Document generated on 08/07/2025 10:11 a.m.

Recherches féministes

Temps de l'écrit et écrit du temps. Imbrication des temps chez des jeunes mères de retour en formation

Time of Writing and Writing of Time. Imbrication of Young Mothers' Time Returning to School

El tiempo de la escritura y la escritura del tiempo. Imbricación de las temporalidades de jóvenes madres que retoman sus estudios

Jean-Pierre Mercier and Maria Eugenia Longo

Volume 30, Number 2, 2017

Travail, temps, pouvoirs et résistances

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1043927ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1043927ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue Recherches féministes

ISSN

0838-4479 (print)
1705-9240 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Mercier, J.-P. & Longo, M. E. (2017). Temps de l'écrit et écrit du temps. Imbrication des temps chez des jeunes mères de retour en formation. *Recherches féministes*, *30*(2), 157–174. https://doi.org/10.7202/1043927ar

Article abstract

Imbrication of school and domestic times lived by young mothers back to school in the program *Ma place au soleil* is crossed by many literacy practices. Imbrication of planned events within the present moment of the program to which these young women participate let them do and plan their school tasks as well as domestic tasks. This imbrication of times offers a comprehensive view of how these woman balance school and household work.

Tous droits réservés © Recherches féministes, Université Laval, 2017

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Temps de l'écrit et écrit du temps. Imbrication des temps chez des jeunes mères de retour en formation

JEAN-PIERRE MERCIER ET MARIA EUGENIA LONGO

L'imbrication des temps professionnels et domestiques – leur enchaînement, chevauchement et intrication – dans l'expérience que les femmes font du temps est connue. Elle est notamment liée aux inégalités persistantes et défavorables aux femmes dans la division du travail domestique (Della Sudda 2009; Haicault 2000; Maillochon 2009; Méda 2001; Tremblay et Mascova 2013). Ces inégalités et l'appropriation du temps par les hommes sont présentes même quand les mesures de conciliation emploi-famille favorisent la participation des pères au travail domestique (Tremblay 2012; Chatot 2015).

Le faible nombre de textes scientifiques traitant du temps des femmes et des pratiques de l'écrit laisse toutefois penser que le rôle de l'écrit dans cette imbrication demeure peu exploré. Pourtant, le temps fait partie des pratiques sociales (Elias 1996), tout comme les pratiques de l'écrit (Bélisle 2012; Lahire 1998). L'écrit laisse des traces du temps vécu. Suivre les traces de l'écrit peut donc aider à lire ce temps[1]. C'est le temps de l'écrit et l'écrit du temps. Le temps de l'écrit, c'est tout temps vécu présent dans une pratique de l'écrit. L'écrit du temps, c'est toute pratique de l'écrit qui révèle le temps vécu.

Notre article a pour objectif de documenter le phénomène d'imbrication des temps et des pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans la mesure Ma place au soleil (MPAS) et de comprendre le rôle de l'écrit dans cette imbrication. Cette mesure intersectorielle d'insertion sociale et professionnelle soutient la participation des jeunes mères et des jeunes pères non diplômés du secondaire qui désirent reprendre les études à la formation générale des adultes (FGA)[2].

En ce qui concerne le temps, opérationnaliser un concept large comme celui de temps sociaux (Haicault 2000; Tremblay 2012) est un défi. De plus, des concepts

---

1 L'expression résume le point de vue de notre étude, inspiré par les travaux de Rachel Bélisle (2012) sur l'écrit et l'apprentissage tout au long de la vie.

2 Dans le système scolaire québécois, la FGA offre un ensemble de services éducatifs pour accroître l'autonomie des adultes ainsi que faciliter leur insertion sociale et professionnelle, leur accès et leur maintien sur le marché du travail, de même qu'elle a pour objet de leur permettre de contribuer au développement de leur milieu sur le plan économique, social et culturel et d'acquérir une formation sanctionnée par l'État.

donnant un ancrage conservateur – critiqué par Tronto (1993) – à un temps supposé féminin par essence, comme celui de temps des femmes (*women's time*) (Leccardi 1996), ou privilégiant une conception « biologique » (Everingham 2002 : 340) du temps féminin se révèlent peu compatibles avec l'idée que le temps est avant tout expérimenté et appris. Aussi, nous utiliserons la typologie proposée par Elias (1996). Cette dernière distingue les concepts temporels de caractère expérientiel de ceux de caractère structural. Elle est relativement neutre et assez précise pour analyser des temps distincts repérés dans les études recensées de même que dans nos données. Les temps de caractère expérientiel renvoient à « une certaine manière de vivre les séquences d'évènements » (Elias 1996 : 91). De leur côté, les concepts temporels de caractère structural déterminent le temps comme moyen d'orientation et de réalisation de tâches précises par les personnes et les collectivités. Ces temporalités subjectives et temps sociaux sont des « instruments de synchronisation [...] de leur comportement avec les horloges et les calendriers » (*ibid.* : 94).

Par « pratiques de l'écrit », nous entendons écrire, lire, utiliser tout système langagier de codes graphiques sur support sans que celui-ci soit nécessairement objet d'écriture ou de lecture, y compris les interactions autour de l'écrit ou tout emploi complémentaire du langage oral et du langage écrit (Bélisle et Bourdon 2006).

Plus précisément, notre article pousse plus loin que l'étude source (Mercier 2015) l'analyse de l'imbrication des temps qui suit l'enchaînement des pratiques de l'écrit de jeunes mères au moment de leur participation à l'enquête. Dans cette dernière, chacune des jeunes mères rencontrées est considérée comme sujet-actrice. Ainsi, chacune « interprète le monde, résiste à la domination, affirme positivement ses désirs et ses intérêts, essaie de transformer l'ordre du monde à son avantage » (Charlot 1997 : 34). Chacune agit dans et sur l'univers social et temporel qui est le sien et matérialise son positionnement à travers l'écrit. Outre qu'elles éclairent des points moins explorés, comme l'imbrication des temps domestiques et de formation ou comme l'expérience que des jeunes mères non diplômées et sans emploi ont de cette imbrication, la pertinence et l'originalité de notre étude résident dans son point de vue, celui des pratiques de l'écrit, adopté pour analyser cette imbrication.

