

## Cahiers de la recherche en éducation

# Culture de l'école et professionnalisme enseignant

Céline Castonguay et Claude Deblois

---

Volume 5, numéro 2, 1998

Gestion de nouveaux horizons scolaires

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1018193ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1018193ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

---

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

---

Citer cet article

Castonguay, C. & Deblois, C. (1998). Culture de l'école et professionnalisme enseignant. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(2), 219–258.  
<https://doi.org/10.7202/1018193ar>

Résumé de l'article

Ce texte porte sur la culture de l'école et le professionnalisme enseignant. Partant des données relatives à deux écoles de la région de Québec, les auteurs étudient les sous-cultures syndicale et professionnelle des enseignants et les situent en lien avec la pédagogie et la réussite scolaire des élèves. L'analyse des documents historiques (articles de journaux, notes personnelles d'un directeur, etc.) et contextuels (entretiens et documents courants) a permis d'identifier les présupposés et les valeurs mises en pratique dans ces établissements scolaires. Elle a facilité l'interprétation du système culturel en place et a permis de voir que l'histoire interne des deux écoles est intimement liée aux forces de la société environnante, de mieux comprendre comment une culture se construit dans le long terme et les différents éléments qui l'influencent.



## **Culture de l'école et professionnalisme enseignant**

Céline **Castonguay** et Claude **Deblois**  
Université Laval

**Résumé** – Ce texte porte sur la culture de l'école et le professionnalisme enseignant. Partant des données relatives à deux écoles de la région de Québec, les auteurs étudient les sous-cultures syndicale et professionnelle des enseignants et les situent en lien avec la pédagogie et la réussite scolaire des élèves. L'analyse des documents historiques (articles de journaux, notes personnelles d'un directeur, etc.) et contextuels (entretiens et documents courants) a permis d'identifier les présupposés et les valeurs mises en pratique dans ces établissements scolaires. Elle a facilité l'interprétation du système culturel en place et a permis de voir que l'histoire interne des deux écoles est intimement liée aux forces de la société environnante, de mieux comprendre comment une culture se construit dans le long terme et les différents éléments qui l'influencent.

### **Introduction**

Depuis quelques années déjà, le discours sur la qualité de l'éducation et l'excellence à l'école est au centre des débats publics. Le système scolaire québécois, particulièrement l'école secondaire polyvalente, fait l'objet de plusieurs

critiques et commentaires parfois virulents, rarement positifs. Plus de trente ans après le *Rapport Parent*, le Québec s'apprête à mettre en place la nouvelle réforme en éducation pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire. Avec le chômage, la difficile remontée de l'économie, les emplois précaires et les restrictions budgétaires, le climat socioéconomique actuel n'est pas celui des années soixante; on peut s'attendre, de la part des syndicats notamment, à une forte résistance au changement. En effet, cette réforme demande des modifications dans les modes d'organisation du travail et le partage des pouvoirs. Elle interpelle l'école, sa mission et son mode de fonctionnement. L'école doit apprendre à faire les choses autrement. Ces changements atteignent la pratique enseignante au moment même où la profession renouvelle ses effectifs et où les discussions sur la reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner se font pressantes. Ils favorisent aussi un renouveau de l'école secondaire et de sa culture.

Reconnue comme un déterminant majeur de la qualité de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 1991), la pratique enseignante se trouve au cœur des discussions. La formation des enseignants, leur statut et leur rôle dans le système d'éducation y sont, entre autres choses, remis en question. Le Conseil supérieur de l'éducation propose le professionnalisme enseignant «comme la pierre angulaire du nouveau contrat social entre la société québécoise et ses enseignants» (Perron, Lessard et Bélanger, 1993, p. 7). Toutefois, dans son analyse, le Conseil fait état de nombreux obstacles à surmonter et d'énormes défis à relever (*Ibid.*) En ce sens, les récentes études sur la culture des écoles secondaires québécoises (Castonguay et Deblois, 1995; Castonguay, Deblois et Hart, 1995) montrent toute la difficulté d'effectuer des changements majeurs dans un établissement scolaire sans faire évoluer la culture de l'établissement vers l'acceptation des nouvelles valeurs, des nouveaux comportements et des nouvelles façons de faire liés à ces changements.

Ces études révèlent aussi que l'histoire de l'école pèse lourd sur la vie professionnelle du personnel. Les conflits syndicaux qui ont secoué le système scolaire québécois dans les années soixante-dix et quatre-vingt, et qui ont engendré de nombreux conflits de travail dans les écoles ont laissé des marques profondes dans la façon dont les agents d'éducation comprennent leur travail et s'acquittent de leurs tâches. Certains établissements scolaires ont développé une solidarité syndicale, souvent au détriment d'une vie professionnelle riche et dynamique (Castonguay, Deblois et Hart, 1995). Par ailleurs, d'autres (Castonguay et Deblois, 1995) semblent avoir développé une culture scolaire de type pro-

fessionnel, caractérisée par la coopération, l'ouverture, la réflexion sur les pratiques et le fonctionnement de l'école dans son ensemble.

Le présent texte<sup>1</sup> porte sur la culture de l'école et le professionnalisme enseignant. Dans un récent article, Deblois, Castonguay et Corriveau (1997) ont regardé la culture des établissements secondaires en général en replaçant leur évolution dans le contexte social de l'époque. Un réexamen des données de la recherche sur les «écoles exemplaires»<sup>2</sup> et, plus particulièrement, de celle portant sur les deux écoles de la région de Québec a permis d'étudier davantage les sous-cultures syndicale et professionnelle des enseignants étant donné leurs liens étroits avec la pédagogie et la réussite scolaire des élèves. La stratégie d'interprétation des données a consisté à fouiller les matériaux historiques (articles de journaux, notes personnelles d'un directeur, brochures sur l'histoire de l'école) et contextuels (documents courants et entretiens), à la recherche de traces et de résidus culturels (Allaire et Firsirotu, 1988).

La démarche historique a permis de voir que l'histoire interne des deux écoles est intimement liée aux forces sous-jacentes à l'histoire de la société environnante, de mieux comprendre et de mieux apprécier comment une culture se construit dans le long terme et les différents éléments qui l'influencent. Elle a favorisé également l'appréciation des résistances au changement et des capacités à se mobiliser pour répondre à de nouveaux défis. Les moments de crise semblent les plus révélateurs et ils contribuent à la compréhension des héritages et des nouvelles composantes que l'école doit sans cesse intégrer au cours de son histoire. En fait, l'histoire donne à l'établissement scolaire l'occasion d'affirmer son identité grâce à «ce supplément d'âme venu d'un passé toujours plus riche qu'on ne pense» (Beltran et Ruffat, 1991, p. 30).

---

1 Cet article est écrit dans le cadre de la thèse de doctorat de Céline Castonguay pour lequel elle a reçu une bourse du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

2 Les deux écoles retenues ont participé, au cours de l'année 1993-1994, à la recherche pan-canadienne sur les «écoles exemplaires». Il s'agit d'une recherche de type ethnographique menée auprès des différents acteurs scolaires, y compris des parents et des élèves, de membres des commissions scolaires et de représentants du milieu socioéconomique de 21 écoles secondaires canadiennes du secteur public. Une équipe de trois chercheurs de l'Université Laval, dont les auteurs du présent article, s'est vu confier la réalisation de l'étude des deux écoles pour la région de Québec. Pour de plus amples informations sur la méthodologie, le lecteur pourra consulter les monographies suivantes: Castonguay et Deblois, 1995, p. 197 et ss; Castonguay, Deblois et Hart, 1995, p. 167 et ss; Deblois, Castonguay et Corriveau, 1997, p. 254.

Ainsi, nous présentons d'abord la culture de l'école comme « lieu d'ancrage » des changements organisationnels. Ensuite, nous rappelons brièvement la création de l'école secondaire polyvalente, le climat social de l'époque et la montée du syndicalisme. Nous faisons état par la suite des différents conflits syndicaux qui ont marqué les deux écoles de notre étude, de l'influence de ces crises sur la culture de ces écoles et de leurs répercussions sur le travail professionnel des enseignants.

## **1. La culture de l'école et le changement**

Le concept de culture organisationnelle renvoie à la dynamique particulière qui se développe à l'intérieur d'un groupe, aux liens qui se créent entre les membres du groupe, à la vision et aux valeurs qu'ils partagent, aux normes auxquelles ils adhèrent progressivement (Schein, 1985; Deblois et Corriveau, 1994). Une culture se construit peu à peu autour de cette réalité partagée. L'histoire du groupe prend forme : les moments importants et les événements déterminants du groupe s'inscrivent au fur et à mesure dans la mémoire collective.

Tout au long de son histoire, l'école est confrontée à des problèmes qui lui sont particuliers. Elle développe des façons de vivre et de faire qui lui sont propres, tout en étant perméable aux influences culturelles extérieures en raison des interactions constantes avec le milieu et leur interdépendance. À cet égard, on peut dire que chaque école possède une culture qui lui est unique (Erickson, 1987; Deal et Peterson, 1990; Deblois et Corriveau, 1994) et qui prend racine dans l'histoire de l'établissement, même si les questions fondamentales autour desquelles la culture se forme sont communes. Les particularités historiques de l'établissement – sa naissance, l'influence ou les partis pris des fondateurs et des leaders en place, les différents styles de direction qu'il a connus, les événements marquants, les coups durs, les négociations de conventions collectives, les grèves, les réussites, etc. – sont un facteur important du développement de la culture de l'établissement. Les « événements critiques », c'est-à-dire ceux qui ont nécessité une décision majeure, et la façon dont les membres y ont réagi sont un bon indicateur de cette façon de penser collective (Thévenet, 1986, p. 430). Ils confèrent à l'organisation une spécificité culturelle, malgré son intégration au système de valeurs plus général de la société dans laquelle elle fonctionne. Ainsi, pour comprendre la culture d'une organisation, il faut prendre en compte les faits, les événements déterminants de l'évolution de l'organisation.

Les récentes études réalisées au Québec sur la culture des écoles secondaires (Corriveau, 1995; Castonguay et Deblois, 1995; Castonguay, Deblois et Hart, 1995; Deblois et Corriveau, 1994) montrent que la culture assure une certaine stabilité à l'organisation, mais elle peut être par ailleurs un obstacle au changement dans la mesure où les valeurs, les traditions, les pratiques sont bien établies et ancrées dans la réalité quotidienne du groupe. Les normes et les valeurs sous-jacentes au fonctionnement interne de l'école déterminent dans une grande mesure ce qui est possible de faire et ce qui ne l'est pas. Le changement ne va pas de soi et ne se fait pas toujours. En effet, il semble difficile d'opérer des changements majeurs dans un établissement scolaire sans tenir compte de la culture en place et sans la faire évoluer dans le sens désiré (Lieberman, 1995; Fullan, 1992; Sarason, 1991).

Les écrits des années quatre-vingt montrent également que le changement culturel semble répondre à une pression extérieure (ou intérieure) à l'établissement. En effet, les politiques budgétaires, administratives et pédagogiques du gouvernement, les syndicats et les négociations collectives, les programmes d'études, la marche vers l'excellence sont autant de pressions externes qui influent sur l'organisation scolaire. À cela s'ajoutent les pressions culturelles et sociales, dont l'attitude des gens vis-à-vis de l'autorité et du travail qui n'est plus aujourd'hui ce qu'elle était dans les années soixante, les mécanismes de contrôle par le haut qui sont moins bien acceptés et l'engagement qui est davantage une affaire personnelle, un choix fait par des individus mieux formés et plus autonomes que naguère (Reitter, Chevalier, Laroche, Mendoza et Pulicani, 1991, p.34). Aussi, tout changement qui va à l'encontre des valeurs et des normes du groupe risque de rencontrer de fortes résistances ou d'être abandonné à plus ou moins long terme. La recherche sur les écoles exemplaires (Castonguay, Deblois et Hart, 1995) semble indiquer que le changement culturel n'a lieu que si cette pression est suffisamment forte, en d'autres mots, s'il y a crise, une crise profonde qui touche à l'avenir même de l'établissement et du groupe.

