

AOÛT 2018  
Rapport de recherche

*Conditions de travail et compressions  
budgétaires*

# Portrait de la situation dans les écoles du Québec

Eve-Lyne Couturier, *chercheure*  
Philippe Hurteau, *chercheur*

## REMERCIEMENTS

Les auteurs tiennent à remercier un ensemble de personnes sans qui l'étude n'aurait pu être. Les commentaires de l'équipe de chercheur-e-s de l'IRIS de même que les corrections de Martin Dufresne et de Monique Moisan ont rehaussé la qualité de cette étude, tant du point de vue de la forme que du fond. Nous leur transmettons tous nos remerciements. Toutes les erreurs se trouvant encore néanmoins dans ce texte relèvent de l'entière responsabilité des auteurs.

---

### MISE EN PAGES

Studio créatif Coloc – coop de travail  
151, boulevard Gréber, bur. 204, Gatineau (QC) J8T 6G6 819.778.0002 / nous@coloc.coop

### IMPRESSION

Katasoho imprimerie & design  
5000, rue d'Iberville, bur. 202, Montréal (QC) H2H 2S6 514.961.5238 / info@katasoho.com

## Sommaire

Dans les dernières années, des compressions financières ont affecté l'ensemble des ministères. L'éducation n'a pas fait exception. Dans cette étude, nous présentons une évaluation du sous-financement subi par les écoles publiques québécoises et, à l'aide d'une enquête réalisée au printemps 2018, brossons un portrait des conditions de travail des personnes qui y œuvrent, qu'elles soient enseignantes, professionnelles ou membres du personnel de soutien.

## Principales conclusions

- Depuis 2003-2004 les crédits alloués aux commissions scolaires ne permettent pas de combler l'augmentation des coûts de système. Pour y arriver, il aurait fallu bonifier de 1,4 G\$ les sommes versées en 2016-2017.
- La part du PIB consacrée aux dépenses publiques en éducation est également en baisse, celle-ci étant passée de 2,50 à 2,28 % entre 2003-2004 et 2016-2017. Rétablir le niveau de 2003-2004 équivaudrait alors à une augmentation des crédits versés par Québec de 873 M\$.
- D'après l'enquête réalisée par l'IRIS, les compressions dans les commissions scolaires ont des impacts négatifs sur les conditions de travail du personnel de l'éducation (enseignant-e-s, professionnel-le-s et personnel de soutien) qui ont vu leur tâche s'alourdir dans les dernières années.
- Le nombre d'élèves présentant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) a connu une hausse de 34 % pendant la même période, ce qui affecte l'ensemble du personnel de l'éducation. À cela s'ajoute un bon nombre d'élèves qui ne sont pas reconnus comme HDAA, mais qui devraient l'être selon les enseignant-e-s.
- Toutes les catégories d'emploi affirment faire un nombre important d'heures supplémentaires. En plus d'être plus nombreuses qu'avant, une fraction seulement de celles-ci est reconnue en temps ou en argent. Alors que toutes les heures supplémentaires des enseignant-e-s tombent dans cette catégorie, entre 30 et 40 % de celles des professionnel-le-s et du personnel de soutien ne sont pas reconnues.

- Selon notre enquête, le manque de ressources tant humaines que matérielles ajoute à la difficulté du personnel de l'éducation d'effectuer son travail adéquatement.
- Près du tiers des enseignant·e·s et un cinquième des professionnel·le·s et du personnel de soutien disent vivre de l'épuisement émotionnel en lien avec leur travail.
- De bons liens avec leurs collègues, qu'ils soient de la même catégorie d'emploi ou non, permettent tout de même d'améliorer le climat de travail. Cependant, les compressions ont eu comme effet d'augmenter les tensions entre collègues et d'isoler les travailleurs et travailleuses.
- Les priorités des membres du personnel de l'éducation pour améliorer le système éducatif du Québec misent avant tout sur les services offerts aux élèves. Ils suggèrent ainsi de diminuer le nombre d'élèves par classe et de donner plus de ressources aux élèves en difficulté.

# Table des matières

<b>SOMMAIRE ET PRINCIPALES CONCLUSIONS</b>	<b>3</b>
<b>LISTE DES GRAPHIQUES</b>	<b>7</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b>	<b>9</b>
<b>LISTE DES SIGLES</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>13</b>
<b>CHAPITRE 1 – L'AUSTÉRITÉ EN ÉDUCATION</b>	<b>15</b>
1.1 Transferts gouvernementaux et coûts de système	15
1.2 Recul du financement des commissions scolaires par rapport au PIB	18
<b>CHAPITRE 2 – RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE</b>	<b>21</b>
2.1 Méthodologie	21
2.2 Qui sont les répondant·e·s ?	21
2.3 Résultats de l'enquête	23
2.3.1 Précarité à l'emploi	23
2.3.2 Charge de travail	25
2.3.3 Capacité d'accomplissement professionnel	30
2.3.4 Climat de travail	33
2.3.5 Indicateurs d'épuisement professionnel	36
<b>CHAPITRE 3 – TRAVAIL, COMPRESSIONS ET SOLUTIONS</b>	<b>39</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>43</b>
<b>NOTES DE FIN DE DOCUMENT</b>	<b>45</b>



# Liste des graphiques

<b>GRAPHIQUE 1</b>	Évolution des transferts alloués aux commissions scolaires, G\$ courants, 2003-2004 à 2016-2017	16
<b>GRAPHIQUE 2</b>	Nombre de cas d'élèves HDAA dans le réseau scolaire québécois, de 2003-2004 à 2016-2017	16
<b>GRAPHIQUE 3</b>	Évolution des transferts aux commissions scolaires et des coûts de système moyens, base 100=2003-2004, Québec, 2003-2004 à 2016-2017	17
<b>GRAPHIQUE 4</b>	Part des transferts alloués aux commissions scolaires dans le PIB, en %, 2003-2004 à 2016-2017	19
<b>GRAPHIQUE 5</b>	Déficit ou surplus de financement des commissions scolaires par rapport à la part des subventions dans le PIB (2003-2004 : année de référence), M\$, 2003-2004 à 2016-2017	19





# Liste des tableaux

<b>TABLEAU 1</b>	Synthèse des compressions imposées aux commissions scolaires, 1999-2000 à 2016-2017, en M\$	17
<b>TABLEAU 2</b>	Répartition des répondant·e·s selon la région administrative	22
<b>TABLEAU 3</b>	Répartition selon la catégorie d'emploi	22
<b>TABLEAU 4</b>	Répartition selon le sexe	22
<b>TABLEAU 5</b>	Répartition selon l'âge	22
<b>TABLEAU 6</b>	Répartition selon l'ancienneté	23
<b>TABLEAU 7</b>	Répartition selon le type d'établissement	23
<b>TABLEAU 8</b>	Précarité des répondant·e·s selon leur catégorie d'emploi	24
<b>TABLEAU 9</b>	Précarité des répondants selon le type d'établissement dans lequel ils travaillent	24
<b>TABLEAU 10</b>	Statut temporaire selon l'expérience, par catégorie d'emploi	24
<b>TABLEAU 11</b>	Temps supplémentaire et pourcentage reconnu, par catégorie d'emploi (professionnel·le·s et personnel de soutien)	25
<b>TABLEAU 12</b>	Heures moyennes travaillées, par pourcentage de tâche (enseignant·e·s)	26
<b>TABLEAU 13</b>	Évolution du temps de travail supplémentaire dans les cinq dernières années	26
<b>TABLEAU 14</b>	Dimensions de la charge de travail en fonction de la capacité des professionnel·le·s	27
<b>TABLEAU 15</b>	Dépassement de ratio par niveau scolaire (enseignant·e·s)	27
<b>TABLEAU 16</b>	Nombres moyens d'élèves, d'élèves reconnus HDAA et d'élèves HDAA non reconnus (enseignant·e·s)	28
<b>TABLEAU 17</b>	Évolution du nombre d'élèves HDAA reconnus et non reconnus (enseignant·e·s)	28
<b>TABLEAU 18</b>	Évolution du nombre d'élèves HDAA reconnus et non reconnus, par type d'établissement (enseignant·e·s)	29
<b>TABLEAU 19</b>	Appréciation des services aux élèves HDAA, par catégorie d'emploi	29
<b>TABLEAU 20</b>	Capacité d'accomplir ses tâches et de s'épanouir, selon la catégorie d'emploi	30
<b>TABLEAU 21</b>	Suffisance du temps et de la reconnaissance de certains aspects du travail, par catégorie d'emploi	31

<b>TABLEAU 22</b>	Satisfaction du temps alloué pour réaliser certaines tâches (professionnel·le·s)	31
<b>TABLEAU 23</b>	Tâches accomplies adéquatement dans les heures travaillées (enseignant·e·s)	31
<b>TABLEAU 24</b>	Niveau d'accès aux ressources, selon la catégorie d'emploi	32
<b>TABLEAU 25</b>	Accès au personnel professionnel, selon le type d'établissement	32
<b>TABLEAU 26</b>	Aspects de l'autonomie professionnelle, selon la catégorie d'emploi	33
<b>TABLEAU 27</b>	Perception de la qualité de l'appui de divers acteurs	34
<b>TABLEAU 28</b>	Perception de l'évolution de la qualité du lien avec la direction	35
<b>TABLEAU 29</b>	Raisons de l'amélioration ou de la détérioration de la relation avec la direction dans les cinq dernières années	35
<b>TABLEAU 30</b>	Niveau d'accord concernant des indicateurs de détresse (professionnel·le·s et personnel de soutien)	36
<b>TABLEAU 31</b>	Proportion du personnel de soutien qui est d'accord avec l'affirmation : « J'ai confiance que j'aurai encore cet emploi l'an prochain », selon le niveau de précarité	36
<b>TABLEAU 32</b>	Fréquence d'énoncés relatifs à l'épuisement professionnel	37
<b>TABLEAU 33</b>	Détresse psychologique selon trois dimensions, par catégorie d'emploi	37
<b>TABLEAU 34</b>	Principales conséquences des compressions financières en éducation sur le travail du personnel de l'éducation par catégorie d'emploi	39
<b>TABLEAU 35</b>	Priorités en éducation du personnel de l'éducation par catégorie d'emploi	40

## Liste des sigles

<b>CSQ</b>	Centrale des syndicats du Québec
<b>HDAA</b>	Présentant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage
<b>FCSQ</b>	Fédération des commissions scolaires du Québec
<b>PIB</b>	Produit intérieur brut



# Introduction

À l'écoute des discours publics, un consensus clair émerge : la qualité et l'accessibilité de l'éducation devraient constituer une priorité nationale. À l'ère d'une soi-disant « économie du savoir », face à la rareté de la main-d'œuvre dans certains secteurs ou pour mettre en place les conditions d'une société plus juste, l'éducation est présentée comme un investissement social indispensable. Par contre, une distance demeure entre la priorité donnée à l'éducation dans les discours et les ressources publiques qu'on lui accorde réellement. Dans cette étude, nous cherchons à répondre à deux grandes questions. D'une part, quelle a été l'évolution réelle du financement de l'éducation ? Est-ce que ce secteur a été adéquatement financé ? D'autre part, qu'en est-il des personnes qui travaillent en éducation ? Disposent-elles des ressources, du temps et de l'appui nécessaires pour répondre aux demandes et aux exigences d'une population d'élèves en transformation ? Et sommes-nous en mesure de leur offrir un milieu de travail sain qui permette de prendre soin de leur santé mentale ?

Cette étude est divisée en trois chapitres. Pour commencer, nous examinerons l'état du financement de l'éducation. Si l'on en croit les déclarations officielles, « l'austérité [serait] une vue de l'esprit' », encore plus quand il est question des budgets de la santé ou de l'éducation. Alors que certains ministères ont vu leur budget être réduit en valeur absolue pendant les années d'austérité, ces deux secteurs ont plutôt connu une réduction de leur taux de croissance budgétaire. Or, cela est bien différent d'un financement adéquat répondant à l'évolution des exigences et des besoins. Dans le premier chapitre, nous remonterons jusqu'à l'année budgétaire 2003-2004 afin de rappeler l'évolution du financement de l'éducation des 15 dernières années.

Le deuxième chapitre s'intéressera particulièrement aux conditions de travail des personnes qui œuvrent au sein des commissions scolaires. À l'aide d'un questionnaire, nous avons sondé plus de 8 000 personnes appartenant aux trois grandes catégories d'emploi en éducation : les enseignant-e-s, les professionnel-le-s et le personnel de soutien. Grâce à leurs réponses, il est possible de tracer un portrait de leur travail, de ses entraves et de leurs craintes.

Finalement, le chapitre 3 fait la synthèse des deux premiers. S'il y a eu effectivement des compressions budgétaires au sein des commissions scolaires, comment ont-elles affecté les conditions de travail des personnes qui y œuvrent ? Nous en profitons également pour interroger les priorités de ces dernières pour ce qui est d'améliorer le système scolaire.



## CHAPITRE 1

# L'austérité en éducation

Le point de départ de cette étude consiste à vérifier l'état du financement du système scolaire québécois. Cependant, comme notre objectif principal est de dépendre non pas la situation budgétaire des commissions scolaires, mais plutôt les conditions de travail de ceux et celles qui y œuvrent, nous avons priorisé nos ambitions de recherche à cette dernière facette. Notre première section ne prétend donc pas offrir un portrait définitif et détaillé des considérations budgétaires, mais bien une présentation d'ensemble destinée à doter d'une assise analytique les autres sections de l'étude.

Des remarques méthodologiques s'imposent sur la période retenue et sur les données elles-mêmes. D'abord, nous avons opté pour une analyse des exercices allant de 2003-2004 à 2016-2017, afin de faire ressortir le bilan des dernières années en matière de financement des commissions scolaires. Cette période offre une perspective historique significative, soit 14 années de données budgétaires. De cette manière, nous dégagerons les tendances lourdes des dernières années tout en minimisant les distorsions liées aux fluctuations annuelles. Une période plus courte aurait conféré trop d'importance à des données annuelles qui ne sont pas nécessairement révélatrices sur une longue durée. Aussi, ce choix permettra de mettre en relief les tendances qui se dégagent de l'application du plan québécois de retour à l'équilibre budgétaire, par ses effets sur les transferts gouvernementaux aux commissions scolaires.

Ensuite, nous avons retenu les données contenues dans les Comptes publics du Québec qui présentent les résultats consolidés des dépenses de l'État. En procédant de cette manière, nous avons accès aux sommes qui furent effectivement versées aux commissions scolaires et non seulement aux engagements budgétaires que présente chaque année le ministre des Finances lors du dépôt de son budget. Les Comptes publics nous permettent de suivre l'évolution des sommes globales allouées aux commissions scolaires, tant pour leur fonctionnement général que pour le financement du transport scolaire ou le

service de leur dette. En présentant l'évolution totale de ces différentes enveloppes budgétaires, nous baliserons la situation réelle du financement des commissions scolaires. Enfin, l'information comprise dans les Comptes publics permet de présenter des données cohérentes tout au long de la période désignée, qui font état des transferts totaux du gouvernement aux commissions scolaires. Ce choix comporte cependant une limite : au moment d'écrire ces lignes, les éditions 2017-2018 et 2018-2019 des Comptes publics ne sont pas disponibles, ce qui prive notre analyse des données budgétaires les plus récentes.