Temps et pratiques de l'écrit

Les contraintes de gestion des temps domestiques nuisent à la possibilité des femmes de répondre aux exigences de disponibilité temporelle dans la sphère de l'emploi (Fassa 2016; Testenoire 2006; Tremblay 2003; Tremblay et Mascova 2013). Quand la parentalité survient, le travail des femmes se tourne typiquement vers le travail domestique et vers les formes d'emploi irrégulier ou à temps partiel (Bué 2002; Oechsle et Geissler 2003), même lorsque la parentalité est stratégiquement retardée par les femmes, entre autres par les plus diplômées, celles-ci souhaitant solidifier leur position professionnelle (Gavray 2006; Tremblay 2012). Le Québec n'échappe pas à

ces inégalités entre les femmes et les hommes : « ce sont les mères (et en particulier les mères peu qualifiées), et non les pères, qui se retirent du marché du travail ou réduisent leurs heures pour s'occuper de jeunes enfants » (Ilama et Tremblay 2014 : 16).

La fragmentation des temps, découlant de la charge du travail domestique et de la généralisation des emplois irréguliers ou à temps partiel des femmes, exerce une forte pression sur le temps qu'elles vivent, comme l'a montré Haicault (2000). Cette auteure et d'autres à sa suite (Gavray 2006; Maillochon 2009; Tremblay et Mascova 2013) analysent une telle pression en termes de charge mentale, soit une notion qui rend compte de la complexité du mode de gestion de la vie courante et de l'imbrication des activités et des temps relevant d'espaces sociaux distincts.

Les analyses en question ne se penchent toutefois pas sur les pratiques de l'écrit dans l'imbrication des temps professionnels et domestiques des femmes. Là n'est pas leur objet. Alors, pourquoi avons-nous choisi d'aborder l'imbrication des temps par les pratiques de l'écrit? Pour au moins deux raisons.

D'abord, de telles pratiques peuvent être présentes dans cette imbrication. Des pratiques de l'écrit sont effectivement en filigrane des résultats chaque fois qu'il est question de l'horaire chargé et éclaté des femmes (Gavray 2006; Tremblay 2003; Tremblay et Mascova 2013), de leur agenda « bariolé » (Della Sudda 2009 : 11; Maillochon 2009) dans lequel elles notent et retracent les activités de la vie domestique et professionnelle. Ces résultats évoquent l'imbrication des temps des femmes dans « la gestion ordinaire de la vie » (Haicault 2000 : 88) et la présence des pratiques de l'écrit dans cette imbrication.

De plus, quand l'écrit est un outil ou un instrument dans l'activité (Vygotski 1997), il peut jouer un rôle important dans le processus de rationalisation et d'objectivation du temps. Sur le plan cognitif, il favorise, notamment par sa condition matérielle, la mise en ordre, l'organisation et la réorganisation de l'activité, de même qu'il influe sur le rapport au temps des personnes et des collectivités (Goody 1979).

Certes, des études traitent des pratiques de l'écrit des femmes et, plus ou moins explicitement, du temps qu'elles expérimentent. Leurs pratiques révèlent l'imbrication du présent, du futur et du passé, trois catégories générales du temps (Elias 1996) vécues par les femmes. À titre d'exemple, les journaux et les blogues de parents, majoritairement tenus par les mères, sont des textes témoins du présent vécu et interpellent l'avenir ou le passé plus ou moins lointain. Les parents y écrivent leurs questionnements et espoirs actuels concernant l'enfant par rapport à un hypothétique avenir. L'écrit donne la possibilité de garder les traces du quotidien de la vie familiale, de revivre plus tard les évènements devenus passés en se les remémorant (Francis 2014; Francis et Cadei 2013). Un autre exemple est celui des pratiques de l'écrit pendant la grossesse comme temps déclenchant, chez les femmes, le besoin d'information et de lecture pour apprendre sur leur santé et celle du fœtus, ainsi que pour anticiper l'avenir, prendre des décisions sur ce plan (Bentley, Price et Cummings

2014; Mercier 2016; Papen 2008 et 2013). D'autres recherches conduites dans des contextes éloignés de celui que nous avons étudié ici (Ben-Yosef 2011; Clemente, Higgins et Sughrua 2011; Holland et Skinner 2008; Wissman 2011) exposent aussi des pratiques religieuses de l'écrit révélant l'imbrication du présent, de l'avenir et du passé vécu par les femmes. Cependant, cette imbrication est très différente de celle que les femmes vivent dans la gestion des tâches et des temps professionnels et domestiques. Elle l'est tant sur le plan des modes de synthèse du temps vécu que sur celui des pratiques de l'écrit. L'imbrication en question renvoie en fait aux temps de caractère expérientiel, alors que l'imbrication et la gestion des tâches professionnelles et domestiques se rapportent plutôt aux temps de caractère structural.

Quant aux pratiques de l'écrit documentées par diverses études (blogues de parents, journaux, carnets de voyage, poèmes, chansons, littérature, pratiques religieuses de l'écrit), elles ne sont pas du tout les mêmes – sauf en partie les carnets de santé – (Mercier 2016; Papen 2008 et 2013) que les pratiques ordinaires de l'écrit. Ces dernières participent particulièrement à l'organisation et à la coordination des tâches de la vie courante (écriture, lecture de listes de choses à faire, d'horaires, de rendez-vous dans l'agenda, d'aide-mémoire, etc.).

De plus, ces études portent sur l'imbrication de temps différents (surtout expérientiels) dans la même pratique ou le même ensemble de pratiques de l'écrit. Toutefois, des temps différents peuvent aussi être imbriqués simultanément à l'enchaînement de pratiques de l'écrit distinctes. Méthodologiquement, les analyses portant, en tout ou en majeure partie, sur des matériaux comme les comptes rendus intégraux (*verbatim*) d'entretien, les données de sondage (Bentley, Price et Cummings 2014) ou les textes (Francis 2014; Francis et Cadei 2013; Papen 2008 et 2013) recueillis auprès des enquêtées ne permettent pas d'accéder à leur activité continue, à l'enchaînement de leurs pratiques de l'écrit, sauf indirectement si toutefois elles prévoient le questionner. Quant aux études ethnographiques avec observation directe de l'activité, elles ont été conduites dans des contextes traditionnels et religieux (Ben-Yosef 2011; Holland et Skinner 2008) ou d'ateliers d'écriture créative (Clemente, Higgins et Sughrua 2011; Wissman 2011) où l'imbrication de temps différents dans l'enchaînement de pratiques de l'écrit diverses n'a pas été documentée.