Le changement touche au cœur de l'existence des organisations et des acteurs, donc au cœur de la vie sociale (Crozier et Friedberg, 1977, p.433). Le changement est vu ici comme un apprentissage de nouvelles formes d'action collective. « Il s'agit d'une opération qui met en jeu non pas la volonté d'un seul, mais la capacité de groupes différents engagés dans un système complexe à coopérer autrement dans la même action » (*Ibid.*, p. 391). Or, dans un établissement scolaire, il existe différents groupes – les élèves, les enseignants, les

membres des services aux élèves, les administrateurs – qui partagent à des degrés divers la culture de l'ensemble. Ils s'en distinguent toutefois, ne serait-ce que par les intérêts qui diffèrent, les objectifs qu'ils privilégient. C'est ce dynamisme ou cette interaction qui souvent fait évoluer la culture générale.

Les administrateurs, par exemple, le directeur d'école et les directeurs adjoints, constituent un groupe particulier. Ils ont souvent une vaste expérience en enseignement, un même cheminement de carrière, des valeurs et des objectifs communs. Ils forment une équipe au sein de laquelle ils développent des attitudes, des façons de penser et des façons de faire propres. Le groupe se construit une sous-culture qui diffère quelque peu de celle de l'ensemble. C'est en période de crise ou de conflits que cette sous-culture semble se manifester davantage. Le directeur et les directeurs adjoints doivent alors défendre les intérêts de l'institution qu'ils représentent. Des conflits naissent (ou peuvent naître) entre les différentes sous-cultures et la culture générale de l'établissement. Certains, par ailleurs, vont créer ou conserver des liens étroits avec les divers groupes. Il peut y avoir dans ce cas un rapprochement entre les sous-cultures administrative et enseignante.

Les enseignants forment un groupe de professionnels qui maîtrisent un ensemble de savoirs curriculaires. Ils possèdent et utilisent un répertoire de techniques pédagogiques précises et efficaces. Ils sont aussi en mesure d'évaluer le rendement de leurs élèves et l'efficacité de leurs interventions (Lessard, 1991, p.21). Ils bénéficient d'une certaine autonomie dans leur travail et développent entre eux des façons de faire, des façons de concevoir leur mission et leurs responsabilités. Nous avons pu constater (Castonguay, Deblois et Hart, 1995; Castonguay et Deblois, 1995), par ailleurs, que ce groupe n'est pas nécessairement homogène. Certains ont une vision claire de leur mission et un sens profond de leurs responsabilités. Leur action éducative déborde largement le cadre de la convention collective. Ils développent des habitudes de travail communes et une confiance réciproque, bref une sous-culture favorable à la collaboration. À l'autre extrême, on rencontre des gens qui comptent leurs heures de travail et qui restent en deçà du travail qu'ils doivent fournir selon leur définition de tâche. Réfractaires à toute forme de travail d'équipe, surtout à celui qui leur serait imposé, ils ont construit au fil des ans une sous-culture plus individualiste. D'autres, encore, font bien leur travail; ils sont compétents et dévoués dans les limites de leur devoir et, davantage, selon les circonstances. Ils vont œuvrer parfois en solitaire, parfois en équipe, selon les besoins. Hargreaves (1996, p. 11) qualifie ce type de sous-culture de balkanisé. Enfin, il peut exister

un quatrième type de sous-culture, la collégialité imposée (Hargreaves, 1996, p. 12), où les gens vont travailler ensemble quand cela leur est imposé par une décision administrative, pour la planification en groupe par exemple, la préparation d'épreuves, etc. Ces sous-cultures entrent parfois en conflit avec les unes et les autres en matière de décisions d'ensemble, chacune essayant d'influencer l'ensemble par sa façon de percevoir et de faire les choses.

Les écrits (Staessens, 1993; Castonguay et Deblois, 1995) montrent que certains types de culture sont plus favorables aux initiatives de changement, tel le modèle de culture scolaire de type professionnel, caractérisé par la coopération, la collaboration et la communication quotidiennes entre les membres et les groupes, par la réflexion sur les pratiques et le fonctionnement de l'école dans son ensemble. La culture professionnelle se fonde aussi sur des normes de perfectionnement continu et sur la croyance que les agents d'éducation (enseignants ou tout autre professionnel ou employé de l'école) sont compétents et responsables. Dans ce type de culture, les gens se sentent imputables aux pairs, aux parents, au milieu; en ce sens, la supervision par les pairs, de même formation et de même statut, est davantage acceptée. Ils ont un degré élevé d'engagement à leur mission et une forte conscience de leur rôle au sein de l'école. Ils ont une identité professionnelle claire, alimentée par une culture intellectuelle commune qui va au-delà de l'esprit de corps et du partage d'attitudes et de trucs (Perrenoud, 1993, p. 66). Comme le soulignent Perron *et al.* (1993, p. 17), la collaboration ne peut s'imposer par décision administrative ou autre; la survie d'une telle culture de travail dans l'école tient au fait qu'elle est partie naturelle du travail quotidien des enseignants et de la direction de l'école et est intériorisée par eux.

## **2. L'histoire cristallise les souvenirs**

Les années soixante marquent le début d'une ère nouvelle pour le Québec. La société québécoise rompt radicalement avec un long passé de conservatisme. L'arrivée au pouvoir des Libéraux apporte un vent de renouveau après les longues années de la «grande noirceur» de l'ère de Duplessis. «Un sentiment de liberté retrouvée» (Pepin, 1992, p. 31) envahit la province qui, hier encore, se sentait étouffée par le cléricisme et le conformisme. Les slogans «C'est le temps que ça change», «l'État du Québec» et le célèbre «Maître chez nous» vont unir les forces autour de la définition d'une nouvelle identité. Ce courant nationaliste sera à la base de la «révolution québécoise» (Lafond, 1992, p. 53). L'éduca-

tion au Québec devient un des leviers de la Révolution tranquille (Bouchard, 1992, p. 226) par la mise en place d'un système d'éducation renouvelé dans toutes ses dimensions, du primaire à l'université, au nom de deux principes fondamentaux, l'accessibilité et la qualité de l'éducation.

C'est dans un contexte d'enthousiasme et d'effervescence que voit le jour l'école secondaire polyvalente. La réorganisation de l'enseignement secondaire suscite toutefois de vives réactions dans la population québécoise et l'implantation des nouvelles écoles polyvalentes ne se fait pas sans heurts. La nouveauté du concept de «polyvalence», un personnel enseignant jeune, nombreux et bien formé, des administrateurs peu préparés et peu expérimentés dans la direction de grandes écoles, des adolescents provenant de tous les milieux socioéconomiques, de nouveaux programmes d'études, une nouvelle pédagogie, de nouveaux modes d'évaluation, tout cela ne facilite pas la mise en place de l'école secondaire polyvalente.

Très tôt, le ministère de l'Éducation prend le contrôle du financement et des coûts de l'éducation par la provincialisation des règles budgétaires et des échelles salariales. Sur le plan pédagogique même, on assiste à une précision croissante des cadres de fonctionnement: *Loi sur l'Instruction publique* (1967), régime pédagogique, conception des programmes et des cours, sanction des études, épreuves dites uniques. À la fin des années soixante-dix, l'abolition des voies, la diminution du nombre de cours à option au second cycle du secondaire et l'intégration des enfants en difficulté dans les classes ordinaires envoient le dernier coup de barre en matière d'homogénéisation. En l'espace de quelques décennies, le système d'éducation du Québec devient structuré, centralisé et l'un des plus homogènes des pays industrialisés du Nord (Castonguay *et al.*, 1995, p. 104). On peut donc dire que le Ministère poursuit les objectifs de la réforme, en intervenant de plus en plus directement dans le système, laissant ainsi peu de marge de manœuvre aux écoles.

Le projet de réforme de l'éducation suscite l'engagement des milieux pré-occupés par la question de l'éducation, notamment celui des syndicats des enseignants, qui sortent d'une période difficile sous le régime de Duplessis. En fait, avec la Révolution tranquille, le mouvement syndical va s'élargir et gagner en vigueur. L'adoption du *Code du travail* (1964) et de la *Loi de la fonction publique* (1965) confère aux fonctionnaires le droit de se regrouper collectivement et à leurs syndicats le droit de les représenter dans des négociations collectives et, le cas échéant, de faire la grève. Ce tournant législatif majeur politisera

les négociations collectives dans les secteurs public et parapublic (Plamondon, 1992, p.24). La Corporation des instituteurs catholiques du Québec (CIC) voit ses rangs gonfler de 12 000 en 1959 à 70 000 en 1968 (Milner, 1984, p.46). En 1967, la Corporation qui représentait les enseignants de langue française du secteur catholique (CIC) devient la CEQ (Corporation des enseignants du Québec) et, plus tard, en 1974, la Centrale des enseignants du Québec.

### 3. Tendances au sein de la CEQ

Durant la Révolution tranquille, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) participe activement au projet de restructuration du système scolaire. Son discours pédagogique et professionnel est alors influencé par les tenants de la tendance professionnaliste<sup>3</sup>. Elle encourage le recyclage et le perfectionnement des maîtres afin qu'ils répondent mieux aux besoins de l'école nouvelle de la réforme scolaire. Elle souhaite également que les enseignants acquièrent une reconnaissance sociale équivalente au rôle qu'ils vont jouer pour assurer le succès de la réforme scolaire (*Ibid.*, p. 36). Elle délègue aussi des représentants auprès d'organismes préoccupés d'éducation<sup>4</sup> et montre un intérêt particulier pour les associations pédagogiques spécialisées<sup>5</sup>. On n'hésite pas non plus à répondre positivement aux demandes de collaboration du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Ainsi, des enseignants siègeront aux différents comités provinciaux du MEQ, du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et auprès des conseils des universités. Se voyant comme un partenaire des autres agents de l'éducation, la CEQ défend les intérêts professionnels et économiques des membres et fait la promotion de la qualité de l'enseignement.

---

3 De 1965 à 1970, il existe, au sein de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), trois tendances principales : une première qualifiée de « professionnaliste », une deuxième nommée « syndicaliste » et une troisième plutôt favorable à « l'action sociopolitique » (Clermont-Laliberté, 1977, p. 30).

4 Association d'éducation du Québec (AEQ), Association canadienne d'éducateurs de langue française (ACELF), Union mondiale des éducateurs catholiques (UMEC), etc. (Clermont-Laliberté, 1977, p. 37).

5 Ces associations sont regroupées au sein d'un organisme provincial, le Conseil pédagogique interdisciplinaire (CPI) (Clermont-Laliberté, 1977, p. 37).

Mais, la crise de 1966, l'une des plus importantes crises scolaires au Québec, et la *Loi 25*<sup>6</sup> vont entraîner la CEQ à amplifier son rôle syndical. C'est le début d'une ère d'affrontement sans précédent entre l'État et le syndicat des enseignants. Il y aura, de 1966 à 1989, huit conflits de travail qui vont affecter toutes les écoles du Québec. Le gouvernement aura recours à quatorze lois spéciales et à deux arrêtés en conseil pour régler les conflits ou imposer une convention collective. Les rondes de négociation vont s'étendre sur des mois avec pour conséquence la détérioration du climat de travail dans la plupart des écoles (Castonguay *et al.*, 1995, p. 11).

La CEQ remet en question sa participation aux différents comités consultatifs du MEQ, «l'instrument convention collective» lui paraissant le canal le plus approprié pour défendre les intérêts de ses membres. En effet, Clermont-Laliberté (1977) souligne que :

*La situation «face à face» entre les parties au moment de la négociation d'une convention collective constituait aux yeux des dirigeants une façon plus sûre de faire passer les vues de la CEQ sur la réforme et les intérêts des membres que les comités consultatifs du MEQ (p.44).*

Ainsi, en 1971, la CEQ cesse de participer au système de probation des nouveaux enseignants et, en 1972, il n'y aura plus de représentant syndical au Conseil supérieur de l'éducation. Si, en 1967, la CEQ intervenait dans près de cinquante comités gouvernementaux, surtout au MEQ, en 1970, elle ne collabore qu'à une vingtaine de comités ou commissions du MEQ, du CSE et des universités (Clermont-Laliberté, 1977, p.46). La CEQ ne prend plus part au fonctionnement du MEQ. Les enseignants avaient jusque-là participé activement à la vie politique et répondu positivement au défi que représentait la mise en place de la réforme de l'éducation. Cependant, la crise de 1966 rend difficile le dialogue entre le ministère de l'Éducation et le syndicat des enseignants; leur collaboration s'en trouve considérablement réduite.