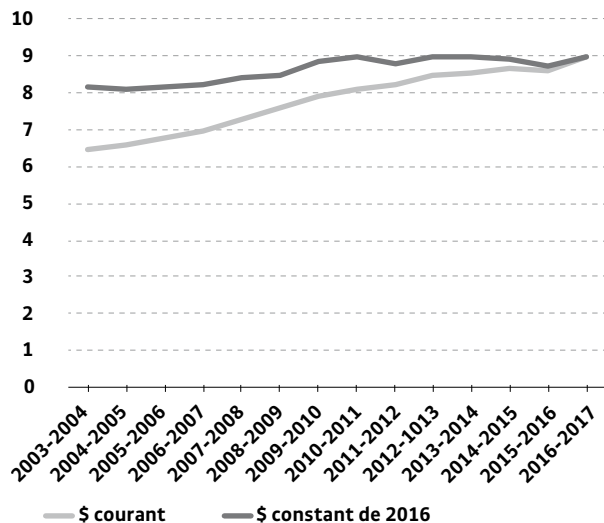
## 1.1 TRANSFERTS GOUVERNEMENTAUX ET COÛTS DE SYSTÈME

Dans cette section, nous analyserons les transferts gouvernementaux versés aux commissions scolaires. Pour ce faire, nous présentons au graphique 1 la variation de 2003-2004 à 2016-2017 des transferts en provenance du gouvernement québécois. Lors de la première année budgétaire de la période à l'étude (2003-2004), le total de ces transferts s'élevait à 6,5 G\$. En 2016-2017, il atteignait 9 G\$. Cette augmentation de 2,5 G\$ équivaut pour toute la période à une hausse de 39 %. Sur une base annuelle, l'évolution des transferts en direction des commissions scolaires est de l'ordre de 180 M\$, soit une hausse d'un peu moins de 2,8 % par année.

Affirmer sur la base de ces seuls chiffres qu'il n'y a pas eu de compressions en éducation serait un raccourci malheureux. En effet, ce portrait rudimentaire ne tient pas compte de l'évolution réelle des besoins de financement du réseau scolaire québécois. Bref, pour savoir si les commissions scolaires ont essuyé des compressions au cours de ces années, il faut vérifier si leur niveau de financement a suivi l'évolution des coûts des engagements qu'elles doivent remplir.

Pour ce faire, on peut d'abord neutraliser l'effet de l'inflation générale et ainsi voir quelle a été l'évolution

Graphique 1

**Évolution des transferts alloués aux commissions scolaires, G\$ courants, 2003-2004 à 2016-2017**

SOURCES Comptes publics vol. 2 : 2003-2004 à 2016-2017, Renseignements financiers sur le Fonds consolidé du revenu : Fonds général et fonds spéciaux, Gouvernement du Québec.

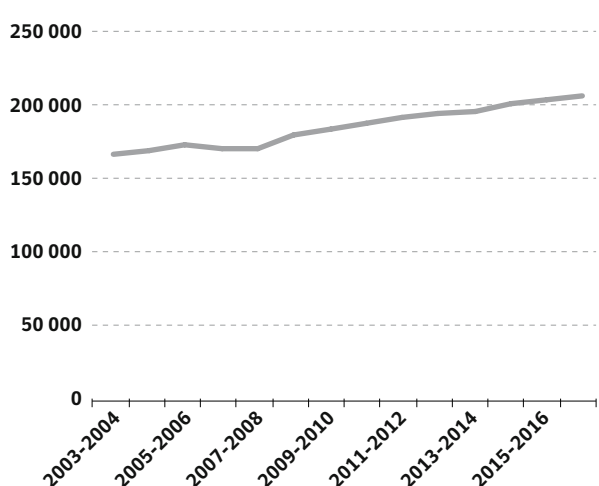
de ces transferts en dollars constants<sup>a</sup>. Cette opération permet d'observer de nouveau une hausse des sommes allouées, quoique plus modeste. La hausse des transferts pour la période à l'étude n'est plus de 2,5 G\$, mais de 860 M\$ (soit 11 % pour toute la période et un peu moins de 0,8 % par année).

Mais là encore, cette opération nous prive d'une idée juste de l'évolution du financement des commissions scolaires, puisque la seule prise en compte de l'inflation échoue à traduire les mutations réelles des besoins et des exigences des missions à remplir. Annuler simplement l'effet de l'inflation ne nous dit rien, par exemple, sur les changements importants qu'a connus la cohorte générale des élèves.

Entre 2009-2010 et 2017-2018, le nombre total d'élèves est passé de 879 863<sup>2</sup> à 902 975<sup>3</sup>. Cette hausse de 2,6 % indique qu'une hausse au moins équivalente des transferts était nécessaire pour maintenir les services offerts. On doit toutefois aussi prendre en considération la croissance vertigineuse du nombre d'élèves présentant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Au graphique 2, on observe que le total de ces élèves est passé de 145 456 en 2003-2004 à 195 072

<sup>a</sup> Nous retenons aux fins de ce calcul l'année 2016 comme référence.

Graphique 2

**Nombre de cas d'élèves HDAA dans le réseau scolaire québécois, de 2003-2004 à 2016-2017**

SOURCES Statistiques de l'éducation : Éducation préscolaire, Enseignement primaire et secondaire, Éditions 2006, 2007, 2008, 2011, 2012, 2014 et 2015, Gouvernement du Québec; MÉES, TSE, DGSEG, DIS, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 2017-01-26; Étude des crédits 2018-2019, Réponses à la demande de renseignements particuliers de l'Opposition officielle, volet éducation, partie 1 à 100, ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2018, p. 247.

en 2016-2017, soit une augmentation de 34 %<sup>b</sup>. Puisque la prise en charge de ces élèves nécessite plus de ressources que celle des élèves ordinaires, les besoins financiers des commissions scolaires ne peuvent pas simplement suivre la courbe de l'inflation, ni même celle de la simple augmentation de la taille des cohortes.

Évaluons maintenant l'évolution des coûts de système des commissions scolaires, soit les coûts liés à la reconduction de leurs engagements passés, afin de déterminer si oui ou non elles ont dû absorber des restrictions budgétaires ces dernières années. Un passage tiré d'un rapport gouvernemental publié en 2014 aide à comprendre l'importance d'une telle opération :

Pour éviter toute confusion, il est important de rappeler que la variation des subventions d'une année à l'autre se fait en fonction de trois éléments, soit la prise en considération des coûts de système (indexation, vieillissement du personnel, variation des clientèles, service de la dette, etc.), des ajouts de ressources au titre du développement et, s'il y a lieu, des efforts demandés aux commissions

<sup>b</sup> Les données pour 2017-2018 indiquent que cette tendance ne ralentit pas, avec quelque 201 111 élèves dans cette situation.



scolaires lorsque les crédits disponibles sont insuffisants pour couvrir les deux premiers points. Ainsi, entre deux années scolaires données, il peut y avoir eu des efforts budgétaires exigés même si la variation des subventions est positive entre ces années<sup>4</sup>.

En clair, il est possible qu'il y ait des compressions budgétaires même quand les transferts gouvernementaux augmentent. En effet, si les fonds alloués aux commissions scolaires ne parviennent pas à couvrir les coûts associés à la seule reconduction des services qu'elles offrent, nous sommes en situation de compressions. Comment alors définir le niveau de progression des coûts de système?

Pour y parvenir, nous nous appuyons sur les travaux réalisés par le Comité d'experts sur la gestion des commissions scolaires<sup>5</sup> et par la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), travaux complétés par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ). En comparant d'année en année les écarts entre les transferts gouvernementaux, les règles budgétaires et les responsabilités des commissions scolaires, nous arrivons aux résultats présentés au tableau 1. Nous observons que, depuis 2010, les commissions scolaires auraient subi des compressions récurrentes de l'ordre de 916,6 M\$. Si l'on ajoute les compressions de

la période 1999 à 2009 identifiées par le Comité d'experts, le total de ces coupes dépasse le milliard de \$.

Ce tableau vérifie l'assertion voulant que le système scolaire québécois ait bel et bien connu une période de compressions concomitante de l'application du plan de retour à l'équilibre budgétaire, et ce, malgré les hausses observées de transferts gouvernementaux. Puisque les services fournis par les commissions scolaires se complexifient et s'alourdissent, l'augmentation annuelle de 2,8 % des fonds versés par Québec s'avère insuffisante.

Pour évaluer plus avant cette dynamique, nous avançons nos propres estimations de l'écart entre les coûts de système et les transferts gouvernementaux. En raison de l'indisponibilité de l'ensemble des informations nécessaires au calcul des coûts de système, nous avons procédé en développant divers scénarios. Nous présentons ici les résultats de celui qui nous a semblé le plus crédible.

Précisons d'emblée que nous n'avons pas été en mesure de mesurer la variation annuelle des coûts de système. Nous offrons plus modestement une évaluation moyenne

Tableau 1

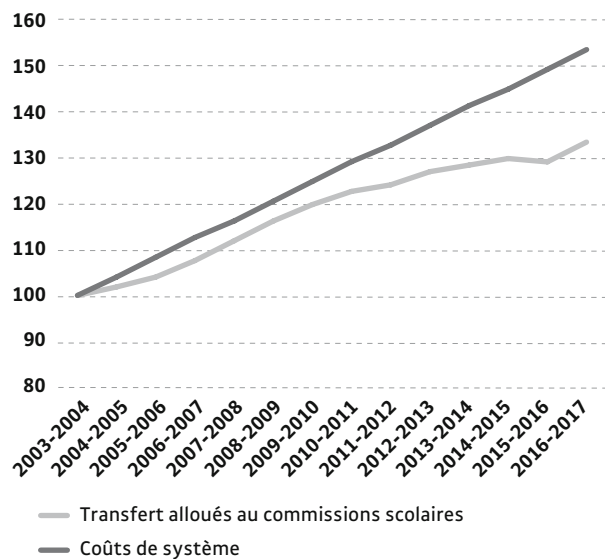
### Synthèse des compressions imposées aux commissions scolaires, 1999-2000 à 2016-2017, en M\$

	Budget	Règles budgétaires	Total
1999-2000 à 2009-2010	-124,5	-22,5	-147
2010-2011		-65	-65
2011-2012	-143,2		-143,2
2012-2013	-147,4		-147,4
2013-2014	-200	-88	-288
2014-2015	-149	-11	-160
2015-2016	-157		-157
2016-2017	82	-38	44
<b>Total depuis 2010</b>	<b>-714,6</b>	<b>-202</b>	<b>-916,6</b>
<b>Total</b>	<b>-839,1</b>	<b>-224,5</b>	<b>-1063,6</b>

SOURCES Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires, Gouvernement du Québec, 2014, p. 72; Mémoire sur les règles budgétaires de la Fédération des commissions scolaires, 2013-2014, 2015-2016 et 2016-2017; calculs fournis par la CSQ.

Graphique 3

### Évolution des transferts aux commissions scolaires et des coûts de système moyens, base 100=2003-2004, Québec, 2003-2004 à 2016-2017



SOURCES : Comptes publics vol. 2 : 2003-2004 à 2016-2017, Renseignements financiers sur le Fonds consolidé du revenu : Fonds général et fonds spéciaux, Gouvernement du Québec; Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires, Gouvernement du Québec, 2014, p. 72; Mémoire sur les règles budgétaires de la Fédération des commissions scolaires, 2013-2014, 2015-2016 et 2016-2017; calculs fournis par la CSQ.

de ceux-ci. C'est ce qui explique que, dans le graphique 3, les coûts de système progressent de manière linéaire.

Nos résultats postulent que la hausse moyenne des coûts des commissions scolaires équivaut à 4 % de leur budget. Cette évaluation s'appuie notamment sur le travail réalisé à la FCSQ et celui compris dans le *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*. Pour les années 2011-2012 à 2016-2017, nous avons ajouté les montants liés aux coupes budgétaires apportées aux sommes allouées en transferts. Le cumul de ces deux montants offre une évaluation du budget dont les commissions scolaires auraient dû bénéficier pour respecter leurs engagements et maintenir la qualité de leurs services. Ensuite, nous avons établi la moyenne des résultats obtenus pour arriver à l'estimation de l'évolution des coûts de système.

Ces résultats ne permettent pas de repérer précisément la situation de l'évolution des transferts année après année et des besoins financiers des commissions scolaires. En revanche, ils permettent d'identifier certains faits saillants (p. ex. : coupes, réinvestissements) de ce financement sur une trame historique plus longue.

Le graphique 3 montre que l'évolution des transferts gouvernementaux vers les commissions scolaires de 2003-2004 à 2016-2017 n'a pas suivi les coûts de système. En prenant l'année 2003-2004 comme point de référence, nous concluons que le niveau des transferts totaux aurait dû s'élever à 10,4 G\$ pour couvrir ces coûts en 2016-2017, plutôt qu'à 9 G\$ comme ce fut le cas. En d'autres termes, les commissions scolaires héritent aujourd'hui d'un trou budgétaire récurrent de l'ordre de 1,4 G\$.

Ce résultat concorde avec ce qui a été présenté au tableau 1, en revoyant légèrement à la hausse l'évaluation du manque à gagner global dont pâtit le réseau scolaire (le tableau 1 indiquant un déficit estimé d'un peu plus de 1 G\$). Notons qu'il est possible que cet écart s'explique en partie par la divergence entre les périodes étudiées dans ce tableau et au graphique 3.

Durant les 14 années de la période à l'étude, une tendance lourde se dessine : l'élargissement de l'écart entre l'évolution du niveau des transferts et celle des coûts de système. Or, il est possible d'affiner l'analyse des dynamiques à l'œuvre en identifiant des sous-périodes. D'abord, durant les années 2003-2004 à 2005-2006, la hausse des transferts se situe à près de 2 %, soit environ la moitié que ce qu'aurait exigé un simple maintien du financement des commissions scolaires.

Ensuite, de 2006-2007 à 2010-2011, les transferts fluctuent positivement de 3,8 % par année en moyenne. Puisque notre évaluation des coûts de système gomme les variations

annuelles, il est préférable de postuler que nous sommes dans une zone de couverture des coûts de système.

La troisième sous-période est celle des coupes récentes appliquées en lien avec le plan de retour à l'équilibre budgétaire, soit de 2011-2012 à 2015-2016. On parle alors d'une hausse annuelle des transferts limitée à un maigre 1,16 %.

Finalement, durant la dernière année de la période, 2016-2017, les transferts gouvernementaux ont non seulement couvert les coûts de système, mais les ont même légèrement dépassés (4,6 %).

Cette analyse indique que le financement des commissions scolaires a connu un tournant en 2011-2012. Pour l'entièreté de la période à l'étude, l'écart entre l'évolution des transferts et la couverture des coûts de système s'élève à 20 points de pourcentage. Cependant, un découpage qui débute au moment de l'application du plan de retour à l'équilibre budgétaire par Québec, et prend donc en compte les données de 2011-2012 à 2016-2017, indique que cet écart s'est essentiellement creusé dans les plus récentes années. De fait, 14,2 des 20 points de pourcentage d'écart entre les transferts gouvernementaux et les coûts de système des commissions scolaires sont apparus à la suite du plan déposé par Raymond Bachand au moment où il était ministre des Finances.

Le financement des commissions scolaires a non seulement traversé une longue période de compressions et de restrictions, mais celle-ci s'est intensifiée au début de la présente décennie. En effet, 961 M\$ du 1,4 G\$ de compressions identifiées plus haut ont été retranchés depuis 2011-2012.

