

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 7, n° 1, 2026

L'intensification et la complexification des relations enseignantes-parents en éducation préscolaire et en enseignement primaire au Québec

Karine BILODEAU

Émilie GIGUÈRE

Louise ST-ARNAUD



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

L'intensification et la complexification des relations enseignantes-parents en éducation préscolaire et en enseignement primaire au Québec

Karine BILODEAU

Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

Émilie GIGUÈRE

Université Laval (Canada)

Louise ST-ARNAUD

Université Laval (Canada)

RÉSUMÉ

Cette étude examine la transformation des relations entre les enseignantes du préscolaire et du primaire et les parents au Québec dans un contexte marqué par l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC). S'appuyant sur une approche qualitative combinant entretiens narratifs, photos commentées et entretiens de groupe auprès de 25 enseignantes, les résultats montrent que les TIC intensifient et complexifient les interactions. Elles favorisent une communication plus fréquente et immédiate, mais génèrent également des attentes accrues de disponibilité et de réactivité. Les enseignantes assument ainsi un travail de *care* souvent invisible, influencé par des dynamiques de genre, ce qui contribue à l'augmentation de la charge mentale et au brouillage des frontières entre vie professionnelle et personnelle. L'étude souligne la nécessité de reconnaître ce travail et de mieux encadrer les pratiques communicationnelles afin de soutenir les enseignantes.

MOTS-CLÉS

Relation école-famille, technologies de l'information et de la communication, travail de *care*, enseignantes, genre

1 L'INTRODUCTION

Le présent article explore la complexité croissante des interactions entre les enseignantes du préscolaire et du primaire et les parents¹ de leurs élèves au Québec, en mettant en lumière l'arrivée des technologies de l'information et de la communication (TIC). Cette relation aux parents est une préoccupation émergente, peu documentée avant 1964 dans le contexte scolaire québécois (Proulx, 2020; Tardif et Lessard, 1999). Sans prétendre retracer exhaustivement l'évolution du rôle des parents dans le système éducatif, il est pertinent de présenter certaines balises organisationnelles qui encadrent leur participation.

La reconnaissance explicite du rôle des parents dans le système éducatif québécois a commencé avec la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, également connue sous le nom de « Commission Parent », qui a consacré un chapitre entier aux « rôle et fonctions des parents dans le système scolaire » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et Parent, 1966, p. 225). Historiquement perçus comme de simples usagers, voire exclus de l'école, les parents sont aujourd'hui de plus en plus considérés comme des partenaires essentiels, comme le souligne le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire*, qui insiste sur l'importance d'« agir en collaboration avec les familles » (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2023a, p. 5).

Selon la *Loi sur l'instruction publique* (RLRQ, c. I-13-3) (LIP), les droits des parents se divisent en deux catégories principales : individuels et collectifs. Les droits individuels incluent, entre autres, le choix de l'école (LIP, art. 4), le droit de révision d'une décision prise par le centre de services scolaire (CSS) ou par une personne qui y est employée (LIP, art. 26), le droit à l'information concernant les règles générales de l'école, le calendrier d'activités, les programmes d'études, la liste des manuels, le nom des personnes qui enseigneront à leur enfant (*Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. RLRQ, c. I-13-3, r. 8) ainsi que le droit d'accès à des rapports d'évaluation selon les modalités prescrites par le MEQ (2022). L'école doit aussi communiquer une fois par mois avec les parents d'un enfant présentant des difficultés particulières d'apprentissage ou de comportement. D'autre part, les droits collectifs incluent la participation au gouvernement de l'école par l'entremise du conseil d'établissement, la promotion de la collaboration à l'élaboration du projet éducatif et la participation au comité de parents (LIP, art. 43, par. 1; Proulx, 2020; Tardif et Lessard, 1999). Les modes de participation des parents à la vie scolaire, tels que prescrits par le MEQ et la LIP, montrent que ces derniers interviennent de manière indirecte et extérieure à la vie de la classe.

1 Dans le cadre de cet article, le terme *parent* fait référence au parent, au tuteur ou à un autre adulte dans la vie de l'enfant qui est le plus susceptible de communiquer avec le personnel enseignant au sujet du bien-être de l'enfant.

Bien que le personnel enseignant ait des obligations relativement minimales par rapport aux parents, la relation avec ces derniers revêt une importance particulière au sein de l'école québécoise, puisque l'une des 12 compétences du personnel enseignant consiste justement à être capable de « [c]oopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école. » (MEQ, 2001, p. 113) De plus, le MEQ (2023a, 2023b) accorde une importance marquée à la collaboration école-famille, tel que le mentionne le *Plan stratégique 2023-2027* :

[...] les parents ont un rôle essentiel à jouer auprès des élèves, la compétence parentale, la collaboration entre les parents et le personnel scolaire, y compris la fluidité des communications entre ces acteurs, sont des exemples d'aspects sur lesquels le Ministère souhaite continuer d'agir afin de veiller à la réussite éducative de tous les élèves. (MEQ, 2023b, p. 5)

En outre, tel que détaillé par Bilodeau et al. (2023), les expériences des enseignantes montrent l'importance du lien affectif à l'élève dans ce métier, soit un phénomène qui peut générer une fusion ou confusion des rôles d'enseignante et de parent. Or, à ce phénomène s'ajoutent différentes conceptualisations de la mission de l'école québécoise (instruire, socialiser et qualifier) (MEQ, 2023a), de ses finalités, du rôle de l'enseignante et du rôle des parents.

Par ailleurs, l'intégration des technologies dans l'éducation, accompagnée des nouvelles formes d'organisation du travail telles que la demande de productivité, l'individualisation et la précarisation de la tâche (Maranda et Viviers, 2017), a significativement transformé la dynamique des relations entre parents et personnel enseignant. Cette transformation est aussi influencée par l'arrivée des TIC, qui modifient la structure des échanges interpersonnels, notamment les objectifs, le temps et l'espace (Green et Singleton, 2013 ; Orton-Johnson et Prior, 2013 ; van Dijck, 2013). Selon le Pew Research Center (2024a, 2024b), près de 95 % des adultes américains possèdent un téléphone portable, dont 77 % sont des téléphones intelligents, puis 75 % possèdent un ordinateur et la moitié possède une tablette, facilitant ainsi un accès accru à Internet. Cette accessibilité étendue aux technologies, comme les messages vocaux automatisés, les portails parents (tels que l'application Seesaw², la plateforme ClassDojo³ ou le portail Mozaïk⁴), les courriels, les réseaux sociaux et les sites Web de cours personnels est essentielle pour améliorer la communication entre le personnel enseignant et les parents.