Contexte de l'enquête et démarche méthodologique

Les données de notre article ont pour point de départ une étude de cas ethnographique (Mercier 2015) sur les pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans la mesure MPAS. Cette étude a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. L'entrée sur le terrain s'est faite à la fin du mois d'août 2012 lors d'une rencontre d'information avec la direction du centre d'éducation des adultes (CEA) et la conseillère d'orientation responsable de la mesure MPAS dans ce centre. Ce CEA

francophone situé en milieu urbain a été pressenti parce que la formation est offerte à un groupe de jeunes mères. La formule de groupe était susceptible de favoriser la participation des jeunes mères à la formation. Les intervenants et les intervenantes ainsi que les jeunes mères inscrites à la mesure MPAS ont été rencontrées à des moments différents pour le recrutement. La rencontre d'information avec les personnes intervenantes s'est déroulée avant l'entrée en formation des jeunes mères. Ces dernières ont été rencontrées à quatre occasions pendant l'année scolaire, précisément pour les informer sur l'étude et son déroulement de même que pour solliciter leur collaboration aux différentes méthodes[3]. Le consentement libre et éclairé du CEA, par l'entremise de la direction, des personnes intervenantes et des jeunes mères relativement à leur participation à cette étude a été donné avec demande de confirmation tout au long de l'enquête.

L'enquête de terrain s'est déroulée pendant l'année scolaire 2012-2013 (49 séances, chacune d'une durée de trois heures et demie en moyenne) auprès du groupe de jeunes mères (n = 31) participant à la formation de base commune (alphabétisation, présecondaire et premier cycle du secondaire) ou diversifiée (second cycle) dans le CEA enquêté. L'enquête a permis de constituer un corpus de sources de données variées. Pour le présent article, la partie des données afférentes au contexte d'enseignement modulaire individualisé (EMI)[4] et celles qui se rapportent au travail domestique dans ce contexte de formation ont été l'objet d'une attention particulière.

Ces données nous ont permis de reconstituer les pratiques de l'écrit et leur chevauchement dans la réalisation du travail scolaire et du travail domestique, ainsi que l'imbrication des temps structuraux de la formation et de la vie domestique pendant la formation. Les données du corpus ont été regroupées en deux types : les données invoquées et les données suscitées.

Les données *invoquées* comportent :

- les observations telles qu'elles ont été transcrites dans le journal de terrain (S1[5]);
- un échantillon par choix raisonné des documents utilisés par les jeunes mères (S2) pour faire leur module et de ceux dont elles se servent pour accomplir

---

[3] Tel que précisé dans la section « Contexte de l'enquête et démarche méthodologique », le consentement pouvait être partiel, donné pour certaines méthodes seulement. La presque totalité des personnes interrogées ont donné leur consentement à une participation à toutes les méthodes. Les consentements partiels ont été intégralement respectés.

[4] L'EMI est centré sur une répartition programmatique des contenus et des activités de formation en unités indépendantes selon des modules consacrés à l'étude autonome. Au Québec, cette formule caractérise la formation générale des adultes.

[5] Ce sigle correspond à la source (S) de données. Chaque sigle correspond à une source distincte.

des tâches domestiques pendant les cours où l'EMI est central (français, anglais et mathématique);
- les documents institutionnels (S3) liés à la mesure MPAS, de même que ceux qui se rattachent à la formation ou au CEA.

Les données *suscitées* comprennent :

- les synthèses des entretiens informels transcrites dans le journal de terrain (S1);
- les comptes rendus intégraux de l'entretien semi-dirigé avec les jeunes mères (S4);
- les comptes rendus intégraux de l'entretien semi-dirigé avec cinq personnes intervenantes (S5);
- le compte rendu intégral de la rencontre de restitution des analyses préliminaires aux jeunes mères (S6) dont une partie du propos est associé au thème du chevauchement des pratiques scolaires et des pratiques domestiques de l'écrit pendant les cours.

Au moment de l'enquête, les jeunes mères sollicitées pour l'entretien semi-dirigé ont été sélectionnées en fonction de leur niveau de scolarité : deux au présecondaire, trois au premier cycle du secondaire et huit au second cycle. Cette répartition suivait un principe de diversification interne appliqué en vue d'observer des contrastes dans les pratiques de l'écrit. Cependant, ces jeunes mères avaient aussi des caractéristiques communes : absence de diplôme du secondaire, âge inférieur à 25 ans, chefs de famille monoparentale pour la plupart et conditions de vie difficiles. Les personnes enseignantes de français, d'anglais, de mathématique et d'intégration socioprofessionnelle de même que la conseillère d'orientation responsable de la mesure MPAS dans le centre ont été sélectionnées parce que les données d'observation montrent que toutes ces personnes interviennent sur le plan scolaire et sur le plan domestique.

Les deux guides d'entretien semi-dirigés abordaient, entre autres, les thèmes de l'écriture et de la lecture dans la sphère scolaire et dans la sphère domestique. En plus des données du journal de terrain rapportant le propos des jeunes mères sur le travail domestique et le travail scolaire qu'elles réalisent à la maison, le guide d'entretien avec ces femmes traitait précisément ces deux thèmes. Toutefois, ces données discursives sur l'activité n'ont pas permis, telles qu'elles ont été produites, l'analyse de l'imbrication des temps dans l'enchaînement des pratiques de l'écrit des jeunes mères quand elles sont à la maison.

Le corpus a été téléchargé dans le logiciel NVivo 10 en vue du travail d'analyse thématique. L'arborescence thématique de l'étude source a été modifiée partiellement et raffinée. De nouveaux thèmes sont apparus, par exemple « temps structural présent » et « temps structural postériorité ». La diversité des matériaux empiriques a été interprétée dans son ensemble, ajoutant ainsi de la complexité lors de leur traitement. Cette sinueuse itération a finalement augmenté la richesse des

données interprétées ou réinterprétées, tant les traces du temps de l'écrit produit par les jeunes mères elles-mêmes que celles de l'écrit produit par le chercheur à l'issu de l'observation.