À la suite des luttes syndicales entourant la *Loi 25* et la première négociation provinciale, il se crée «un vide idéologique» au sein de la CEQ. Ainsi, un petit noyau composé de permanents de la CEQ s'initie à l'analyse marxiste

---

6 Cette loi suspend le droit de grève et de négociation et oblige les enseignants à retourner au travail. Elle établit une échelle unique de traitement et impose pour l'avenir la négociation sur un plan provincial des conventions collectives des enseignants (Mellouki, 1991, p.57).

en faisant appel à quelques professeurs de sciences sociales de l'université Laval. Le groupe impose une nouvelle orientation au syndicat et met en place les principaux éléments de l'analyse sociopolitique, qui sera celle de la CEQ des années soixante-dix (Mellouki, 1991, p.57). L'idée d'élaborer un code d'éthique professionnelle pour les enseignants est abandonnée. On amorce plutôt une réflexion sur l'école et son rôle dans la société. Rappelons aussi que, à cette époque, en France (mai 1968), aux États-Unis (la guerre du Vietnam) et même au Québec (la crise d'octobre 1970), la grille d'analyse marxiste a la faveur de beaucoup d'intellectuels et d'universitaires pour faire la critique des institutions politiques et du système économique des pays industrialisés. Clermont-Laliberté (1977) explique :

*Les analystes marxistes fournissent un cadre d'explication aux militants qui ont cru à la Révolution tranquille, qui ont souhaité travailler par le biais de la réforme scolaire à rendre la société plus égalitaire (accessibilité pour tous) et qui ont couru de déception en déception depuis 1966. Ils fournissent également un schéma d'explication à ceux qui commencent à douter de l'efficacité de la stricte action de revendication pour améliorer les conditions de vie des salariés (p.68).*

C'est par le biais des comités d'action politique (CAP) qu'on informe et sensibilise les enseignants à cette perspective. Différentes publications voient le jour dont *L'école au service de la classe dominante*, *École et luttes de classes au Québec* et *Manuel du premier mai*. Ce document propose 42 projets d'activités d'enseignement dans presque tous les domaines et s'adresse à tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'université. Il fait scandale. Le ministre de l'Éducation de l'époque déclare la guerre à cette « initiative inimaginable » (Laliberté, 1983) :

*Ce qui est extrêmement inquiétant dans ce document, c'est qu'il est à la fois [...] subversif et immoral. Subversif, en ce sens qu'étant donné que le document doit être mis entre les mains des militants de la CEQ [...] je considère qu'il n'est pas normal, dans une société, que les professeurs s'arrogent le droit de préconiser des théories politiques qui sont manifestement repoussées par l'ensemble de cette société [...] Immoral, parce qu'à ce moment-là, nous nous trouvons devant une espèce de bris de contrat tacite qui veut que les enseignants aient le pouvoir de former la jeunesse qu'on leur confie et ce contrat tacite s'inspire des grandes orientations de la société (p.254).*

On trouve, dans ces différentes publications, les fondements idéologiques qui vont alimenter le discours officiel de la CEQ et guider son action politique pendant les années soixante-dix, voire quatre-vingt.

Une commission d'enquête sur le rôle de l'école et de l'enseignement en régime capitaliste (CEREE) est mise sur pied dans le but de rendre les membres conscients de leur rôle social comme syndiqués et comme enseignants. La CEREE organise, pendant deux ans, diverses sessions de formation, des journées pédagogiques, pour donner l'occasion aux enseignants de discuter du rôle de l'école et de leur rôle dans la société. Au cours de l'année 1972-1973, au moins 600 enseignants (responsables locaux, membres des CAP, animateurs) ont participé à des sessions de formation et au moins 4000 enseignants ont eu l'occasion de discuter d'une façon formelle du rôle de l'école et de l'enseignant dans la société (Clermont-Laliberté, 1977, p.72).

On passe alors à un syndicalisme de combat. Le ton se radicalise, le vocabulaire change aussi: on ne parle plus de «professionnels de l'enseignement», mais de «travailleurs enseignants»; on n'écrit plus de «mémoires», mais des «manifestes»; on ne discute plus de «questions pédagogiques» mais de «luttres de classes», «du métier d'enseignant», du «travail de reproduction des enseignants», du «rôle idéologique de l'école», etc. Le discours marxiste prend place.

Si la fraction professionnaliste contrôlait l'ensemble des démarches de la CEQ qui se rapportent à l'éducation et à l'exercice de la profession d'enseignant, elle s'éteint graduellement pour faire place à la fraction sociopolitique et à la fraction syndicaliste, l'une contrôlant le discours marxisant de la CEQ, l'autre maîtrisant davantage l'ensemble des moyens d'action servant à défendre les intérêts économiques et professionnels des membres. Les syndicalistes orientent la CEQ vers l'exercice d'un rôle de leadership en matière de relations de travail à l'égard des syndicats affiliés (Clermont-Laliberté, 1977, p.85).

La clarification de la position des enseignants comme groupe d'intérêts et l'identification d'un «nous» syndical influenceront les futures démarches de la CEQ» (*Ibid.*, p.95). Le slogan du Front commun de 1972, «Nous, les 210000», devient un symbole de lutte pour les syndiqués de la fonction publique et parapublique. «Ce n'était pas un Nous social, un Nous politique, c'était un Nous 210 000, un Nous de revendications syndicales», écrit Yvon Charbonneau<sup>7</sup>. La CEQ adopte un syndicalisme de revendication. L'employeur, l'État et les commissions scolaires, est clairement identifié comme étant l'adversaire. Une

7 CEQ, Yvon Charbonneau: À l'ombre comme au soleil. Réflexions sur la négociation de 1972 et le Front commun, 20 février 1973, p.18. Cité dans Clermont-Laliberté, 1977, p.97).

grève dans le secteur public prendra l'allure d'une attaque au régime politique, bien que son utilisation soit prévue par le régime lui-même, et l'attitude des gouvernants lors des conflits syndicaux laissera croire que les syndiqués cherchent à «casser le régime».

La CEQ devient une force majeure et va participer, avec les autres centrales, aux grands fronts communs (1971, 1975, 1979, 1982), ce qui entraîne des arrêts de travail importants dans l'ensemble des écoles publiques du Québec. C'est sans doute le dernier front commun (1982) qui laisse le plus de séquelles chez les syndiqués. Les *Lois 70, 105 et 111*<sup>8</sup> font mal aux enseignants et sont l'occasion de vives tensions; la CEQ, inflexible, se retrouve seule en grève, alors que les syndicats représentant les fonctionnaires, les infirmières et les autres professionnels de la santé et le personnel non enseignant des écoles signent des conventions collectives. Des enseignants d'ordinaire apolitiques vont se ranger du côté des durs. Ils vont même défier la loi pendant deux jours avant de rentrer en classe. Le climat est tendu et explosif pendant des jours (Milner, 1984). Les négociations de 1982-1983 laissent un goût amer chez les syndiqués de l'enseignement, et ce encore aujourd'hui.

La réforme en éducation va apporter des changements radicaux dans les façons de faire des gens et dans les rapports des individus avec le pouvoir. Dans le projet de la réforme de l'éducation préconisée par le *Rapport Parent*, la réorganisation de l'enseignement secondaire est sans doute l'élément qui a créé le plus de controverse dans la population et celui qui a touché le plus grand nombre de jeunes et de familles (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 69). La création des écoles secondaires polyvalentes va également modifier le rôle de l'enseignant et l'image qu'il projette dans la société. Les conflits entre l'État et la CEQ ne sont pas étrangers à cet état de fait. Voyons maintenant comment ces événements ont eu un impact sur la conception du rôle et du travail de l'enseignant.

---

8 Les salaires sont amputés et les gains durement acquis en matière de sécurité d'emploi, de charge de travail et d'affectation de personnel sont compromis; les effectifs des classes sont augmentés et le nombre d'enseignants diminué; les surnuméraires ne toucheront plus 100% de leur salaire (Milner, 1984, p. 180).

### 3.1 À la polyvalente des Appalaches, une collaboration professionnelle

La polyvalente des Appalaches est située dans un milieu rural, un milieu pauvre économiquement, peu scolarisé et qui retient difficilement ses jeunes en raison du taux de chômage élevé et du peu d'emplois disponibles dans la région. De petite taille (573 élèves), l'école qui est fréquentée par des élèves de la première à la cinquième secondaire offre un programme d'enseignement général. Une cinquantaine de personnes y travaillent. Le personnel est bien formé et expérimenté. Malgré un contexte socioéconomique difficile, elle a de bons résultats aux épreuves uniques et obtient un taux maximal de diplomation. Elle a un faible taux d'abandon scolaire; il se situe en deçà de 10%.

La fondation de la polyvalente des Appalaches<sup>9</sup> suscite de vives «chicanes» avec la municipalité voisine, laquelle veut s'accaparer l'établissement scolaire. «Il y a eu toute une guerre verbale. Bien souvent, c'est venu proche d'être physique», commente le directeur de l'époque. L'intégration des élèves et du personnel enseignant de la municipalité rivale ne se fait donc pas sans difficulté. Les parents ne veulent pas que leurs enfants fréquentent «une école de campagne» et vont même jusqu'à ouvrir une école parallèle privée. Ce n'est qu'en 1979 que les élèves du second cycle du secondaire sont intégrés à la polyvalente des Appalaches. De plus, l'arrivée des enseignants cause quelques remous au sein de l'équipe de la polyvalente des Appalaches. D'une part, cette équipe forme, déjà à l'époque, un groupe solidaire qui a développé des habitudes de travail et de gestion différentes de celles des nouveaux arrivants. Faire accepter ces façons de faire par les nouveaux représente un défi pour le directeur de l'époque. D'autre part, les nouveaux arrivants ont plus d'ancienneté, ce qui provoque «un vent de panique» chez certains enseignants de la polyvalente, qui ont peur de perdre leur emploi, en raison de la décroissance de la clientèle. Cela demande à chacun de faire des compromis et au directeur, de la diplomatie, pour favoriser une intégration la plus harmonieuse possible. Aujourd'hui, les chicanes ont disparu pour faire place à la bonne entente.

La polyvalente des Appalaches a vécu, elle aussi, les conflits syndicaux qui ont marqué les dernières décennies. Le directeur fondateur dirige l'école

---

9 Malgré le fait qu'elle porte le nom de polyvalente, la polyvalente des Appalaches n'en a jamais possédé les caractéristiques principales. Elle s'en différencie, entre autres choses, par la taille et par l'enseignement qu'on y donne : l'enseignement professionnel et le secteur de l'adaptation scolaire n'ont jamais été intégrés à son curriculum.

pendant les années où le militantisme des enseignants est à son plus fort. L'école regorge de leaders syndicaux et est considérée comme « la pire » de la région, cela veut dire la plus syndicaliste. Selon le deuxième directeur, les réunions générales plutôt houleuses ou silencieuses, selon le cas, sont le cauchemar du directeur de l'époque. Les grèves du silence, les débrayages sauvages, l'évacuation des écoles primaires, l'école connaît cela aussi. « C'était très militant ici, explique un enseignant. Quand c'est le temps de poser une action, il y a une disponibilité remarquable des gens, que ce soit une action syndicale, une action envers les jeunes. Ce sont des gens très engagés. » On raconte que certains employés se sont « fait brasser »; l'un d'eux a vu sa voiture malmenée. La structure syndicale de la région est forte. « On se tenait comme les deux doigts de la main. » Tous sont solidaires, « un esprit de corps et d'action ». « Les votes étaient pris de façon démocratique et quand c'était pris, c'était pris. Tout le monde n'était pas d'accord, mais ceux qui ne l'étaient pas ne nuisaient pas; ils restaient chez eux », explique un enseignant.