## 1.2 REcul DU FINANCEMENT DES COMMISSIONS SCOLAIRES PAR RAPPORT AU PIB

Lorsqu'il est question du financement du réseau des écoles publiques québécoises, les compressions ne sont pas qu'une hypothèse, mais une réalité. On observe d'ailleurs ce phénomène si on compare l'évolution des transferts québécois vers les commissions scolaires avec le produit intérieur brut (PIB). L'étude de ce ratio situe cette fois les compressions identifiées dans le cadre plus large de l'économie dans son ensemble. Les coupes étaient-elles inévitables en raison du contexte économique, tel qu'un recul de la richesse nationale ou, au contraire, découlent-elles d'un choix politique du gouvernement?

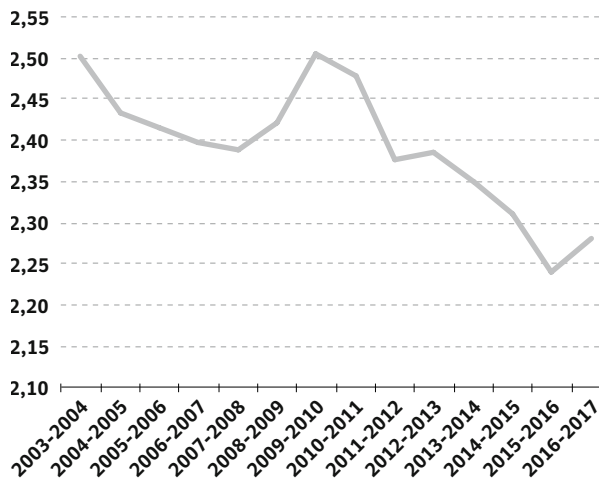
À ce chapitre, une augmentation de la part du PIB occupée par les dépenses en éducation indique un rehaussement de l'importance sociale attribuée à ce secteur tandis qu'une diminution indique plutôt un

recul. L'hypothèse d'une diminution pourrait également indiquer un affaiblissement de l'assiette fiscale attribuée au financement de ces programmes. Cela peut tenir à une diminution des charges fiscales des particuliers ou des entreprises ou encore de phénomènes tels l'évitement et l'évasion fiscale ; la baisse de la capacité de l'État québécois à protéger le financement de ses écoles peut aussi être le signe d'une crise plus large du rapport à la fiscalité au Québec. Ces transformations de la fiscalité dépassent le cadre de cette étude, mais il importe de les évoquer, ne serait-ce que pour faire ressortir le caractère construit de la prétendue crise des finances publiques qui sert aujourd'hui de prétexte à des coupes budgétaires.

Le graphique 4 montre que la part des transferts gouvernementaux dédiés aux commissions scolaires représentait 2,5 % du PIB québécois en 2003-2004. En 2016-2017, cette part avait baissé à 2,28 %. Si, en milieu de période,

Graphique 4

#### Part des transferts alloués aux commissions scolaires dans le PIB, en %, 2003-2004 à 2016-2017

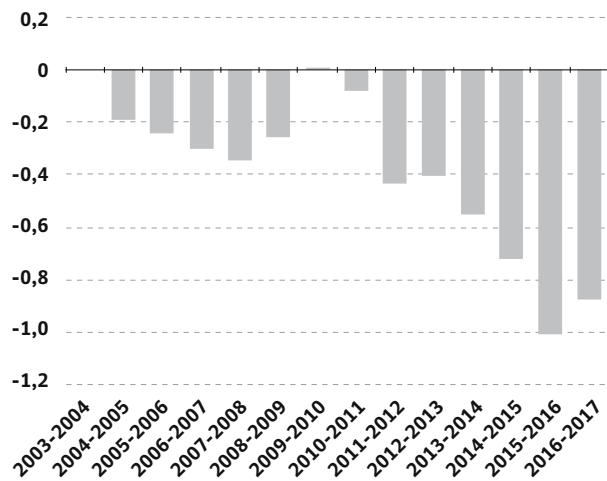


SOURCES : Comptes publics vol. 2 : 2003-2004 à 2016-2017, Renseignements financiers sur le Fonds consolidé du revenu : Fonds général et fonds spéciaux, Gouvernement du Québec ; tableau CANSIM 384-0038.

on observe un rehaussement allant jusqu'à retrouver le niveau de 2003-2004, il s'explique par la crise économique de 2008, c'est-à-dire une contraction du dénominateur (le PIB) plutôt qu'une hausse du numérateur (les dépenses en éducation). Après la crise, ce ratio reprend sa tendance d'avant récession, alors que la part des transferts au réseau scolaire diminue dans notre économie.

Graphique 5

#### Déficit ou surplus de financement des commissions scolaires par rapport à la part des subventions dans le PIB (2003-2004 : année de référence), M\$, 2003-2004 à 2016-2017



SOURCES : Comptes publics vol. 2 : 2003-2004 à 2016-2017, Renseignements financiers sur le Fonds consolidé du revenu : Fonds général et fonds spéciaux, Gouvernement du Québec ; tableau CANSIM 384-0038.

Ces données montrent que l'importance relative de l'éducation dans notre société, soit la part de la richesse collective qu'on y consacre, est en déclin depuis 15 ans.

Le graphique 5 illustre l'écart entre le niveau réel des transferts gouvernementaux et le niveau qui aurait permis de maintenir la même part du PIB depuis 2003-2004. On constate que, à l'exception de l'année 2009-2010, soit le moment culminant de la crise économique, Québec a laissé se créer un écart important entre la capacité de l'économie québécoise à soutenir des dépenses d'éducation et les transferts effectivement alloués aux commissions scolaires. Si le gouvernement avait simplement maintenu le taux qui prévalait en 2003-2004, nous estimons qu'en moyenne 380 M\$ de plus auraient été investis par année pour le réseau scolaire québécois. Pour l'année 2016-2017, nos résultats montrent que ce « manque à gagner » a atteint 873 M\$.

Cette section a montré que la hausse du financement des commissions scolaires se maintient en deçà de l'évolution annuelle des coûts de système, à quelques exceptions près. La part de l'économie consacrée aux commissions scolaires a elle-même diminué, notamment avec l'application du plan de retour à l'équilibre budgétaire.

En clair, les compressions budgétaires sont une réalité avec laquelle doit composer le réseau scolaire, et ce, depuis de nombreuses années. Les transferts aux commissions scolaires ne suivent pas leurs coûts de système, et la part

du financement des écoles publiques dans le PIB est en déclin. Dans un contexte où se multiplient les cas d'élèves HDAA dans les classes, ces tendances sont préoccupantes. Dans le reste de l'étude, nous travaillerons à détailler les effets de ce contexte sur les conditions de travail des divers acteurs et actrices du réseau.

## CHAPITRE 2

# Résultats de l'enquête

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats d'une enquête que nous avons effectuée au printemps 2018. Nous commencerons par aborder la méthodologie utilisée, puis nous ferons le portrait des répondant-e-s avant d'analyser les réponses à nos questionnaires. Ces données seront mises en lien avec la littérature sur la santé mentale au travail et plus précisément celle du personnel de l'éducation. Malheureusement, il existe peu d'études sur ce que vivent les employés par des commissions scolaires qui ne sont pas des enseignant-e-s. Toutefois, nous croyons que plusieurs éléments qui affectent les enseignant-e-s ont aussi des impacts sur le travail et la vie des professionnel-le-s et du personnel de soutien et que ces études éclaireront donc l'ensemble des résultats.

## 2.1 MÉTHODOLOGIE

En nous basant sur le contenu d'études passées, nous avons élaboré un questionnaire permettant l'étude de la réalité vécue par le personnel de l'éducation au fil des années. Plus de 90 questions ont été posées afin d'analyser 5 dimensions des conditions de travail : la précarité, la charge de travail, la capacité d'accomplissement professionnel, le climat de travail et des indicateurs d'épuisement professionnel. Comme les réalités des trois catégories d'emploi (enseignant-e-s, professionnel-le-s et personnel de soutien) sont bien différentes, certaines questions pertinentes aux différentes dimensions du travail ont été adaptées. Des regroupements de questions ont été possibles dans les tableaux qui suivent, mais il demeure que ces données forment un ensemble imposant. Nous avons trié les résultats afin de privilégier les plus évocateurs. À certains endroits dans le questionnaire, des questions ouvertes ont également été posées. Certaines réponses à celles-ci seront utilisées tout au long de l'analyse des résultats afin d'illustrer concrètement ce que vit le personnel des commissions scolaires.

Le sondage a été réalisé entre les 24 janvier et 14 avril 2018 grâce à la plateforme en ligne Survey Monkey. Plus de 12 000 questionnaires ont été amorcés et 71 % d'entre eux ont été menés à terme pour un total de 8500 réponses complètes pouvant servir à l'analyse. L'échantillon n'a pas fait l'objet d'une sélection probabiliste et nous ne pouvons donc pas calculer de marge d'erreur.

Par ailleurs, les résultats ont été pondérés afin de représenter la répartition réelle du personnel de l'éducation.

## 2.2 QUI SONT LES RÉPONDANT-E-S ?

Avant d'examiner les résultats du sondage, voyons les caractéristiques de notre échantillon. Nous avons obtenu des réponses provenant de chacune des 12 régions administratives, incluant le Nord-du-Québec (0,2 %). Nous présentons la répartition des répondant-e-s au tableau 2. Les régions ayant le plus participé au sondage sont la Montérégie (20 %), l'Estrie (14 %) et Montréal (10 %).

Pour les prochains tableaux, nous présentons les résultats par catégorie d'emploi (enseignant-e-s, professionnel-le-s et personnel de soutien). Comme nous le voyons au tableau 3, le personnel enseignant représente près des deux tiers (63 %) de la force de travail dans les commissions scolaires. Le deuxième groupe en importance est le personnel de soutien, qui compose le tiers (32 %) du personnel de l'éducation. Les professionnel-le-s arrivent en dernier, représentant seulement 5 % du personnel des commissions scolaires.

Il existe une centaine de professions au sein des commissions scolaires. Les plus présentes dans le personnel professionnel qui ont répondu à notre questionnaire sont les conseillers et conseillères pédagogiques (21 %), les psychoéducateurs et psychoéducatrices (17 %), les orthophonistes ou audiologistes (12 %) et, à égalité, les conseillers et conseillères en orientation et les psychologues

Tableau 2

**Répartition des répondant·e·s selon la région administrative**

Abitibi-Témiscamingue	2 %
Bas-Saint-Laurent	3 %
Capitale-Nationale	6 %
Centre-du-Québec	3 %
Chaudière-Appalaches	5 %
Côte-Nord	2 %
Estrie	14 %
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	4 %
Lanaudière	8 %
Laurentides	6 %
Laval	4 %
Mauricie	6 %
Montérégie	20 %
Montréal	10 %
Nord-du-Québec	0,2 %
Outaouais	5 %
Saguenay-Lac-Saint-Jean	4 %

Tableau 3

**Répartition selon la catégorie d'emploi**

Enseignant·e·s	63 %
Professionnel·le·s	5 %
Personnel de soutien	32 %

(11 %). Du côté du personnel de soutien, le groupe le plus représenté dans le sondage est celui des technicien·ne·s en éducation spécialisée (31,2 %), suivi par les éducatrices en service de garde (19 %), les secrétaires (12 %), les technicien·ne·s en service de garde (8 %) et les agent·e·s de bureau (6 %). Il existe toutefois plus de 45 autres métiers représentés dans cette catégorie d'emplois.

Le tableau 4 montre que la grande majorité (83 %) des répondant·e·s sont des femmes. C'est le cas dans les trois catégories d'emploi à l'étude. Selon le ministère de l'Éducation, les trois quarts des personnes qui travaillent dans les commissions scolaires (cadres et direction d'école compris) sont des femmes. Les personnes qui ne s'identifient ni au sexe masculin ni au sexe féminin pouvaient se définir comme « autre ». Le tableau 4 indique que 0,1 % des personnes répondantes ont choisi cette option.

Tableau 4

**Répartition selon le sexe**

	Enseignant·e·s	Professionnel·le·s	Personnel de soutien	Total
Un homme	20 %	16 %	13 %	17 %
Une femme	80 %	84 %	87 %	83 %
Je me définis autrement	0,1 %	0,2 %	0,0 %	0,0 %

Tableau 5

**Répartition selon l'âge**

	Enseignant·e·s	Professionnel·le·s	Personnel de soutien	Total
Moins de 25 ans	1 %	0 %	3 %	2 %
25 à 34 ans	21 %	21 %	18 %	20 %
35 à 44 ans	37 %	38 %	33 %	36 %
45 à 54 ans	30 %	26 %	31 %	30 %
55 ans ou plus	11 %	15 %	15 %	12 %

Au tableau 5, on peut voir la répartition des répondant·e·s selon leur âge. Le personnel de soutien est la catégorie où l'on retrouve à la fois la plus grande concentration de personnes plus jeunes (moins de 25 ans, 3 %) et plus vieilles (55 ans et plus, 15 %). Toutefois, la majorité des répondant·e·s se retrouvent entre 35 et 44 ans pour chaque catégorie d'emploi (36 %), suivis de près par les 45 à 54 ans (30 %).

Quant au tableau 6, il détaille l'expérience des répondant·e·s de l'enquête. Les enseignant·e·s sont la catégorie où se trouvent le plus de personnes ayant beaucoup d'années d'expérience. En effet, plus du tiers (36 %) d'entre elles sont en poste depuis plus de 20 ans. À l'inverse, près de la moitié des professionnel·le·s (44 %) sont en poste depuis moins de 10 ans. Quant aux membres du personnel de soutien, ils se situent entre les deux autres catégories d'emploi : ils sont proportionnellement plus nombreux que les enseignant·e·s à être en poste depuis moins de 10 ans (37 %), et proportionnellement plus nombreux que les professionnel·le·s à y être depuis plus de 20 ans (20 %).

Les commissions scolaires regroupent plusieurs types d'établissements. Le tableau 7 montre où travaillent les personnes qui ont répondu au questionnaire. Les enseignant·e·s (50 %) et le personnel de soutien (60 %) se

Tableau 6

**Répartition selon l'ancienneté**

	Enseignant-e-s	Professionnel-le-s	Personnel de soutien	Total
<b>Moins de 10 ans</b>	23 %	44 %	37 %	29 %
<b>10 à 19 ans</b>	40 %	39 %	43 %	41 %
<b>20 ans et plus</b>	36 %	17 %	20 %	30 %

Tableau 7

**Répartition selon le type d'établissement**

	Enseignant-e-s	Professionnel-le-s	Personnel de soutien	Total
<b>École préscolaire/ primaire</b>	50 %	38 %	60 %	58 %
<b>École secondaire</b>	32 %	19 %	24 %	29 %
<b>Centre de formation professionnelle</b>	5 %	5 %	4 %	5 %
<b>Centre d'éducation aux adultes</b>	4 %	7 %	2 %	3 %
<b>Autres</b>	1 %	30 %	10 %	5 %

retrouvent majoritairement dans les écoles préscolaires et primaires. Les professionnel-le-s y sont moins concentrés (38 %), mais cela demeure le type d'établissement où ils sont les plus présents.