Résultats : dialogue des temps et des écrits

Nous commencerons par une brève description des pratiques de l'écrit pour le travail par modules et de celles pour le travail domestique. Nous focaliserons par la suite sur les résultats concernant les temps de caractère structural vécus par les jeunes mères que nous avons rencontrées : moment présent et évènements planifiés. À la fin, nous approfondirons et illustrerons la manière suivant laquelle l'écrit permet de désimbriquer les tâches et de désenchevêtrer leurs temps des préoccupations des jeunes mères.

Pratiques de l'écrit de nature différente

Les pratiques de l'écrit pour le travail par modules, scolaires et dominantes, ont pour but de faire les exercices des modules d'apprentissage. Concrètement, dans le cas étudié, ces pratiques sont les suivantes :

- écrire ou lire les énoncés, consignes, textes, formules mathématiques, cartes, schémas, tableaux dans le cahier d'exercices ou sur d'autres supports;
- lire un roman, consulter un site Web, chercher une définition dans le dictionnaire;
- écouter un texte oralisé, comme un entretien, un reportage ou une chanson;
- interagir avec la personne enseignante ou avec les autres apprenantes autour de ce qu'il faut écrire ou lire.

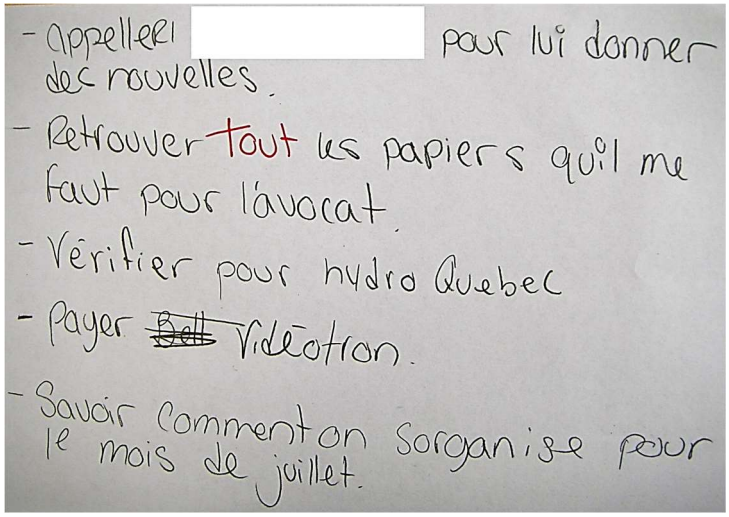
L'aide individualisée de la personne enseignante est centrale dans ces pratiques. Cette aide entraîne l'écriture ou la lecture sur des exercices, l'explication des énoncés ou des consignes ou la correction, ou encore des demandes adressées à l'apprenante. Cependant, la personne enseignante n'est pas toujours disponible pour l'aide individualisée. Les apprenantes se tournent alors vers leurs paires, le plus souvent vers l'une du même niveau de scolarité, ou d'un niveau plus élevé, pour demander de l'aide. Cela leur permet de se situer par rapport aux autres et peut contribuer à une certaine émulation au sein du groupe.

En même temps qu'elles font appel à l'écrit pour le travail par modules, les jeunes mères recourent régulièrement à l'écrit pour accomplir le travail domestique (Eichler et Albanese 2007), composé de tâches d'entretien et de tâches de soin. Concrètement, ces pratiques de l'écrit sont les suivantes :

- écrire ou lire une note ou un rendez-vous dans l'agenda, dans la couverture ou la marge d'un cahier ou encore sur un papillon adhésif (Post-it);

- écrire ou lire un texto ou encore un courriel pour planifier et organiser le travail domestique (transport, repas, gardiennage, paiements, etc.);
- faire un appel téléphonique ou y répondre (chercher, repérer, sélectionner un numéro de téléphone sur un site Web, dans un carnet de contacts, un bottin, naviguer dans un système de messagerie téléphonique, etc.);
- écrire une liste d'épicerie ou de choses à faire;
- lire son relevé de compte ou payer des factures sur le site de son institution bancaire à l'aide de son téléphone cellulaire ou d'un ordinateur;
- calculer un montant d'argent reçu, additionner les dépenses planifiées, les dettes et les soustraire de ce montant.

Les observations montrent que, pendant les cours et les pauses où l'EMI est central, les jeunes mères prennent de nombreuses initiatives en matière d'écriture ou de lecture concernant le travail domestique, notamment pour le gérer. Par exemple, durant l'entretien semi-dirigé, Sandra (21 ans, 5e secondaire) reçoit un texto de sa sœur pour savoir qui des deux peut aller faire du rangement chez leur père. Elle dit que cela lui arrive régulièrement de texter avec sa sœur pour cette raison pendant les cours parce qu'elles s'occupent de leur père malade. Un autre exemple : on observe le numéro d'une compagnie de téléphone et ce qui ressemble à un montant de facture à payer (« 310-bell 113,90 $ ») (S2-Amélia) ou le numéro de téléphone d'un médecin (S2-Noémie) dans quelques couvertures de cahiers. On remarque aussi des listes d'épicerie ou de choses à faire, comme le montre la représentation ci-dessous :



Représentation : S2-Liste de choses à faire

Les jeunes mères ont aussi des pratiques de l'écrit plus ou moins élaborées pour faire le budget du ménage, souvent à partir du bordereau de prestation d'Emploi-

Québec. On voit dans les données des traces des initiatives que les jeunes mères prennent sur le plan de l'écrit en utilisant ce bordereau. Il est au centre de conversations régulières dans le groupe. Les jeunes mères comparent le montant d'argent reçu ou prennent connaissance des frais de gardiennage, de déplacement, de matériel scolaire ou de certains frais de santé couverts par la mesure MPAS. Comme le mentionne la conseillère d'orientation qui accompagne ces femmes : « elles parlent avec les autres […] se rendent compte qu'elles n'ont pas le même montant » (S5-Louise). De plus, les jeunes mères disent communiquer avec leur agente d'Emploi-Québec ou la personne responsable de la mesure MPAS dans le CEA, quand elles jugent nécessaire de le faire, et ce, pour demander une information ou un réajustement concernant leur prestation. Se greffent à ces pratiques la consultation du compte bancaire ou le paiement de factures par la messagerie téléphonique ou le site Web de l'institution bancaire. L'argent est une constante préoccupation qui amène les jeunes mères à faire des calculs réguliers de leurs dépenses, de leur revenu, de leurs dettes et de l'argent à leur disposition, s'il en reste. C'est le « casse-tête financier des participantes », mentionné dans une note interne de la mesure MPAS.