On dit même que le directeur de l'époque défend de son mieux son personnel enseignant auprès des parents. « Je n'essayais pas "d'abriller" les enseignants, mais d'expliquer leurs gestes, leurs problèmes », explique-t-il. Il se permet parfois de jouer des tours au président du syndicat. « Je me payais la traite un peu comme ça. » Il raconte :

*Un jour, je lui demande de faire de la suppléance. Il me dit: « Ne me demande rien, on fait la grève du zèle. Pas question. » Je lui dis que la clause 15.6 de la convention me permet de le lui demander. Il part et va faire sa suppléance. Il revient après et il me dit: « Tu vas toujours bien me montrer ce maudit article-là. » Je lui réponds: « C'est une farce. Je pensais que tu savais ta convention par cœur. Tu passes ton temps à m'en parler. »*

Les grèves de 1972 et de 1976 laissent, pendant quelque temps, un froid entre les membres du personnel. Certains auraient voulu faire « payer ceux qui n'avaient pas été solidaires ». Cependant, « deux ou trois mois après, c'était oublié. » De l'avis du directeur de l'époque, les élèves ont « très peu payé la note ». « Les gens, précise-t-il, quand ils rentraient à l'ouvrage après une grève, ils étaient à l'ouvrage et les élèves travaillaient. C'est bien évident que, lorsque tu perds dix jours, tu ne peux pas tout reprendre. Mais il reste que les résultats ont continué à être bons et les enseignants ont continué à ne pas mêler les élèves à ça. »

Aujourd'hui, signe des temps, le feu sacré syndical est presque éteint. «Ce serait difficile de faire bouger le monde, dit un enseignant. Il faudrait que ce soit vraiment quelque chose d'important et qui affecterait les services à l'élève.» Comme beaucoup d'écoles, la polyvalente des Appalaches vit intensément et difficilement les grèves qui frappent l'ensemble des écoles du Québec, les lois spéciales, les affrontements précédant la signature des conventions collectives, les débrayages. Les périodes de négociations sont pénibles, autant pour la direction de l'école que pour les syndiqués. Toutefois, contrairement à plusieurs écoles, il ne reste pas, ici, de traces évidentes des conflits de travail. Il ne fait nul doute que la façon de gérer du directeur de l'époque exerce un ascendant sur les relations des enseignants entre eux et entre les autres membres du personnel. En aucun moment, il n'y a eu d'affrontement entre le directeur et les enseignants, mais de fortes discussions, sans aucun doute. Le directeur prêche la solidarité et possède l'art de désamorcer les conflits par l'humour; «il les voyait venir», dit-on. L'importance du rôle joué par ce directeur est indéniable (Deblois *et al.*, 1997, p.259-264).

Mais un autre facteur nous paraît essentiel pour la compréhension de ce qui s'est passé à cette école: c'est la façon dont les enseignants de la polyvalente des Appalaches conçoivent leur rôle et leur mission. Voici un groupe dont la majorité des membres enseignent dans cette école depuis plus de vingt-cinq ans. On peut dire qu'ils ont fait leur classe ensemble. Ils se connaissent comme «s'ils s'étaient tricotés». Les relations au sein du groupe sont facilitées, dit-on, par le fait que tous habitent les mêmes rues, les mêmes villages, qu'ils se côtoient partout, à l'épicerie, au dépanneur, à la messe le dimanche; ils sont toujours ensemble. Avec le temps, chacun a appris comment l'autre réagit dans telle situation et ce qu'il pense. Cela aurait pu être autrement, car la proximité entre les gens encourage parfois la mesquinerie, la jalousie ou l'envie. Cependant, à la polyvalente des Appalaches, les relations sont empreintes de fortes valeurs humaines et morales, influencées sans doute par la culture du milieu et par la culture de l'école.

Plus que cela, ils ont développé, collectivement, une conscience aiguë de leur rôle et une identité professionnelle forte. Cela se traduit de différentes manières. D'abord, ils se reconnaissent comme compétents et autonomes professionnellement. «Quand tu es reconnu comme spécialiste dans cette école, tu n'es pas spécialiste à moitié. Tu dois connaître ton affaire», explique un membre du personnel administratif. Ils se voient comme les détenteurs d'une certaine

expertise et culture intellectuelle qu'ils n'hésitent pas à transmettre qu'aux élèves mais aussi aux jeunes enseignants. «Je dois communiquer un certain savoir aux élèves et, quand l'occasion s'y prête, je sors de mon domaine et je n'hésite pas à leur parler d'autres choses que de [ma matière].» Le savoir d'expérience est partagé avec les plus jeunes enseignants notamment grâce à «l'aide aux arrivants»<sup>10</sup>, une occasion pour les enseignants d'expérience de dialoguer, d'échanger des idées avec les plus jeunes de façon informelle, dans un cadre extérieur à la probation, autour d'un café ou lors d'un souper. La reconnaissance par les anciens et l'entraide deviennent pour les plus jeunes du groupe un encouragement à s'intégrer et à cheminer ensemble et, pour les plus expérimentés, une motivation à se renouveler et à se remettre en question.

*Je suis dans ma 33<sup>e</sup> année d'enseignement et je peux dire que j'apprends toujours. J'ai l'occasion cette année d'avoir une jeune enseignante qui débute dans la matière et elle m'oblige à retourner aux sources régulièrement. Ça me fait du bien. [enseignant]*

Ils se perçoivent «bons pédagogues»; pour eux, la pédagogie ne s'apprend pas nécessairement à l'université ou dans les livres. C'est plutôt une façon d'être, de comprendre son rôle et d'entrer en relation avec l'élève. «On ne devient pas pédagogue, on naît pédagogue. On pourra donner les cours qu'on voudra à certaines personnes, elles ne seront jamais de bonnes pédagogues. Elles seront des donneuses de cours, elles seront excellentes, elles auront des connaissances, très vastes, mais la pédagogie, ça, c'est une autre histoire.» C'est également répondre aux besoins de l'élève, c'est-à-dire lui «communiquer le plus de connaissances possible pour qu'il puisse réussir son année scolaire» et «avoir une oreille attentive pour ceux qui éprouvent des difficultés, qui ont besoin de se confier ou d'être conseillés», ce qui veut dire privilégier une approche humaine.

La pédagogie y a toujours occupé (et occupe encore aujourd'hui) une place prépondérante, «un héritage important et riche» des directions de l'école. Dans leur fonction pédagogique, ces directeurs ont joué un rôle de premier plan, comme animateurs ou comme personnes ressources dans toutes les questions éducatives, en favorisant l'éclosion d'idées nouvelles, en s'intéressant aux nouveaux programmes d'études, en encourageant le perfectionnement des pratiques péda-

---

10 Cette idée a germé lors d'un perfectionnement sur les troubles de comportement suivi par le directeur aux élèves, le conseiller d'orientation et trois enseignants. Ils ont pensé offrir aux jeunes enseignants une aide particulière quant à leur gestion de classe ou à tout autre problème que ces derniers rencontrent.

gogiques en place et en évaluant les possibilités d'application de pratiques nouvelles; bref, en favorisant le changement, tant des attitudes que des pratiques (Castonguay et Deblois, 1995, p. 67). Ce leadership pédagogique est partagé avec quelques personnalités fortes et dynamiques de l'école qui agissent auprès du groupe à titre de modèles, sur le plan humain comme sur le plan professionnel, «de vrais pédagogues qui travaillent pour les élèves». Ce sont des gens qui connaissent leur programme d'enseignement et leur matière, qui posent un regard critique sur ce qu'ils doivent enseigner et pour qui l'animation de groupe et la gestion de classe ne représentent pas de difficultés, même si elles demeurent toujours un défi.

*Dans ma matière, je m'aperçois que les élèves ont de plus en plus de difficultés, des difficultés énormes. Devant le fait qu'ils ne trouvent pas d'outils, qu'ils sont démunis, au lieu de me décourager, c'est comme un défi. Ça me dit qu'il faut que j'essaie de leur en montrer le plus possible, surtout que mon «temps décroît comme un flambeau», pour parler comme Victor Hugo. [enseignant]*

Le discours pédagogique y est aussi bien réel. Il n'est pas rare de voir, au salon du personnel ou au fumoir, des enseignants discuter entre eux de stratégies d'enseignement, d'approches pédagogiques, d'histoire, de musique, de philosophie, du dernier livre qu'ils ont lu, ou encore demander conseil à un collègue<sup>11</sup>.

L'autonomie professionnelle n'est pas, à cette école, synonyme d'isolement: on se sent partenaire dans l'action et interdépendant. Conscients de leur compétence, les enseignants n'hésitent pas à collaborer avec leurs chefs de groupe ou avec les conseillers pédagogiques de la commission scolaire, car leur regard et leur jugement ne les inquiètent pas. Les relations professionnelles se font naturellement et sont harmonieuses. Ils acceptent que ces derniers les remettent à l'ordre de temps en temps. «Les professeurs, quand le conseiller pédagogique vient à l'école, ne s'enfuient pas. Ils vont plutôt au devant de lui pour jaser et pour discuter», explique un chef d'équipe.

Ils s'accordent également pour dire que l'enseignement est un acte collectif: «Ici, tu ne peux pas enseigner seul. C'est qu'on n'a quasiment pas le choix d'après le fonctionnement qu'on se donne», exprime un enseignant.

<sup>11</sup> Lors du sondage effectué en 1994 dans le cadre de la recherche sur les «écoles exemplaires», 69% des répondants disent avoir lu récemment un livre, une revue ou un ouvrage de référence sur les nouveaux courants en éducation ou en pédagogie. De ce nombre, 84% font partie des enseignants ayant le plus d'expérience.

Les enseignants sont regroupés en équipes-année<sup>12</sup> plutôt qu'en regroupements départementaux; ils ont créé cette structure pédagogique<sup>13</sup> dans les années soixante-dix, durant les périodes de conflits syndicaux. «Une année prolifique en organisation [...] Quand on a revendiqué, c'est là qu'on était le plus créatif», commente le deuxième directeur qui était un fervent syndicaliste. Cette structure favorise l'interaction avec les pairs, un moyen pour eux de se remettre en question, de s'entraider, de se motiver et d'assurer une cohérence dans les activités pédagogiques et le suivi de l'élève. Mais c'est aussi l'occasion de s'interpeller sur les pratiques ou les façons de faire, de rendre des comptes en quelque sorte. «Si tu ne fais pas “ta job”, ça a une influence sur mon enseignement, dit un enseignant. Si je veux que mon affaire fonctionne et si elle fonctionne moins bien parce que l'autre fonctionne moins bien, bien c'est très sain de se le dire.» Il s'agit d'une évaluation pédagogique partagée par les pairs. Les gens n'hésitent pas à se remettre à l'ordre, «on se parle franchement», «on discute fort». «Quand on parle de façon d'enseigner, c'est là que se font les reproches, s'il y en a à faire, ou les félicitations», explique un enseignant. Tous sont exigeants les uns envers les autres, sur le plan de la qualité d'enseignement, des services donnés à l'élève et de la réputation de l'école; «ce qui fait que ça nous amène à toujours viser plus haut.»

Si les années quatre-vingt, avec la perte du référendum et la crise économique, en démotivent plusieurs, l'équipe de la polyvalente des Appalaches reconnaît, comme groupe, l'importance de la formation continue: c'est pendant cette période qu'elle connaît la vague de perfectionnement la plus haute de son histoire. Les baccalauréats en éducation ou en administration scolaire, les certificats en animation, le perfectionnement en mathématique, en français, en anglais et en informatique se succèdent. Le personnel enseignant, encouragé par le directeur de l'époque, poursuit son perfectionnement jusqu'à la fin des années quatre-vingt. Et aujourd'hui encore, plusieurs anciens étudient<sup>14</sup>. «Je

---

12 Au nombre de trois, les équipes-années regroupent les enseignants d'un même degré d'enseignement ou deux: 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire, 3<sup>e</sup> secondaire, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire.