Alors que le deuxième type d'établissement où l'on retrouve le plus d'enseignant-e-s et de personnel de soutien est l'école secondaire (32 %), les professionnel-le-s forment près du tiers dans la catégorie « Autres » (30 %). Celle-ci regroupe à la fois les personnes qui relèvent du centre administratif des commissions scolaires et celles qui partagent leur temps de travail entre plusieurs types d'établissements. Ce sont principalement des conseillers et conseillères pédagogiques, mais également l'ensemble des agent-e-s de gestion financière, des analystes, des architectes, des avocat-e-s, des conseillères et conseillers en communications, des diététistes et nutritionnistes, des ingénieur-e-s et des spécialistes en moyens et techniques d'enseignement; la majorité des agent-e-s de développement, des bibliothécaires et des ergothérapeutes s'y retrouvent également. Du côté du personnel de soutien, l'ensemble des électricien-ne-s, des technicien-ne-s de transport scolaire ainsi que la majorité des acheteurs

et acheteuses, des technicien-ne-s en administration et des technicien-ne-s en informatique se trouvent aussi dans la catégorie « Autres ».

Notre échantillon semble donc représentatif, avec une majorité de femmes, une répartition d'âges conforme à l'âge moyen et une dispersion régionale proche de celle observable pour le personnel de l'éducation<sup>6</sup>.

## 2.3 RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

### 2.3.1 PRÉCARITÉ À L'EMPLOI

Chaque catégorie d'emploi a ses propres statuts au sein de la commission scolaire. Par exemple, les enseignant-e-s définissent leur temps de travail en référence à une charge de 100 % qui représente 32 heures par semaine. Lorsqu'ils ne sont pas permanents, ils peuvent être à contrat, à la leçon, engagés comme suppléant ou à taux horaire. Pour les professionnel-le-s ou le personnel de soutien, la répartition se fait par le type de contrat auprès de la commission scolaire (temporaire ou régulier) ainsi que par le nombre d'heures garanties (temps plein ou temps partiel). Afin de regrouper toutes les catégories d'emploi, nous avons divisé l'ensemble des répondant-e-s en trois groupes selon leur niveau général de précarité : permanent à temps plein, permanent à temps partiel, ou temporaire<sup>a</sup>. Le résultat apparaît au tableau 8.

Ainsi, les deux catégories ayant la plus grande proportion de temporaires sont les enseignant-e-s (26 %) et le personnel de soutien (22 %). Ces derniers ont également la plus forte proportion de réguliers à temps partiel (18 %). Selon ce qu'on peut voir au tableau 9, les centres d'éducation aux adultes sont le type d'établissement où la précarité est la plus grande (48 %), suivi par les centres de formation professionnelle (36 %). Près d'un cinquième du personnel de l'éducation qui œuvre dans les écoles préscolaires ou primaires (17 %) sont toutefois des réguliers à temps partiel, donc dans une situation proche de la précarité. Ce sont ceux et celles qui travaillent dans un centre administratif ou siège social (ou relèvent directement de ceux-ci) qui jouissent de la plus grande stabilité. En effet, presque toutes ces personnes (93 %) sont des réguliers à temps plein.

<sup>a</sup> Ces regroupements ont été faits à des fins statistiques et ne sont pas nécessairement fidèles aux encadrements juridiques des conventions collectives.

Tableau 8

**Précarité des répondant·e·s selon leur catégorie d'emploi**

	Enseignant·e·s*	Professionnel·le·s	Personnel de soutien	Total
Régulier temps plein	63 %	79 %	59 %	63 %
Régulier temps partiel	11 %	6 %	18 %	13 %
Temporaire	26 %	16 %	22 %	24 %

\* Comme il n'existe pas de catégorie distincte pour les enseignants réguliers à temps partiel, nous avons mis dans cette catégorie tous les enseignants réguliers dont la tâche était inférieure à 90 %.

Tableau 9

**Précarité des répondants selon le type d'établissement dans lequel ils travaillent**

	Régulier temps plein	Régulier temps partiel	Temporaire
École préscolaire et/ou primaire	59 %	17 %	24 %
École secondaire	69 %	10 %	21 %
Centre de formation professionnelle	60 %	4 %	36 %
Centre d'éducation des adultes	47 %	5 %	48 %
Centre administratif et/ou siège social	93 %	0 %	7 %
Plusieurs établissements de différents types	59 %	9 %	32 %
Autre	78 %	6 %	17 %

Tableau 10

**Statut temporaire selon l'expérience, par catégorie d'emploi**

	Enseignant·e·s	Professionnel·le·s	Personnel de soutien	Total
Moins de 10 ans	73 %	32 %	40 %	56 %
10 à 19 ans	16 %	4 %	13 %	15 %
20 ans et plus	6 %	3 %	9 %	6 %

Au tableau 10, nous présentons les données de précarité selon l'expérience dans la catégorie d'emploi. On y constate que près des trois quarts des enseignant·e·s qui ont moins de 10 ans d'expérience (73 %) occupent un emploi précaire. La situation est meilleure du côté des professionnel·le·s (32 %) et du personnel de soutien (40 %), mais la précarité est plus persistante pour ces derniers puisque près de 10 % des répondant·e·s ayant plus de 20 ans d'expérience (9 %) occupent encore des emplois temporaires.

Dans cette section, nous nous sommes penchés exclusivement sur la précarité dénotée par le statut d'engagement à la commission scolaire. D'autres éléments entrent en ligne de compte et seront étudiés plus loin. Cependant, le statut d'engagement demeure un aspect non négligeable de la précarité. En effet, la permanence (et de surcroît la permanence à temps plein) offre des garanties de stabilité importantes. Selon les résultats de notre enquête, ce sont les enseignant·e·s et le personnel de soutien qui sont les plus nombreux en proportion à vivre dans la précarité. Pour le personnel de soutien, cela se traduit notamment par du travail à temps partiel, mais également par un statut temporaire prolongé pour bon nombre d'entre eux.

La précarité est également un facteur qui pèse sur la rétention du personnel. Par exemple, le taux élevé de décrochage des nouveaux enseignant·e·s est un fait connu. Une étude sur la persévérance de cette population au Québec chiffrait le décrochage des enseignant·e·s à de 25 à 30 % pour la première année d'enseignement. Toutefois, le pourcentage d'enseignant·e·s qui songent à quitter la profession est bien plus élevé : plus de la moitié de ceux et celles qui ont un statut précaire ont considéré abandonner au moins une fois au cours de leurs deux premières années<sup>7</sup>. Plusieurs études ont tenté de mieux cerner les causes de ce phénomène : il existe deux hypothèses principales pour l'expliquer<sup>8</sup>. La première est endogène, soit l'attrition naturelle. Ainsi, après quelques années à travailler, des enseignant·e·s concluent que ce type d'emploi ne leur convient pas. Ils se réorientent alors vers une carrière qui correspondrait davantage à leurs aptitudes et intérêts, laissant l'enseignement à ceux et celles qui seraient motivés et compétents. La seconde explication est exogène et basée sur un dysfonctionnement professionnel. En d'autres mots, le haut niveau de roulement serait dû à des facteurs externes comme les conditions de travail, la charge de travail, le manque de soutien des collègues, la charge administrative ou le manque de reconnaissance<sup>9</sup>. Entre autres facteurs, l'insertion professionnelle n'est pas graduelle. En effet, dès leur embauche, les tâches et responsabilités des enseignant·e·s sont les mêmes que pour ceux et celles qui sont à l'emploi depuis plusieurs années. De plus, ces difficultés sont exacerbées par l'octroi aux



nouveaux enseignant-e-s de classes plus difficiles et de conditions plus précaires<sup>10</sup>. C'est ce que semble indiquer le pourcentage élevé de répondant-e-s à notre enquête au statut très précaire qui ont moins de 10 ans d'expérience. Les nouveaux enseignant-e-s sont donc plus précaires et plus susceptibles de tomber malades<sup>11</sup>.

Le taux élevé de roulement des enseignant-e-s a de réelles conséquences sur la qualité de leur travail. Normalement, les nouveaux enseignant-e-s inexpérimentés devraient développer leurs pratiques et leur expertise au fur et à mesure qu'ils gagnent en ancienneté. Il y aurait ainsi un niveau de roulement stable, les anciens nouveaux devenant de nouveaux anciens. Leur départ prématuré du système scolaire rompt en quelque sorte avec cette dynamique, et les nouveaux décrocheurs sont remplacés par de nouveaux enseignant-e-s tout aussi inexpérimentés<sup>12</sup>. Pour éviter ce genre de problème, il faut comprendre les deux types de départ de l'enseignement et régler en amont les problèmes. D'une part, une meilleure sélection et formation pourrait faire réaliser plus tôt aux futurs enseignant-e-s si l'éducation est un métier dans lequel ils et elles s'épanouiraient. D'autre part, une réflexion plus profonde sur la structure du travail et son organisation est plus que nécessaire afin de limiter l'attrition par désengagement. Notre enquête permet à la fois de mettre en lumière certains problèmes rencontrés par le personnel de l'éducation dans l'exécution de leur travail, mais également de signaler des solutions et des aspects plus positifs du travail en commission scolaire.

En effet, les facteurs qui entrent en ligne de compte dans le cas du décrochage lié à des facteurs exogènes (charge de travail, organisation du travail, soutien de l'entourage professionnel, etc.) sont également en jeu pour l'ensemble des personnes qui travaillent dans le domaine de l'éducation, peu importe leur expérience ou leur catégorie d'emploi. Nous nous pencherons sur ces éléments dans les prochaines pages.

### 2.3.2 CHARGE DE TRAVAIL

Le tableau 11 permet de cibler la situation du personnel de soutien et celle des professionnel-le-s en ce qui a trait aux heures supplémentaires. Les professionnel-le-s effectuent des heures supplémentaires en plus grande proportion (86 % contre 72 %), mais leur temps est également plus reconnu (69 % contre 61 %). Il n'en demeure pas moins que, dans les deux catégories d'emploi, une importante majorité des travailleurs et travailleuses font du temps supplémentaire et que cela peut avoir un impact sur la qualité de leur travail et leur santé, mais

Tableau 11

#### Temps supplémentaire et pourcentage reconnu, par catégorie d'emploi (professionnel-le-s et personnel de soutien)

	Professionnel-le-s	Personnel de soutien	Total
Effectue du temps supplémentaire	86 %	72 %	74 %
Pourcentage des heures supplémentaires reconnues en temps ou en argent	69 %	61 %	63 %

aussi sur leur capacité à continuer de travailler. Selon une technicienne en éducation spécialisée avec plus de 10 ans d'expérience (et qui précise adorer son travail),

[D]evant le manque de ressources, d'être surchargée constamment, de manquer de soutien et de reconnaissance, je perds la flamme. [...] Je songe éventuellement à changer d'emploi si RIEN ne s'améliore. Car croyez-moi, les enfants eux « se détériorent », ils en payent le prix. Et ça, c'est difficile à comprendre... que le gouvernement ne priorise pas ceux qui sont notre avenir.

Tel que mentionné plus haut, l'organisation du temps de travail des enseignant-e-s diffère de celle des autres types d'emplois dans les commissions scolaires. Les enseignant-e-s à temps plein se voient attribuer une charge d'enseignement pleine (100 %). Bien que le nombre d'heures de travail reconnu nécessaire pour accomplir une charge pleine soit conventionné à 32 heures, le temps de travail supplémentaire n'est pas calculé. Il s'agit plutôt d'heures travaillées au-delà du contrat de travail. Un-e enseignant-e à temps partiel se verra attribuer un certain pourcentage de tâche. Pour estimer le temps supplémentaire, nous avons dans un premier temps demandé aux enseignant-e-s d'indiquer le pourcentage de tâche qui leur est attribué, puis le nombre réel d'heures travaillées, à l'intérieur et à l'extérieur de leur établissement. Le résultat figure au tableau 12.

Ce tableau est très étonnant. D'une part, il y a peu de différence entre le travail à temps plein et celui à temps partiel. Seulement 10 h séparent les enseignant-e-s ayant une tâche complète de ceux et celles qui ont moins de la moitié de cette charge. D'autre part, les enseignant-e-s qui ont une réduction de charge de 10 % compensent complètement le temps de travail qu'ils n'ont plus en classe par d'autres types de tâches. Cela concorde avec le témoignage d'une enseignante au secondaire : « Si j'ai réussi à trouver un équilibre entre le travail et la famille, c'est que je demande une réduction de tâche depuis

Tableau 12

**Heures moyennes travaillées, par pourcentage de tâche (enseignant-e-s)**

Pourcentage de la tâche d'enseignement	Heures moyennes travaillées
100 %	45,4
90 à 99 %	45,5
76 à 89 %	42,6
51 à 75 %	38,6
50 % et moins	36,4

quelques années. Je travaille à 91 %, j'ai un salaire à 91 %, mais je travaille à l'école à 100 %. »

Cette situation n'est pas nouvelle. Nous avons demandé au personnel de l'éducation ayant plus de cinq ans d'expérience comment avait évolué leur rapport au temps supplémentaire. Globalement, il semble que le temps supplémentaire ne diminue pour aucune des catégories d'emploi. Si un tiers des répondant-e-s dit que la situation est restée la même (34 %), plus de la moitié d'entre eux considère que le temps supplémentaire effectué est à la hausse (55 %). Les enseignant-e-s sont les plus nombreux à signaler cette augmentation (59 %), suivis par le personnel de soutien (48 %) et les professionnel-le-s (43 %). Le tableau 13 permet également de voir comment varie la répartition des heures supplémentaires. Pour chacun des groupes, le travail a surtout augmenté pendant les pauses, le dîner ou en début ou fin de journée (60 %).

C'est donc principalement sur les lieux du travail qu'est survenue la hausse du temps supplémentaire.

Nous avons demandé aux professionnel-le-s à quel point leur charge de travail était adéquate, à la lumière de certaines dimensions. Le tableau 14 montre que, qu'il soit question du nombre d'écoles à visiter, du nombre de dossiers à gérer ou de la grandeur du territoire à couvrir, la proportion de professionnel-le-s qui considère avoir une faible charge de travail est relativement marginale. Toutefois, la grandeur du territoire se distingue du reste des dimensions, puisqu'une majorité de répondant-e-s la considèrent comme adéquate (62 %). Pour les deux autres éléments, les réponses pointent vers une surcharge de travail, particulièrement en ce qui a trait au nombre de dossiers à traiter (65 % considèrent qu'il y en a trop).

La multiplication d'élèves ayant des difficultés (HDAA) est un enjeu de plus en plus important. Comme on l'a vu au chapitre 1, leur nombre est en nette progression, mais les budgets ne suivent pas. Ces élèves arrivent habituellement en classe avec des plans d'intervention spécifiques qui demandent une attention particulière. « Les élèves HDAA sont des élèves qui ont besoin d'un suivi fréquent afin de vérifier leur évolution, ce qui ne peut pas toujours être fait par les évaluations traditionnelles, les travaux réalisés en classe et le bulletin qui témoigne du parcours des autres élèves de la classe<sup>33</sup>. » Cela mène à une intensification qualitative du travail : les compétences exigées et les responsabilités augmentent, mais sans nécessairement de compensation ou d'aide offerte<sup>34</sup>. De plus, les

Tableau 13

**Évolution du temps de travail supplémentaire dans les cinq dernières années**

		Enseignant-e-s	Professionnel-le-s	Personnel de soutien	Total
Travailler au-delà des heures prévues	Diminué	10 %	14 %	13 %	11 %
	Resté pareil	31 %	44 %	39 %	34 %
	Augmenté	59 %	43 %	48 %	55 %
Travailler à la maison la semaine	Diminué	18 %	22 %	22 %	19 %
	Resté pareil	41 %	52 %	48 %	43 %
	Augmenté	41 %	27 %	29 %	38 %
Travailler à la maison la fin de semaine	Diminué	20 %	25 %	24 %	21 %
	Resté pareil	40 %	50 %	49 %	42 %
	Augmenté	41 %	25 %	27 %	37 %
Travailler pendant les pauses, le dîner, en début ou en fin de journée	Diminué	4 %	7 %	10 %	6 %
	Resté pareil	32 %	42 %	37 %	34 %
	Augmenté	64 %	51 %	53 %	60 %

Tableau 14

**Dimensions de la charge de travail en fonction de la capacité des professionnel·le·s**

	Je pourrais en prendre plus	Juste assez élevé/juste assez grand	Trop élevé/trop grand
<b>Le nombre d'écoles</b>	3 %	47 %	50 %
<b>Le nombre de dossiers</b>	4 %	32 %	65 %
<b>La grandeur du territoire</b>	3 %	62 %	36 %

ressources supplémentaires nécessaires pour leur intégration ne sont pas toujours au rendez-vous<sup>5</sup>.