Diversité des temps

Dans ces pratiques de l'écrit, on observe des temps structurant la réalisation et l'imbrication de tâches, mais ces temps ne sont pas de même nature. Certains impliquent le présent et d'autres, l'avenir. Ainsi, deux modalités des temps structuraux émergent de l'analyse des pratiques de l'écrit des jeunes mères : le moment présent et les évènements planifiés.

Moment présent

Le moment présent s'accorde au registre de la simultanéité et de l'immédiateté (Bourdon et Bélisle 2005). Il s'exprime dans le rythme individuel d'apprentissage, ainsi que dans l'occupation de l'espace et du temps pendant les cours ou les pauses, notamment quand l'EMI est central. Dans le propos des jeunes mères, avancer à leur rythme semble vouloir dire avancer individuellement sans se sentir ralentie ni poussée par le groupe. En groupe, « il faut que tu attendes après les autres » (S4-Alexia) ou « ça va trop vite » (S4-Stéphanie), alors que dans une formule individualisée « il n'y a personne qui te stresse » (S4-Alexia) ou « tu peux aller plus vite » (S4-Stéphanie). Quant aux personnes intervenantes, elles s'adaptent le plus souvent au rythme d'apprentissage des jeunes mères ou à l'immédiateté de leurs besoins. L'adaptation des interventions au rythme ou aux besoins des adultes en FGA est également une préoccupation des programmes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007, 2010 et 2011) et de la mesure MPAS qui prévoit un assouplissement des règles d'Emploi-Québec afin de prendre en considération les

contraintes familiales des jeunes parents (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale 2009).

Pendant les cours ou les pauses, on remarque des différences dans les manières suivant lesquelles le travail est organisé par les jeunes mères ou par les éléments externes à elles. Annoncé par la cloche, l'horaire est fixé par les règles du CEA (S3-Agenda). Toutefois dans les faits, comme l'ont relevé Bourdon et Bélisle (2005) dans des contextes éducatifs apparentés, le début et la fin des cours et des pauses suivent des contours flous. Les jeunes mères arrivent, seules ou en petits groupes, avant ou après le début officiel du cours et engagent la conversation avec la personne enseignante ou encore avec les autres apprenantes pendant quelques minutes avant de commencer les tâches scolaires. Certaines apprenantes arrivent régulièrement avant le début du cours et travaillent dans leur cahier en demandant l'aide de la personne enseignante ou bien d'une autre apprenante au besoin.

S'il est fréquent que les pauses se prolongent, il est aussi régulier de voir des apprenantes qui ne les prennent pas ou les écourtent. Souvent, la personne enseignante est présente et donne l'aide individualisée à l'apprenante ou les deux parlent de sa situation personnelle, ce qui peut contribuer à l'apprentissage relativement à d'autres sphères de vie que la sphère scolaire. Le début et la fin des cours ainsi que les pauses sont également les moments où les pratiques de l'écrit faisant appel au cellulaire s'intensifient. Ces moments servent de transition où les temps et les pratiques de l'écrit de sphères de vie différentes cohabitent plus ouvertement que pendant les cours où les pratiques scolaires prennent le dessus. Néanmoins, ces dernières n'annulent pas la constance et la persistance des préoccupations touchant la famille (finances, logement, nourriture, transport, soins, etc.) et renvoyant de nouveau les jeunes mères au temps présent.

Durant les cours, les tâches scolaires et la gestion des tâches domestiques – qui est aussi une partie du travail domestique – alternent. Une part importante de cette gestion se fait à l'aide de l'écrit, souvent sur le cellulaire, support inégalé de plusieurs pratiques de l'écrit, mais pas exclusivement sur ce support. La règle du CEA interdisant, au moment de l'enquête, l'utilisation des cellulaires ou des ordinateurs pour les appels ou les messages textes à des fins personnelles (S3-Agenda) est appliquée avec souplesse par les personnes enseignantes. Elles comprennent la situation de ces jeunes mères qui assument les responsabilités familiales. Le cellulaire leur permet de rester proches de leur entourage familial et de répondre aux évènements qu'elles jugent pressants ou susceptibles d'être urgents : « on est des mamans. Tu sais, il y a une urgence avec les enfants. Il arrive n'importe quoi. Ben il y a le cellulaire […], quand on est maman, c'est pratique » (S6-Ariane).

Évènements planifiés

Le temps des évènements planifiés est celui de l'organisation, de la préparation ou du report des tâches suivant un plan plus ou moins conscient. Dans la réalisation des modules, on voit à l'œuvre des pratiques de l'écrit en vue de déterminer des objectifs de temps pour la réalisation des exercices. Ces pratiques peuvent être le résultat d'initiatives des jeunes mères ou de demandes des personnes enseignantes. De telles pratiques se manifestent, par exemple, en séparant, avec des trombones, les pages à faire dans un temps déterminé ou encore en écrivant, sur la page du cahier ou sur un papillon adhésif, la date à laquelle les exercices doivent être terminés ou bien l'heure ou la date d'un examen. Les pratiques de l'écrit pour le travail domestique dont il a été question sont caractéristiques du registre des évènements planifiés. Toutes ces pratiques organisatrices et gestionnaires des tâches domestiques sont articulées par les jeunes mères autour du registre de la planification : fixer la date d'un rendez-vous médical, de la signature du bail, de l'anniversaire d'un ou d'une proche; gérer les tâches domestiques à accomplir; calculer les entrées d'argent, les dépenses par semaine, par mois, pour l'épicerie, le logement, le transport, le gardiennage, les frais scolaires. L'écrit dans ces pratiques permet d'extérioriser, d'objectiver et de représenter ces tâches, outre qu'il favorise leur mise en ordre.

L'apprentissage du recours aux listes ou à l'agenda pour la planification des tâches scolaires ou domestiques peut aussi être soutenu par des interventions dans la mesure MPAS. La conseillère d'orientation responsable de cette mesure au CEA parle du soutien qu'elle a donné à une jeune mère (Élodie, 25 ans, 3e secondaire) qui souhaitait être mieux organisée le matin et ne plus arriver en retard au cours. La conseillère d'orientation dit qu'elles ont écrit ensemble une liste de choses à faire le soir pour être plus organisée le matin : préparer le lunch, les vêtements, le sac de l'enfant. Des indices additionnels dans les données laissent penser que cette pratique de soutien à l'apprentissage de l'organisation et de l'articulation de la vie scolaire et de la vie domestique à l'aide de l'écrit est bien présente dans l'accompagnement des jeunes mères par cette conseillère d'orientation.