13 Structure centrale de l'école, sa fonction principale est d'assurer le suivi de l'élève. On y analyse les résultats des élèves, on décide des moyens d'intervention ou des services dont ils ont besoin, etc.

14 Au cours des dix dernières années, 54% du personnel enseignant a suivi des cours de perfectionnement autres que ceux offerts par la Commission scolaire. De ce nombre, 58% faisaient partie du personnel plus expérimenté. Les données proviennent du sondage effectué en 1994, auprès du personnel enseignant, dans le cadre de la recherche sur les écoles exemplaires.

pense, dit un enseignant d'expérience, que c'est un plus pour l'école, dans le sens que ça nous oblige à renouveler notre pensée. Ça nous tient à jour. J'ai envie de faire de quoi de neuf. C'est important pour moi» (Castonguay et Deblois, 1995, p.106).

En outre, les luttes de pouvoir semblent inexistantes dans cette école. Par exemple, la répartition des tâches «est un dossier intéressant. Ça n'a jamais créé de remous», commente le deuxième directeur. Alors que dans plusieurs écoles québécoises, le principe d'ancienneté prédomine, à la polyvalente des Appalaches, c'est celui de la compétence. C'est la meilleure personne qui est choisie pour une tâche, afin de répondre à l'élève le mieux possible (Castonguay et Deblois, 1995, p.58). Il n'existe pas, non plus, de tensions entre l'équipe des enseignants et l'équipe des membres des services aux élèves<sup>15</sup>. Ici, il n'y a pas de chasse gardée. Peu importe celui qui intervient auprès de l'élève dans la mesure où il répond à ses besoins. «Je n'ai rien contre le fait que des enseignants fassent de l'orientation. Je souhaite qu'ils puissent la faire bien et que, quand ils ne sont pas sûrs, je puisse leur donner des outils», explique le conseiller d'orientation (*Ibid.*, p.91).

Enfin, à la polyvalente des Appalaches, «les enseignants ne sont pas liés par une convention [collective], c'est plus que ça; ils sont plus liés par leur travail. Ils n'ont pas peur de donner du temps, de faire des recherches, d'essayer d'avoir un contact avec les élèves». «Ici, on ne gère pas avec la convention collective», affirme le deuxième directeur. Même si l'école a eu dans ses rangs, à l'époque la plus active du syndicat, des leaders syndicaux influents, ceux-ci «ne se promenaient pas avec la convention sous le bras». «Les gens avaient conscience qu'ils étaient ici pour les élèves. J'essayais aussi de leur rappeler ça», explique le directeur de l'époque. Leur mobilisation syndicale avait alors pour but de défendre leur statut professionnel et de promouvoir la qualité de l'enseignement, tels les tenants de la tendance professionnaliste au sein de la CEQ. C'est sans doute cela qui les inciteraient à se battre encore aujourd'hui.

L'entraide, le travail d'équipe et la solidarité ont toujours eu la priorité au sein du groupe; ces valeurs ont été encouragées par le directeur de l'époque surtout lors des conflits syndicaux et, par la suite, par son successeur. Tous

---

15 Les services aux élèves regroupent entre autres les services de psychologie, de conseil en orientation, de santé, de pastorale et de loisirs.

ensemble, membres de la direction et personnel de l'école, ils forment une grande équipe et cette équipe se multiplie au gré des besoins. Équipes de deux, de trois, de huit ou plus, les réseaux de collaboration sont animés par le même esprit, le même objectif, le bien-être physique, moral et intellectuel de l'élève et sa réussite, et par la même solidarité (*Ibid.*, p.40). «Je ne suis pas devenu au fil des ans un fonctionnaire de l'enseignement», se plaît-on à dire dans le milieu.

Si les conflits syndicaux, les grèves, la crise économique ont entraîné chez plusieurs une certaine morosité ou lassitude, l'équipe de la polyvalente des Appalaches a réagi aux «événements critiques» de façon positive, comme si elle refusait de se laisser abattre ou de perdre. D'ailleurs, les entretiens avec les différents acteurs scolaires révèlent à quel point le désir de réussir est fort: on ne tolère pas l'erreur, on ne tolère pas l'échec non plus. La réaction du groupe est de miser sur sa créativité pour construire l'école et établir des structures qui permettent de mieux servir l'élève, de perfectionner ses pratiques, de se renouveler et de se poser de nouveaux défis. Les conflits internes ou les conflits syndicaux ne semblent pas avoir eu prise sur le fonctionnement de l'école ni sur les relations entre les individus ou les groupes. Les enseignants de cette école ont plutôt développé au cours des ans une culture professionnelle dynamique.

La fièvre syndicale n'est plus ce qu'elle était à la polyvalente des Appalaches. Le groupe est passé à autre chose et ne parle que très rarement de cette effervescence vécue au cours des années de revendication. Il n'a pas démissionné pour autant. Il continue de se battre avec le quotidien afin d'améliorer le mieux-être de l'élève. Les anciens n'ont pas perdu de leur enthousiasme. On sent chez eux le goût d'innover, de créer, de se renouveler. C'est ainsi que la plupart d'entre eux relèvent le défi de l'implantation de l'enseignement stratégique, de la voie technologique, de l'enseignement coopératif. Comme en témoigne cet enseignant à la veille de prendre sa retraite:

*C'est ma dernière année. Je la veux la plus belle. Je vais me faire un devoir d'assister régulièrement à toutes les réunions, de m'absenter le moins possible [...] Dernièrement, j'ai subi une intervention chirurgicale; je l'ai fait au moment où mes élèves étaient en examen; donc, ça ne les a pas privés d'explications ou de choses comme ça. Je vais tenter qu'ils soient perturbés, dérangés le moins possible, pour que leurs résultats soient les meilleurs possibles à la fin de l'année. C'est mon défi.*

### 3.2 À l'école secondaire Les Etchemins, une solidarité syndicale

L'ESLE est un bel exemple des écoles polyvalentes créées dans la foulée de la réforme de l'éducation des années soixante : elle est de grande taille (2200 élèves), accueille des garçons et des filles de second cycle du secondaire, offre un programme d'études varié et le personnel qui la compose est nombreux (150 personnes) et a diverses compétences. Le milieu socioéconomique est en pleine croissance démographique. Les gens sont scolarisés et appartiennent à la classe moyenne.

Dès sa fondation, l'ESLE connaît la controverse. Comme la polyvalente des Appalaches, le choix de son emplacement suscite une certaine rivalité avec les deux villes voisines. On soupçonne même certains citoyens d'y avoir mis le feu, en janvier 1969, en signe de contestation et de mécontentement. Lors de son inauguration en septembre de la même année, on oublie d'inviter le personnel enseignant; «ça commençait mal». De plus, les enseignants, pour la plupart dans la vingtaine, bien formés, des «libres-penseurs» aux cheveux longs et à l'habillement relâché, qui «fument le pot» et qui viennent de partout, bousculent la mentalité des citoyens. Fortement politisés, ils participent aux différentes manifestations en mai 1968, sur la *Loi 63*, etc. Le directeur de l'époque raconte que des gens font courir la rumeur que le personnel et les élèves se baignaient nus dans la piscine de l'école, alors que celle-ci n'a jamais existé (Castonguay, Deblois et Hart, 1995, p. 16). Les gens de l'école rapportent aussi un certain relâchement des mœurs chez le personnel lors des parties. Elle devient rapidement un endroit inconfortable<sup>16</sup>, la cible naturelle d'actes de vandalisme dont l'enceinte porte les meurtrissures. Très vite, on la surnomme «le petit Mexique» parce que c'est un milieu dur. Sa réputation «d'école repoussoir» prend racine dans le milieu et elle est reconnue comme «l'école la plus dure de la province».

En dix ans, trois directeurs se succèdent à la direction de l'école, des années vécues sous le signe de l'isolement et de l'affrontement. D'une part, ces directeurs croient au respect de l'autorité, au dévouement, à une rigueur de comportement; en un mot, à ce qui est fortement contesté par la nouvelle génération d'enseignants et par les élèves. Ces directeurs administrent plutôt qu'ils ani-

---

<sup>16</sup> Lors de son ouverture, il n'y a pas de bibliothèque, les livres scolaires manquent, les espaces récréatifs pour les élèves sont insuffisants et l'école, construite pour accueillir 2000 élèves tout au plus, en compte 2500.

ment: «Une direction bureaucratisée au coton, des vrais fonctionnaires, ronds-de-cuir, où leur jugement, leur conscience, leur connaissance humaine étaient laissés dans l'antichambre lorsqu'ils entraient travailler et là, c'était les normes [...]». Éloignés de leur personnel et retranchés derrière leur autorité, ils n'ont pas su faire une lecture réaliste des événements conjoncturels, c'est-à-dire comprendre la nature des contraintes auxquelles ils étaient soumis, et le peu de liberté et de ressources qu'elles leur laissaient. D'autre part, les enseignants saisissent rapidement la force que leur donne leur nombre. Cette force associée au militantisme syndical facilite l'émergence d'un contre-pouvoir des plus efficaces. «Faire la peau des directeurs» devient un objectif à atteindre pour le groupe, manifestant ainsi sa capacité de résister à une direction qui veut s'accaparer le pouvoir et un moyen pour démontrer l'unité entre le groupe.

Les différents événements sociopolitiques – la crise d'octobre, les manifestes du FLQ, la proclamation de la *Loi sur les mesures de guerre* – ont des répercussions à l'intérieur même de ses murs. En fait, les conflits entre l'État et les syndicats s'y transposent en conflits entre la direction de l'école et les enseignants syndiqués. Des rumeurs circulent; elles indiquent qu'il y a des «agitateurs», peut-être des membres du FLQ. Le directeur reçoit même un appel téléphonique d'Ottawa à ce sujet (Castonguay *et al.*, 1995, p. 17). La vie à l'école se trouve fortement perturbée par les événements et les rumeurs qui vont bon train.

Les grèves de 1972 y sont particulièrement dures. *Le Soleil* du 16 mai titre: *Des personnes seront accusées pour vol de temps de la radio*. En effet, à la suite d'une manifestation du Front commun, 13 enseignants sont appréhendés par des agents de la Sûreté du Québec et doivent répondre devant les tribunaux à une accusation de «vol de temps de la radio». L'arrestation a lieu au poste de radio CFLS de Lévis. Parmi les treize personnes se trouvent neuf enseignants de l'ESLE, des leaders syndicaux, des «gauchistes intellectuels, des gens qui savaient parler avec une éloquence certaine, des orateurs». Le climat de travail à l'école est à l'affrontement presque quotidien entre la direction et les travailleurs et la consultation, inexistante. À titre d'exemple, l'équipe du journal *Mon Œil*<sup>17</sup> se plaint ainsi de l'absence de communication à l'école:

---

17 Créé en 1970, le journal *Mon Œil* est publié sous le nom de «comité des représentants», et ce jusqu'à la fin de la décennie. Il est distribué clandestinement dans l'école tous les 15 jours par des élèves. Ce feuillet a permis de reconstituer l'esprit des années 1970-1980 qui régnait dans l'école et aidé à l'analyse des faits.

*[...] Un organisme qui n'aurait pu établir un système efficace de communication est appelé à végéter pour enfin se scléroser [...]. Il nous faut à tout prix établir dans nos écoles un système de communication efficace, tant vertical qu'horizontal [...].*

*Certes, il nous faut contester les individus en place, mais dans la mesure où on nous consulte soit pour la frime soit pour faire leur jeu personnel [...]* (Mon Œil, 19 novembre 1970).