Des normes existent pour baliser le nombre maximum et moyen d'élèves par groupe et sont censées prendre en considération la présence d'élèves HDAA. Toutefois, près du tiers (31 %) des enseignant·e·s ont affirmé avoir connu des dépassements dans la taille de leur classe. Afin de mieux évaluer ce résultat, nous pouvons regarder la répartition de ces enseignant·e·s en fonction de leur groupe, au tableau 15. Il s'agit d'une réalité particulièrement prégnante au niveau secondaire. En effet, pour les trois types de groupes qui s'y trouvent, plus de la moitié des enseignant·e·s mentionnent un dépassement dans leur classe.

Pour mieux saisir la portée de ces résultats, on trouvera au tableau 16 le nombre moyen d'élèves par classe, le nombre moyen d'élèves reconnus comme HDAA ainsi que le nombre moyen d'élèves non reconnus comme HDAA, mais qui auraient dû l'être selon les répondant·e·s. Les chiffres entre parenthèses de la première colonne sont les ratios moyens prescrits par le gouvernement ainsi que le nombre maximal permis dans une classe. En d'autres mots, les premiers chiffres sont la moyenne que devrait viser la commission scolaire pour l'ensemble du niveau, alors que le deuxième représente le maximum permis par classe. Ainsi, dans une classe de 2<sup>e</sup> année du primaire, la moyenne des élèves pour le niveau ne devrait pas dépasser 22 élèves pour la commission scolaire, et le nombre maximal dans une même classe ne devrait pas dépasser 24. Toutefois, la présence des élèves HDAA complique les calculs, puisque chacun a une cote qui réfère à la charge de travail supplémentaire nécessaire pour sa prise en charge par l'enseignant·e. Cette cote agit comme multiplicateur et donne un poids relatif plus grand à l'élève. Ainsi, une classe qui se compose effectivement de 22 élèves sera considérée comme plus populeuse si l'on y trouve un élève avec une cote de 1,5, un autre de 1,75, etc. Considérant ce dernier facteur, on peut comprendre le poids que peuvent

Tableau 15

**Dépassement de ratio par niveau scolaire (enseignant·e·s)**

Groupes	Dépassement de la norme
<b>Préscolaire 4 ans, (14-17)</b>	29 %
<b>Préscolaire 5 ans, (17-19)</b>	30 %
<b>Primaire 1re année, (20-22)</b>	35 %
<b>Primaire 2e année, (22-24)</b>	38 %
<b>Primaire 3e à 6e année, (24-26)</b>	31 %
<b>Primaire en milieu défavorisé 1re à 6e année, (18-20)</b>	35 %
<b>Secondaire 1re année, (26-28)</b>	57 %
<b>Secondaire 2e année, (27-29)</b>	60 %
<b>Secondaire 3e à 5e année, (30-32)</b>	55 %
<b>Classe d'accueil et soutien à l'apprentissage de la langue française, préscolaire, (13-16)</b>	53 %
<b>Classe d'accueil et soutien à l'apprentissage de la langue française, primaire et secondaire, (14-17)</b>	44 %
<b>Autre ou ne s'applique pas (classes spéciales, éducation des adultes, formation professionnelle, etc.)</b>	28 %

représenter les élèves non reconnus comme HDAA, mais ayant des caractéristiques similaires.

La proportion de l'ensemble des élèves HDAA, reconnus ou non, dans une classe est élevée à tous les niveaux (entre 32 et 42 %). Toutefois, cette proportion n'est qu'un indicateur, et il est également intéressant de regarder le nombre total d'élèves reconnus HDAA ou qui devraient l'être. Par exemple, en 1<sup>re</sup> année du primaire, le tiers des élèves (33 %) correspondent à cette définition et cela représente en moyenne 7 élèves présentant des défis particuliers. Du côté de la 1<sup>re</sup> secondaire, le pourcentage est un peu plus élevé (42 %), ce qui porte ce compte à 11 élèves HDAA ou qui devraient être reconnus comme tels selon l'enseignant·e. Les classes d'accueil, elles, sont relativement petites. Pourtant, on y compte près de la moitié des élèves reconnus HDAA ou considérés comme tels par leur enseignant·e (48 %). Une enseignante en classe d'accueil évoque le défi ainsi : « Le nombre des enfants en difficultés d'apprentissage, mis en classe d'accueil, a énormément augmenté. Ces enfants viennent ici avec des

Tableau 16

**Nombres moyens d'élèves, d'élèves reconnus HDAA et d'élèves HDAA non reconnus (enseignant·e·s)**

	Élèves par classe	Élèves reconnus HDAA par classe	Élèves non reconnus HDAA (mais qui devraient l'être)	Total HDAA reconnus et non reconnus	Proportion HDAA/élèves par classe
Préscolaire 4 ans, (14-17)	17	3	4	7	41 %
Préscolaire 5 ans, (17-19)	19	2	4	6	32 %
Primaire 1re année, (20-22)	21	3	4	7	33 %
Primaire 2e année, (22-24)	21	4	4	8	38 %
Primaire 3e à 6e année, (24-26)	23	4	4	8	35 %
Primaire en milieu défavorisé 1re à 6e année, (18-20)	19	4	4	8	42 %
Secondaire 1re année, (26-28)	26	6	5	11	42 %
Secondaire 2e année, (27-29)	27	6	5	11	41 %
Secondaire 3e à 5e année, (30-32)	28	6	5	11	39 %
Classe d'accueil et soutien à l'apprentissage de la langue française, préscolaire, (13-16)	22	5	3	8	36 %
Classe d'accueil et soutien à l'apprentissage de la langue française, primaire et secondaire, (14-17)	21	6	4	10	48 %
Autre ou ne s'applique pas (classes spéciales, éducation des adultes, formation professionnelle, etc.)	17	7	4	11	65 %

problèmes différents, ce qui fait que l'apprentissage d'une nouvelle langue devient très difficile.»

De l'avis des enseignant·e·s qui ont répondu à l'enquête, le nombre d'élèves HDAA reconnus et non reconnus a augmenté dans les cinq dernières années. Cela est particulièrement vrai du côté des élèves non reconnus. Dans les commentaires laissés par les répondant·e·s, plusieurs mentionnent avoir étudié en enseignement et non en adaptation scolaire et se sentir mal outillés pour répondre aux besoins grandissants de leurs élèves. Le manque de ressources et d'assistance est souvent mis en cause. Selon une enseignante du primaire, « [L]es coupures dans le budget pour les élèves HDAA se sont fait grandement ressentir depuis les cinq à huit dernières années au niveau du primaire. Il y a de plus en plus d'élèves intégrés dans nos classes sans soutien (service de TES), ainsi que plusieurs élèves non évalués par manque [de] ressources et de services en psychologie, orthophonie.»

Regardons maintenant où se trouvent ces élèves selon les répondant·e·s. Au tableau 18, on peut voir que les nombres d'élèves HDAA reconnus et non reconnus sont en hausse dans tous les types d'établissement. Les enseignant·e·s qui travaillent au primaire sont celles et ceux qui ont le moins remarqué une hausse d'élèves reconnus comme HDAA dans leur classe (66 %) alors que celle-ci a

Tableau 17

**Évolution du nombre d'élèves HDAA reconnus et non reconnus (enseignant·e·s)**

	Diminué	Resté pareil	Augmenté
Identifiés ou reconnus comme étant des élèves HDAA dans vos groupes...	9 %	21 %	70 %
Qui ne sont pas reconnus comme HDAA, mais qui selon vous devraient l'être...	3 %	16 %	81 %

été beaucoup plus perçue par ceux et celles qui enseignent dans les centres d'éducation aux adultes (81%). Quant aux élèves qui ne sont pas reconnus comme HDAA, mais qui devraient l'être selon les répondant-e-s, les pourcentages sont relativement similaires dans les commissions scolaires. Une grande majorité d'enseignant-e-s dans tous les types d'établissement remarquent une hausse à cet égard.

Ces élèves HDAA appellent des interventions et des services particuliers afin de les accompagner dans leurs apprentissages et de leur donner les meilleures chances de réussite. Nous avons demandé à l'ensemble des répondant-e-s ce qu'ils pensaient de ces services. Ces résultats figurent au tableau 19. La situation est loin d'être idéale. Plus des trois quarts du personnel de l'éducation (81%)

Tableau 18

**Évolution du nombre d'élèves HDAA reconnus et non reconnus, par type d'établissement (enseignant-e-s)**

		École		Centre de	Centre d'éduca-	Autres
		préscolaire / primaire	École secondaire	formation pro- fessionnelle	tion aux adultes	
Identifiés ou reconnus comme étant des élèves HDAA dans vos groupes...	Diminué	10 %	8 %	2 %	2 %	2 %
	Resté pareil	24 %	16 %	20 %	17 %	53 %
	Augmenté	66 %	76 %	78 %	81 %	45 %
Qui ne sont pas reconnus comme HDAA, mais qui selon vous devraient l'être...	Diminué	3 %	3 %	2 %	4 %	0 %
	Resté pareil	14 %	20 %	16 %	18 %	53 %
	Augmenté	84 %	77 %	82 %	78 %	47 %

Tableau 19

**Appréciation des services aux élèves HDAA, par catégorie d'emploi**

		Enseignant-e-s	Professionnel-le-s	Personnel de soutien	Total
		Insuffisant	83 %	76 %	76 %
La qualité des services offerts aux élèves en difficulté	Bon/Suffisant	13 %	18 %	17 %	15 %
	Excellent	3 %	6 %	7 %	4 %
	Insuffisant	90 %	86 %	84 %	88 %
Les délais d'obtention de services aux élèves	Bon/Suffisant	9 %	11 %	14 %	10 %
	Excellent	2 %	3 %	3 %	2 %
	Insuffisant	88 %	73 %	78 %	84 %
L'identification/la reconnais- sance des élèves ayant des difficultés d'apprentissage	Bon/Suffisant	10 %	21 %	17 %	13 %
	Excellent	2 %	6 %	5 %	3 %
	Insuffisant	85 %	76 %	74 %	81 %
L'uniformité des services offerts, peu importe le milieu socioéconomique de l'école	Bon/Suffisant	13 %	20 %	19 %	15 %
	Excellent	3 %	5 %	7 %	4 %
	Insuffisant	88 %	82 %	79 %	85 %
Les infrastructures disponibles pour dispenser les services généraux et particuliers aux élèves (sans égard à leurs difficultés d'apprentissage)	Bon/Suffisant	10 %	15 %	17 %	12 %
	Excellent	2 %	3 %	4 %	2 %

considèrent que la qualité offerte est insuffisante. On peut trouver une explication à cette constatation grâce aux autres réponses du tableau. En effet, les délais d'obtention de services (88 %), l'identification et la reconnaissance des élèves en difficulté (84 %) et les infrastructures pour dispenser les services (85 %) sont tous hautement insuffisants. De plus, les répondant-e-s déplorent le manque d'uniformité des services offerts selon les milieux socioéconomiques (81 %).

La charge de travail pose un défi pour l'ensemble du personnel de l'éducation. Les répondant-e-s de toutes les catégories d'emploi mentionnent dans des proportions très élevées effectuer du temps supplémentaire, souvent peu ou pas reconnu. Le nombre de dossiers à gérer et d'écoles à visiter pour les professionnel-le-s est très souvent trop élevé, ce qui limite leur capacité à faire leur travail dans les règles de l'art. En plus de créer de la frustration professionnelle, cela se traduit par un manque de services pour les élèves et les établissements scolaires et par moins de soutien pour les enseignant-e-s. Une analyste l'évoque ainsi :

La somme et la complexité des tâches de travail et l'oc-troi des ressources humaines diminuent. On nous parle souvent d'optimisation, mais cela se traduit par « faire plus avec moins » et non par le développement de nouvelles façons de faire pour donner un meilleur service adapté aux besoins des clients et dans le respect de la compétence des professionnels, en leur donnant tous les moyens possibles pour rendre leur travail valorisant et non en pressant le citron jusqu'à la dernière goutte.

Peu importe la catégorie d'emploi, le manque de services se ressent. Les enseignant-e-s soulignent le nombre croissant d'élèves HDAA, mais également d'élèves ayant des besoins particuliers qui ne sont pas officiellement reconnus comme HDAA. Cela rend la gestion des classes plus complexe et exigeante, d'autant plus que cela veut également dire une surcharge administrative. En effet, les rapports de suivis se multiplient, tout comme la reddition de comptes à l'administration scolaire et aux parents.

### 2.3.3 CAPACITÉ D'ACCOMPLISSEMENT PROFESSIONNEL

Ainsi, l'exigence de temps supplémentaire concerne l'ensemble du personnel de l'éducation. Est-ce que ces heures supplémentaires permettent d'accomplir les tâches attendues? Le tableau 20 montre qu'une large partie du personnel de l'éducation n'a pas l'impression d'arriver à accomplir ses tâches adéquatement, même en y investissant beaucoup d'heures supplémentaires. Quant à

Tableau 20

#### Capacité d'accomplir ses tâches et de s'épanouir, selon la catégorie d'emploi

	Enseignant-e-s	Professionnel-le-s	Personnel de soutien	Total
<b>Permet d'accomplir adéquatement les tâches</b>	57 %	67 %	70 %	62 %
<b>Permet d'atteindre un équilibre sain entre votre vie personnelle et votre vie professionnelle</b>	31 %	57 %	69 %	45 %

l'équilibre entre la vie personnelle et professionnelle, ce sont les enseignant-e-s qui sont les moins nombreux à atteindre un équilibre adéquat (31 %), suivis par les professionnel-le-s (57 %) et le personnel de soutien (69 %). Si la situation de ces derniers semble plus favorable, il n'en demeure pas moins que près du tiers d'entre eux n'atteignent pas l'équilibre désiré. De plus, on peut voir que la satisfaction est plus élevée pour le travail que pour l'équilibre entre la vie professionnelle et personnelle. De tels résultats semblent indiquer que les travailleuses et travailleurs de l'éducation sont prêts à sacrifier leur temps libre et leur vie familiale pour leur travail.

Nous avons spécifiquement demandé à l'ensemble des répondant-e-s s'ils et elles considéraient avoir assez de temps pour effectuer leur travail. Au tableau 21, on peut voir que le personnel de l'éducation est généralement insatisfait du temps disponible, peu importe la catégorie d'emploi, que ce soit pour faire les suivis (58 %) ou pour réaliser ses tâches (56 %). Quant à la reconnaissance de la valeur de leur travail, les avis sont plus partagés. Si les personnes qui la considèrent excellente sont minoritaires pour chaque catégorie d'emploi, les réponses se divisent plutôt également entre ceux et celles qui trouvent la reconnaissance de leur travail insuffisante (43 %) et ceux et celles qui la trouvent bonne ou suffisante (44 %).