2 <https://app.seesaw.me/activities/collection/jxtkqr/seesaw-en-francais>

3 <https://www.classdojo.com/fr-ca/contact/>

4 <https://mozaikportail.ca/>

La littérature montre que l'adoption croissante de ces outils numériques par le personnel enseignant et les parents engendre une implication accrue des parents dans la vie scolaire de leurs enfants, grâce à des communications plus fréquentes et instantanées, sans nécessiter de présence physique (Ivanova et Doncheva, 2019; Olmstead, 2013; Shramko et Borodavkina, 2020). Les parents montrent une préférence pour les communications modernes comme les courriels, les messages textes et les réseaux sociaux (Ivanova et Doncheva, 2019; Thompson et al., 2015). Cependant, des défis subsistent, car certains parents, notamment ceux plus âgés ou issus de milieux moins favorisés, peuvent être réticents à utiliser ces technologies s'ils les perçoivent comme inutiles ou trop complexes (Gisewhite et al., 2021).

L'objectif général de cet article est de mieux comprendre le rapport aux parents d'enseignantes en éducation au préscolaire et en enseignement primaire, en tenant compte des nouveaux outils que procurent les TIC. Ce projet vise à apporter un éclairage nouveau en ce qui a trait à la collaboration école-famille, un sujet jugé important dans le volet de l'éducation préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (MEQ, 2023a).

2 LE CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique de cet article s'appuie sur une combinaison de la perspective du travail vivant (Dejours, 1995, 2013; Dejours et al., 2018), la sociologie des rapports sociaux de sexe (Daune-Richard et Devreux, 1992; Delphy, 2001; Galerand et Kergoat, 2013; Molinier, 2003) et le concept d'affordance (Caliandro et Gandini, 2017) pour analyser le rapport aux parents d'enseignantes œuvrant en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Ces notions sont mobilisées pour comprendre comment les technologies de l'information et de la communication (TIC) transforment les interactions et les pratiques dans un contexte éducatif qui est fortement marqué par une division sexuelle du travail et des exigences de travail invisible (Lejealle, 2009).

La perspective du travail vivant permet de distinguer le travail prescrit — les tâches officiellement reconnues et définies par les institutions scolaires — du travail réel, qui englobe les adaptations, improvisations et négociations quotidiennes que les enseignantes déploient pour répondre aux exigences de ces tâches (Dejours, 1995, 2013; Dejours et al., 2018). L'intégration des TIC a considérablement élargi le champ du travail réel, permettant des communications plus fluides et immédiates via courriels, messageries instantanées et plateformes éducatives numériques. Ces technologies augmentent la flexibilité et la réactivité, mais imposent aussi de nouvelles contraintes, telles que des attentes accrues de la part des parents concernant la disponibilité des enseignantes, ce qui complexifie la gestion quotidienne du travail réel. Ce cadre théorique met en lumière l'importance de la capacité des enseignantes à gérer les imprévus et les complexités non anticipées par le travail prescrit, une compétence sollicitée de manière intensive dans les interactions numériques.

La sociologie des rapports sociaux de sexe (Daune-Richard et Devreux, 1992; Delphy, 2001; Galerland et Kergoat, 2013; Molinier, 2003) fournit un prisme à travers lequel analyser ces interactions, soulignant comment les attentes genrées influencent l'usage des TIC par les enseignantes, majoritairement des femmes (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016), et y intègrent souvent une dimension de *care* implicite (Bilodeau et al., 2023; Daune-Richard et Devreux, 1992; Galerland et Kergoat, 2013; Molinier, 2003). Les contributions de Pascale Molinier enrichissent cette analyse en mettant de l'avant les aspects souvent invisibles du travail féminin, qui sont marqués par des éthiques de *care* nécessitant une reconnaissance et une valorisation accrues (Molinier, 2003; Molinier et al., 2009). En accord avec cette perspective, nous entendons par activité de *care* :

Une activité caractéristique de l'espèce humaine qui inclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre « monde » de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde inclut nos corps, nos individualités (selves) et notre environnement, que nous cherchons à tisser ensemble dans un mailage complexe qui soutient la vie. (Molinier et al., 2009, p. 90)

Dans cette perspective, le travail de *care* nécessite une forme d'implication subjective émotionnelle. Le *care* implique quatre dimensions spécifiques : le fait de se soucier de quelqu'un ou de quelque chose (*caring about*), de prendre soin de quelqu'un (*caring for*), de soigner quelqu'un (*care giving*) ou d'être l'objet du soin (*care receiving*) (Tronto, 2009). Le *care* concerne non seulement des attitudes, mais aussi la capacité de prendre ses responsabilités pour bien faire le travail du *care* (Tronto, 2009).

Le concept d'affordance, tel que proposé par Caliandro et Gandini (2017), explore comment les TIC modifient les conditions de participation et les dynamiques de pouvoir entre enseignantes et parents. Cette approche théorique met en évidence les capacités et les limites que les technologies imposent dans les pratiques éducatives, influençant non seulement la manière de communiquer, mais aussi la nature des relations interpersonnelles au sein de l'école. En se focalisant sur ce que les technologies permettent ou limitent, il est possible d'apprécier plus finement comment elles transforment les pratiques éducatives et les interactions sociales.

En somme, l'articulation de ces perspectives théoriques fournit une compréhension approfondie des enjeux contemporains de la communication école-famille à l'ère du numérique, soulignant les dimensions de genre, les réalités concrètes du travail d'enseignement et les implications des innovations technologiques dans le contexte éducatif.

3 LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 LES PARTICIPANTES

Notre stratégie de recrutement a impliqué la publication d'invitations sur des plateformes de médias sociaux, ciblant spécifiquement deux importants groupes Facebook dédiés au personnel enseignant : « Enseignants et enseignantes du Québec⁵ » (environ 40 000 membres en 2019) et « Préscolaire : les enseignants échangent leurs idées et conseils⁶ » (environ 22 000 membres en 2019). Les critères d'inclusion spécifiaient que les candidates devaient être employées dans des écoles préscolaires ou primaires publiques du Québec, posséder moins de quinze ans d'expérience et s'identifier en tant que femmes, selon une définition sociale du genre. Nous avons assuré la diversité de l'échantillon en termes d'âge, d'expérience professionnelle et de situation familiale, qu'il s'agisse de la présence ou non d'un conjoint et de responsabilités familiales. Cette diversité, bien que non représentative de la fréquence statistique, a enrichi notre analyse comparative des enseignantes de niveaux préscolaire et primaire, conformément aux méthodes suggérées par Merriam et Tisdell (2016).