Un climat de suspicion s'instaure rapidement et le personnel se trouve divisé : d'un côté, les gens de gauche, militants, qui prônent l'action directe; de l'autre côté, les gens de droite qui n'approuvent pas les actions posées par les syndicalistes et qui les critiquent ouvertement. Au centre, on rencontre des gens qui ont peur et qui n'osent parler par crainte de représailles. Une lutte de pouvoir s'amorce et s'amplifie de jour en jour : qui de l'autorité ou des syndiqués gagnera ?

Les lieux physiques de l'ESLE favorisent aussi l'éclosion d'un esprit syndical fort et contestataire. Les enseignants sont regroupés dans une même salle de travail. Attenants à la salle se trouvent le salon du personnel, le coin cuisine et une salle de séjour, lieux fréquentés par la majorité du personnel et considérés par les enseignants comme étant leur « forteresse ». En effet, ils ont une fonction d'unification du personnel et confèrent de la puissance collective au groupe (Castonguay, Deblois et Hart, 1995, p. 98). En fait, les salles ont une fonction de lieu de mobilisation. Les périodes libres sont des occasions pour discuter de stratégies, de débrayages, de grèves, etc.

*Là, si un boss n'est pas correct avec un, dans les quinze minutes qui suivent, il y a 150 personnes qui le savent. Puis moi, à ce moment-là, je ne voudrais pas être le boss de cette école-là. D'ailleurs, c'est ce qui est arrivé dans le passé. Lorsque ça brassait, quand on décidait qu'on débrayait, que c'était la grève, c'était pas long. Il se passait quelque chose dans le bureau du boss, le délégué syndical arrivait dans la salle, puis il disait à 9 heures 20 : « Il ne se donne plus de cours ici, c'est terminé. » Ça fait que ça se décidait comme ça, c'était très fort, il y avait beaucoup d'unité. [enseignant]* (Castonguay et al., 1995, p. 98)

Cet esprit syndical se reflète également dans le journal *Mon Œil*, lequel se fait le porte-parole de ceux qui préconisent la contestation. On y trouve des éditoriaux, des charades, des devinettes, des contes, des caricatures signés sous des pseudonymes. C'est « un œil cynique qui épie, rit, gueule et parfois mord » (*Mon Œil*, 9 mars 1971, volume 2, numéro 7); c'est un œil qui « scrutera notre bêtise », qui « n'en voudra qu'aux sots », qui prétend que « les principes sont faits pour être violés » et qui affirme que « celui qui peut agit; celui qui ne peut pas

enseigne» (*Mon Œil*, volume 1, numéro 5, novembre 1970). La publication du journal a «l'effet d'une bombe» chez les membres de la direction :

*Le frère directeur s'affola mais n'en fit point voir son dépit. Il savait à merveille contre-faire sa physionomie et feindre l'indifférence alors que tout en lui bouillonnait d'impatience, cherchant un moyen de briser dans l'œuf cette jacquerie monastique. (Mon Œil, 3 décembre 1970)*

*Mon Œil* s'attaque à toute autorité, qu'elle soit gouvernementale, régionale ou locale. Les «boss» de l'école n'échappent donc pas à ses critiques acerbes, mais il s'en prend également aux «Parasites, c'est-à-dire à ceux et celles qui profitent des efforts des autres; [ils] ne méritent pas de survivre dans notre profession» (*Mon Œil*, 17 mars 1971, volume 2, numéro 8, p.3). On essaie ainsi de «bâillonner» ceux qui «ne pensent pas comme nous». La méfiance s'installe peu à peu chez les enseignants, une méfiance non seulement à l'égard de l'autorité, mais aussi à l'égard des pairs. «Tu voyais des choses, tu entendais des choses, tu fermais ta trappe, parce que si tu ne la fermais pas, le risque était grand», commente un témoin de cette période.

*Quand je vois des professeurs profiter de la présence des administrateurs pour dénigrer des confrères qui partagent des points de vue différents, je me dis : «Parbleu ! Tous les rats ne sont pas au dépotoir.» Signé, Mortaurat (Mon Œil, 15 février 1971, numéro 7, p.3).*

Le journal joue un rôle d'unificateur au sein du groupe. Il favorise le développement d'un fort sentiment d'appartenance et les liens entre ceux qui écrivent dans le journal se resserrent d'autant que leurs «têtes sont mises à prix» par la direction. Les gens se sentent engagés dans un même combat.

Pour cette génération de jeunes enseignants, l'engagement syndical apparaît comme un outil important d'affirmation sociale et semble faire office de symbole de leur appartenance de groupe. Il exprime de plus, selon Fernand Dumont (Dumont, 1990), «la force de cette génération de jeunes enseignants qui tentent de se construire une pratique pédagogique à la fois efficace et d'orientation humaniste dans ces grandes écoles polyvalentes déshumanisantes pour plusieurs» (p.338). C'est l'époque aussi où la CEQ adopte la grille d'analyse marxiste pour faire la critique de l'ordre social québécois. Le journal *Mon Œil* témoigne de ce parti pris. Il critique le système, les «boss», fait état des problèmes qui assaillent «l'aquarium», brasse les «camarades» un peu mous. Les enseignants emploient plusieurs métaphores pour décrire cette période : «c'était de

la dynamite tout le temps», «une situation de guerre», «un monde de terreur»; il fallait «dompter les lions», «les gros bras», «abattre le pouvoir», «de nombreux espions reporters», «des commandos révolutionnaires», pour n'en nommer que quelques-unes.

Quand les «têtes deviennent trop bien pensantes», il y a la «déportation». En effet, des enseignants de l'ESLE sont transférés dans une autre école de la région et même dans une autre commission scolaire. La mesure est vue par plusieurs enseignants comme des représailles de la part de la direction. Dans une lettre ouverte à ceux qui l'ont appuyé, «un déporté» écrit :

*Actuellement, je suis à l'école de la bureaucratie où l'on apprend à jongler avec les individus et les événements comme avec la légalité, à dénouer les fils d'une toile d'araignée savamment tissée, à parer les coups bas [...]*

*J'apprends la science du camouflage, les jeux de coulisses, le jeu des lenteurs administratives, l'art subtil du déplacement des pions sur le grand échiquier de la Régionale [...].*

*Je ne réclame pas de faveur, je réclame qu'on respecte mes droits acquis à la Régionale et à [l'ESLE]. Il est inadmissible qu'après six ans à la Régionale, je me retrouve au premier septembre avec moins de droits que le nouvel employé [...].*

(Mon Œil, 17 septembre 1971)

Si les temps sont difficiles pour la direction, ils le sont tout autant pour les enseignants syndiqués. On remarque certaines divisions chez eux : il y a le «gréviste à bout de mine», le «gréviste fier à bras», le «gréviste écœuré», le «gréviste du barreau», le «gréviste par accident», le «gréviste latrouille», le «gréviste scab» et les «grévistes heureux». En fait, il y a deux camps, les pour et les contre. Certains éprouvent le besoin de resserrer les liens entre les deux groupes.

*Lorsqu'on revient de la guerre et qu'on a combattu jusqu'au bout, on doit le faire la tête haute; à plus forte raison parce que, parmi nous, se sont trouvés des braves qui, par un geste éclatant, ont crié à l'injustice du contrôle des ondes dans le conflit actuel. Nous leur rappelons notre soutien inconditionnel, quoi qu'il arrive.*

*À l'intérieur de l'école, la scission en deux camps s'est manifestée au grand jour durant ce débrayage dit illégal. La tentation est forte, chez les uns et les autres, de se justifier ou même, pour d'aucuns, de rendre justice.*

*Ce n'est peut-être pas l'heure de la réconciliation, mais sûrement l'occasion de se redéfinir, chacun, en tant que professionnel et syndicaliste [...].*

(Mon Œil, 25 mai 1972)

Au printemps 1978, le climat général est à la morosité. Les luttes continues entre la direction et les enseignants minent le moral des troupes. Les gens sont fatigués de se «regarder le nombril», de «s'examiner mutuellement sous tous [leurs] plis et replis en essayant d'y trouver des bibittes». Il y a péril en la demeure. On a le goût de parler de «renouveau et d'espoir». On prend conscience que le chemin qu'on a pris ne mène nulle part. La solidarité est à la baisse chez les combattants et le problème est récurrent. Dans *Mon Œil*, édition de juin, on peut lire plusieurs articles recommandant la solidarité, l'unité au sein des troupes syndicales; en voici quelques extraits :

*[...] Je me souviens avec précision des luttes épiques où les [X], [Y], [Z] créaient une sorte d'opposition. C'était sain.*

*Puis, un jour, on les fit taire, par railleries, par menaces ou autrement. C'est ainsi que naquit l'unité à [l'ESLE], unité de surface mais unité quand même. Les votes unanimes se mirent à pleuvoir sans aucune surprise. Les coudes serrés, les enseignants votaient d'une façon automatique: le "bonheur" se lisait sur toutes les figures [...]*

*[...] On a beau tenir bien fort le couvercle de la marmite qui bout, il arrive toujours que la pression devienne trop forte et alors le couvercle saute [...] Le dirigisme de nos représentants provoquait une opposition de plus en plus forte. [...] Il fallait prouver que nous étions forts et nous le montrions souvent, trop souvent même. [...] Mais le ressort que tu tends trop finit toujours par t'échapper ou casser et il te pète dans le visage [...] De peur de trouver la cause véritable de notre désunion, on s'empressa d'accuser la Direction et la Régionale et on cria: Haro sur le baudet! Mais le ressort était lâché [...].*

Une grave crise traverse aussi l'Association syndicale de banlieue. On déplore «l'apathie, la veulerie et l'indifférence des membres», «la bureaucratie et le légalisme des officiers syndicaux». Les dix ans de lutte et d'affrontement semblent pesés lourd sur les enseignants. Une profonde remise en question, individuelle et collective, une réflexion qui «frise le désespoir» s'amorce. «J'ai le pressentiment que nous sommes rendus au fond du baril», écrit un enseignant dans *Mon Œil*.

C'est à partir de ce moment que l'ESLE entreprend un important virage, grâce notamment à l'arrivée du quatrième directeur qui se met à l'écoute des gens, qui rend la gestion de l'école plus transparente, qui se préoccupe des élèves et qui rallie progressivement les forces vives de l'école autour d'une valeur, «l'excellence, une valeur choisie par les enseignants eux-mêmes». Le nombre de collaborateurs augmente et il se produit un effet d'entraînement. Six ans plus tard, le climat de l'école s'est considérablement amélioré, bien qu'il y ait toujours des noyaux de résistance chez le personnel. L'influence du cinquième direc-

teur et la conjoncture favorable dont il bénéficie vont marquer l'école au sceau de l'excellence. Les enseignants, passés maîtres dans l'art de faire «la peau des directeurs», vont accepter, avec le temps, ce directeur «avec toutes ses qualités et avec tous ses défauts aussi». L'ère de l'affrontement fait place à l'ère de la concertation.

Si durant les périodes de contestation et de luttes, les enseignants forment un bloc au niveau syndical, sur le plan pédagogique, on n'a pas réussi à créer d'unité. Il semble que l'esprit syndical des années soixante-dix a pris le dessus sur l'unité départementale et même sur le développement professionnel. Les gens sont davantage préoccupés à «faire la peau des directeurs» que de perfectionnement et leur énergie créatrice est canalisée vers la contestation et l'affrontement. La pédagogie et sa pratique occupent peu d'espace dans le journal *Mon Œil* et suscitent peu de débats ou de discussions au sein du groupe, certains «poussant la flagornerie jusqu'à accuser nos frères de se préoccuper plus de besace que de pédagogie» (*Mon Œil*, 17 mars 1971, p. 4). Les enseignants qui travaillent après la classe sont même pointés du doigt: «Deux professeurs ont été pris en flagrant délit à la salle de travail, à travailler après six heures» (*Mon Œil*, 3 décembre 1970, p. 3). Les enseignants explorent de nouvelles approches avec leurs élèves «dans la gaieté et la spontanéité», mais la rigueur n'est pas le mot le plus à la mode. Le livre de chevet des enseignants de l'époque est *Le principe de Peter*. L'encadrement des élèves est minimal, voire inexistant. Les enseignants ne prennent pas les absences ou s'y astreignent mais sans en rendre compte aux autorités. Le contrôle étant difficile à exercer sur ce plan, l'absentéisme devient chronique et périodique (Castonguay *et al.*, 1995, p. 16, 151, 152).

