



ELSEVIER

Disponible en ligne sur www.sciencedirect.com

ScienceDirect

et également disponible sur www.em-consulte.com



Article original

L'instrumentalisation managériale des espaces de délibération formels: l'expérience des enseignantes du préscolaire/primaire

The managerial instrumentalization of formal deliberative spaces: the experience of preschool/primary school teachers

K. Bilodeau ^{a,*}, É. Giguère ^b, L. St-Arnaud ^c

^a Université de Montréal, Pavillon Marie-Victorin, 90, avenue Vincent-d'Indy, Montréal, Québec H2V 2S9, Canada

^b Université Laval, Pavillon des sciences de l'éducation, 2320, rue des Bibliothèques, local 618, Québec G1V 0A9, Canada

^c Université Laval, Pavillon des sciences de l'éducation, 2320, rue des Bibliothèques, local 616, Québec G1V 0A9, Canada

INFO ARTICLE

Historique de l'article :

Reçu le 25 mars 2022

Accepté le 11 septembre 2022

Mots clés :

Espaces de délibération

Enseignantes du préscolaire et du primaire

Nouvelles formes d'organisation du travail

Silence institutionnel

Instrumentalisation managériale

RÉSUMÉ

Cet article traite de l'expérience des enseignantes participant à des rencontres formelles en contexte organisationnel. Il examine, sur la base d'une théorie critique du travail vivant, la place accordée aux expériences subjectives des enseignantes dans les espaces de délibération formels. La méthodologie s'appuie sur une recherche qualitative impliquant 25 enseignantes du préscolaire/primaire à partir d'entretiens individuels. Les résultats montrent que malgré l'existence de nombreux espaces de délibération formels obligatoires au sein de l'organisation du travail, ils permettent peu de possibilités concernant la mise en visibilité des expériences de travail. Par ailleurs, les résultats rendent visible le processus par lequel la structure des espaces de délibération formels peut être modelée au profit de l'administration, invisibilisant certaines expériences subjectives menant à un silence institutionnel.

© 2022 Publié par Elsevier Masson SAS au nom de AIPTLF.

* Auteur correspondant.

Adresses e-mail : karine.bilodeau@umontreal.ca (K. Bilodeau), emilie.giguere@fse.ulaval.ca (É. Giguère), louise.st-arnaud@fse.ulaval.ca (L. St-Arnaud).

A B S T R A C T

Keywords:

Deliberation spaces
Primary school teacher
New public management
Institutional silencing
Managerial instrumentalization

This study examines formal deliberation spaces' structure and how they translate into collegial work structures. Based on a critical experientialist work theory and a materialist feminist perspective it considers formal deliberation spaces and teachers' lived experiences. The methodology relies on a qualitative research design involving 25 primary school teachers and individual and group interviews. The results show many mandatory formal deliberation spaces within the work organization and highlight the limited possibilities for teachers to deliberate their day-to-day experiences within these spaces. The findings render visible the process by which the structure of formal deliberation spaces can be moulded and instrumentalized to benefit the administration and render invisible teachers' lived experience, leading to institutional silencing.

© 2022 Published by Elsevier Masson SAS on behalf of AIPTLF.

1. Contexte

La littérature montre un intérêt croissant envers le travail collectif, encourageant le personnel enseignant à « travailler ensemble » (Lessard et al., 2009; Rey et al., 2013; Samuelsson, 2018). De façon générale, les recherches en éducation semblent considérer le travail collectif comme un élément essentiel au développement des organisations scolaires et des cultures professionnelles (DuFour, 2010; Hargreaves, 1994). Le discours lié au travail collectif coïncide avec l'arrivée de la nouvelle gestion publique qui introduit des modes d'organisation du travail du personnel enseignant orientés vers le marché. Ces changements entraînent des modifications importantes dans les modèles de gouvernance et de leadership des écoles (Ford & Youngs, 2017; Holloway et al., 2018; Marini & Reale, 2016), notamment par l'accent mis sur l'évaluation et la performance des élèves et du personnel enseignant (Bilodeau, 2016; Maranda & Viviers, 2017; Maroy & Vaillancourt, 2019).