Compte tenu de la précarité d'emploi des enseignantes et de la multiplicité des contrats qu'elles obtiennent durant une année scolaire, il est impossible de présenter un tableau récapitulatif des participantes. Néanmoins, certaines caractéristiques peuvent être décrites. L'échantillon incluait 25 enseignantes de maternelle et d'écoles primaires au Québec, réparties sur 13 centres de services scolaires et englobant les niveaux préscolaire (4 et 5 ans) et primaire (de la première à la sixième année). Les conditions de précarité et de mobilité professionnelle imposées dès leur intégration rendent impraticable une description précise des participantes par niveau d'enseignement. Certaines ne disposaient pas de contrats fixes et effectuaient des remplacements sur une base aléatoire. De nombreuses enseignantes géraient des contrats qui se chevauchaient, travaillant dans plusieurs niveaux scolaires simultanément ou occupant des postes à durée limitée dans différentes classes ou écoles au cours de l'année. Certaines avaient un poste leur assurant un contrat à plein temps pour l'année suivante, tandis que d'autres venaient d'obtenir un poste permanent. Les participantes étaient âgées de 26 à 45 ans, avec une moyenne d'âge de 32 ans. Toutes étaient titulaires d'un baccalauréat de quatre ans en enseignement préscolaire et primaire d'une université québécoise et possédaient un brevet d'enseignement. En termes de situation familiale, dix participantes avaient des enfants, avec en moyenne deux enfants chacune. Malgré une stratégie de recrutement ouverte à diverses ethnicités, toutes les répondantes étaient natives du Québec. La majorité des participantes étaient francophones, hormis deux anglophones, reflétant la composition linguistique de la province.

5 <https://www.facebook.com/groups/5192550731/>

6 <https://www.facebook.com/groups/404333806249475>

3.2 LA MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'appuie sur une triangulation méthodologique (trois méthodes de collecte de données) (Caillaud et Flick, 2016) s'appuyant sur une stratégie de recherche qualitative utilisant : 1) des entretiens narratifs individuels (Lieblich et al., 1998); 2) des photos commentées (Creswell, 2015; Pink et al., 2016); ainsi que 3) des entretiens de groupe (Bryman et al., 2009). Ces trois moyens se sont avérés les plus appropriés pour répondre à notre objectif de recherche, qui est de mieux comprendre la relation entre les parents et les enseignantes en éducation préscolaire et en enseignement primaire en tenant compte des nouveaux outils que procurent les technologies de l'information et de la communication. Cette stratégie de recherche, qui implique le croisement de données recueillies autour d'un même objet de recherche, a été choisie parce qu'elle permet aux participantes de raconter et de rendre visibles les événements qu'elles ont vécus, ainsi que d'identifier le sens qu'elles attribuent à leur travail (salarié et domestique) (Clandinin et Connelly, 2000).

Dans un premier temps, un guide d'entretien a été construit pour décrire et documenter ces thèmes de manière qualitative, sans formuler de questions spécifiques (Giguère et al., 2022). Chaque entretien narratif individuel a ensuite débuté par une série de questions d'ouverture générales : « Je m'intéresse à la question de l'intégration au travail des enseignantes. Pourriez-vous me parler de votre expérience? Comment s'est passée votre intégration? Qu'est-ce qui vous a amenée à choisir cette profession? Pourriez-vous me parler de ce que vous vivez quotidiennement au travail? »

Progressivement, en fonction de ce que chaque enseignante évoquait (ou non), la chercheuse posait des questions plus approfondies à partir des thèmes soulevés. Ces entretiens ont duré en moyenne une heure et demie. Les entretiens narratifs individuels ont été réalisés en plusieurs étapes, afin d'introduire un processus itératif entre le terrain et la théorie, le traitement et l'analyse du matériel au fur et à mesure de sa collecte (Paillé et Muchielli, 2016). Après chaque entretien, les participantes ont été invitées à envoyer trois photos, prises avec leur cellulaire, selon la consigne suivante : « Pourriez-vous me montrer une situation de travail difficile et la commenter (qu'est-ce qu'on voit? Que se passe-t-il réellement? Comment cette situation influence-t-elle votre travail ou votre vie? » Cette méthode complémentaire a permis aux enseignantes de rendre visibles des situations de travail qu'elles considéraient comme importantes, mais parfois difficiles à mettre en mots (Courcy et al., 2016; Downey et al., 2009; Wang et Burris, 1997). Les participantes ont été invitées à soumettre les photographies à la chercheuse par courriel dans le mois suivant l'entretien individuel. Cette méthode complémentaire a permis à la chercheuse de demander des précisions, si nécessaire.

Ce processus d'aller-retour de collecte et d'analyse a permis d'examiner le nouveau matériel au fur et à mesure qu'il arrivait, de manière à générer de nouvelles questions ou à clarifier des aspects qui ont permis d'orienter les entretiens individuels ultérieurs (Lejeune, 2019; Paillé et Mucchielli, 2016). Une fois tous les entretiens individuels terminés et les photos soumises, les participantes ont été invitées à participer, sur une base volontaire, à des entretiens de groupe articulés autour des principaux thèmes soulevés individuellement, notamment le travail de *care*, l'imbrication des

temps de travail et la mise à disposition du temps de travail avec l'arrivée des technologies de l'information et de la communication (TIC). Deux entretiens de groupe (cinq participantes chacun) semi-structurés ont été réalisés en visioconférence (Zoom⁷) et ont duré deux heures chacun. Ils ont permis de présenter les résultats préliminaires de même que les données visuelles, puis les participantes ont pu discuter ensemble de leurs expériences de travail. En outre, ils ont permis la triangulation méthodologique des données en combinant trois stratégies de collecte de données (Caillaud et Flick, 2016). Ces entretiens de groupe ont également produit de nouvelles données basées sur l'observation et les interactions sociales entre les femmes (Gough et Robertson, 2012).

Au total, nous avons mené 25 entretiens individuels. Les participantes ont soumis 76 photos commentées qui ont été intégrées au corpus de données. Les participantes les ont envoyées par courriel à différents moments de la journée, transcendant les limites spatiotemporelles d'un entretien individuel traditionnel. Les photos ont été prises dans divers endroits : dans leur salle de classe, dans leur véhicule, à la maison, dans un parc, dans les gradins d'une piscine publique, dans une salle de bain, dans leur lit le soir, etc. De plus, les images ont été prises et soumises à différents moments de la journée : tôt le matin, pendant les pauses ou les repas, après l'école ou tard le soir.

3.3 L'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données a débuté immédiatement après la conclusion du premier entretien et s'est poursuivie en utilisant une approche combinée. Cette méthode intègre une analyse phénoménologique profonde des données recueillies, appuyées par des catégories conceptualisantes, et elle est appliquée tout au long du processus de recherche (Paillé et Mucchielli, 2016). Initialement, nous avons effectué un examen phénoménologique « vertical » en écoutant, lisant et relisant minutieusement les transcriptions des entretiens pour en extraire le sens émergent (Paillé et Mucchielli, 2016; Tengelyi, 2006). Cette approche nous a permis de saisir les phénomènes directement à travers les expériences racontées par les participantes, explorant ainsi les nuances au-delà d'une simple synthèse du matériel.