Ces années ont eu quelques conséquences chez les enseignants, notamment sur la façon dont ils conçoivent leur pratique. Quelques enseignants développent des pratiques de mise en commun de projets ou de préoccupations professionnelles et connaissent une certaine cohésion interne dans leur département, comme l'indique le témoignage suivant: «Entre nous, on s'engueule, on peut être très durs même, mais face aux autres départements, on est un et qu'on ne s'avise pas de blâmer l'un de nous». Cependant, pour la plupart des enseignants de l'ESLE, la pratique enseignante est considérée comme une activité strictement individuelle. Il ne s'agit toutefois pas d'isolement complet, car à l'occasion, selon les circonstances, il y aura quelques rapports professionnels avec des collègues: préparation d'épreuves, planification de cours, échange de matériel. On ne trouve pas dans ces départements une unité de pensée ou d'action et «on ne discute pas de pédagogie, mais de cuisine». Si un chef de groupe

tente de jouer le rôle de rassembleur sur des objectifs pédagogiques, il peut être soupçonné de «zèle» ou de «collaboration» avec la direction ou la commission scolaire, un vieux réflexe des années de contestation. On parle alors d'une «collaboration prudente et avisée», car «l'expérience rend sage». De l'avis du directeur, l'absence de concertation et d'entente sur un programme pourrait même affecter les résultats des élèves aux épreuves uniques et, par conséquent, leur réussite scolaire dans une matière donnée (Castonguay *et al.*, 1995, p. 124).

Les gens ne se consacrent pas tous, collectivement, à la réalisation des grands objectifs de l'école. Le groupe n'a pas une pensée commune et son action n'est pas homogène. «Les gens n'ont pas appris à collaborer. Ils n'ont pas embarqué dans le virage de l'excellence, du renouvellement.» Il semble que «la déportation» de certains enseignants lors des conflits syndicaux ait affecté le groupe et «ça les a confirmés dans leur contestation permanente». De même, lorsque la direction a voulu implanter une politique claire de tutorat, elle s'est heurtée à la résistance du personnel enseignant qui estime que cela ne fait pas partie de sa tâche éducative. «Ça fait six ans que je suis ici, dit un directeur adjoint, ça fait six ans que ça ne marche pas.» La collaboration entre les enseignants et les professionnels non enseignants n'est pas évidente non plus, chacun se considérant «comme un monde à part».

En fait, la plus grande cohésion ou la plus grande unité, le groupe l'a connue au temps des conflits syndicaux. On peut dire qu'au cours des années, les enseignants de l'ESLE ont développé une culture syndicale et que si, aujourd'hui, elle n'est plus aussi forte qu'autrefois, elle persiste sous «la forme subtile d'un sentiment de puissance collective qui demeure vivace». «Le boss qui entre ici, s'il veut gérer pour gérer, puis prendre pour la Commission scolaire sans trop être capable de vendre ce qu'il a à vendre, bien il ne restera pas longtemps», explique un enseignant. L'histoire de l'école le démontre bien. Plusieurs directeurs se sont succédé à la direction de l'école. C'est que le «job de boss» est ici bien plus précaire que celui d'un enseignant. «Ceux qui n'ont pas compris ça, ils n'ont pas fait trois ans, dit un enseignant. On a pris les moyens qu'il fallait pour leur dire qu'ils n'étaient pas à leur place.»

Dans ce contexte, l'évaluation de l'enseignement est vue comme un instrument menaçant, comme une tentative de contrôle. Ainsi, toute initiative venant du chef de groupe, de la direction ou de la Commission scolaire est jugée suspecte. On ne reconnaît pas non plus la compétence des adjoints concernant la

supervision: «Ce sont des administrateurs et ils se sont éloignés depuis trop longtemps de la réalité pédagogique», dit-on dans le milieu. Des relents des années soixante-dix, où la CEQ abandonne l'idée d'un code d'éthique professionnelle au profit de l'action syndicale.

La reconnaissance des pairs est, selon Robitaille et Maheux (1993, p. 100), un élément important pour la construction d'une identité professionnelle; à l'ESLE, la «peur d'être jugé» fait en sorte qu'il y a une prise de distance, de désengagement vis-à-vis des relations trop conséquentes et suivies avec des collègues. Alors, on trouve ailleurs une valorisation professionnelle. En effet, on remarque que plusieurs enseignants possèdent de petites entreprises, telles que des compagnies diverses, des commerces, des cabanes à sucre, des fermes d'élevage, etc. Ces gens trouvent dans ces activités une sorte de satisfaction qu'ils ne retrouvent sans doute pas dans leur milieu de travail.

Sur le plan du développement professionnel, le perfectionnement ne semble pas être une préoccupation majeure des enseignants. Le sondage effectué en 1994 montre que 66% des répondants disent n'avoir suivi aucun cours de perfectionnement au cours des dix dernières années et 51% affirment n'avoir fait aucune lecture en éducation récemment. Lorsqu'on lit, ce sont surtout des journaux, des revues, particulièrement la revue *Vie pédagogique* et des communiqués de la CEQ.

*Quand un enseignant me dit que ça fait 25 ans qu'il n'a pas ouvert un livre de maths en dehors du livre de 3<sup>e</sup> secondaire, je trouve ça épouvantable. Je parle des fois à des gens qui enseignent en 5<sup>e</sup> secondaire, c'est comme si je leur parlais chinois. La théorie du chaos, la logique floue, ça me fait tripper les neurones. Je vais parler de ça à des gens, puis ça tombe à plat. Je me dis comment pouvez-vous ouvrir l'esprit d'un élève si le vôtre est fermé. [enseignant]*

La résistance au changement est également forte, tant sur le plan des approches pédagogiques que sur celui des pratiques évaluatives. Pour qu'un changement se produise, il faut aux conseillers pédagogiques de la Commission scolaire beaucoup de doigté et surtout «ne pas forcer les choses», car les enseignants de l'ESLE sont reconnus comme «les plus réfractaires [parmi les enseignants de la Commission scolaire] pour ce qui est de remettre en cause leurs approches pédagogiques et les amener à se questionner». «Pour l'apprentissage coopératif, on a constitué des équipes au secondaire; on a eu de la misère à trouver du monde à l'ESLE», témoigne un cadre de la Commission scolaire.

«Lorsque le noyau syndical est trop fort, on oublie la mission de l'école», souligne un professionnel non enseignant. À son avis, certains enseignants sont tiraillés entre leur engagement envers l'école et leur participation syndicale. «Ils ne veulent pas s'impliquer dans un comité qui parle de réussite mais, dans le fond, quand on parle isolément avec eux, la réussite, ça les préoccupe.» Il demeure que la culture d'affrontement ou de contestation est toujours présente, à l'état latent. L'esprit syndical n'est pas éteint et il s'en faudrait de peu pour qu'il redevienne dominant.

Ainsi, les années de contestation semblent avoir laissé des séquelles importantes. Certains enseignants, parmi les anciens, sont sortis aigris et désabusés des années de lutte. Ils ont encore le réflexe rapide lorsque leur autonomie est remise en question ou que l'autorité se fait trop autoritaire. La disponibilité du personnel en dehors des heures négociées par la convention collective est précaire et la supervision pédagogique qui incombe à la direction de l'école est difficile à implanter. La solidarité syndicale, même si elle n'est plus ce qu'elle était, demeure très présente. La réputation de l'école de «milieu anarchique», de «milieu de contestation permanente», de «mauvaise école» importe encore aujourd'hui, même si, depuis quelques années, l'ESLE fait l'envie de plusieurs écoles situées sur le territoire et même celle des écoles privées environnantes<sup>18</sup>.

## Conclusion

Que nous apprennent ces deux écoles sur la formation et la consolidation de la culture d'une école et sur l'influence que les événements sociopolitiques ont eu sur le travail des enseignants? Voici deux écoles nées à la fin des années soixante dans la tourmente d'un Québec en pleine «mutation socioculturelle». Elles vivent les premières années dans un climat d'effervescence; on a le sentiment que tout est possible. Mais rapidement, elles sont emportées par les changements qui viennent bouleverser la société québécoise dans les dernières décennies. Des conflits sociaux donnent souvent lieu à des manifestations d'envergure et à une mobilisation des agents d'éducation autour des enjeux en cause. Les conflits de travail entre l'État et ses employés provoquent des luttes syndicales majeures, dont on a peine aujourd'hui à mesurer les conséquences sur le travail des enseignants et la conception de leur rôle.

---

18 L'intérêt de cette école, c'est de nous montrer une école qui a su passer de l'ère de l'affrontement à l'ère de la concertation. En 1994, elle est reconnue comme une bonne école, «une école exemplaire».

Ces «événements critiques» jettent les bases d'une culture de groupe dont il faut tenir compte dans notre volonté de changer notre façon de penser l'acte d'enseigner et nos façons de faire. Le contexte sociopolitique des années soixante-dix et quatre-vingt au Québec aide à la compréhension de ce qui s'est passé dans beaucoup d'écoles québécoises durant cette période, car les événements historiques sont porteurs d'explication de la culture et des mentalités qui prévalent aujourd'hui dans les établissements scolaires.

Les deux écoles ont vécu les mêmes réformes en éducation et les mêmes événements sociopolitiques, mais elles y ont réagi différemment. Les deux cas d'étude montrent que la culture de la polyvalente des Appalaches et de l'ESLE germe au cours des événements de l'histoire plus générale, qu'elle s'enracine et se consolide lors des événements critiques qu'elles vivent. En ce qui concerne la polyvalente des Appalaches, ces événements auraient pu avoir un effet néfaste sur elle, car c'est dans les moments de crise que les choix se font. Cette école a choisi la voie du professionnalisme au lieu de celle de l'affrontement. Une culture dynamique de type professionnel a alors pris naissance, caractérisée par un fort sentiment de responsabilité collective envers la mission de l'école et envers l'élève. L'équipe a développé au fil des ans une identité professionnelle, une culture de collaboration et d'entraide qui a évolué vers la pratique d'un professionnalisme collectif.

Comment ce groupe a-t-il réussi à développer et à maintenir contre vents et marées cette culture professionnelle? La réponse n'est pas simple et les hypothèses nombreuses. D'aucuns diront que la taille de l'école, le milieu plutôt rural dans lequel elle évolue et l'homogénéité du groupe sont des facteurs qui ont facilité le développement et le maintien de cette culture. Sans doute, mais les études sur la culture des écoles secondaires québécoises (Deblois et Corriveau, 1994) montrent que tel n'est pas le cas de toutes les écoles possédant ces mêmes caractéristiques. Il faut donc chercher ailleurs. Il est clair que les directeurs<sup>19</sup>, particulièrement le fondateur et son successeur, ont joué un rôle prépondérant dans la formation et la consolidation de la culture de cette école. Le premier a défini l'idéal collectif et guidé les agents d'éducation vers cet idéal. Il a jeté les bases d'une culture de collaboration et un souci de renouvellement professionnel et de perfectionnement chez l'ensemble du personnel. Il a laissé aussi un héritage riche sur le plan des relations de tra-

---

<sup>19</sup> Le fondateur est demeuré à la direction de l'école pendant presque vingt ans, son successeur, pendant sept ans et, en 1995, le troisième directeur entrait en poste.

vail, en gérant les affrontements syndicaux et les grèves des années soixante-dix et quatre-vingt avec doigté, car il ne reste pas de séquelles des conflits de travail. Son successeur a poursuivi sur ses traces; il a su mettre à profit l'héritage légué par le fondateur. Mais ils ne sont pas les seuls responsables. Le groupe des enseignants a répondu positivement à ce qu'ils proposaient, et c'est ensemble qu'ils ont construit et maintenu la culture de l'école<sup>20</sup>.