Un concept émergent entourant la gouvernance scolaire et le leadership éducatif est la collégialité (Bacon, 2014; McGrath et al., 2019; Samuelsson, 2018). Celle-ci peut être comprise selon deux perspectives. La première la considère comme un comportement social ou une culture allant de soi (Blackburn & Williamson, 2018) affectant le climat scolaire (Cipriano & Buller, 2012). La deuxième considère la collégialité comme un modèle de gestion formel utilisé dans la gouvernance et le leadership des établissements scolaires (Bush, 2016; McGrath et al., 2019). Selon cette perspective, la collégialité est une structure de travail, c'est-à-dire un espace-temps balisé dans l'organisation du travail, ancrée dans un mode de gestion formel visant l'engagement interpersonnel en contexte organisationnel basé sur des principes démocratiques (Bush, 2016; Hargreaves & O'connor, 2018). Les modèles associés au travail en collégialité incluent l'ensemble des théories insistant sur l'idée que le pouvoir et le processus décisionnel doivent être partagés par des membres d'une organisation (Bush, 2011). Dans son essence, les structures de travail en collégialité visent à créer un degré d'égalité entre les membres d'un groupe, de favoriser l'émergence de points de vue parfois divergents, d'en débattre afin d'en arriver à un consensus, et ce, afin de poursuivre et d'atteindre les objectifs basés sur des valeurs communes et partagées dans les seuls intérêts de ce même groupe (Bush, 2011; Cavanagh, 2010). Ces structures s'accompagnent toutefois de limites considérables lorsqu'elles sont appliquées au contexte éducatif: atteindre un consensus entre pairs peut être laborieux et coûteux en temps (Bush, 2011; Kligyte & Barrie, 2014); les groupes peuvent ne pas vouloir ou ne pas avoir les aptitudes pour s'écouter, se parler et se comprendre (Holloway et al., 2018; Sahlin & Eriksson-Zetterquist, 2016). De plus, les structures de travail en collégialité reposent sur les attitudes et les capacités de la direction à partager le pouvoir de décision, à reconnaître l'expertise des membres de l'organisation, alors que le

pouvoir partagé entre les membres d'une organisation dépasse rarement celui de la direction (Bush, 2011 ; Marini & Reale, 2016 ; McGrath et al., 2019). Par ailleurs, les structures de travail en collégialité sont principalement retrouvées et étudiées en enseignement supérieur où les professeurs sont considérés comme des experts et majoritairement masculins (Burnes et al., 2014). Cependant, peu d'attention est portée à l'évolution des structures de travail en collégialité au sein des écoles primaires où le personnel enseignant n'est pas systématiquement reconnu comme expert et est majoritairement féminin.

2. Perspectives théoriques

Cette étude s'appuie sur la théorie du travail vivant critique issue de l'approche psychodynamique du travail (PDT) dont Dejours est le pionnier (Dejours, 1995, 2009; Dejours et al., 2018). Cette perspective part de l'expérience de travail pour comprendre comment les individus donnent du sens aux enjeux normatifs de leurs expériences. Cet article s'intéresse au travail en tant qu'activité prise entre deux impératifs qui ne s'avèrent pas forcément faciles à concilier: le travail prescrit et le travail réel.

D'une part, le travail prescrit est organisé et sanctionné par l'organisation. Il s'agit d'un ensemble de règles à suivre produisant généralement un résultat prescrit que la personne qui travaille doit atteindre et provient d'une source d'autorité externe. Ce travail fonctionne comme un impératif, ne peut être ignoré et est soumis à une domination structurelle. D'autre part, cette théorie du travail considère le travail réel comme « ce qui, dans la tâche utilitaire, ne peut être obtenu par l'exécution rigoureuse du prescrit [...] c'est ce qui doit être ajusté, réaménagé, imaginé, inventé, ajouté par les hommes et les femmes pour tenir compte du réel de travail (Dejours, 1995, p. 41). Le travail réel exige de la ruse de la part des sujets qui doivent interpréter les prescriptions, déterminer à quelle règle ils et elles pourront adhérer, et doivent se plier à ces contraintes ou les ignorer pour accomplir le travail. Ainsi, une part substantielle du travail réel consiste en une activité interprétative (Dejours et al., 2018).

Une facette essentielle de cette théorie du travail est sa dimension sociale. L'individu confronté aux défis du travail réel est intrinsèquement lié à d'autres collègues connectés par les aspects techniques des tâches elles-mêmes. Supposons que le lieu de travail fonctionne sur la base d'un certain niveau de confiance. Dans ce cas, les travailleurs et travailleuses partageront leurs trucs et astuces, en débattant entre eux pour les organiser collectivement, ce qui conduira à une coopération efficace. Cette mise en commun des expériences subjectives de travail est la base de la confiance, soit une condition de l'épanouissement subjectif et de la santé mentale au travail. Ainsi, les espaces de délibération entre collègues constituent une réponse, voire une ressource pour le travail en rendant visible l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, soit la base de l'activité déontique, de la construction identitaire, ainsi que de la mise en place et du maintien d'un collectif de travail (Dejours et al., 2018).