Ensuite, nous avons utilisé des catégories conceptualisantes pour ordonner et analyser ces phénomènes, en les comparant « horizontalement » les uns aux autres. Ce processus réflexif et progressif de construction théorique est à la fois récursif, permettant d'intégrer de nouvelles données au fur et à mesure de leur collecte (St-Arnaud et Giguère, 2018). Cette dynamique ne se limitait pas à une classification des éléments recueillis, mais cherchait plutôt à identifier et à comprendre des phénomènes à travers les liens établis entre les expériences des enseignantes et les cadres théoriques adoptés.

7 Zoom Video Communications. <https://zoom.us>

Cette approche dynamique de catégorisation a facilité l'exploration des dynamiques collectives qui se manifestaient dans le milieu de travail et les conséquences de ces interactions sur la réappropriation et la subversion des conditions de travail. Ce va-et-vient entre les découvertes empiriques, les connaissances théoriques en éducation et les cadres théoriques mobilisés a enrichi notre compréhension des expériences des enseignantes du préscolaire et du primaire. Enfin, l'utilisation des entretiens de groupe a complété cette analyse en documentant à la fois les aspects visibles et invisibles du travail des enseignantes, tout en facilitant une discussion sur l'articulation du travail et ses fréquents débordements hors du cadre formel de l'organisation du travail.

4 LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La section suivante expose les résultats obtenus à partir d'un paradigme de recherche constructiviste subjectiviste (Dejours, 1995), qui valorise la véracité des expériences vécues par les participantes. Conformément à ce cadre méthodologique, et suivant les recommandations de Lejeune (2019), nous évitons la quantification numérique des résultats pour préserver la richesse des interprétations qualitatives. Les termes tels que *quelques-unes*, *certaines* et *d'autres* sont employés pour structurer le récit des expériences recueillies, offrant ainsi une vue d'ensemble des perceptions et pratiques des enseignantes concernant leurs interactions avec les parents d'élèves. Il est important de noter que dans les transcriptions présentées, par souci d'anonymat, le nom des participantes a été codé et remplacé par un nom fictif, suivi de la phase de collecte de données dont l'extrait est issu, soit l'entretien individuel, la phase de collecte de données numériques (photographies commentées ou capture d'écran provenant de l'environnement numérique) ou l'entretien de groupe.

4.1 L'INTENSIFICATION ET LA COMPLEXIFICATION DE LA RELATION ENSEIGNANTE-PARENT

Les résultats montrent que les relations entre les enseignantes et les parents se sont intensifiées et complexifiées au fil des dernières années, particulièrement avec l'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC). Cette intensification se manifeste par une fréquence accrue des interactions et une disponibilité presque constante des enseignantes, qui doivent jongler avec les attentes des parents tout en maintenant un lien affectif avec les élèves. En raison du jeune âge des enfants et de leur vulnérabilité, le lien affectif entre l'enseignante et l'élève est souvent médiatisé par la relation avec les parents. Cela crée une dynamique où la qualité de l'interaction avec les parents peut directement influencer le climat de classe et les apprentissages des élèves.

Plusieurs enseignantes perçoivent que les relations avec les parents jouent un rôle crucial dans le développement d'une image positive de l'école et dans le renforcement de la confiance envers l'institution, tant pour les parents que pour les élèves. Cependant, ces relations sont marquées par une complexité accrue. Plusieurs parents, influencés par une approche client, attendent de plus en

plus des enseignantes qu'elles répondent à des exigences spécifiques et immédiates. Cette approche client, comme le décrit la participante Marianne, met l'accent sur les besoins des parents plutôt que sur l'autonomie professionnelle des enseignantes :

[...] particulièrement à notre époque, je trouve qu'il y a beaucoup une approche client avec les parents. Donc, dans ce cadre-là, ce qui est favorisé, ce n'est pas l'enseignante et son autonomie, c'est le besoin des parents. (Marianne, entretien individuel)

Cette relation de type client entraîne des enjeux significatifs. Les enseignantes se retrouvent souvent à devoir concilier les attentes des parents avec les besoins pédagogiques et affectifs des élèves, tout en respectant les directives institutionnelles. Les parents peuvent avoir des attentes élevées quant à la performance scolaire de leurs enfants et ces attentes peuvent parfois entrer en conflit avec la mission éducative de l'école, qui vise un développement global de l'enfant (MEQ, 2023a). Cette pression pour répondre aux attentes des parents peut conduire à une surcharge de travail et à une remise en question de l'identité professionnelle des enseignantes. La participante Isabelle illustre ce point :

Les parents sont souvent très exigeants envers nous [...]. Je ne peux pas exactement toujours tout savoir. Ça se peut qu'on fasse des erreurs. Et des fois, ça devient lourd. (Isabelle, entretien individuel)

Les enseignantes doivent également naviguer dans un contexte où leurs compétences professionnelles sont souvent remises en question par les parents, créant un sentiment de vulnérabilité et de pression constante. Marianne partage une expérience où les parents, en remettant en question ses qualifications, ont eu un impact émotionnel significatif :

Ils avaient une attitude hautaine envers moi [...], c'était vraiment intense sur l'estime de soi et sur les émotions. Donc ça a été super difficile. (Marianne, entretien individuel)

4.2 LE RÔLE DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC) DANS LA RELATION AVEC LES PARENTS

L'intégration des TIC dans les écoles préscolaires et primaires a profondément transformé les modes de communication entre les enseignantes et les parents, intensifiant et complexifiant ainsi leurs relations. Traditionnellement limitées aux rencontres en personne, aux appels téléphoniques, et aux notes inscrites dans les agendas des élèves, les interactions sont désormais facilitées par une multitude d'outils numériques. Ces outils incluent les courriels, les applications et plateformes de gestion de classe (telles que Mozaïk, Seesaw et ClassDojo) et les messageries instantanées (comme Messenger⁸), qui permettent un partage plus fréquent et instantané d'informations, rendant visibles les efforts des enseignantes et créant une continuité entre l'école et la maison.

8 Messenger (Meta Platforms, Inc.). <https://www.messenger.com/>

4.2.1 La facilitation de la communication et la transparence

Les TIC permettent aux enseignantes de partager des photos, des documents et des suivis personnalisés, renforçant ainsi la transparence et la confiance entre l'école et la famille. Par exemple, Seesaw et ClassDojo offrent aux parents une fenêtre directe sur la journée scolaire de leur enfant, permettant de suivre les progrès et de recevoir des mises à jour en temps réel. Frédérique, une participante, mentionne :

J'aime beaucoup pouvoir partager des photos de nos activités de classe. Les parents voient ce que leurs enfants font et ça les rassure. (Frédérique, entretien individuel)

Ces outils facilitent également la gestion de la classe et la communication de masse. Par exemple, ils peuvent être utilisés pour envoyer des rappels généraux ou des messages personnalisés, ce qui réduit la perte d'informations souvent associée aux notes papier. En outre, la possibilité d'envoyer des messages en dehors des heures de classe permet de maintenir une communication continue, même lorsque les parents et les enseignantes ne peuvent pas se rencontrer en personne.

