ

Nature de l'étude

Cette étude a pour but d'étudier l'éthos du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire. Par éthos du travail, nous entendons le rapport du travailleur à son propre travail : ses impressions, ses représentations, ses attentes et ses motivations. Définir l'éthos du travail, c'est définir la place et le sens du travail dans la vie de l'individu, tant dans son parcours professionnel et personnel qu'en rapport avec son environnement et les autres sphères de sa vie.

Population cible et consentement

Ce questionnaire s'adresse aux membres du personnel éducateur qui feront partie de l'échantillon pour les entrevues de groupes prévues en janvier 2015.

Confidentialité

Aucun renseignement sur les participant(e)s permettant de les identifier ne sera divulgué pendant ou après l'étude. Les supports audio des entrevues et leur transcription seront détruits au terme de ce travail de recherche. Votre prénom vous est demandé uniquement afin d'associer vos propos dans l'entrevue de groupe à ceux de votre questionnaire.

Usage du féminin

Par souci d'alléger la forme du questionnaire, le féminin est employé étant donné que le personnel des services de garde en milieu scolaire comprend une forte majorité de femmes.

Déroulement de la participation

Ce questionnaire peut prendre jusqu'à 25 minutes.

Votre prénom : _____

Importance et place du travail dans votre vie :

Dans cette section, nous aimerions savoir quelle importance le travail occupe dans votre vie; la place que vous lui accordez.

1. Le travail est-il important dans votre vie?
 Très important Plutôt important Peu important Pas du tout important
2. Pour chaque catégorie, veuillez indiquer si celle-ci est plus importante, aussi importante ou moins importante que le travail et la vie professionnelle.

Importance du travail	Plus importante	Aussi importante	Moins importante
a) La vie de couple et la vie familiale			
b) Les loisirs et les amis			
c) Les engagements sociaux, communautaires, politiques ou religieux.			
d) Le confort matériel			

Le sens du travail dans votre vie :

Dans cette section, nous aimerions savoir quel sens vous donnez au travail, ce à quoi il sert dans votre vie.

3. Pour chaque critère, veuillez indiquer s'ils sont indispensables, selon vous, dans l'exercice d'un travail.

Critères indispensables dans l'exercice d'un travail	Indispensable	Non indispensable	Ne sait pas
a) Le fait de bien gagner sa vie.			
b) Une bonne ambiance de travail.			
c) Trouver que ce que l'on fait est intéressant.			
d) Les possibilités d'avancement.			
e) Le fait de se sentir utile.			

4. Pour chaque énoncé, veuillez cocher la réponse qui s'applique à vous, à ce que vous vivez dans votre milieu de travail.

Le travail en SGMS	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne sait pas
a) Le travail en SGMS donne le sentiment de venir en aide aux autres.					
b) Le travail en SGMS donne le sentiment d'être utile à la société.					
c) Je continuerais à travailler en SGMS même si je n'avais pas besoin d'argent.					
d) Je continuerais à travailler si je n'avais pas besoin d'argent, mais dans un autre domaine que les SGMS.					
e) Le travail en SGMS me permet de bien gagner ma vie.					
f) Il y a une bonne ambiance de travail au sein du SGMS et de l'équipe.					
g) Je trouve mon travail très intéressant.					

5. Pour chaque énoncé, veuillez cocher la réponse qui s'applique à vous.

Sens du travail	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne sait pas
a) Mon travail me permet de me confronter, de me dépasser, de me mesurer et/ou d'améliorer mes capacités.					
b) Mon travail me permet de rencontrer des gens, d'œuvrer auprès de personnes, de tisser des liens significatifs et de réaliser des choses avec des autres.					
c) Mon travail me permet d'assurer un revenu.					
d) Le travail attendu de moi par mes supérieurs est raisonnable.					
e) Je sens de la reconnaissance par les autres dans l'exercice de mon travail.					

6. Trouvez-vous que vos valeurs individuelles correspondent à celles véhiculées dans votre SGMS?

- Oui Non

7. Pourquoi?

Parcours professionnel et académique :

Dans cette section, nous aimerions mieux connaître votre parcours professionnel et académique.