Le tableau 22 montre comment les professionnel-le-s perçoivent le temps dont ils disposent pour réaliser certaines tâches. Rares sont ceux et celles qui considèrent que le temps alloué est excellent, et ce, sans égard à la tâche. Plus des deux tiers considèrent manquer de temps pour l'intervention préventive (73 %), la recherche et la planification (70 %), et la conception, développement et réalisation (70 %). La situation est légèrement meilleure

Tableau 21

**Suffisance du temps et de la reconnaissance de certains aspects du travail, par catégorie d'emploi**

	Enseignant·e·s	Professionnel·le·s	Personnel de soutien	Total
<b>Le temps passé à faire les suivis nécessaires pour atteindre mes objectifs</b>	Insuffisant	64 %	61 %	56 %
	Bon/Suffisant	35 %	35 %	39 %
	Excellent	1 %	4 %	5 %
<b>Le temps pour effectuer mon travail</b>	Insuffisant	68 %	63 %	53 %
	Bon/Suffisant	31 %	33 %	41 %
	Excellent	1 %	4 %	6 %
<b>La reconnaissance de la valeur de mon travail</b>	Insuffisant	48 %	39 %	43 %
	Bon/Suffisant	48 %	46 %	43 %
	Excellent	4 %	15 %	14 %

Tableau 22

**Satisfaction du temps alloué pour réaliser certaines tâches (professionnel·le·s)**

	Insuffisant	Bon/Suffisant	Excellent
<b>Intervention curative</b>	55 %	41 %	4 %
<b>Intervention préventive</b>	73 %	24 %	2 %
<b>Organisation</b>	47 %	48 %	4 %
<b>Animation</b>	42 %	52 %	6 %
<b>Recherche et planification</b>	70 %	27 %	3 %
<b>Conception, développement et réalisation</b>	70 %	26 %	3 %
<b>Évaluation</b>	54 %	43 %	3 %
<b>Reddition de comptes</b>	45 %	53 %	3 %
<b>Administration et gestion</b>	47 %	51 %	2 %
<b>Conseil et assistance</b>	49 %	46 %	4 %
<b>Autres activités non liées à ma définition de tâches</b>	49 %	48 %	3 %

pour l'intervention curative (55 %) et l'évaluation (54 %), mais il demeure que plus de la moitié des répondant·e·s sont insatisfaits. En fait, il n'y a que pour l'organisation (47 %), l'animation (42 %), la reddition de comptes (45 %) et l'administration et gestion (47 %) que les personnes

Tableau 23

**Tâches accomplies adéquatement dans les heures travaillées (enseignant·e·s)**

<b>Planification</b>	64 %
<b>Enseignement</b>	90 %
<b>Correction</b>	55 %
<b>Suivis administratifs/remplir des rapports</b>	47 %
<b>Suivi avec les parents</b>	54 %
<b>Surveillance/Interventions</b>	75 %
<b>Formation obligatoire ou assignée</b>	67 %

qui trouvent manquer de temps pour ces tâches sont moins nombreuses que celles qui en parlent comme bon ou suffisant. En d'autres mots, les réponses données indiquent que les professionnel·le·s souhaiteraient avoir plus de temps en général, mais surtout pour la prévention et le développement.

Du côté des enseignant·e·s, nous avons demandé si leurs heures travaillées (rémunérées ou non) leur permettaient d'accomplir adéquatement leurs tâches. Le tableau 23 permet de voir que, là aussi, ce sont les suivis administratifs et la production de rapports (46 %) ainsi que les suivis auprès des parents (54 %) qui souffrent davantage du manque de temps. À l'inverse, les enseignant·e·s disent parvenir à accomplir adéquatement les tâches qui s'apparentent plus aux services directs aux élèves, comme l'enseignement (90 %) et la surveillance et les interventions (75 %).

Tableau 24

**Niveau d'accès aux ressources, selon la catégorie d'emploi**

	Enseignant-e-s	Professionnel-le-s	Personnel de soutien	Total
<b>L'accès aux ressources (espace et matériel disponibles) pour effectuer mon travail</b>	Insuffisant	49 %	36 %	38 %
	Bon/Suffisant	44 %	48 %	47 %
	Excellent	7 %	16 %	15 %
<b>L'accès au personnel professionnel</b>	Insuffisant	46 %	40 %	44 %
	Bon/Suffisant	44 %	46 %	44 %
	Excellent	10 %	15 %	12 %
<b>L'accès aux formations dont j'ai besoin</b>	Insuffisant	46 %	34 %	44 %
	Bon/Suffisant	49 %	48 %	46 %
	Excellent	5 %	18 %	9 %
<b>Le contenu des formations auxquelles j'ai accès</b>	Insuffisant	37 %	27 %	39 %
	Bon/Suffisant	56 %	56 %	50 %
	Excellent	6 %	17 %	11 %

La capacité de réaliser ses tâches n'est pas qu'une question de temps. Il faut aussi avoir les accès nécessaires aux ressources, au personnel et aux formations pertinentes. Le tableau 24 permet de voir que plus du tiers du personnel de l'éducation considère que l'accès aux ressources est insuffisant. Encore plus de personnes considèrent que l'accès aux professionnel-le-s est déficient. On note quelques petites différences selon les catégories d'emploi. Par exemple, ce sont les enseignant-e-s qui

considèrent le plus les accès comme insatisfaisants (particulièrement pour l'accès aux ressources, 49 %), et les professionnel-le-s qui les trouvent les plus satisfaisants. De plus, on peut voir que les formations semblent légèrement plus intéressantes qu'accessibles.

Nous avons isolé au tableau 25 l'un des énoncés du tableau précédent afin de faire ressortir les différences par type d'établissement. C'est dans les écoles préscolaires et primaires que l'accès aux professionnel-le-s est vu comme le plus insuffisant (52 %). Il faut dire que le dépistage et les services précoces y sont particulièrement importants pour la réussite scolaire des élèves. Si la situation est légèrement meilleure dans les autres établissements scolaires, il n'en demeure pas moins que plus du quart des répondant-e-s soulignent un manque à cet égard.

Dans les études sur la satisfaction des enseignant-e-s eu égard à leur travail, l'autonomie professionnelle est un élément important. Le respect de cette autonomie est également une revendication explicite de la part des professionnel-le-s<sup>16</sup> et une préoccupation pour le personnel de soutien. Cela veut dire avoir un certain contrôle sur ses horaires, sur ses priorités et sur ses manières de travailler. Nous pouvons observer certains éléments liés à l'autonomie professionnelle au tableau 26. Pour toutes les catégories d'emploi, une majorité de répondant-e-s considèrent ne pas avoir assez de temps pour faire leur travail (56 %) ou effectuer les suivis nécessaires (57 %), ce qui est compatible avec

Tableau 25

**Accès au personnel professionnel, selon le type d'établissement**

	Insuffisant	Bon/Suffisant	Excellent
<b>École préscolaire/ primaire</b>	52 %	38 %	9 %
<b>École secondaire</b>	33 %	51 %	16 %
<b>Centre de formation professionnelle</b>	28 %	58 %	15 %
<b>Centre d'éducation aux adultes</b>	28 %	55 %	17 %
<b>Autres</b>	28 %	56 %	15 %
<b>Total</b>	44 %	44 %	12 %



Tableau 26

**Aspects de l'autonomie professionnelle, selon la catégorie d'emploi**

	Enseignant-e-s	Professionnel-le-s	Personnel de soutien	Total	
<b>Le contrôle sur mon horaire de travail</b>	Insuffisant	32 %	17 %	32 %	30 %
	Bon/Suffisant	62 %	62 %	55 %	57 %
	Excellent	6 %	21 %	13 %	13 %
<b>Le contrôle sur l'exécution de mes tâches (organisation du travail et priorisation de mes actions)</b>	Insuffisant	24 %	23 %	28 %	27 %
	Bon/Suffisant	69 %	59 %	57 %	59 %
	Excellent	8 %	18 %	14 %	14 %
<b>Le temps passé à faire les suivis nécessaires pour atteindre mes objectifs</b>	Insuffisant	62 %	66 %	55 %	57 %
	Bon/Suffisant	36 %	32 %	41 %	39 %
	Excellent	2 %	3 %	4 %	4 %
<b>Le temps pour effectuer mon travail</b>	Insuffisant	64 %	65 %	53 %	56 %
	Bon/Suffisant	34 %	30 %	41 %	39 %
	Excellent	1 %	4 %	6 %	5 %
<b>La reconnaissance de la valeur de mon travail</b>	Insuffisant	44 %	41 %	41 %	42 %
	Bon/Suffisant	50 %	43 %	46 %	46 %
	Excellent	6 %	16 %	13 %	13 %
<b>La composition de mon équipe de travail</b>	Insuffisant	15 %	38 %	27 %	27 %
	Bon/Suffisant	58 %	44 %	55 %	54 %
	Excellent	27 %	18 %	18 %	19 %

les résultats précédents. Le portrait est plus positif en général pour les autres indicateurs, mais une minorité importante soulève tout de même des lacunes quant à la reconnaissance de leur travail (42 %), au contrôle des horaires (30 %), au contrôle de l'exécution des tâches (27 %) et à la composition des équipes de travail (27 %). Des différences se voient également entre les catégories d'emploi. Par exemple, la proportion de professionnel-le-s insatisfaits de leur contrôle sur l'horaire de travail est proche de la moitié (17 %) de celle des autres catégories d'emploi. Ils sont toutefois beaucoup plus critiques de la composition de leur équipe de travail (38 %). Plusieurs commentaires à cet égard ont été notés, la plupart déplorant une réduction des équipes sans que la charge de travail ait diminué. Une conseillère pédagogique décrit sa situation ainsi :

Depuis cinq ans, le tiers des postes dans notre équipe a été coupé. Chacun s'est donc retrouvé avec plus de boulot. Nos nouveaux patrons ont pris une attitude de

« faire autrement avec moins » et ont donc voulu faire table rase de toutes les anciennes façons de faire qu'ils jugeaient maintenant dépassées. Nos patrons [sont] eux-mêmes débordés, n'ont plus de temps pour nous répondre.

La capacité d'accomplissement professionnel est limitée pour le personnel de l'éducation. L'équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle est difficile à atteindre. En effet, les heures où accomplir correctement ses tâches manquent à plusieurs égards et pour toutes les catégories d'emploi. Les répondant-e-s semblent globalement satisfaits de leur autonomie professionnelle, mais une minorité importante d'entre eux soulignent plusieurs lacunes, tant sur le contrôle de leur horaire que sur le contrôle de l'exécution de leurs tâches.

Tableau 27

**Perception de la qualité de l'appui de divers acteurs**

	Enseignant·e·s	Professionnel·le·s	Personnel de soutien	Total
<b>L'appui de mes collègues de la même catégorie d'emploi que moi</b>	<b>Insuffisant</b>	9 %	15 %	13 %
	<b>Bon/Suffisant</b>	50 %	44 %	47 %
	<b>Excellent</b>	41 %	41 %	41 %
<b>L'appui des autres types de collègues</b>	<b>Insuffisant</b>	13 %	22 %	22 %
	<b>Bon/Suffisant</b>	64 %	59 %	56 %
	<b>Excellent</b>	24 %	20 %	22 %
<b>L'appui des parents des élèves</b>	<b>Insuffisant</b>	30 %	30 %	30 %
	<b>Bon/Suffisant</b>	67 %	64 %	61 %
	<b>Excellent</b>	2 %	6 %	9 %
<b>L'appui de la direction</b>	<b>Insuffisant</b>	21 %	25 %	27 %
	<b>Bon/Suffisant</b>	54 %	50 %	46 %
	<b>Excellent</b>	25 %	26 %	27 %

**2.3.4 CLIMAT DE TRAVAIL**

Nous poursuivons l'analyse en abordant le climat de travail dans les établissements scolaires. Au-delà de la charge de travail et de la capacité d'accomplissement professionnel, est-ce que le lien avec les collègues, la direction et les usagers est positif? S'y sent-on appuyé et respecté?

Le lien que le personnel scolaire entretient avec ses superviseurs a une influence directe sur le climat de travail. En effet, la direction peut choisir soit d'inclure le personnel de l'éducation dans ses décisions, soit de leur imposer une vision. Dans ce deuxième cas, il existe un risque de dépersonnalisation qui augmente le stress et l'impression de ne pas être en mesure d'effectuer ses tâches adéquatement<sup>17</sup>. Selon une étude publiée conjointement par des chercheurs de l'Université de Montréal et de l'Université de Fribourg, « [si] toutes les variantes du climat relationnel sont reliées à l'épuisement professionnel dans la direction anticipée, c'est la qualité du climat relationnel avec la direction qui est la forme de climat la plus déterminante, suivi du climat entre les enseignants et les élèves<sup>18</sup>. »

Les parents sont une source supplémentaire de stress. Des études québécoises portant sur les enseignant·e·s du primaire et du secondaire ont constaté que les parents ne jouent pas toujours un rôle constructif, même lorsqu'ils sont impliqués. En effet, leur relation se situe trop souvent

au niveau de reproches plutôt que de l'écoute et de la coordination<sup>19</sup>. Cette dynamique ajoute à l'impératif de justification constante du travail que subissent déjà les enseignant·e·s, les professionnel·le·s et le personnel de soutien, et elle contribue à la complexification des tâches.

Bien entendu, à cela s'ajoute également le lien avec les collègues. Un bon climat de travail comprend de bonnes relations avec tous ces groupes, ainsi que l'impression d'une reconnaissance dans son travail et de l'appui de tous ceux et celles avec qui on interagit.

La perception de ces liens par les répondant·e·s est présentée au tableau 27. Si le travail est lourd et exigeant, il y a néanmoins un bon sentiment de solidarité dans les établissements scolaires. En effet, près de la moitié du personnel considère que l'appui des collègues de leur catégorie d'emploi est excellent (41 %). L'excellence est également au rendez-vous, mais dans une moindre mesure, pour l'appui de la direction (27 %) et celui des collègues d'autres catégories d'emploi (22 %). Il n'y a qu'avec les parents que la situation est beaucoup moins positive, avec une minorité qui perçoit la relation comme excellente (9 %) et près du tiers (30 %) qui la trouve insuffisante.

Lorsque nous avons demandé aux répondant·e·s en poste depuis plus de cinq ans comment leur relation avec la direction avait évolué, leur perception était plutôt mitigée. Les réponses se répartissent de manière relativement égale entre ceux et celles qui considèrent que le lien s'est

Tableau 28

**Perception de l'évolution de la qualité du lien avec la direction**

	Enseignant-e-s	Professionnel-le-s	Personnel de soutien	Total
<b>Diminué</b>	35 %	27 %	27 %	32 %
<b>Resté pareil</b>	36 %	33 %	34 %	35 %
<b>Augmenté</b>	29 %	40 %	39 %	33 %

détérioré, est resté stable ou s'est amélioré. On voit tout de même au tableau 28 que les plus insatisfaits de l'évolution du lien avec la direction sont les enseignant-e-s (35 %), alors qu'un peu plus du tiers des professionnel-le-s (40 %) et du personnel de soutien (39 %) ont vu une amélioration dans les cinq dernières années.