4.2.2 L'intensification des interactions et la disponibilité accrue

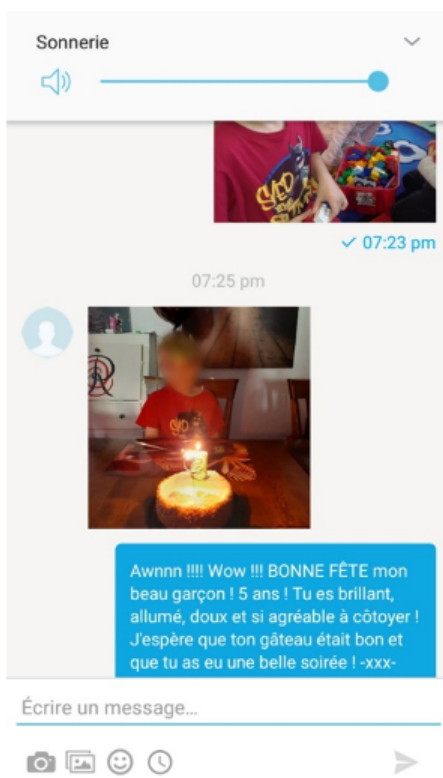
Cependant, cette accessibilité accrue engendre fréquemment des attentes démesurées de la part des parents concernant la disponibilité des enseignantes. Les parents peuvent envoyer des messages à toute heure, s'attendant souvent à des réponses rapides, ce qui peut créer une pression supplémentaire pour les enseignantes. La participante Claudie illustre cette tension :

À 5 h 30, je suis rendue avec ma famille. [...] Il y a certains parents à qui je choisis de ne plus répondre, parce que je trouve qu'il y a comme de l'abus. (Claudie, entretien individuel)

Les témoignages montrent que certains parents envoient des messages presque tous les jours, parfois sur différentes plateformes en même temps, et ce, tôt le matin, durant les heures de classe, à l'heure du souper, voire en soirée, parfois jusqu'à 22 heures. Cette disponibilité constante demandée par les parents peut entraîner une surcharge de travail et une fatigue émotionnelle pour les enseignantes, qui se sentent obligées de répondre pour maintenir une bonne relation avec eux.

4.2.3 La gestion de la charge mentale et des limites spatiotemporelles

Les enseignantes doivent naviguer dans un contexte où la frontière entre le temps de travail et le temps personnel devient floue. Certaines enseignantes mentionnent qu'elles refusent de consulter leurs courriels professionnels après les heures de travail, mais se sentent néanmoins obligées de répondre aux messages sur les applications de gestion de classe. La capture d'écran de Frédérique (Figure 1) exprime cette dualité :



Frédérique – capture d'écran commentée envoyée par Facebook le 15 octobre 2019 à 19 h 56

Le lien entre les parents doit être très fort, surtout aux 4 ans. On veut que le parent fasse confiance à l'école et qu'il projette une image positive de cette dernière. On sait que l'opinion des parents face à l'école joue sur l'attitude de l'enfant envers celle-ci. Notre mission aux 4 ans c'est donc de mettre en confiance les parents. Toutefois, cela ne se fait pas juste entre 8h et 15h30. Voici un exemple : aujourd'hui c'était la fête de mon élève. J'ai envoyé des photos aux parents par le biais de « classe Dojo », une application par laquelle je communique avec les parents (un peu comme Messenger) et une page accessible à l'ensemble de mon groupe où j'écris des messages ou je mets des photos.

Ce soir, une maman m'a envoyé la photo de son garçon. Il est 19h25. Je dois répondre à ce parent. Je suis impliquée émotivement car ce petit bonhomme souffle ces 5 bougies à la maison et la maman voulait me partager ce moment. Je ne me sens pas obligée, je suis heureuse de faire partie de cette étape de sa vie. Toutefois, quel emploi implique ce genre d'action ?

Figure 1 Capture d'écran de la participante Frédérique

L'expérience de Frédérique montre simultanément deux phénomènes paradoxaux : elle apprécie cette proximité avec les parents et ses élèves mais, en même temps, elle est consciente que cela cause des débordements, voire un envahissement de son temps de travail.

Les TIC permettent aux enseignantes de travailler de manière plus flexible, mais elles imposent également une disponibilité qui dépasse les heures formelles de travail. Cette situation crée une charge mentale supplémentaire, où les enseignantes se sentent constamment en devoir de vérifier et de répondre aux messages, ce qui peut nuire à leur bien-être et à leur équilibre travail-vie personnelle. Ces petits messages auxquels elles répondent en dehors des heures prévues par l'organisation du travail représentent ainsi de petites *incartades*. Elles justifient ces incartades en prétextant la compassion ou le réconfort important que ces retours de message ou un appel rapide procurent parfois aux parents et, par le fait même, à leurs élèves. Les expériences montrent aussi que ces outils technologiques accélèrent le rythme et augmentent la quantité d'échanges entre les enseignantes et certains parents, créant parfois des attentes démesurées quant aux délais de réponses. Elles montrent ainsi que ces outils favorisent une mise à disposition du temps de travail des enseignantes, soulevant l'idée qu'elles devraient toujours être prêtes à l'écoute, à répondre aux parents, durant et en dehors des heures prévues par l'organisation du travail.

4.2.4 Les attentes des parents et la pression sur les enseignantes

Les attentes des parents, exacerbées par l'accessibilité des TIC, peuvent créer une pression parfois intense sur les enseignantes. Les parents s'attendent souvent à des réponses immédiates et à une attention particulière à leurs préoccupations. Cette situation peut mener à des tensions, où les enseignantes se sentent jugées et critiquées par les parents.

Les enseignantes doivent également faire face à des attentes irréalistes quant à leur rôle. Elles doivent naviguer entre répondre aux besoins pédagogiques des élèves et satisfaire les attentes des parents, souvent avec des ressources limitées et sous une pression constante pour réussir.