Imbrication des temps et des pratiques de l'écrit

Comme le montrent les précédents résultats, les pratiques de l'écrit et les temps structuraux scolaires et domestiques que les jeunes mères expérimentent s'imbriquent dans l'enchaînement continu de leur activité pendant les cours où l'EMI est central. Nous avons pu reconstituer deux modalités d'imbrication des tâches et des temps à partir des données.

La première modalité est celle où le moment présent imbrique les évènements planifiés d'une même sphère, soit la sphère scolaire. Le travail par modules réalisé avec le soutien de l'écrit est planifié, organisé selon des objectifs de temps. Les

pratiques de l'écrit liées à la détermination d'objectifs à atteindre à court terme s'inscrivent dans le temps présent de la réalisation du travail par modules :

> Julie me montre comment elle fixe, avec son enseignante de français, des objectifs à atteindre. Ces objectifs portent sur le nombre de pages à faire au cours de la semaine ou des deux semaines à venir. Sur la dernière page qui doit être faite, Anne, l'enseignante de français, a écrit dans la marge la date à laquelle Julie devrait être rendue à cette page. À la page suivante, sur un Post-it, Julie a écrit la même date. Quand je lui demande si elle a atteint son objectif, elle répond : « Oui, cette fois-là. »
> (S1-Entretien informel, Julie, 10 janvier 2013; S2-Objectif court terme, Julie)

Ces pratiques de l'écrit aident les jeunes mères à organiser la réalisation des exercices dans un temps relativement court. De plus, fixer un tel objectif est motivant et réussir à l'atteindre s'avère un objet de fierté pour les jeunes mères : « ça me donne un *boost* » (S4-Alexia); « je suis fière de moi, j'ai fait ça moi » (S4-Julie); « quand il m'en reste un petit bout ben, je me dépêche à finir, pour, euh, avoir l'impression que j'ai accompli quelque chose pendant ma semaine » (S4-Tessa).

Dans la seconde modalité, le moment présent imbrique les évènements planifiés de deux sphères distinctes, c'est-à-dire la sphère scolaire et la sphère domestique. Le travail par modules et le travail domestique réalisés avec le soutien de l'écrit sont discontinus, enchevêtrés, enchaînés l'un à l'autre. Les deux alternent, forment un ensemble de pratiques distinctes, avec leurs temps structuraux qui cohabitent, qui sont intriquées dans le même espace : faire un exercice, recevoir ou envoyer un texto pour organiser le transport, demander de l'aide individualisée, continuer l'exercice individuellement, payer une facture à l'aide du cellulaire. L'extrait suivant du journal de terrain reconstitue bien cette imbrication de temps différents :

> [Pendant qu'elle travaille dans son cahier,] Amélia se lève avec son téléphone cellulaire à l'oreille et sort du local. Quelques minutes plus tard, elle rentre. Elle a toujours son téléphone à l'oreille et se dirige vers sa place. Elle ouvre son cahier de français, y écrit quelque chose à la première page. Elle dit : « Six heures. » La voix [une voix de femme] au téléphone dit : « Huit heures. » Amélia dit : « OK. » Puis elle raccroche. Elle continue à écrire quelque chose dans son cahier, arrête, prend son agenda dans son sac, l'ouvre à une page, y écrit quelque chose, le referme, continue à lire et à écrire dans son cahier de français.
> (S1-Observation, 26 novembre 2012)

Concernant les listes de choses à faire ou d'épicerie ou bien les rendez-vous notés durant les cours d'anglais, de français ou de mathématique, le propos de plusieurs jeunes mères mentionne ces chevauchements entre le travail par modules et le travail domestique : « [Pendant les cours ou les pauses,] souvent je vais écrire sur mon téléphone, bon ben là, à soir, euh, faut pas que j'oublie que faut que j'aille mettre du gaz, que faut que j'arrête au guichet, toutes des choses comme ça, des mémos que je vais me laisser » (S4-Éloïse); « c'est ça, ça été fait pendant mon cours de math, euh. Je me suis dit, il ne faut pas que j'oublie ça, fait que je me suis mis à l'écrire [une liste de choses à faire] » (S4-Gaëlle); « tout d'un coup, j'ai pensé de même, fait que là j'ai pris mon crayon, pis j'ai pris n'importe quelle feuille qui traînait dans mon sac, fait que j'ai écrit [une liste d'épicerie] […] avant que la cloche sonne […], moi j'écris c'est quoi je vais faire rendue chez nous [...] si je l'écris pas, on dirait que je sais pas par où commencer » (S4-Tessa); « si j'ai besoin de, euh, prendre un rendez-vous chez le médecin pour les vaccins à mon fils, ça se peut que je sorte du cours, puis que j'aille appeler, téléphoner prendre mon rendez-vous » (S4-Alexia).

Le propos des jeunes mères montre ici qu'elles ont toujours « la famille dans la tête, et ce, y compris de manière proactive », pour reprendre les termes très justes de Gravay (2006 : 56) qui fait référence à la charge mentale des femmes. Les constantes préoccupations des jeunes mères liées au travail domestique surgissent dans le flot des pensées pendant les cours. L'écrit joue un rôle central ici. Il devient un outil pour objectiver les tâches domestiques et s'en souvenir quand viendra le temps de les faire (Lahire 1998).

La condition matérielle de l'écrit a des effets sur « la pensée » (Goody 1979 : 86). L'écrit donne une « dimension spatiale et visuelle » (*ibid*. : 186) aux temps et aux tâches scolaires ou domestiques imbriquées dans les préoccupations incessantes des jeunes mères. Il leur permet de désimbriquer, d'extérioriser, de mettre hors de soi, ces temps et ces tâches, de les organiser et éventuellement de les réorganiser.