Au sens large, les espaces de délibération sont des « espace-temps » où les travailleurs et travailleuses peuvent traiter les nombreux problèmes auxquels ils et elles sont confrontés quotidiennement, tels que les conflits de travail, les désaccords, les difficultés organisationnelles, les dilemmes moraux, rendre visible ou intelligible leur *modus operandi* et témoigner de leurs expériences (Dejours et al., 2018). Dans une école, les espaces formels incluent les réunions d'équipe, d'assemblée générale, de comités et les communautés d'apprentissage professionnel (CAP). Ce sont des espaces balisés par l'administration où s'énoncent des ordres donnant la forme officielle à la coordination et deviennent des références communes pour tous (Dejours, 2009). La PDT montre que la délibération authentique repose sur la possibilité pour les travailleurs et travailleuses de confronter leurs opinions sur leur mode opératoire et leur interprétation du travail prescrit par l'organisation, sur ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, efficace et moins efficace, menant à un arbitrage entre pairs sur la meilleure façon de procéder (Dejours et al., 2018). Cette perspective théorique soulève une préoccupation croissante concernant les relations de domination dans et par le travail et ses conséquences sur les dimensions humaines et subjectives du travail (Dejours, 2009 ; Dejours & Deranty, 2010 ; Maranda & Viviers, 2017). De fait, les véritables espaces de délibération se raréfient, étant considérés comme improductifs (Dejours et al., 2018). De plus, une meilleure connaissance des balises organisationnelles qui délimitent les espaces de délibération est cruciale alors que ces derniers

jouent un rôle capital dans le développement d'un sentiment d'appartenance, de reconnaissance et de construction identitaire, trois composantes critiques d'un processus d'intégration au travail réussi (Dejours, 1995; Maranda et al., 2013).

Ainsi, l'objectif central de cet article est de mieux comprendre la manière dont les espaces formels émergent au sein de l'école, de même que les expériences subjectives qui peuvent être discutés dans ces espaces.

3. Méthodologie

Sur la base d'un design de recherche qualitatif, nous avons mobilisé pour ce travail une méthodologie de collecte de données narratives (Paillé & Mucchielli, 2016). Des entretiens individuels ont été menés pour explorer le sens de l'expérience humaine du travail, et plus spécifiquement sur les espaces d'échange entre collègues, leur structuration (formelle et informelle) dans l'organisation du travail, ainsi que ce qu'ils permettent ou pas de rendre visible au regard des situations de travail. Les entretiens ont été menés selon un processus dynamique impliquant des allers-retours entre la collecte et l'analyse des données. Ce processus permet d'analyser le nouveau matériel au fur et à mesure de sa collecte afin d'ouvrir sur d'autres questions et de clarifier certains aspects, contribuant ainsi à orienter les entretiens individuels suivants.

Notre stratégie de recrutement consistait en des invitations postées deux grands groupes Facebook d'enseignants. Les critères communs sont: travailler en éducation préscolaire et en enseignement primaire de la province de Québec ainsi que détenir un brevet en éducation préscolaire et en enseignement primaire depuis moins de 15 ans. Ces cas ont été diversifiés selon le groupe d'âge, le nombre d'années d'expérience et la situation familiale. Au total, 25 entretiens individuels ont été menés auprès d'enseignantes du primaire provenant de divers centres de services scolaires du Québec. Cette diversification de cas a permis de réaliser des analyses contrastées et de faire ressortir une image plus complète des enseignantes du préscolaire et du primaire (Merriam & Tisdell, 2016). Pour les entretiens individuels, le protocole d'entretien a été utilisé de manière flexible afin de permettre aux participantes de s'approprier les questions d'entretien. Les thèmes abordés comprenaient la description du travail qu'elles effectuaient, leurs expériences d'intégration au travail et leurs modes d'engagement, d'échange et de coopération concernant les activités professionnelles de la famille et de la sphère de l'enseignement. Les entretiens ont été réalisés par étapes afin d'introduire un processus dynamique entre le terrain et la théorie (Paillé & Mucchielli, 2016).