4.3 LA SOCIOLOGIE DES RAPPORTS SOCIAUX DE SEXE ET LE TRAVAIL DE CARE

La sociologie des rapports sociaux de sexe (Daune-Richard et Devreux, 1992; Delphy, 2001; Galerland et Kergoat, 2013; Molinier, 2003) fournit un cadre d'analyse essentiel pour comprendre les dynamiques genrées dans les relations entre enseignantes et parents, particulièrement dans le contexte de l'utilisation des TIC. Les enseignantes, majoritairement des femmes, sont souvent perçues comme jouant un rôle de *care* (voire il est attendu qu'elles jouent ce rôle), c'est-à-dire prodiguer des soins et gérer les aspects émotionnels de la relation avec les élèves et leurs parents (Bilodeau et al., 2023). Cette dimension de *care*, bien qu'essentielle pour le bien-être des élèves, est souvent invisible et sous-estimée dans l'organisation du travail scolaire.

4.3.1 Le travail de *care* et les attentes genrées

Plusieurs enseignantes se perçoivent souvent comme les principales responsables du bien-être émotionnel et affectif des élèves, une tâche qui dépasse largement les simples obligations scolaires. Cette attente genrée de *care* intensifie les interactions avec les parents, qui s'attendent à ce que les enseignantes soient disponibles, compréhensives et réactives à leurs préoccupations. Pour les enseignantes, cela signifie non seulement répondre aux besoins éducatifs des élèves, mais aussi gérer les attentes émotionnelles et pratiques des parents, créant ainsi une double charge de travail qui est souvent invisible.

4.3.2 L'intensification du travail de care par les TIC

L'introduction des TIC a intensifié le travail de *care* en élargissant les canaux de communication disponibles et en augmentant les attentes des parents pour des réponses rapides et personnalisées. Les enseignantes utilisent fréquemment des courriels, des messageries instantanées et des applications de gestion de classe pour rester en contact avec les parents. Ces outils permettent de partager des informations en temps réel, mais ils créent également une attente de disponibilité constante, exacerbant la charge de travail émotionnelle et mentale des enseignantes. La participante Bianca illustre cette réalité lorsqu'elle explique :

Je réponds tout le temps! Ça ne me prend pas de temps. Ce n'est pas comme si je passais trois heures à jaser avec les parents. Mais des fois, ça prend juste un : « Il est arrivé une situation, je ne comprends pas trop ce qu'il me dit, mais je commence à être inquiète pour telle affaire. » Je prends le téléphone, j'appelle, pis euh, j'explique pis : « OK! Eille, merci sérieux d'avoir appelé. » Il est genre 18 h 30 le soir quasiment. Ce n'est pas grave, tu sais, regarde, mon chum est là, ou quoi que ce soit. Pis moi, en tant que maman, j'aurais besoin de ça si j'avais un problème. (Bianca, entretien individuel)

Cette disponibilité constante est souvent perçue comme une extension naturelle du rôle de *care* que les enseignantes doivent jouer, renforçant ainsi les attentes genrées. Cependant, cette disponibilité peut entraîner une surcharge de travail et un épuisement professionnel, car les enseignantes doivent fréquemment gérer les besoins émotionnels et pratiques des parents en plus de leurs responsabilités pédagogiques.

5 LA DISCUSSION ET LES RECOMMANDATIONS

Les résultats de cette étude mettent en lumière une transformation significative des relations entre les enseignantes du préscolaire et du primaire et les parents, dans un contexte marqué par l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ces transformations se traduisent par l'intensification des interactions, la redéfinition des attentes relationnelles et l'extension du travail enseignant au-delà de ses cadres formels. Les sections suivantes proposent une lecture intégrée de ces enjeux, en articulant les dimensions organisationnelles, relationnelles et genrées du travail enseignant.

5.1 L'ÉROSION DES FRONTIÈRES DU TRAVAIL ENSEIGNANT À L'ÈRE DES TIC

Les TIC facilitent des communications plus fréquentes, rapides et accessibles entre les enseignantes et les parents (Green et Singleton, 2013; Orton-Johnson et Prior, 2013; van Dijck, 2013). Toutefois, cette accessibilité accrue s'accompagne d'attentes implicites de disponibilité et de réactivité, contribuant à l'intensification du travail enseignant. Les enseignantes doivent ainsi répondre à des sollicitations multiples, parfois en dehors des heures de travail, ce qui engendre une surcharge de travail et une fatigue émotionnelle.

Dans cette perspective, les TIC ne constituent pas uniquement des outils de communication, mais elles participent à transformer les dynamiques relationnelles en instaurant des normes implicites de disponibilité continue. Ce phénomène s'inscrit dans une logique où les frontières entre le travail et le hors-travail deviennent de plus en plus poreuses.

RECOMMANDATIONS

Établir des balises claires concernant les moments et les modalités de communication avec les parents.

Conformément aux balises organisationnelles de la *Loi sur l'instruction publique* (RLRQ, c. I-13-3) (LIP), les écoles et les centres de services scolaires pourraient établir des politiques claires concernant les heures de communication avec les parents. Par exemple, les enseignantes ne devraient pas se sentir obligées de répondre aux messages en dehors des heures de travail officielles. Des lignes directrices pourraient être mises en place pour encadrer les moments appropriés pour envoyer des messages et y répondre.

Offrir des formations sur la gestion des communications numériques et des attentes associées.

Les enseignantes pourraient recevoir une formation spécifique sur la gestion des TIC et sur la manière de gérer les attentes des parents. Cette formation pourrait inclure des stratégies pour établir des limites saines et pour utiliser efficacement les outils numériques sans compromettre leur bien-être personnel, en respectant les recommandations du PFEQ quant à l'éducation préscolaire (MEQ, 2023a), où l'accent est mis sur l'importance d'« agir en collaboration avec les familles » (p. 5).

5.2 LE TRAVAIL DE CARE ET LES ATTENTES GENRÉES : ENTRE RECONNAISSANCE ET INVISIBILISATION

Les résultats mettent en évidence la centralité du travail de *care* dans les relations entre les enseignantes et les parents. Cette dimension relationnelle, bien qu'essentielle, demeure largement invisible et peu reconnue dans l'organisation du travail scolaire (Bilodeau et al., 2023). Elle s'inscrit dans des dynamiques genrées, où il est implicitement attendu que les enseignantes soient disponibles, compréhensives et attentives aux besoins émotionnels des élèves et de leurs parents (Daune-Richard et Devreux, 1992; Galerand et Kergoat, 2013). L'usage des TIC contribue à renforcer ces attentes en facilitant des interactions fréquentes et personnalisées (Ivanova et Doncheva, 2019; Thompson et al., 2015). Ce faisant, il tend à naturaliser le travail de *care*, perçu comme allant de soi plutôt que comme étant une composante professionnelle nécessitant reconnaissance et encadrement.

RECOMMANDATIONS

Reconnaitre explicitement le travail de *care* dans la tâche enseignante.