Afin de saisir ce qui influence la relation avec la direction, nous avons demandé aux personnes qui considéraient que cette relation s'était améliorée ou détériorée les raisons de leur réponse. Nous présentons au tableau 29 ces résultats amalgamés<sup>a</sup>. La compréhension de la nature et de la réalité du travail par le personnel de direction semble jouer un rôle clé dans la qualité de la relation avec le personnel de l'éducation. En effet, plus de la moitié de ceux et celles qui ont vu une amélioration (54 %) ou une détérioration (55 %) considère qu'il s'agit d'une des raisons principales du changement perçu dans les cinq dernières années. La disponibilité du personnel de direction (43 % positif, 32 % négatif) ainsi que le changement de personnel (29 % dans les deux cas) sont aussi des raisons fréquemment citées par les deux groupes. Cette dernière réponse est éloquent : les relations avec la direction sont particulièrement précaires. Plusieurs commentaires font état d'un manque de stabilité dans le personnel de direction et de la grande variabilité de la qualité du lien, ou simplement du travail effectué par celui-ci.

Certaines différences sont néanmoins observables. Par exemple, une meilleure implication dans le milieu a été citée par près de la moitié des personnes remarquant une amélioration (46 %), et le temps de collaboration insuffisant de la direction a été noté par plus des deux tiers de ceux et celles qui considèrent que la relation s'est détériorée (37 %). Ces derniers sont également plus nombreux (19 %) à avoir remarqué que leur propre temps de collaboration avait un effet négatif sur leur lien avec la direction. Finalement, sans surprise, nous avons eu plus

<sup>a</sup> Ainsi, il faut comprendre « mon temps de collaboration » comme « suffisant » du côté positif et « insuffisant » du côté négatif.

Tableau 29

**Raisons de l'amélioration ou de la détérioration de la relation avec la direction dans les cinq dernières années**

	Positif	Négatif
<b>Mon temps de collaboration</b>	6 %	19 %
<b>Le temps de collaboration de la direction</b>	13 %	37 %
<b>La répartition des responsabilités entre la direction et moi</b>	16 %	16 %
<b>Changement de personnel</b>	29 %	29 %
<b>L'organisation du travail</b>	11 %	19 %
<b>La compréhension de la nature et de la réalité de mon travail par le personnel de direction</b>	54 %	55 %
<b>Expérience de la direction</b>	21 %	16 %
<b>Implication de la direction dans le milieu</b>	46 %	21 %
<b>Disponibilité du personnel de direction</b>	43 %	32 %
<b>Autre</b>	2 %	15 %

de réponses « autres » du côté de ceux et celles qui ont vu une détérioration. Parmi ces raisons, nous pouvons citer l'attitude autoritaire de la direction (4 %) et l'impression que les élèves et le personnel de l'éducation ne sont pas sa priorité (2 %). Un enseignant dans un centre de formation aux adultes le formule ainsi :

Les directions tiennent mordicus à rencontrer les objectifs que le gouvernement les force à se fixer quant à la diplomation. Comment peut-on se donner des objectifs alors que nous ne connaissons pas les problématiques de la clientèle toujours en mouvance (lacunes scolaires importantes, violence conjugale, abus psychologiques, physiques et sexuels, consommation de drogue, d'alcool, troubles d'attention, de la personnalité, de l'humeur, de langage, moteurs, d'hyperactivité)?

Divers éléments liés au climat de travail pour les professionnel-le-s et le personnel de soutien apparaissent au tableau 30. Dans ces deux catégories, environ un tiers des répondant-e-s n'étaient pas à l'aise de demander de l'aide pendant l'année scolaire (35 %). Cependant, on peut observer des écarts entre les deux groupes au sujet des autres énoncés, chaque fois en défaveur du personnel de soutien. Ainsi, la fin de l'année est une source d'anxiété pour environ la moitié d'entre eux (48 %), le salaire qui leur est donné ne suffit pas aux besoins de plus de la moitié (56 %) et une proportion encore plus importante (61 %)

Tableau 30

**Niveau d'accord concernant des indicateurs de détresse (professionnel·le·s et personnel de soutien)**

		Professionnel·le·s	Personnel de soutien	Total
<b>Je n'osais pas demander de l'aide/plus de temps pour accomplir mes tâches, car j'avais peur qu'on me juge incompétente ou de perdre mon emploi</b>	<b>D'accord</b>	36 %	35 %	35 %
	<b>En désaccord</b>	64 %	65 %	65 %
<b>La fin d'année était source d'angoisse, car je ne savais pas si j'allais avoir encore un emploi l'année suivante</b>	<b>D'accord</b>	31 %	48 %	46 %
	<b>En désaccord</b>	69 %	52 %	54 %
<b>Le salaire que j'obtenais grâce à mon travail à la commission scolaire ne me permettait pas de répondre à mes besoins et obligations</b>	<b>D'accord</b>	23 %	56 %	51 %
	<b>En désaccord</b>	77 %	44 %	49 %
<b>Mes heures de travail rendaient difficile la recherche d'un emploi complémentaire afin d'avoir des revenus qui me permettraient de répondre à mes besoins et obligations</b>	<b>D'accord</b>	28 %	61 %	58 %
	<b>En désaccord</b>	72 %	39 %	42 %

Tableau 31

**Proportion du personnel de soutien qui est d'accord avec l'affirmation : « J'ai confiance que j'aurai encore cet emploi l'an prochain », selon le niveau de précarité**

	En désaccord	En accord
<b>Ensemble de l'échantillon</b>	21 %	79 %
<b>Permanent temps plein</b>	9 %	91 %
<b>Permanent temps partiel</b>	30 %	70 %
<b>Précaire</b>	45 %	55 %

ne parvient pas à trouver un emploi d'appoint en fonction de leur horaire actuel. Il s'agit d'une réalité qui dépasse la question de la précarité, puisque ce sont des craintes et des angoisses communes aux types d'engagements auprès de la commission scolaire. Du côté des professionnel·le·s, la situation semble meilleure, mais il demeure préoccupant qu'environ le tiers des répondants craignent pour leur emploi et que près du quart d'entre eux ne sont satisfaits ni de leur salaire ni de leur horaire.

Nous avons demandé aux membres du personnel de soutien s'ils et elles pensaient conserver leur emploi l'année suivante. Comme on le voit au tableau 31, un cinquième d'entre eux craignent de perdre leur emploi. Sans surprise, ce pourcentage diminue de moitié pour ceux et celles qui ont un statut de permanent·e·s à temps plein (9 %). Cependant, la situation est différente pour les personnes qui sont permanentes à temps partiel, où près du tiers (30 %) craignent pour l'avenir de leur emploi. Bien

entendu, la situation est encore plus inquiétante pour les précaires (45 %). Une éducatrice en service de garde mentionne, par exemple, avoir « changé quatre fois d'écoles [dans les cinq dernières années] » et que « chaque fois [s] on poste était aboli à la baisse ».

Plusieurs tensions traversent le travail dans les commissions scolaires. Le temps manque pour faire ses tâches adéquatement, même si les heures supplémentaires sont devenues la norme. Heureusement, les relations avec les collègues sont globalement positives. Pour ce qui est de la relation avec la direction, elle demeure précaire. Le changement de personnel de direction est fréquent, et cela a un impact sur la charge de travail et le sentiment de reconnaissance. Cette charge de travail augmentée, couplée à la précarité induite en partie par les compressions budgétaires, crée de l'angoisse quant à la pérennité de l'emploi pour un pourcentage non négligeable de professionnel·le·s et de membres du personnel de soutien. Le climat de travail de ces derniers est compliqué par le fait que leur salaire est souvent insuffisant à leurs besoins, mais que leur horaire leur permet difficilement de trouver un emploi d'appoint. Néanmoins, ils et elles sont nombreux à dire aimer leur travail, malgré une charge lourde et un climat parfois pénible.

### 2.3.5 INDICATEURS D'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL

Au travail, on estime que deux personnes sur neuf vivent avec des problèmes de santé mentale affectant leur productivité<sup>20</sup>. Les personnes touchées font croître

Tableau 32

**Fréquence d'énoncés relatifs à l'épuisement professionnel**

	Enseignant-e-s	Professionnel-le-s	Personnel de soutien	Total	
<b>Vous sentir émotionnellement exténué-e</b>	Peu souvent	8 %	17 %	19 %	12 %
	De temps en temps	34 %	39 %	39 %	36 %
	Souvent	58 %	44 %	42 %	52 %
<b>Avoir de la difficulté à créer des liens amicaux à votre lieu de travail</b>	Peu souvent	66 %	62 %	72 %	68 %
	De temps en temps	24 %	26 %	20 %	23 %
	Souvent	11 %	12 %	7 %	10 %
<b>Ressentir de l'impuissance lorsque vous constatez l'ampleur des besoins non comblés</b>	Peu souvent	13 %	19 %	32 %	19 %
	De temps en temps	27 %	29 %	30 %	28 %
	Souvent	60 %	52 %	39 %	53 %
<b>Ne pas avoir l'énergie d'effectuer les tâches domestiques nécessaires</b>	Peu souvent	15 %	32 %	39 %	24 %
	De temps en temps	30 %	35 %	28 %	30 %
	Souvent	55 %	33 %	33 %	47 %

l'absentéisme (s'absenter du lieu de travail pour une journée ou plus) et le présentéisme (être présent, mais beaucoup moins efficace)<sup>21</sup>. Au sein de la population active, les personnes âgées de 25 à 34 ans sont les plus à risque<sup>22</sup>. De plus, la santé mentale est la raison la plus couramment évoquée, avec l'hypertension, pour justifier la consultation d'un médecin. D'ailleurs, ces derniers considèrent que « la dépression, les troubles anxieux et les troubles de stress sont les problèmes qui affichent la plus forte croissance depuis deux ou trois ans<sup>23</sup> ».

Au tableau 32, nous présentons certaines des questions aux résultats les plus intéressants. Ils permettent de voir que, bien que les enseignant-e-s semblent connaître plus de détresse, l'ensemble du personnel de l'éducation est confronté à des facteurs de risque préoccupants. Prenons, par exemple, la fréquence du sentiment d'impuissance face à l'ampleur des besoins. Bien que les enseignants le ressentent plus souvent (60 %), il n'en demeure pas moins que plus de la moitié des professionnel-le-s (52 %) et plus du tiers du personnel de soutien (39 %) l'expriment également dans des proportions non négligeables. Sur le plan positif, il semble que la plupart des employés (68 %) des commissions scolaires parviennent aisément à créer des liens amicaux au travail. Ainsi, malgré un travail difficile, exigeant et pas toujours bien reconnu, des liens de solidarité et de camaraderie

demeurent. Une conseillère pédagogique l'évoque dans ses commentaires : « Depuis un an, la moitié de notre équipe a quitté. Donc il ne reste presque plus d'anciens pour aider les nouveaux. Nous arrivons néanmoins peu à peu à nous épauler et à recréer un contexte plus positif en sachant que nous sommes tous dans le même pétrin. »

Pour ce qui est de l'épuisement professionnel, on y reconnaît généralement trois dimensions. L'on doit présenter des niveaux élevés d'épuisement émotionnel, de cynisme face à son travail et de manque de réalisation au travail. Au tableau 33, nous présentons nos résultats.

Ce sont les enseignant-e-s qui sont les plus à risque d'épuisement émotionnel. En effet, environ le tiers des

Tableau 33

**Détresse psychologique selon trois dimensions, par catégorie d'emploi**

	Enseignant-e-s	Professionnel-le-s	Personnel de soutien	Total
<b>Épuisement émotionnel</b>	32 %	18 %	17 %	27 %
<b>Cynisme</b>	4 %	3 %	2 %	3 %
<b>Manque de réalisation professionnelle</b>	11 %	5 %	3 %	8 %

répondant-e-s (32 %) ont donné des réponses en ce sens. Les pourcentages pour les professionnel-le-s (18 %) et le personnel de soutien (17 %) sont moins élevés, mais quand même préoccupants. En effet, près d'une personne sur cinq dans chacun de ces groupes est épuisée émotionnellement. Le cynisme est moins un problème pour l'ensemble du personnel de l'éducation (3 %). Ainsi, malgré les défis particuliers que vivent les personnes qui œuvrent dans le système d'éducation, elles continuent en grande majorité à croire en leur travail et à considérer avoir un impact sur les personnes avec qui elles travaillent. La réalisation professionnelle semble être un défi plus grand pour les enseignant-e-s (11 %) que pour les professionnel-le-s (5 %) ou le personnel de soutien (3 %).

L'épuisement professionnel et la détresse psychologique semblent généralisés. En plus des indicateurs que nous venons d'aborder et qui sont basés sur les perceptions des répondant-e-s, nous pouvons ajouter les réponses recueillies dans les sections analysées précédemment. En effet, l'épuisement professionnel et la détresse psychologique sont liés de près à la précarité de l'emploi, à la charge de travail, à la capacité d'accomplissement professionnel et au climat de travail. Comme nous l'avons vu, toutes les catégories d'emploi travaillent au-delà des heures prévues à leur contrat, souvent sans compensation, avec une charge de travail en explosion et un soutien fluctuant de la part de leur entourage professionnel. À cela s'ajoute la réalité particulière des différentes catégories d'emploi : l'augmentation du nombre d'élèves reconnus HDAA (ou qui devraient l'être) pour les enseignant-e-s, les besoins grandissants auxquels répondre avec des ressources qui stagnent pour les professionnel-le-s et une précarité persistante du côté du personnel de soutien.

Pourtant, à travers l'ensemble des réponses se dégagent un désir de continuer et un amour pour leur travail. Certain-e-s parlent de vocation, mais cela ne doit pas rendre acceptables pour autant de telles conditions de travail. Un pourcentage important du personnel de l'éducation est épuisé, ou risque de l'être sous peu. Plusieurs en parlent dans leurs commentaires, mentionnant un épisode récent d'épuisement professionnel, ou sentant celui-ci venir. D'autres se questionnent sur leur capacité à continuer à travailler dans le domaine, bien qu'ils aiment leur travail et leur équipe. Ces réponses, et toutes les autres que nous avons recueillies dans l'enquête, sont préoccupantes et nécessitent des mesures concrètes. Quand il est question d'éducation, il est également question de l'avenir de notre société. Que les répondant-e-s œuvrent directement auprès des élèves ou qu'ils et elles offrent un soutien à leurs collègues ou aux établissements scolaires, leur rôle demeure crucial. Dans le prochain

chapitre, nous analyserons deux dernières questions posées à l'ensemble des répondant-e-s afin de voir avec plus d'acuité non seulement les effets des compressions, mais également les solutions à envisager.

## CHAPITRE 3

## Travail, compressions et solutions

Les réponses au sondage nous ont permis de brosser un portrait des conditions du personnel éducatif en 2016-2017 et d'évaluer certains facteurs d'épuisement professionnel. De toute évidence, les conditions de travail dans les commissions scolaires sont difficiles : les personnes qui s'y activent vivent de fortes pressions et sont à risque de détresse psychologique et d'épuisement professionnel. Les questions portant sur l'évolution de la situation depuis les cinq dernières années montrent que cela ne s'améliore pas. L'ensemble du personnel scolaire travaille plus qu'avant et la charge s'alourdit pour une bonne part d'entre eux. Mais qu'en est-il de l'effet concret des compressions gouvernementales ?

Comme nous l'avons vu au chapitre 1, celles-ci ne sont pas nouvelles. Si on a pu constater une accélération de ces compressions depuis 2011-2012, c'est l'ensemble des années débutant en 2003-2004 qui sont teintées par le sous-financement en éducation. Cela s'ajoute à un alourdissement de la charge de travail du personnel des commissions scolaires, qui s'explique, entre autres, par l'augmentation du nombre d'élèves HDAA. Les

établissements scolaires reçoivent ainsi moins d'argent alors que leurs besoins s'alourdissent.