3.1. Traitement et analyse des données

L'analyse des données a commencé dès la fin des premiers entretiens et s'est poursuivie selon une méthode dynamique impliquant la description analytique, la déduction interprétative et l'induction théorisante tout au long du processus (Paillé & Mucchielli, 2016). Cette méthode d'analyse permet de cerner directement un phénomène à travers le sens qui s'en dégage, dépassant la stricte synthèse du matériau analysé. Tout d'abord, nous avons procédé à un examen phénoménologique vertical du matériau par une écoute sensible des entretiens et par la lecture et la relecture attentive des transcriptions d'entretiens (Paillé & Mucchielli, 2016). Parallèlement, nous avons analysé le matériel à l'aide de catégories conceptualisantes permettant de mieux comprendre les expériences vécues par les enseignantes (Paillé & Mucchielli, 2016). Cette méthode d'analyse a permis d'identifier directement les phénomènes à travers le sens qui émergeait des catégories conceptualisantes, allant ainsi au-delà d'une stricte synthèse du matériel analysé. Nous avons utilisé ces catégories pour regrouper progressivement les phénomènes issus des entretiens, en les comparant « horizontalement » les uns aux autres, et en menant un processus réflexif, progressif et récursif de construction « théorique » (Paillé & Mucchielli, 2016). Envisagée comme un outil d'analyse dynamique, la conceptualisation des catégories pouvait entraîner une progression ou une régression des analyses tout au long du processus de recherche par l'ajout de nouveaux entretiens. L'idée n'était pas tant de faire émerger un groupe d'éléments ou de les classer, mais plutôt d'identifier un phénomène à travers des liens (Paillé & Mucchielli, 2016). Ces liens contenus dans le matériel d'entretien comparés aux

perspectives théoriques, ont permis de faire émerger les différentes formes et configurations des catégories conceptualisantes ainsi qu'une compréhension du sens de l'expérience humaine de travail vécue par les enseignantes du préscolaire et du primaire. Plus précisément, nous avons produit les catégories conceptualisantes à travers une méthode dynamique qui a contribué à élucider les dynamiques collectives construites à même le travail et leurs conséquences dans la réappropriation et la subversion du monde du travail. Cette tâche a nécessité des allers-retours entre les résultats, les connaissances produites dans le champ éducatif et les perspectives théoriques utilisées.

4. Résultats

L'objectif central de ce document étant de comprendre et de rendre visibles les structures et le fonctionnement interne des espaces de délibération formels, les résultats présentent leur « rouage » interne à travers deux grandes catégories: (1) les rencontres formelles pour assurer le fonctionnement de l'organisation et (2) la diversité des rencontres formelles imposées et contrôlées par la direction et leurs dérivées

4.1. La nécessité des rencontres formelles pour assurer le fonctionnement de l'organisation

De façon générale, les enseignantes mentionnent qu'il est fondamental pour le bon fonctionnement de l'école qu'elles rencontrent formellement leurs pairs pour échanger des informations sur les élèves et le travail. Les enseignantes accueillent généralement favorablement ces réunions et les perçoivent comme nécessaires pour s'assurer que le programme couvert est similaire dans toutes les classes d'un même niveau (coordination horizontale) ou pour coordonner la transition entre les niveaux (coordination verticale). Cependant, dans de nombreux contextes, l'organisation du travail ne prévoit pas de temps pour ces réunions, ce qui conduit certaines participantes à se « battre » pour les obtenir ou à les organiser elles-mêmes durant leur temps personnel.

4.2. La diversité des rencontres formelles imposées et contrôlées par la direction et leurs dérivées

Bien que quelques enseignantes mentionnent avoir eu la possibilité d'assister ou de participer à des espaces de délibération formels basés sur les besoins des enseignantes, cette pratique n'est pas fréquente. Au contraire, de nombreuses enseignantes ont trouvé les structures des réunions obligatoires très restrictives. Elles expliquent comment le contenu des réunions obligatoires est fréquemment organisé autour d'objectifs et de mandats prescrits par l'administration. Comme ces réunions se concentrent sur un mandat précis articulé autour d'un ordre du jour, cela laisse peu de place aux enseignantes pour exprimer leurs préoccupations, leurs opinions ou pour discuter avec leurs pairs et l'administration. Beaucoup expliquent qu'elles sont rapidement « rappelées à l'ordre » lorsqu'elles soulèvent une expérience de travail. En ce sens, le contenu de ces espaces de délibération formels est avant tout défini et imposé par l'administration. Ces espaces sont souvent basés sur ce que certaines enseignantes perçoivent comme un « faux » partage de pouvoir entre la direction et le personnel enseignant. Elles expliquent qu'on leur « fait croire » que leur opinion compte, mais en réalité, elles ont l'impression d'être impliquées dans des processus de décision qui échappent à leur contrôle, comme si l'administration avait déjà pris la décision et que l'issue de la réunion était prédéterminée. Ces « faux » processus de décision partagée portent sur des objets divers tels que l'adoption d'indicateurs de performance (par exemple, l'augmentation de la performance moyenne en résolution de problèmes mathématiques en sixième année du primaire ou l'amélioration des compétences en lecture en première année du primaire), l'élaboration du projet éducatif de l'école ou la définition de la mission du centre de services scolaire, les politiques scolaires spécifiques, etc. Ainsi, certaines expliquent comment l'administration impose fréquemment son programme, mais invite le personnel enseignant à investir sa subjectivité, sa créativité et son autonomie professionnelle pour décider comment il va le réaliser collectivement. De nombreuses enseignantes expliquent que les espaces de délibération formels où elles peuvent faire part de leurs préoccupations, exprimer leur opinion ou en débattre le travail entre pairs sont