Tel que soulevé par Bilodeau et al. (2023), il est crucial que les écoles et les centres de services scolaires reconnaissent officiellement le travail de *care* effectué par les enseignantes. Cette reconnaissance nécessite une évaluation adéquate du temps et des efforts consacrés à la gestion des relations avec les parents et à la satisfaction de leurs attentes. Cette recommandation est en ligne avec l'une des 12 compétences du personnel enseignant, qui consiste à être capable de « [c]oopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école. » (MEQ, 2001, p. 113)

Mettre en place des mécanismes de soutien émotionnel et professionnel, en cohérence avec une éthique du *care*.

Les enseignantes pourraient avoir accès à des ressources de soutien émotionnel et professionnel pour les aider à gérer le stress et la pression liés à leur rôle. Cela pourrait inclure des groupes de soutien entre collègues et des ateliers sur la gestion du stress. Cette approche est conforme aux principes de l'éthique du *care*, qui implique de se soucier de l'autre et de prendre soin de soi pour bien effectuer le travail de *care* (Tronto, 2009).

5.3 LE TRAVAIL VIVANT À L'ÉPREUVE DES TIC : VERS UNE REDÉFINITION DES FRONTIÈRES DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Les résultats montrent que les TIC ne se limitent pas à intensifier le travail enseignant, mais participent également à en redéfinir les contours. Les interactions avec les parents s'étendent au-delà des cadres formels, investissant des temps et des espaces traditionnellement associés à la sphère personnelle. Cette transformation peut être interprétée à la lumière de la perspective du travail vivant (Dejours, 1995, 2013 ; Dejours et al., 2018), en révélant un écart croissant entre le travail prescrit et le travail réel. Les enseignantes sont ainsi amenées à réguler individuellement leur disponibilité en l'absence de balises organisationnelles claires. Ce processus repose en grande partie sur un engagement subjectif, notamment à travers le travail de *care*, contribuant à normaliser des débordements hors du cadre prescrit.

Ainsi, les TIC apparaissent comme des dispositifs qui participent à la redéfinition des normes professionnelles, en accentuant la responsabilité individuelle dans la gestion des attentes et des limites du travail.

RECOMMANDATIONS

Évaluer les tâches et les charges de travail.

Les institutions scolaires pourraient évaluer régulièrement les tâches et les charges de travail des enseignantes pour s'assurer que les exigences du travail prescrit correspondent aux réalités du travail réel. Cette évaluation devrait inclure une analyse de l'incidence des TIC sur les tâches quotidiennes des enseignantes, en prenant en compte les principes de la perspective du travail vivant.

Promouvoir la flexibilité et l'autonomie professionnelle.

Les enseignantes devraient disposer de la flexibilité et de l'autonomie nécessaires pour gérer leur temps et leurs tâches en fonction des besoins réels de leur classe. Cela inclut la possibilité de déterminer les priorités et d'ajuster les modalités de communication avec les parents en fonction de leurs contraintes professionnelles. Une telle reconnaissance de l'autonomie professionnelle apparaît essentielle pour mieux arrimer les exigences du travail réel aux prescriptions institutionnelles.

5.4 LES DÉFIS ET LES TENSIONS DE L'INTÉGRATION DES TIC

Si les TIC offrent des occasions pour renforcer la communication école-famille, elles génèrent également des tensions liées aux attentes des parents et à la gestion des limites professionnelles. L'accessibilité accrue peut favoriser une logique de réponse immédiate et une individualisation des demandes (Caliandro et Gandini, 2017), plaçant les enseignantes dans une position de constante adaptation.

Ces tensions révèlent un déséquilibre entre les bénéfices des TIC et les conditions dans lesquelles elles sont intégrées dans le travail enseignant. Elles soulignent la nécessité d'un encadrement plus structuré de leur utilisation.

RECOMMANDATIONS

Sensibiliser les parents aux réalités du travail enseignant et aux limites professionnelles.

Il est important d'éduquer les parents sur les réalités et les contraintes du travail des enseignantes. Les écoles pourraient organiser des ateliers ou des sessions d'information pour sensibiliser les parents aux répercussions de leurs attentes sur les enseignantes et à l'importance de respecter leurs limites professionnelles, conformément aux balises organisationnelles de la LIP.

Développer des outils et des pratiques permettant de mieux encadrer les communications numériques.

Il serait intéressant pour les institutions scolaires de développer et de fournir des outils de gestion des TIC qui permettent aux enseignantes de mieux organiser et prioriser leurs communications avec les parents. Ces outils pourraient inclure des applications permettant de filtrer et de catégoriser les messages, ainsi que des systèmes automatisés pour gérer les demandes fréquentes des parents, en ligne avec le concept d'affordance et ses implications pour les pratiques éducatives.

5.5 LES LIMITES DE CETTE ÉTUDE

Il semble pertinent de soulever certaines limites de cette étude. D'une part, comme l'échantillon n'est composé que de 25 enseignantes, il demeure restreint et ne permet pas de généraliser ces résultats à l'ensemble du personnel enseignant du préscolaire et du primaire au Québec. D'autre part, bien que cet échantillon soit diversifié sur le plan des parcours professionnels et des situations familiales, il se limite à des participantes s'identifiant comme femmes, ce qui ne permet pas de rendre compte des dynamiques de genre propres aux hommes ou aux personnes non binaires en enseignement. Malgré ces limites, cette recherche offre des éclairages pertinents sur les transformations des relations école-famille à l'ère des TIC et propose des pistes d'action concrètes pour mieux soutenir les enseignantes et encadrer ces interactions.

6 LA CONCLUSION

Les résultats de cette étude mettent en évidence la transformation des relations entre les enseignantes et les parents dans un contexte marqué par l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ils montrent que ces technologies, tout en facilitant les échanges, contribuent à l'intensification des interactions, à la redéfinition des attentes relationnelles et à l'extension du travail enseignant au-delà de ses cadres formels.

Ces transformations soulignent l'importance de mieux reconnaître le travail relationnel et émotionnel des enseignantes, notamment le travail de *care*, ainsi que d'encadrer plus explicitement les modalités de communication avec les parents. À cet égard, la mise en place de balises organisationnelles claires, combinées à des mesures de soutien adaptées, apparaît essentielle pour favoriser un équilibre plus durable dans l'exercice du travail enseignant.

En mettant en lumière ces enjeux, cette étude contribue à une meilleure compréhension des effets des TIC sur les relations école-famille et ouvre des pistes d'action concrètes pour soutenir les enseignantes et promouvoir des environnements éducatifs favorables au bien-être et à la réussite des élèves.

RÉFÉRENCES

- Bilodeau, K., Giguère, É. et St-Arnaud, L. (2023). Le lien affectif à l'élève et le travail invisible de *care* en éducation préscolaire et en enseignement primaire : entre désir et obligation. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(4), 866-890. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5769>
- Bryman, A., Teevan, J. J. et Bell, E. A. (2009). *Social research methods* (2^e éd. canadienne). Oxford University Press.