8. Depuis combien d'années travaillez-vous en SGMS?

- 0 à 2 ans 3 à 4 ans 5 à 7 ans 8 à 10 ans
 11 à 15 ans 16 à 20 ans Plus de 21 ans

9. Depuis combien d'années travaillez-vous dans cette école?

- 0 à 2 ans 3 à 4 ans 5 à 7 ans 8 à 10 ans
 11 à 15 ans 16 à 20 ans Plus de 21 ans

10. Actuellement, détenez-vous l'AEP – *Éducatrice et éducateur en service de garde en milieu scolaire*?

- Oui / je suis en train de le suivre Non et je ne le suivrai pas

11. Quel est votre plus haut niveau de scolarité atteint? Vous pouvez cocher plus d'une réponse.

- Diplôme d'études secondaires (DES)
 Diplôme d'études professionnelles (DEP)
 Diplôme d'études collégiales (DEC)
 Formation technique (DEC technique)
 AEP – *Éducatrice et éducateur en service de garde en milieu scolaire*
 AEP – autre (veuillez préciser) : _____
 Diplôme universitaire (veuillez préciser) : _____
 Autre (veuillez préciser) : _____

12. Êtes-vous satisfait de votre parcours professionnel?

- Très satisfait Plutôt satisfait Plutôt insatisfait Très insatisfait

13. Aviez-vous déjà travaillé dans un milieu avec des enfants avant de travailler dans ce service de garde?

- Oui Non

14. Si oui, lequel?

- Autre(s) service(s) de garde en milieu scolaire
 CPE
 Garderie en milieu familial
 Enseignement du primaire
 Camps de jour
 Autre (veuillez préciser) : _____

15. D'où provient votre intérêt pour travailler avec les enfants?

Intégration dans le SGMS et perspectives d'avenir :

Dans cette section, nous aimerions mieux connaître la manière dont vous vous êtes intégré au milieu des SGMS, ainsi que vos perspectives d'avenir.

16. Pour chaque énoncé, veuillez cocher la réponse qui s'applique à vous.

Parcours de vie	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne sait pas
a) Mon intégration dans le milieu des SGMS en général a été facile.					
b) Mon intégration dans ce service de garde en particulier a été facile.					
c) J'avais des réticences à travailler en SGMS en général.					
d) J'avais des réticences à travailler dans ce SGMS en particulier.					
e) J'envisage un avenir professionnel à long terme dans ce SGMS.					
f) J'envisage un avenir professionnel à long terme dans les SGMS, mais pas dans celui-ci.					

Votre salaire:

Dans cette section, nous aimerions connaître vos impressions concernant votre rémunération et vos horaires.

17. Êtes-vous satisfait de votre salaire?

- Très satisfait Plutôt satisfait Plutôt insatisfait Très insatisfait

18. Veuillez indiquer le nombre d'heures que vous travaillez normalement par semaine :

19. Ce nombre d'heures vous satisfait-il?

- Très satisfait Plutôt satisfait Plutôt insatisfait Très insatisfait

20. En général, de quelle manière votre horaire hebdomadaire est-il construit? Veuillez indiquer vos heures de travail dans les cases appropriées.

Exemple	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
7h15-9h25 11h35-18h20					

21. Êtes-vous satisfait de la manière dont votre horaire est construit?

- Très satisfait Plutôt satisfait Plutôt insatisfait Très insatisfait

Conciliation travail-vie personnelle :

Dans cette section, nous aimerions savoir comment se passe la conciliation entre votre travail et votre vie personnelle.

22. Combien de temps consacrez-vous par jour à vos déplacements en lien avec le travail?

- Moins de 15 minutes 15 à 30 minutes 30 à 45 minutes
 45 à 60 minutes Plus de 60 minutes

23. Complétez la phrase suivante : J'aimerais que mon emploi ... :

- prenne plus de place dans ma vie.
 ne prenne ni plus ni moins de place dans ma vie.
 prenne moins de place dans ma vie.

24. Complétez la phrase suivante : J'aimerais consacrer ... :

- moins de temps à ma vie personnelle.
 ni plus ni moins de temps à ma vie personnelle.
 plus de temps à ma vie personnelle.

25. Le temps passé au travail cause-t-il des frictions avec votre famille?

- Toujours Souvent Parfois Jamais

26. Est-ce que vos conditions de travail favorisent votre conciliation travail-famille?

- Toujours Souvent Parfois Jamais

27. Votre travail vous empêche-t-il de pratiquer les loisirs qui vous plaisent?

- Toujours Souvent Parfois Jamais

Niveau de satisfaction au travail :

Dans cette section, nous aimerions mieux connaître vos satisfactions et vos insatisfactions à l'égard de votre travail.

28. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans votre travail?

29. Qu'est-ce qui vous plaît le moins dans votre travail?

Votre milieu de travail et vos relations avec les autres personnes au travail :

Dans cette section, nous aimerions connaître votre opinion sur votre milieu de travail ainsi que sur vos relations avec les personnes que vous côtoyez au travail.

30. Pour chaque énoncé, veuillez cocher la réponse qui s'applique à vous.

Milieu de travail	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne sait pas
a) Le partage des locaux et/ou des matériaux avec les enseignant(e)s se fait de manière harmonieuse.					
b) Je suis très familière avec le projet éducatif de l'école.					
c) Le SGMS est bien intégré à l'organisation globale de l'école.					

31. Pour chaque énoncé, veuillez cocher la réponse qui s'applique à vous.

Relations professionnelles	Très bonne	Plutôt bonne	Plutôt mauvaise	Très mauvaise	Ne sait pas / Ne s'applique pas
a) Comment décrivez-vous votre relation avec les enfants?					
b) Comment décrivez-vous votre relation avec les autres éducatrices?					
c) Comment décrivez-vous votre relation avec la technicienne du SGMS?					
d) Comment décrivez-vous votre relation avec les enseignant(e)s de l'école?					
e) Comment décrivez-vous votre relation avec la direction scolaire?					
f) Comment décrivez-vous votre relation avec les parents?					
g) Comment décrivez-vous votre relation avec les autres intervenants auprès des enfants (ex. psychologue, orthopédagogue, travailleur social ou autre spécialiste)?					
h) Comment décrivez-vous votre relation avec la commission scolaire de votre établissement?					

Votre rôle et la reconnaissance accordée à votre travail :

Dans cette section, nous aimerions mieux connaître votre rôle et la reconnaissance des autres à l'égard de votre travail.

32. Pour chaque énoncé, veuillez cocher la réponse qui s'applique à vous.

Reconnaissance au travail	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne sait pas
a) Mon travail est reconnu à sa juste valeur aux yeux des enfants du SGMS.					
b) Mon travail est reconnu à sa juste valeur aux yeux des autres éducatrices.					
c) Mon travail est reconnu à sa juste valeur aux yeux de la technicienne du SGMS.					
d) Mon travail est reconnu à sa juste valeur aux yeux des enseignant(e)s dans l'école.					
e) Mon travail est reconnu à sa juste valeur aux yeux de la direction.					
f) Mon travail est reconnu à sa juste valeur aux yeux des autres intervenants qui œuvrent auprès des enfants (psychologue, orthopédagogue, travailleurs sociaux, etc).					
g) Mon travail est reconnu à sa juste valeur aux yeux des parents.					
h) Mon travail est reconnu à sa juste valeur dans la société.					

33. Selon vous, en quoi votre rôle se distingue-t-il du rôle des parents, des enseignant(e)s et des autres intervenants dans la vie de l'enfant?

Renseignements personnels :

Dans cette section, nous aimerions que vous indiquiez quelques informations personnelles.

34. Quel est votre sexe?

Femme

Homme

35. Quel âge avez-vous?

18 à 24 ans 25 à 29 ans 30 à 34 ans 35 à 39 ans 40 à 44 ans

45 à 49 ans 50 à 54 ans 55 à 59 ans 60 ans et plus

36. Vivez-vous en couple?

Oui

Non

37. Combien d'enfants de moins de 15 ans avez-vous à la maison?

0

1

2

3

4

5

Plus de 5

38. De quel groupe d'âge avez-vous la charge dans ce service de garde? Si vous êtes en charge d'un groupe avec des élèves de plusieurs années, veuillez cocher les années qui s'appliquent à votre situation.