rare dans un contexte centré sur un programme administratif. Au contraire, l'administration rappelle que ces espaces formels obligatoires ne sont pas le bon endroit ni le bon moment pour discuter de ces expériences. Certaines mentionnent même avoir été publiquement rabrouées lorsqu'elles le faisaient:

Ainsi, il y a des choses que nous n'arrivons jamais à régler parce que la direction veut que nous participions à un truc « cute » de développement professionnel ou parce que nous définissons collectivement le projet éducatif de l'école lors d'une réunion. On fait semblant d'élaborer un projet éducatif ! C'est ça ! Ça m'embête beaucoup. Parfois, quand on veut parler de nos difficultés, on se fait rabrouer. Souvent, on se fait rabrouer. Ils vont nous dire: oh! j'entends ce que vous dites (...), mais on ne va pas régler ça ce soir. — Claudie

Quelques enseignantes mentionnent faire partie de structures collectives de travail telles que les communautés d'apprentissage professionnel (CAP). Celles-ci prennent des formes très diverses, allant d'une réunion tous les deux mois à une réunion tous les six mois, et varient dans le temps, se prolongeant rarement sur plusieurs années pour diverses raisons. Ces enseignantes expliquent comment leur CAP se concentre sur des objectifs spécifiques. Par exemple, la CAP d'une participante a été mis en place la direction pour se concentrer sur l'amélioration des performances en lecture en première et deuxième année du primaire. Bien que cette CAP soit née des besoins de l'administration, elle a été une expérience positive pour l'enseignante, car elle croyait en sa mission. Pendant une année entière, l'administration a libéré les enseignantes durant un après-midi pour qu'elles se réunissent tous les deux mois afin de trouver des moyens d'améliorer la lecture des élèves. Après la première année, la CAP de cette participante a commencé à connaître des difficultés en raison d'un changement d'administration et de la difficulté à trouver des remplaçantes. Toutefois, les expériences d'autres participantes n'étaient pas aussi positives. Certaines ont mentionné qu'elles s'étaient senties « poussées » à prendre part à une CAP imposée par l'organisation. Une enseignante de maternelle explique que son centre de services scolaire a fait pression sur elle et ses collègues pour qu'elles se joignent à une CAP axée sur un mandat qui ne correspondait pas à leurs valeurs. Elles avaient plutôt l'impression que cette CAP servait un objectif caché: la supervision et l'évaluation de leur travail. Malgré cette invitation à participer volontairement, elles se sont senties piégées, car le refus de se joindre à l'équipe avait un coût. Plus tard durant l'année scolaire, un problème est survenu et l'organisation a fait en sorte qu'il soit difficile d'obtenir l'aide dont elles avaient besoin, affirmant qu'elles ne seraient pas dans une telle situation si elles avaient participé à la CAP.

Dans un autre ordre d'idées, certaines enseignantes expliquent s'être senties à l'aise d'évoquer les difficultés du travail quotidien avec l'administration, en privé dans son bureau, pour ramener le tout plus tard dans les espaces de délibération formels obligatoires. Elles précisent comment les enseignantes devaient également présenter une solution:

Vous pouvez vous plaindre. Vous avez le droit. Mais apportez une solution. Elle peut ensuite être discutée plus tard en grand groupe avec les autres enseignantes. — Noémie

De plus, certaines ont mentionné avoir l'impression d'être constamment surveillées et contrôlées par l'administration sous le couvert des espaces de discussion formels. Elles se sentaient obligées d'investir leur temps déjà limité dans des réunions et des comités formels obligatoires, qui étaient souvent déconnectés de leurs expériences quotidiennes et de leurs besoins réels. En outre, les enseignantes expliquent que le fait de devoir rendre des comptes sur des mandats imposés « d'en haut » s'accompagne généralement du sentiment d'être constamment surveillées pendant les réunions, même lorsque la direction est absente. Ainsi, de nombreuses enseignantes expliquent qu'elles sont tenues de soumettre un rapport à la direction détaillant l'utilisation du temps de la réunion: qui a dit quoi? de quoi a-t-on discuté? qu'est-ce qui a été décidé? quelles sont les prochaines actions à entreprendre? etc. Ce processus a pour conséquence qu'il est parfois difficile de s'ouvrir aux autres et de discuter de leurs expériences professionnelles.