- Caillaud, S. et Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique, ou comment penser son plan de recherche. Dans G. Lo Monaco, S. Delouvé et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (p. 227-240). De Boeck Supérieur.
- Caliandro, A. et Gandini, A. (2017). *Qualitative research in digital environments. A research toolkit*. Routledge.
- Clandinin, D. J. et Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et Parent, A.-M. (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Volume 2 : Les structures pédagogiques du système scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Courcy, I., des Rivières-Pigeon, C. et Modak, M. (2016). Appréhender l'invisible : réflexions sur un dispositif méthodologique élaboré pour l'analyse du travail domestique. *Recherches féministes*, 29(1), 51-69. <https://doi.org/10.7202/1036669ar>
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5^e éd.). Pearson.
- Daune-Richard, A.-M. et Devreux, A.-M. (1992). Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique. *Recherches féministes*, 5(2), 7-30. <https://doi.org/10.7202/057697ar>
- Dejours, C. (1995). *Travail, usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*. Bayard.
- Dejours, C. (2013). *Travail vivant. Tome 2 : Travail et émancipation* (2^e éd.). Payot et Rivages.
- Dejours, C., Deranty, J.-P., Renault, E. et Smith, N. H. (2018). *The return of work in critical theory: Self, society, politics*. Columbia University Press.
- Delphy, C. (2001). *L'ennemi principal. Tome 2 : Penser le genre*. Syllepse.
- Downey, L. H., Ireson, C. L. et Scutchfield, F. D. (2009). The use of photovoice as a method of facilitating deliberation. *Health Promotion Practice*, 10(3), 419-427. <https://doi.org/10.1177/1524839907301408>
- Galerand, E. et Kergoat, D. (2013). Le travail comme enjeu des rapports sociaux (de sexe). Dans M. Maruani (dir.), *Travail et genre dans le monde : l'état des savoirs* (p. 44-51). La Découverte.
- Giguère, É., Bilodeau, K., Pelletier, M. et St-Arnaud, L. (2022). Enjeux des dynamiques subjectives et intersubjectives dans une perspective de recherche qualitative : l'exemple d'une recherche sur les expériences de travail des femmes cadres. *Recherches qualitatives — Hors-série « Les Actes »*, 26, 99-114. <https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors-serie/HS26/09-rq-hs26-giguere-et-al.pdf>
- Gisewhite, R. A., Jeanfreau, M. M. et Holden, C. L. (2021). A call for ecologically-based teacher-parent communication skills training in pre-service teacher education programmes. *Educational Review*, 73(5), 597-616. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1666794>

- Gough, B. et Robertson, S. (2012). Content and discourse analysis. Dans J. L. Oliffe et L. Greaves (dir.), *Designing and conducting gender, sex, and health research* (p. 161-174). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452230610.n9>
- Green, E. et Singleton, C. (2013). 'Gendering the digital': The impact of gender and technology perspectives on the sociological imagination. Dans K. Orton-Johnson et N. Prior (dir.), *Digital sociology. Critical perspectives* (p. 34-50). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137297792_3
- Ivanova, E. et Doncheva, J. (2019). Building a new, alternative level of partnership with parents through Internet communications. Dans L. Gómez Chova, A. López Martínez et I. Candel Torres (dir.), *EDULEARN19 Conference Proceedings* (p. 5511-5516). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019>
- Lejealle, C. (2009). Le mobile professionnel : un outil de conciliation ou de confinement dans la charge du *care* pour les femmes cadres ? *Temporalités*, 9. <https://doi.org/10.4000/temporalites.1010>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer* (2^e éd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lejeu.2019.01>
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. et Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. SAGE Publications.
- Loi sur l'instruction publique*. RLRQ, chapitre I-13.3. Éditeur officiel du Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3%20/>
- Maranda, M.-F. et Viviers, S. (2017, 22 novembre). *Domination symbolique et individualisation des défenses : le milieu scolaire écope* [communication orale]. Rassemblement des personnes déléguées de la FAE, Montréal, Canada. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/31065>
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4^e éd.). Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40981>
- Ministère de l'Éducation. (2022). *Évaluation des apprentissages 2022-2023. Information aux parents*. Gouvernement du Québec. <https://www.cssdeschenes.gouv.qc.ca/media/836673ab-9292-493b-8ebd-c8d41b31cc5f-Feuillet du MEQ - Bulletin.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2023a). *Programme de formation de l'école québécoise — Éducation préscolaire. Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (2^e éd.). Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2023b). *Plan stratégique 2023-2027*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition 2015*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Molinier, P. (2003). *L'énigme de la femme active : égoïsme, sexe et compassion*. Payot et Rivages.
- Molinier, P., Laugier, S. et Paperman, P. (dir.). (2009). *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Payot et Rivages.
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28-37. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0699-0>
- Orton-Johnson, K. et Prior, N. (dir.). (2013). *Digital sociology. Critical perspectives*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137297792>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Pew Research Center. (2024a). *Mobile fact sheet*. <http://www.pewinternet.org/fact-sheet/mobile/>
- Pew Research Center. (2024b). *Social media fact sheet*. <http://www.pewinternet.org/fact-sheet/social-media/>
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. et Tacchi, J. (2016). *Digital ethnography: Principles and practice*. SAGE Publications.
- Proulx, J.-P. (2020). *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. RLRQ, c.I-13-3, r.8. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/i-13.3.%20r.%208#:~:text=Pour%20l'%C3%A9l%C3%A8ve%20de%20l,consacr%C3%A9es%20%C3%A0%20de%20tels%20services>
- Shramko, N. V. et Borodavkina, A. V. (2020). Interaction with parents of students through information and communication technologies. Dans *Proceedings of the International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects" (DETP 2020)* (p. 489-494). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200509.089>
- St-Arnaud, L. et Giguère, É. (2018). Women entrepreneurs, individual and collective work-family interface strategies and emancipation. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 10(4), 198-223. <https://doi.org/10.1108/IJGE-09-2017-0058>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Tengelyi, L. (2006). Introduction à la phénoménologie : le sens de l'expérience et son expression langagière. *Phénice*, 1-3, 1-142. http://cephen.free.fr/CEPHEN/revue1_files/L.%20Tengelyi.%20Introduction%20la%20phenomenologie.pdf

- Thompson, B. C., Mazer, J. P. et Flood Grady, E. (2015). The changing nature of parent–teacher communication: Mode selection in the smartphone era. *Communication Education*, 64(2), 187-207. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1014382>
- Tronto, J. C. (2009). *Care démocratique et démocraties du care*. Dans P. Molinier, S. Laugier et P. Paperman (dir.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (p. 36-55). Payot et Rivages.
- van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199970773.001.0001>
- Wang, C. et Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education et Behavior*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>