Maternelle 1^e 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e Groupe spécial

ANNEXE 7 SCHÉMA D'ENTREVUE

Schéma d'entrevue ASGEMSQ

Durée totale : entre 1 h 30 et 2 h

Mot de bienvenue

Environ 5 minutes

- Présentation des enquêteurs
- Présentation de l'enquête et de la démarche
- Formulaire de consentement
- Remercier les éducatrices et éducateurs pour leur participation

Thématique 1 : leur expérience en SGMS

Environ 20 à 30 minutes

- Tour de table et présentation des participant(e)s (nom, nombre d'années en service de garde, nombre d'années dans ce service de garde, groupe à leur charge, brièvement le parcours de carrière, leur intérêt en SGMS).
- Qu'est-ce qui fait la particularité de votre service de garde?
 - dans la manière dont il est géré ;
 - les enfants qui le fréquentent ;
 - le quartier dans lequel il est implanté ;
 - la relation de travail avec les autres éducateurs ;
 - le responsable, la direction et les autres membres de l'équipe-école ;
 - l'atmosphère générale, l'environnement physique ;
 - la gestion des responsabilités de chacun ;
 - le programme d'activité, le projet éducatif.
- Comment ce SGMS est-il différent ou semblable aux autres, selon votre expérience?

Thématique 2 : le rôle et le statut social

Environ 30 à 35 minutes

- Quel est votre rôle auprès des enfants? Sentez-vous que ce rôle est reconnu auprès d'eux? Est-ce que vous considérez que votre rôle est différent de celui de l'éducateur en CPE ? Si oui, pourquoi?
- Et qu'en est-il de votre relation avec les parents? Reconnaisent-ils l'importance de votre rôle auprès de leurs enfants?

- Quelle place diriez-vous que vous occupez au sein de l'école? Votre rôle (ou votre statut) y est-il reconnu?
- Comment voyez-vous le rôle d'un éducateur en SGMS au sein de la société et/ou la municipalité? Est-ce un rôle important? Ce rôle est-il reconnu?

Thématique 3 : l'éthos

Environ 30 à 50 minutes

2.1 La finalité (environ 5 à 10 minutes)

- Pourquoi travaillez-vous dans la vie?
 - l'argent ;
 - la réalisation personnelle ;
 - le fait d'être utile à la société ;
 - obtenir la reconnaissance ;
 - établir des relations de qualité avec d'autres personnes.
- Ce travail a-t-il toujours eu cette signification dans votre vie?
- Ce travail accompli-t-il bien sa fonction principale dans votre vie? Pourquoi?

2.2 La centralité (environ 15 à 25 minutes)

- Qu'est-ce que ça demande de travailler dans un SGMS? Qu'est-ce que ça demande d'être éducateur?
- Votre travail vous demande-t-il un investissement personnel particulier? Comment cet investissement se manifeste-t-il?
 - Types d'activités qu'ils privilégient; Si les conditions du SGMS permettent de faire ces activités.
 - Le temps passé par semaine à la planification des activités.
 - Les plans d'interventions auprès d'enfants avec certaines difficultés.
- Votre travail se conjugue-t-il bien avec les autres sphères de votre vie? La conciliation entre votre travail et ces autres sphères vous convient-elle?
- Quelle est l'importance de votre travail dans votre vie, comparativement à ces autres sphères?
- Quelle sphère de votre vie est la plus importante, selon vous?

2.3 Vos attentes et celles de votre employeur (environ 10 à 15 minutes)

- Quelles sont les attentes de votre employeur par rapport à votre travail?
- Sentez-vous pouvoir combler les attentes de votre employeur? Pourquoi?

ANNEXE 8 SCHÉMA D'OPÉRATIONNALISATION

Schéma d'opérationnalisation - Questionnaire et schéma d'entrevue ASGEMSQ

Concept	Dimensions	Indicateurs	Questionnaire	Schéma d'entretien
PERSONNEL ÉDUCATEUR	Ethos	Centralité du travail (importance et place du travail dans la vie)	1 à 3	Thématique 3
		Finalité du travail (le sens du travail dans la vie de l'individu)	4 à 8	
	Parcours de vie	Parcours professionnel et académique	9 à 15	Thématique 1
		Intégration dans le SGMS et perspectives d'avenir	16	
		Salaire	17 à 22	
		Conciliation travail et vie personnelle	23 à 28	
	Représentations sociales	Niveau de satisfaction au travail	29 et 30	Thématique 2
		Milieu de travail et relations avec les autres personnes au travail	31 et 32	
		Rôle, statut et reconnaissance (représentation subjective)	33 et 34	
	Renseignements personnels	Sexe, âge, statut, nombre d'enfants, groupes en SGMS	35 à 39	Thématique 1