Cependant, l'EMI constitue aussi un contexte temporel favorable à l'imbrication du travail scolaire et du travail domestique des jeunes mères dans le moment présent de la formation. Dans ce contexte, les tâches s'imbriquent et suivent une logique de saisie des occasions quand elles se présentent. Dans l'EMI, l'accent est mis sur le travail et le rythme individuels. Comparativement aux formules de groupe documentées (Mercier 2015), par exemple dans le cours Intégration socioprofessionnelle, où le phénomène d'imbrication s'exprime différemment et touche surtout le temps expérientiel, le contexte d'individualisation du travail scolaire n'oblige pas ces jeunes femmes, ou si peu, à synchroniser leurs tâches avec celles du groupe : « ça dérange pas » (S4-Amélia). Les jeunes mères peuvent, à la fois, faire appel à l'écrit pour la réalisation des exercices de leur module ou pour la gestion des tâches domestiques. En favorisant l'imbrication des tâches des jeunes mères rencontrées, ce contexte leur permet en quelque sorte de concilier les études et le travail domestique.

Discussion et conclusion

Ainsi, l'analyse de l'imbrication des temps expérimentés par ces jeunes mères à partir de leurs pratiques de l'écrit montre non seulement les nombreuses interactions autour de l'écrit qui s'y produisent, mais aussi le rôle de l'écrit dans cette imbrication. En extériorisant et en objectivant les tâches imbriquées dans le flot des pensées des jeunes mères, en les séparant matériellement, l'écrit délesterait provisoirement la charge mentale des jeunes mères dans la gestion de tout le travail qu'elles accomplissent. Avancer cette idée ne revient pas à dire que l'écrit réduit la complexité de la gestion des tâches et des temps par les jeunes mères, ni la charge de travail qu'elles réalisent effectivement. Seulement, elle permet de penser que cet outil joue un rôle dans le processus cognitif de mise en ordre complexe des tâches que ces jeunes femmes gèrent et accomplissent.

De plus, nous voulons contribuer de manière empirique, par notre article, aux efforts pour souligner la continuité des sphères et des temps expérimentés, notamment par les femmes. Dans notre analyse des pratiques de l'écrit des jeunes mères, nous avons cherché à mettre en évidence l'imbrication non seulement subjective des temps, mais aussi l'imprégnation matérielle de l'écrit dans cette imbrication.

Par ailleurs, nous montrons que les jeunes femmes rencontrées résistent au temps institutionnel et réglementé en vigueur dans le CEA et tirent avantage du contexte temporel de l'EMI pour réaliser le travail scolaire et une partie du travail domestique. Notre étude montre bien que ces femmes sont des sujets-actrices. Elles interprètent, plus ou moins consciemment, ce contexte comme favorable à la réalisation du travail scolaire et à la gestion du travail domestique. Elles font appel à l'écrit pour gérer le second au travers du premier qui est dominant. L'écrit permet en quelque sorte aux jeunes mères de maintenir une double présence : présence dans la sphère scolaire et présence dans la sphère domestique. Il les amène à déjouer « l'absence de " don d'ubiquité " propre à la condition humaine » (Lahire 1998 : 230).

Notre étude comporte toutefois des limites. La première est qu'elle ne nous permet pas de nous prononcer sur les pratiques de l'écrit dans l'imbrication du travail scolaire et du travail domestique des jeunes mères à la maison, ni sur les pratiques des jeunes pères ou sur celles qui sont à l'œuvre chez les jeunes parents de classes sociales différentes. Des études qui tiendraient compte de ces dimensions donneraient une image plus complète de l'imbrication des pratiques scolaires et des pratiques domestiques vécues par les jeunes parents qui retournent en formation.

Notre étude ne nous autorise pas non plus à généraliser les pratiques de l'écrit, les temps structuraux documentés ainsi que leur imbrication à l'ensemble des jeunes mères participant à la mesure MPAS. Toutefois, la transférabilité des résultats est envisageable dans les contextes apparentés à celui de l'enquête. Nous espérons aider ainsi les milieux de formation des adultes à rendre lisible l'imbrication du travail domestique et du travail scolaire, de même qu'à faciliter la compréhension des

chevauchements de tâches domestiques et de tâches scolaires qui, à première vue, peuvent irriter les personnes enseignantes ou être jugés nuisibles à la participation des jeunes mères à la formation.

RÉFÉRENCES

BÉLISLE, Rachel
2012 « Introduction. L'écrit pour garder trace et retracer l'apprentissage extrascolaire des adultes », dans Rachel Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte*. Québec, Presses de l'Université Laval : 1-20.

BÉLISLE, Rachel, et Sylvain BOURDON
2006 « Introduction. Variété, diversité et pluralité des pratiques et de l'apprentissage de l'écrit », dans Rachel Bélisle et Sylvain Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*. Québec, Presses de l'Université Laval : 1-27.

BENTLEY, Kia J., Sara Kye PRICE et Cory R. CUMMINGS
2014 « A Psychiatric Medication Decision Support Guide for Social Work Practice with Pregnant and Postpartum Women », *Social Work*, 59, 4 : 303-313.

BEN-YOSEF, Elite
2011 « Literacy and Power : The *Shiyour* as a Site of Subordination and Empowerment for Chabad Women », *Journal of Feminist Studies in Religion*, 27, 1 : 53-74.

BOURDON, Sylvain, et Rachel BÉLISLE
2005 « Temps de rencontre et rencontre de temporalités. L'intervention auprès de jeunes adultes marginalisés comme médiation des temporalités institutionnelles et individuelles », *Lien social et politiques*, 54 : 173-184.

BUÉ, Jennifer
2002 « Temps partiel des femmes : entre " choix " et contraintes », *Epsilon, la bibliothèque numérique de la statistique publique française, Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques, ministère de l'Emploi et de la Solidarité*, [En ligne], [www.epsilon.insee.fr/jspui/handle/1/3517] (30 décembre 2017).

CHARLOT, Bernard
1997 *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.

CHATOT, Myriam
2015 « Affectation des temps et temporalités dans les couples où l'homme est au foyer – une transgression circonscrite », *Interventions économiques*, 53 : 1-16.

CLEMENTE, Angeles, Michael J. HIGGINS et William M. SUGHRUA
2011 « " I Don't Find any Privacy around Here " : Ethnographic Encounters with Local Practices of Literacy in the State Prison of Oaxaca », *Language and Education*, 25, 6 : 491-513.