5. Discussion

L'étude visait à approfondir notre compréhension des structures et du fonctionnement interne des espaces de délibération formels dans des établissements scolaires primaires, et à les rendre visibles. Nous diviserons cette discussion en deux sections. Premièrement, nous discuterons des enjeux de l'instrumentalisation managériale des structures de travail de collégialité. Ensuite, nous discuterons des enjeux de l'invisibilisation des expériences vécues par les enseignantes du primaire.

5.1. L'instrumentalisation managériale des espaces de délibération formels

Globalement, nos résultats font écho aux travaux concernant l'instrumentalisation de la parole (Bonneville, 2013 ; Bonneville & Grosjean, 2012) et des espaces de délibération (Picard, 2012), remettant en question le sens même de ces espaces formels. Il est possible de concevoir l'instrumentalisation sous deux angles. Le théorique de la PDT, permet d'inscrire l'instrumentalisation dans une perspective plus constructiviste alors que les espaces de délibération permettent une appropriation et une subjectivation de l'expérience du travail par le personnel enseignant. Toutefois, nos résultats montrent que cette logique se heurte à celle dominante de la direction qui s'inscrit davantage dans une perspective stratégique, se démarquant par la volonté de se servir opportunément du dispositif à des fins idéologiques ou politiques.

Nos résultats montrent que dans la plupart des pratiques de gestion dominantes, le temps consacré à la discussion est traqué et considéré comme non productif, rejoignant les travaux de Dejours et al. (2018). Ces espaces offrent peu, voire pas, de possibilité aux enseignantes de confronter leurs opinions relatives à leur mode opératoire et à leur interprétation du travail prescrit par l'organisation. Elles arrivent difficilement à dire ce qu'elles pensent et n'ont pas beaucoup la possibilité d'écouter le point de vue des autres menant à un arbitrage entre pairs sur la meilleure façon de procéder face aux difficultés du travail réel, soit les fondements de l'activité déontique et de la construction identitaire. Les expériences montrent plutôt comment les espaces de délibération formels peuvent être instrumentalisés par la direction et modelés pour répondre aux programmes capitalistes néolibéraux centrés sur la performativité, l'individualisme, la concurrence et la mondialisation de l'éducation dictée par le marché, faisant écho aux travaux de Hill et Kumar (2009). Ces résultats soulèvent la nécessité de discuter de la façon dont les espaces de délibération formels ne sont pas centrés sur leurs expériences et les besoins quotidiens de personnel enseignant, mais plutôt sur des mandats et objectifs spécifiques prescrits ailleurs. Par conséquent, les enseignantes ont eu du mal à donner un sens à ce qui était exigé. Les difficultés à échanger sur le travail déstabilise profondément leur perception de leur travail et de ce que signifie être enseignante. L'analyse des résultats met en évidence les contradictions d'une organisation du travail qui, dans son discours, valorise à la fois le travail autonome et le travail collectif des enseignantes tout en leur imposant de participer à des réunions et des projets dépouillés de leur caractère réflexif, du pouvoir de jugement que chacune possède sur son travail, les obligeant à s'engager dans des activités de travail qui ne les concernent pas et qui n'ont pas de sens, rejoignant certains constats de Maranda et Viviers (2011, 2017) ainsi que de Maroy (Maroy, 2017 ; Maroy & Vaillancourt, 2019). Elle souligne comment ce processus d'instrumentalisation managériale sape toute possibilité de délibération, activité au cœur même de l'action déontique et de la construction identitaire (Dejours, 2009). Ces résultats suggèrent que la multiplication des injonctions organisationnelles contribue à créer des espaces d'échange marginaux, fragiles et fugaces, qui réduisent progressivement l'autonomie, la possibilité de réfléchir le travail et la capacité d'action des enseignantes, un phénomène également observé par Bouchareu (2016).

5.2. L'invisibilisation des expériences vécues par les enseignantes, le silence institutionnel et le désinvestissement des professionnels