Dernièrement, l'éducation semble retrouver la cote dans les priorités publiques. Les budgets ont été haussés et un comité, le Lab-école, a été formé pour réfléchir à l'école de demain. Ces nouvelles devraient nous rendre optimistes quant à l'avenir. Cependant, certains éléments laissent perplexes. D'une part, les sommes réinjectées dans les structures scolaires sont dirigées spécifiquement à certains programmes ou pour certaines ressources et ne peuvent être dépensées selon les besoins particuliers de chaque commission scolaire ou établissement. De plus, ces montants qui devaient être débloqués rapidement semblent difficiles à obtenir<sup>24</sup>. D'autre part, le Lab-école fait fi de l'expertise du personnel de l'éducation qui œuvre depuis des années dans le milieu scolaire. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ces personnes ont un haut degré d'attachement à leur emploi et ont à cœur la réussite scolaire des élèves. Elles veulent, elles aussi, des environnements sains adaptés à l'apprentissage et ont plusieurs idées quant aux façons d'atteindre cet objectif.

Tableau 34

### Principales conséquences des compressions financières en éducation sur le travail du personnel de l'éducation par catégorie d'emploi

	Enseignant·e·s	Professionnel·le·s	Personnel de soutien	Total
<b>Peur de perdre mon emploi</b>	10 %	20 %	24 %	15 %
<b>Réduction de mon temps de travail</b>	9 %	8 %	33 %	17 %
<b>Alourdissement de ma charge de travail</b>	86 %	78 %	71 %	81 %
<b>Perte du soutien des autres employé·e·s</b>	32 %	24 %	21 %	28 %
<b>Augmentation des tensions avec mes collègues</b>	25 %	27 %	31 %	27 %
<b>Autre</b>	12 %	14 %	8 %	10 %
<b>Aucun</b>	1 %	3 %	3 %	2 %

Dans ce chapitre, nous souhaitons mettre en lumière ces deux éléments : les effets persistants des compressions budgétaires et les priorités du personnel pour améliorer le système scolaire.

D’abord, nous leur avons demandé dans quelle mesure les compressions financières les affectent. Ces résultats se trouvent au tableau 34. Pour toutes les catégories d’emplois, le problème le plus souvent noté est l’alourdissement de la charge de travail (81 %). Pour plus du quart des répondant-e-s (27 %), les compressions se sont aussi traduites par une augmentation des

tensions avec leurs collègues. Les réponses des professionnel-le-s (20 %) et du personnel de soutien (24 %) se démarquent de celles des enseignant-e-s (10 %) quand il est question de la peur de perdre son emploi. Pour le personnel de soutien, cela s’ajoute à une réduction du temps de travail pour un tiers d’entre eux (33 %). Ce résultat concorde avec ceux présentés au chapitre 2, qui dénotaient la précarité du personnel de soutien.

Près de 500 personnes ont ajouté des éléments à cette liste sous la rubrique « Autre ». On y trouve une diversité de témoignages faisant état, par exemple, de surmenage,

Tableau 35

**Priorités en éducation du personnel de l’éducation par catégorie d’emploi**

	Enseignant-e-s	Professionnel-le-s	Personnel de soutien	Total
<b>Rénover/Construire plus d’écoles</b>	11 %	12 %	16 %	13 %
<b>Augmenter le nombre d’enseignantes et d’enseignants</b>	20 %	8 %	6 %	15 %
<b>Augmenter le nombre de professionnel-le-s</b>	25 %	58 %	26 %	27 %
<b>Augmenter l’effectif du personnel de direction</b>	2 %	3 %	2 %	2 %
<b>Augmenter les salaires du personnel professionnel</b>	1 %	28 %	2 %	3 %
<b>Augmenter les salaires du personnel de soutien</b>	2 %	1 %	56 %	19 %
<b>Augmenter les salaires du personnel enseignant</b>	40 %	6 %	3 %	26 %
<b>Exiger une meilleure formation pour travailler dans les écoles</b>	7 %	26 %	13 %	10 %
<b>Créer un ordre professionnel pour les enseignant-e-s</b>	6 %	27 %	2 %	6 %
<b>Diminuer le nombre d’élèves par groupe</b>	67 %	33 %	50 %	60 %
<b>Augmenter les salaires du personnel de direction</b>	0 %	0 %	0 %	0 %
<b>Donner plus de ressources en groupe pour les élèves HDAA</b>	47 %	33 %	43 %	45 %
<b>Évaluer moins souvent les élèves</b>	18 %	10 %	1 %	12 %
<b>Rendre plus accessible et plus contemporaine la technologie en classe</b>	9 %	10 %	6 %	8 %
<b>Augmenter les subventions publiques à l’école privée</b>	1 %	1 %	2 %	1 %
<b>Diminuer/Abolir les subventions publiques à l’école privée</b>	18 %	19 %	18 %	18 %
<b>Éliminer la sous-traitance dans les établissements</b>	1 %	4 %	10 %	4 %
<b>Donner plus de pouvoirs aux écoles</b>	15 %	7 %	21 %	17 %
<b>Donner plus de pouvoirs aux commissions scolaires</b>	0 %	3 %	2 %	1 %



d'épuisement et de démotivation (1 %), de réduction de ressources matérielles (forçant plusieurs à déboursier de leurs poches pour pouvoir travailler, 1 %) et de conséquences sur le niveau de services offerts aux élèves (2 %).

Pour finir sur une note plus positive, nous avons terminé le questionnaire en demandant aux répondant-e-s de nous dire quelles étaient, à leur avis et dans l'ordre, les trois priorités en éducation. Dans le tableau 35, nous présentons la seule fréquence du choix de chaque option, puisque le niveau de priorité correspond à la fréquence de mention. En d'autres termes, les choix s'avérant les plus populaires sont également les plus prioritaires.

Sans surprise, chaque catégorie d'emploi a surtout choisi les options qui concernent l'augmentation de leur effectif ou de leur salaire. Toutefois, on voit une exception pour l'augmentation du nombre de professionnel-le-s. Si ces derniers sont plus nombreux que les autres catégories d'emploi à avoir choisi cette solution (58 %), il n'en demeure pas moins que le quart des enseignant-e-s (25 %) et du personnel de soutien (26 %) ont fait de même.

Si l'on fait abstraction des choix liés directement aux catégories d'emploi, deux options rencontrent particulièrement la faveur des répondants : d'une part, comme on l'a vu, la diminution du nombre d'élèves par groupe (60 %) et, d'autre part, le fait de donner plus de ressources en groupe pour les élèves HDAA (45 %).

D'autres éléments valent la peine d'être soulignés. Par exemple, on note que les professionnel-le-s sont les plus nombreux à croire qu'une des priorités du milieu de l'éducation est d'exiger une meilleure formation pour y travailler (26 %). Quant au personnel de soutien, ce sont eux qui sont le plus sensibles à l'élimination de la sous-traitance (10 %). Dans ce cas aussi, on peut imaginer que c'est une réalité proche de leur emploi. Comme on l'a vu dans les résultats de ce sondage, ce sont effectivement ceux qui craignent de perdre leur emploi à la fin de l'année scolaire. La diminution des évaluations des élèves trouve la faveur des enseignants (18 %) dans une proportion beaucoup plus importante que chez les professionnel-le-s (10 %) ou le personnel de soutien (1 %).

On peut également souligner les solutions moins populaires auprès des répondant-e-s. Les choix relatifs à la direction, que ce soit d'augmenter leur effectif (2 %) ou leur salaire (0 %), sont loin des priorités du personnel de l'éducation, tout comme l'augmentation du pouvoir des commissions scolaires (1 %). Cela rejoint les nombreuses critiques qui ont été faites quant à l'alourdissement administratif de la tâche pour l'ensemble des catégories d'emploi. En effet, plusieurs commentaires laissés dans le questionnaire critiquent la vision

managériale de l'éducation qui privilégie les indicateurs de performance quantitatifs plutôt que qualitatifs.

Une autre réponse qui n'a pas trouvé la faveur du personnel de l'éducation est la hausse des subventions aux écoles privées (1 %). Au contraire, leur abolition ou diminution a été préconisée par 18 % des répondant-e-s.



## Conclusion

Cette étude cherchait à répondre à deux questions. D'abord, nous voulions voir s'il était possible de démontrer et de chiffrer les compressions imposées aux commissions scolaires depuis 15 ans. Les calculs que nous avons effectués au chapitre 1 nous montrent que le sous-financement de l'éducation est bien réel : les sommes qui y sont octroyées ne permettent pas de combler l'augmentation des besoins dans les établissements scolaires. Actuellement, c'est un retard de financement de 1,4 G\$ qui se cumule. C'est la somme qui manque aux commissions scolaires en termes de ressources financières nécessaires aux besoins actuels en éducation. Plus des deux tiers de ces compressions récurrentes ont eu lieu depuis 2011-2012, soit depuis le plan de retour à l'équilibre budgétaire. Même lorsque nous utilisons un calcul différent, soit la part du PIB investie en éducation, le désintérêt du gouvernement pour l'éducation est flagrant. Le récent réinvestissement ne permet pas de redonner à l'éducation la place qu'elle avait en 2003-2004. Cela est d'autant plus vrai que les sommes ajoutées l'an dernier se réduisent dès l'an prochain.

Ensuite, nous avons voulu documenter l'état des conditions de travail dans les commissions scolaires. L'enquête que nous avons menée est éloquent. Il ressort clairement que les travailleurs et travailleuses de l'éducation, autant les enseignant·e·s, les professionnel·le·s que le personnel de soutien, tiennent à bout de bras un système dysfonctionnel au péril de leur santé et de leur capacité à réaliser leurs tâches au meilleur d'eux-mêmes. L'épuisement des enseignant·e·s, la charge de travail des professionnel·le·s et la précarité du personnel de soutien sont des éléments plus que préoccupants, vu les fonctions cruciales de ces personnes dans les établissements scolaires. Plus que des investissements sectoriels ou des projets à la pièce, c'est un réinvestissement majeur permettant d'embaucher suffisamment de personnel et de stabiliser leur situation d'emploi qu'il est nécessaire de mettre en place.

À cet égard, le personnel de l'éducation est bien informé des problèmes qui affectent leurs conditions de travail. Leur tâche s'alourdit et plus du quart d'entre eux montrent des signes d'épuisement émotionnel. La qualité des services offerts en souffre, mais leur volonté à y remédier est indéniable. Ils et elles connaissent des solutions pour améliorer la situation. L'attachement du personnel de l'éducation à leur emploi et à leur mission a été régulièrement mentionné par les répondant·e·s. Ils veulent à la fois des emplois épanouissants et un système d'éducation fonctionnel. Plutôt que d'inviter des experts externes au domaine de l'éducation, il serait peut-être temps qu'on écoute ceux et celles qui œuvrent au quotidien dans les écoles et le réseau scolaire et qu'on priorise de leur assurer des conditions de travail décentes. Tout le monde y gagnerait.



## Notes de fin de document

- 1 OUELLET, Martin et Jocelyne RICHER, « Couillard nie diriger un gouvernement prônant l'austérité », *Le Devoir*, 5 décembre 2014, <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/425951/couillard-nie-diriger-un-gouvernement-pronant-l-austerite>, consulté le 12 août 2018.
- 2 *Statistiques de l'éducation : Éducation préscolaire, Enseignement primaire et secondaire*, Édition 2015, Gouvernement du Québec.
- 3 *Prévision de l'effectif scolaire de l'ensemble du Québec, réseau public au secteur des jeunes, en formation générale à temps plein, toutes langues d'enseignement*, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015.
- 4 *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, Gouvernement du Québec, 2014, p. 71.
- 5 *Idem*.
- 6 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Statistiques de l'éducation – Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*, Éditions 2015, 2016, chapitre 4.
- 7 KARSENTI, Thierry et al., « Le décrochage enseignant : état des connaissances », *International Review of Education*, vol. 59, n° 5, octobre 2013, p. 554.
- 8 *Ibid.*, p. 551.
- 9 *Ibid.*, p. 558.
- 10 KARSENTI, Thierry, *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*, Montréal, CRIFPE, 2017, p. 6.
- 11 RIEL, Jessica, *Analyse de l'activité de travail des enseignantes et enseignants du secondaire*, Mémoire accepté, Montréal, UQAM, 2009, p. 135, [archipel.uqam.ca/2307/](http://archipel.uqam.ca/2307/), consulté le 22 juillet 2018.
- 12 KARSENTI, Thierry et al., *loc. cit.*, p. 553.
- 13 HENRY, Marie-Pierre, *Les formes d'organisation du travail chez les enseignants du primaire qui intègrent des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans leur classe régulière*, mémoire de maîtrise, Rimouski, Québec, Université du Québec à Rimouski, mai 2011, p. 77, [semaphore.uqar.ca/668/](http://semaphore.uqar.ca/668/).
- 14 *Ibid.*, p. 62.
- 15 RIEL, Jessica, *op. cit.*, p. 17.
- 16 FÉDÉRATION DES PROFESSIONNELLES ET PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (CSQ), *Une Politique nationale de la réussite éducative pour faire de l'éducation une réelle priorité*, Mémoire présenté au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 14 novembre 2016, p. 15.
- 17 VAN DROOGENBROECK, Filip et al., « Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work », *Teaching and Teacher Education*, vol. 43, octobre 2014, p. 107.
- 18 JANOSZ, Michel et al., « Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants », 13<sup>ème</sup> Congrès de psychologie du travail et des organisations, 2004, p. 1348.
- 19 RIEL, Jessica, *op. cit.*, p. 22.
- 20 SMETANIN, Paul et al., *The Life and Economic Impact of Major Mental Illnesses in Canada. Report commissioned by the Mental Health Commission of Canada 2011*, 15 mars 2011, p. 10.
- 21 *Ibid.*, p. 48.
- 22 *Ibid.*, p. 7.
- 23 MORNEAU SHEPELL, *Priorités en matière de santé mentale au travail*, édition 2016 – *Un rapport du groupe de recherche de Morneau Shepell*, 2016, p. 2.
- 24 LABBÉ, Jérôme, « Rentrée 2017: les ressources promises seront-elles au rendez-vous? », *Radio-Canada.ca*, 27 août 2017, [ici.radio-canada.ca/nouvelle/1052574/rentree-scolaire-2017-ressources-ecoles-primaires-secondaires-quebec-montreal-politique-reussite-educative](http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1052574/rentree-scolaire-2017-ressources-ecoles-primaires-secondaires-quebec-montreal-politique-reussite-educative).



---

**La rigueur budgétaire nuit  
à l'économie québécoise.**



Institut de recherche  
et d'informations  
socioéconomiques

---

L'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS), un institut de recherche indépendant et progressiste, a été fondé à l'automne 2000. Son équipe de chercheur·e·s se positionne sur les grands enjeux socioéconomiques de l'heure et offre ses services aux groupes communautaires et aux syndicats pour des projets de recherche spécifiques.

**INSTITUT DE RECHERCHE ET D'INFORMATIONS SOCIOÉCONOMIQUES**

1710, rue Beaudry, bureau 3.4, Montréal (Québec) H2L 3E7  
514.789.2409 • [iris-recherche.qc.ca](http://iris-recherche.qc.ca)

Imprimé **ISBN 978-2-924727-48-5**  
PDF **ISBN 978-2-924727-49-1**