DELLA SUDDA, Magali
2009 « Temporalités à l'épreuve de la parité. Parité et temporalités professionnelle, familiale et politique chez les élues d'une ville moyenne », *Temporalités*, 9, [En ligne], [temporalites.revues.org/999] (30 décembre 2017).

EICHLER, Margrit, et Patrizia ALBANESE
2007 « What is Household Work? A Critique of Assumptions Underlying Empirical Studies of Housework and an Alternative Approach », *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 32, 2 : 227-258.

ELIAS, Norbert
1996 *Du temps*. Paris, Librairie Arthème Fayard [1re éd. : 1984] (traduction de l'allemand au français par Michèle Hulin).

EVERINGHAM, Christine
2002 « Engendering Time. Gender Equity and Discourses of Workplace Flexibility », *Time & Society*, 11, 2/3 : 335-351.

FASSA, Farinaz
2016 « Articulation des temporalités et régimes de genre : qui gagne quoi? », *SociologieS*, [En ligne], [sociologies.revues.org/5779] (30 décembre 2017).

FRANCIS, Véronique
2014 « Lire, écrire, " poster " en famille : les carnets et blogs de voyage », *Informations sociales*, 181, 1 : 76-85.

FRANCIS, Véronique, et Livia CADEI
2013 « Les blogs des parents : des pratiques d'écriture parentale comme formes de soutien de la parentalité », dans Marie-Claude Mietkiewicz et Benoît Schneider (dir.), *Les enfants dans les livres*. Toulouse, Éditions Érès : 149-167.

GAVRAY, Claire
2006 « Au fur et à mesure qu'elles se construisent, les trajectoires professionnelles divergent entre les sexes : l'exemple belge », *Formation emploi*, 93 : 49-65.

GOODY, Jack
1979 *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Les Éditions de Minuit [1re éd. : 1977] (traduction de l'anglais au français par Jean Bazin et Alban Bensa).

HAICAULT, Monique
2000 *L'expérience sociale du quotidien. Corps, espace, temps*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

HOLLAND, Dorothy, et Debra SKINNER
2008 « Literacies of Distinction : (Dis)Empowerment in Social Movements », *Journal of Development Studies*, 44, 6 : 849-862.
ILAMA, Ilda Isle, et Diane-Gabrielle TREMBLAY
2014 « Conciliation travail-famille et vie professionnelle chez les préposés aux aînés à domicile : enjeux et analyse fondée sur une perspective de genre », *Interventions économiques*, 51 : 1-21, [En ligne], [interventionseconomiques.revues.org/2459] (30 décembre 2017).
LAHIRE, Bernard
1998 *L'homme pluriel*. Paris, Nathan.
LECCARDI, Carmen
1996 « Rethinking Social Time : Feminist Perspective », *Time & Society*, 5, 2 : 169-186.
MAILLOCHON, Florence
2009 « La femme du ménage. La préparation du mariage au principe du " partage inégal " du travail domestique », *Temporalités*, 9, [En ligne], [temporalites.revues.org/1047] (30 décembre 2017).
MÉDA, Dominique
2001 *Le temps des femmes pour un nouveau partage des rôles*. Paris, Flammarion.
MERCIER, Jean-Pierre
2016 « Pratiques de l'écrit et temporalités dans le travail domestique de jeunes mères », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 40 : 1-13.
2015 *Pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans Ma place au soleil*. Thèse de doctorat. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, [En ligne], [hdl.handle.net/11143/6846] (30 décembre 2017).
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT
2011 *Programme d'études. Intégration socioprofessionnelle (version provisoire, janvier 2011)*. Québec, Gouvernement du Québec.
2010 *Programme de la formation de base diversifiée pour les 3e, 4e et 5e secondaire (version provisoire, 12 janvier 2011). Document de présentation*. Québec, Gouvernement du Québec.
2007 « Programme de la formation de base commune. Document de présentation », *Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, Gouvernement du Québec*, [En ligne], [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/FBC_Document-de-presentation_fr.pdf] (30 décembre 2017).
MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE
2009 « Stratégie d'intervention d'Emploi-Québec à l'égard de la main-d'œuvre féminine », *Gouvernement du Québec*, [En ligne], [www.emploiquebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/00_imt_femmes_strategie.pdf] (30 décembre 2017).

OECHSLE, Mechtild, et Birgit GEISSLER
2003 « Between Paid Work and Private Commitments. Women's Perceptions of Time and Life Planning in Young Adulthood », *Time & Society*, 12, 1 : 79-98.
PAPEN, Uta
2013 « Conceptualising Information Literacy as Social Practice : A Study of Pregnant Women's Information Practices », *Information Research*, 18, 2, [En ligne], [www.informationr.net/ir/18-2/paper580.html#.WkkZxTciHIU] (30 décembre 2017).
2008 « Pregnancy Starts with a Literacy Event : Pregnancy and Antenatal Care Are Textually Mediated Experiences », *Ethnography*, 9, 3 : 377-402.
TESTENOIRE, Armelle
2006 « Les temps de l'insertion; itinéraires de jeunes femmes de milieu populaire », *Formation emploi*, 93 : 79-93.
TREMBLAY, Diane-Gabrielle
2012 *Conciliation emploi-famille et temps sociaux*, 3e éd. Québec, Presses de l'Université du Québec.
2003 « La difficile articulation des temps sociaux : concilier la vie familiale et la vie professionnelle », *Interventions économiques*, 31, [En ligne], [interventionseconomiques.revues.org/904] (30 décembre 2017).
TREMBLAY, Diane-Gabrielle, et Éléna MASCOVA
2013 « La gestion des temporalités familiales et domestiques et la carrière des avocats et avocates : différents modèles de conciliation? », *SociologieS – Dossiers, Temps professionnels, temps prescrits, temporalités sociales*, [En ligne], [sociologies.revues.org/4449] (30 décembre 2017).
TRONTO, Joan C.
1993 *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*. New York (NY), Routledge, Chapman and Hall.
VYGOTSKI, Lev S.
1997 *Pensée et langage*. Paris, La Dispute/SNÉDIT [1re éd. : 1934] (traduction de l'anglais au français par François Sève).
WISSMAN, Kelly K.
2011 « " Rise up! " : Literacies, Lived Experiences, and Identities within an In-school " Other Space " », *Research in the Teaching of English*, 45, 4 : 405-438.