Enfin, nos résultats dévoilent les graves conséquences de l'instrumentalisation des espaces de délibération formels par l'administration, qui les façonne pour atteindre des objectifs capitalistes néolibéraux axés sur l'évaluation, les performances des élèves et la concurrence (Hill & Kumar, 2009). Bien que l'administration puisse présenter les espaces de délibération formels comme promouvant la

démocratie et le leadership partagé, ce qui peut être partagé et discuté est souvent limité et commodément organisé autour du programme de l'administration; il provient rarement des expériences et des besoins quotidiens des enseignantes. Par conséquent, bien qu'elles puissent parvenir à un consensus sur un point de l'ordre du jour administratif, la voix démocratique collective et la voix individuelle sont considérablement limitées. Nos résultats révèlent la façon dont les espaces de délibération formels sont incorporés à des techniques de gestion particulières qui peuvent s'opposer à un véritable retour d'information provenant du travail réel, faisant écho au travail de [Dejours et al. \(2018\)](#). Ce processus rend la dissension inacceptable alors que les espaces de délibération formels ne sont « ni le lieu ni le moment » pour les enseignantes de discuter d'expériences spécifiques, par crainte d'« être rabrouées », voire d'être perçues comme non professionnelles si elles s'écartent du programme de l'administration, entraînant un silence institutionnel. Cette discussion critique fait écho aux travaux de [Foucault \(1975\)](#) et de [Humes \(2000\)](#) en ce qui concerne le pouvoir des discours et la censure sur ce qui peut être dit et pensé.

Ainsi, nos résultats mettent en évidence de fortes relations de pouvoir entre l'administration et les enseignantes. Ils révèlent qui peut dire quoi, quand, où et avec quelle autorité. À la lumière de ces résultats, on pourrait penser que les enseignantes du primaire ne sont pas considérées comme suffisamment compétentes ou expertes par l'administration pour déterminer elles-mêmes ce qui doit ou ne doit pas être délibéré dans les espaces de délibération. Une enquête plus approfondie serait nécessaire pour développer davantage cet élément.

6. Conclusion

Notre étude permet de revoir le sens même des espaces de délibération formels alors qu'ils sont fréquemment centrés sur l'échange d'informations (souvent une transaction à sens unique) plutôt que sur la délibération des expériences de travail entre pairs. Pour plusieurs, cette situation engendre une grande frustration liée à l'idée de devoir se « soumettre » à des impératifs administratifs, un phénomène qu'elles considèrent comme une atteinte à leur autonomie professionnelle. À cet effet, certaines parlent d'une perte d'économie professionnelle, car ce temps « perdu » pourrait être mieux investi ailleurs, dans des « choses qui comptent pour de vrai ». La possibilité de participer à la structure de gestion d'une organisation, comme le suppose la collégialité, est loin d'être une pratique habituelle dans le monde du travail. La PDT considère toutefois que cette situation n'est pas figée: une réhabilitation des espaces de délibération semble possible et souhaitable. Cette réhabilitation commence lorsqu'une organisation reconnaît à un groupe de travailleurs et de travailleuse qu'il détient une maîtrise et une expertise professionnelle suffisamment complexe pour ressentir la nécessité de partager le processus décisionnel au sein de l'organisation ([Dejours et al., 2018](#)). En contexte éducatif, il s'agit pour l'administration de faciliter la mise en place et le maintien d'espaces où les membres du personnel enseignant peuvent rendre visible, discuter et arbitrer leur travail réel et les difficultés de l'organisation du travail à partir des situations de travail qu'ils et elles rencontrent quotidiennement, de leurs besoins réels. Les écoles devraient envisager aller au-delà des espaces de délibération formels instrumentalisés pour promouvoir l'engagement des enseignantes dans des espaces de délibération stimulants. Ces espaces peuvent fournir le pouvoir de les soutenir dans leurs luttes quotidiennes, soutenir leur croissance professionnelle et promouvoir des pratiques éducatives plus transformatrices destinées, en fin de compte, à accroître l'apprentissage des élèves ([Owen, 2014](#)).

Déclaration de liens d'intérêts

Les auteurs déclarent ne pas avoir de liens d'intérêts.

Références

- Bacon, E. (2014). *Neo-collegiality: Restoring academic engagement in the managerial university*. <http://eprints.bbk.ac.uk/11493/>
- Bilodeau, K. (2016). *Pratiques d'accompagnement et de supervision pédagogique du personnel enseignant par des directions d'établissement scolaire : une analyse de besoins pour une recherche-action-formation* (Mémoire de maîtrise) Université Laval (<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/26610/1/32260.pdf>).

- Blackburn, B. R., & Williamson, R. (2018). *Leading change in your school: A sustainable process*. *Australian Educational Leader*, 40(1), 8–12.
- Bonneville, L. (2013). Revaloriser les espaces de parole en milieu de travail pour diminuer la pression du quotidien : le cas spécifique d'un centre d'hébergement et de soins de longue durée (CHSLD). In R. Malenfant & N. Côté (Eds.), *Vers une nouvelle conception de l'« idéaltype » du travailleur* (pp. 120–135). Presses de l'Université du Québec.
- Bonneville, L., & Grosjean, S. (2012). Pourquoi faut-il sortir de la parole instrumentalisée en milieu de travail ? *Open Edition Journals*, 30(2) <http://dx.doi.org/10.4000/communication.3515>
- Bouchareu, M. (2016). Penser l'apport du care à l'évaluation et à la gestion des pratiques enseignantes. Le care en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ? *Varia*, 40, 1–11.
- Burnes, B., Wend, P., & By, R. T. (2014). The changing face of English universities: Reinventing collegiality for the twenty-first century. *Studies in Higher Education*, 39(6), 905–926. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2012.754858>
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4 éd.). SAGE Publications.
- Bush, T. (2016). Collegiality and professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 871–874. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143216663993>
- Cavanagh, J. B. (2010). *Managing collegiality: The discourse of collegiality in Scottish school leadership* (Thèse de doctorat) Université de Glasgow (<http://theses.gla.ac.uk/2254/>).
- Cipriano, R. E., & Buller, J. L. (2012). Rating faculty collegiality. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 44(2), 45–48. <http://dx.doi.org/10.1080/00091383.2012.655219>
- Dejours, C. (1995). *Le facteur humain*. Presses universitaires de France.
- Dejours, C. (2009). *Travail vivant 2 : travail et émancipation*. Payot & Rivages.
- Dejours, C., & Deranty, J.-P. (2010). The centrality of work. *Critical Horizons*, 11(2), 167–180. <http://dx.doi.org/10.1558/crit.v11i2.167>
- Dejours, C., Deranty, J.-P., Renault, E., & Smith, N. H. (2018). *The return of work in critical theory: Self, society, politics*. Columbia University Press.
- DuFour, R. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2 ed.). Solution Tree Press.
- Ford, T., & Youngs, P. (2017). Creating organizational structures to facilitate collegial interaction among teachers: Evidence from a high-performing urban Midwestern US district. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 424–440. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143216682501>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Gallimard.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Impact Leadership Series.
- Hill, D., & Kumar, R. (2009). *Global neoliberalism and education and its consequence*. Routledge.
- Holloway, J., Nielsen, A., & Saltmarsh, S. (2018). Prescribed distributed leadership in the era of accountability: The experiences of mentor teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 538–555. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143216688469>
- Humes, W. (2000). The discourses of educational management. *The Journal of Educational Enquiry*, 1(1), 35–53.
- Kligyte, Giedre, & Barrie, Simon. (2014). Collegiality: Leading us into fantasy – the paradoxical resilience of collegiality in academic leadership. *Higher Education Research & Development*, 33(1), 157–169. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2013.864613>
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 23(1), 59–77. <http://dx.doi.org/10.3917/es.023.0059>
- Maranda, M.-F., & Viviers, S. (2017). Domination symbolique et individualisation des défenses : le milieu scolaire écope. *Paper presented at the [Communication orale]. Rassemblement des personnes déléguées de la FAE, Palais des Congrès, Montréal* (<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/31065/1/Maranda%20%26%20Viviers%20%282017%29.pdf>).
- Maranda, M.-F., Viviers, S., & Deslauriers, J.-S. (2013). « L'école en souffrance » : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15(1), 225–240. <http://dx.doi.org/10.3917/nrp.015.0225>
- Marini, G., & Reale, E. (2016). How does collegiality survive managerially led universities? Evidence from a European Survey. *European Journal of Higher Education*, 6(2), 111–127. <http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2015.1070676>
- Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du Travail*, 59(4) <http://dx.doi.org/10.4000/sdt.1353>
- Maroy, C., & Vaillancourt, S. (2019). L'instrumentation de la nouvelle gestion publique dans les écoles québécoises : dispositifs et travail de changement institutionnel. *Sociologies [En ligne], Dossiers, Le changement institutionnel*.
- McGrath, C., Roxà, T., & Bolander Laksov, K. (2019). Change in a culture of collegiality and consensus-seeking: A double-edged sword. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 1001–1014. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2019.1603203>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4 éd.). Jossey-Bass.
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54–77.
- Paillet, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4 éd.). Armand Colin.
- Picard, H. (2012). «Entreprise libérée» Parole libérée?: Lecture critique de la participation comme projet managérial émancipateur. *Thèse de doctorat, École doctorale de Paris-Dauphine*.
- Rey, J., & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? *Revue Éducation & Formation*, e-299, 66–76.
- Sahlín, K., & Eriksson-Zetterquist, U. (2016). Collegiality in modern universities – the composition of governance ideals and practices. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2016(2–3), 33640. <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v2.33640>
- Samuelsson, K. (2018). Teacher collegiality in context of institutional logics: A conceptual literature review. *Professions and Professionalism*, 8 <http://dx.doi.org/10.7577/pp.2030>