Cette école porte un éclairage sur le concept de «culture professionnelle», telle qu'elle s'y est développée et qu'elle est vécue quotidiennement, et dont on peut dégager quelques caractéristiques. Ce sont 1) la réflexion sur sa pratique et sur le fonctionnement de l'école dans son ensemble; 2) l'ouverture au changement et à l'innovation; 3) la participation active au projet éducatif de l'école; 4) être centré sur l'élève; 5) un sens aigu de l'éthique professionnelle; 6) l'autonomie professionnelle; 7) le souci de se tenir à jour et de se perfectionner; 8) ne pas avoir peur du regard des autres et accepter de se remettre en question; 9) le partage des expériences et le travail en collaboration; 10) la concertation pédagogique; 11) le parrainage des jeunes enseignants. C'est par la socialisation professionnelle, élément nécessaire pour que se crée la conscience professionnelle, qu'ils ont acquis cette culture professionnelle (Bourdoncle, 1991, p. 81). Ils se sont donné un environnement professionnel, c'est-à-dire une structure pédagogique (l'équipe-année), au sein de laquelle ils ont une autonomie de décision sur les moyens d'atteindre les objectifs de l'école, notamment en ce qui a trait à la réussite de l'élève. L'acte d'enseigner est alors perçu comme un acte collectif et la réussite scolaire et éducative de l'élève devient une responsabilité collective.

Le concept fait référence aussi, et les enseignants de la polyvalente des Appalaches le montrent bien, à la façon de se représenter son travail, son métier, sa profession. Les enseignants de cette école ont une conception claire et exigeante de ce qu'est la profession enseignante. Cet idéal collectif les porte à viser toujours plus haut, à être bons et fiers de maintenir un haut niveau de compétence. Ils se considèrent comme experts en pédagogie et en éducation, tel un médecin, un dentiste ou un architecte dans leur domaine respectif. Ils

---

20 Il faut dire aussi que la plupart des enseignants les plus âgés de l'école, de même que le directeur fondateur de la polyvalente, ont été formés, soit à l'École normale, soit sur le tas, par des religieuses qui ont été à la direction de l'école secondaire jusqu'en 1969. Quelques-unes d'entre elles ont enseigné pendant longtemps à la polyvalente. Il est difficile d'apprécier l'héritage culturel que les sœurs ont légué aux enseignants. Chose certaine, les témoignages recueillis permettent de croire que leur contribution n'est pas sans signification.

possèdent un savoir de formation et d'expérience, c'est-à-dire une connaissance des matières, des programmes, de la didactique et des jeunes ainsi qu'une culture intellectuelle, qu'ils veulent transmettre non seulement aux élèves, mais aussi aux enseignants moins expérimentés.

La culture scolaire de l'ESLE a évolué autrement. Les directeurs de l'époque ne sont pas étrangers à cet état de fait. Par leur façon d'être et leur comportement, ils (le fondateur et ses successeurs) heurtent les sensibilités de leur personnel. Sans vision à long terme, ils se trouvent incapables d'amener leur personnel à bon port. Mais ils n'en portent pas toute la responsabilité. Le groupe des enseignants participe activement à la création de ce climat de tension et d'affrontement, lequel prédomine durant les dix premières années. L'action syndicale devient pour eux un mécanisme par excellence qui leur permet d'affirmer leur existence sociale et d'exercer une certaine influence dans leur contexte de travail. L'absence d'un leader (ou de leaders) au sein du groupe, capable de faire contrepoids aux ultrasyndicalistes, laisse celui-ci en désarroi et favorise l'émergence de la culture syndicale, ce qui permet aux événements d'avoir emprise sur lui. Cette culture est fortement influencée par la fraction syndicaliste de la CEQ: le groupe en adopte le discours radical – les propos tenus dans le feuillet *Mon Œil* en témoignent – et les moyens d'action. Ainsi, pour certains, l'ESLE est un «centre de revendications» qui cherche à «ébranler les structures même de la Commission scolaire», laquelle serait vue par les contestataires «comme une forme d'administration à remplacer»<sup>21</sup>.

La culture syndicale a favorisé la dissension, les conflits et les abus de pouvoir; ce faisant, elle semble avoir nui au développement d'une collaboration professionnelle car, sur ce plan, chacun travaille isolément; aucune coopération ne paraît possible. Elle a facilité l'émergence d'une culture scolaire individualiste, caractérisée entre autres par des relations professionnelles souvent discordantes, par la priorité de l'individualisme sur le plan des valeurs et des croyances comme sur le plan du travail. Le groupe comme totalité ne partage pas ou partage peu d'expériences communes au point de vue pédagogique ou professionnel; les intérêts individuels ont la primauté sur l'idéal collectif.

---

21 Le lecteur peut lire dans Castonguay, Deblois et Hart (1995, p. 17) l'extrait d'une résolution prise par les commissaires d'école lors d'une séance spéciale tenue le 13 décembre 1970, laquelle demande au MEQ de faire une enquête dans les écoles de la Commission scolaire et, particulièrement, à l'ESLE.

Beaucoup d'enseignants sont marqués par les années de contestation. Ils sont figés dans des rôles et des rapports sociaux qui n'arrivent pas vraiment à établir des relations de travail dynamiques et à promouvoir une identité professionnelle (Robitaille et Maheux, 1993, p. 107). La pratique pédagogique demeure pour eux un acte individuel, la supervision pédagogique continue d'être vue comme un exercice de contrôle, le vocabulaire des années de revendication est courant et la direction, c'est encore le «boss».

La plupart sont de bons enseignants; ils disent être satisfaits de leur travail et de la réussite de l'école. Ils ne cherchent donc pas de nouveaux outils ou de nouvelles approches; ils ne voient pas l'utilité de collaborer ou de mettre en commun avec les collègues ni le besoin de se perfectionner. «Chacun a sa façon de travailler. Moi, je donne de la théorie puis des notes de cours et je réussis avec ça.» C'est vrai, l'ESLE est une école qui réussit, mais compte tenu de la formation et de l'expérience des enseignants, de même que du milieu favorisé dans lequel elle évolue, elle pourrait exploiter davantage son potentiel. En fait, les enseignants maintiennent pour ainsi dire une «mentalité de fonctionnaire dans l'exercice de ce qui est en train de devenir une réelle profession» (Huberman, 1993, p. 81).

L'expérience de l'ESLE suscite plusieurs interrogations, notamment quelle responsabilité le syndicat des enseignants porte-t-il sur la façon dont certains enseignants conçoivent l'enseignement ou leur métier? Comment peut-on expliquer un tel mépris à l'égard de la profession enseignante? Combien d'écoles ont-elles vécu des événements semblables et ont été affectées par ces conflits? Combien d'entre elles ont été freinées dans leur développement professionnel? Le syndicalisme, tel qu'il a été pratiqué dans les années soixante-dix et quatre-vingt, ne semble pas avoir aidé à la professionnalisation de l'enseignement. Le climat socioéconomique de l'époque a mené le mouvement syndical au front, ce qui a mis en veilleuse la notion de professionnalisme. Même si un certain désenchantement existe aujourd'hui face au mouvement syndical, il sera difficile pour plusieurs enseignants de l'ESLE, et pour d'autres aussi, de prendre le virage du professionnalisme enseignant tel qu'il a été défini plus haut. Toutefois, la présence de plus en plus grande de jeunes enseignants va peut-être changer le paysage pédagogique de l'école. Leur rapport au syndicat est différent de celui de leurs aînés (Castonguay *et al.*, 1995). Ils estiment que le mouvement adopte souvent une vision trop corporatiste des intérêts enseignants, en portant une attention trop grande aux revendications économiques au détriment de revendications plus sociales. On trouve qu'il «syndicalise un

petit peu trop le travail». On souhaite alors un discours plus orienté vers des enjeux importants de la pratique enseignante, la pédagogie par exemple et le développement d'une éthique professionnelle.

Les nouvelles réalités sociales et économiques, la mondialisation des marchés, les nouvelles technologies ont d'évidentes répercussions non seulement sur l'école, mais aussi sur la profession enseignante. Elles apparaissent comme une occasion de repenser les engagements, les responsabilités et les reconnaissances réciproques (Conseil supérieur de l'éducation, 1991). La professionnalisation de l'enseignement n'est pas qu'une affaire de formation ou de statut acquis; c'est aussi une question d'attitude vis-à-vis de soi-même, de ses collègues et de son travail, et de perception de son rôle d'enseignant. La réalité professionnelle est en voie de changer certes, mais l'héritage est lourd. «Aujourd'hui, épuisés après leur long combat syndical, [...] les enseignants [...] vont chercher dans les vertus du professionnalisme – fût-il simplement un mythe – une compensation à leurs difficultés actuelles», croit Lemosse (Bourdoncle, 1991, p.82). Il reste que le discours sur la professionnalisation de l'enseignement remet en cause certaines traditions et certaines approches concernant les relations de travail qu'il faut faire évoluer. Mais des questions demeurent. Les enseignants sont-ils prêts à prendre le virage d'un professionnalisme collectif, tel que le propose, entre autres, le Conseil supérieur de l'éducation? La culture des écoles est-elle favorable à son établissement?

## Références

ALLAIRE, Y. et FIRSIROTU, M.E. (1988).

Un modèle multifactoriel pour l'étude des organisations. In H. Abravanel, Y. Allaire, M.E. Firsirotu, B. Hobbs, R. Poupard et J.J. Simard (dir.), *La culture organisationnelle : aspects théoriques, pratiques et méthodologiques* (p. 111-143). Montréal: Gaëtan Morin, éditeur.

BELTRAN, A. et RUFFAT, M. (1991).

*Culture d'entreprise et histoire*. France: Éditions d'organisation.

BOUCHARD, L. (1992).

La révolution inachevée. In M.R. Lafond (dir.), *La révolution tranquille 30 ans après, qu'en reste-t-il?* (p.225-236). Hull: Éditions de Lorraine, collection «Zone Franche».

BOURDONCLE, R. (1991).

La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.

- CASTONGUAY, C. et DEBLOIS, C. (1995).  
*La polyvalente des Appalaches, une école qui fait la différence*. Toronto : Association canadienne d'éducation.
- CASTONGUAY, C., DEBLOIS, C. et HART, S.A. (1995).  
*L'école secondaire Les Etchemins, une école baromètre*. Toronto : Association canadienne d'éducation.
- CLERMONT-LALIBERTÉ, L. (1977).  
*Fraction, tendances et rapports imaginaires : CEQ 1965-1973*. Thèse de maîtrise, Faculté des sciences sociales, Université Laval.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988).  
*Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991).  
*Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CORRIVEAU, L. (1995).  
De la «gestion par la structure» à la «gestion par la culture» : résultats d'une recherche. In G.A. Bonneau (dir.), *Changement sociétal et recherche en éducation. Actes du colloque Réseau Doctorat en éducation* (p. 115-128). Chicoutimi : Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977).  
*L'acteur et le système*. France : Éditions du Seuil.
- DEAL, T.E. et PETERSON, K.D. (1990).  
*The principal's role in shaping school culture*. Washington [DC] : Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- DEBLOIS, C., CASTONGUAY, C. et CORRIVEAU, L. (1997).  
La culture de l'école secondaire québécoise : une rétrospective. *Recherches sociographiques*, XXXVIII(2), 251-277.
- DEBLOIS, C. et CORRIVEAU, L. (1994).  
*La culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves*. Québec : CRIRES, Université Laval.
- DUMONT, F. (1990).  
*L'éducation 25 ans plus tard et après?* Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- ERICKSON, F. (1987).  
Conception of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 11-24.
- FULLAN, M. G. (1992).  
*Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Ontario: OISE Press, The Ontario Institute for Studies in Education.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1967).

*Loi sur l'Instruction publique*. Québec: Éditeur officiel.

HARGREAVES, A. (1996).

*Cultures of change and educational change*. Communication présentée à l'«American Educational Research Association», New York.

HUBERMAN, M. (1993).

Enseignant et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles. Numéro thématique «La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 77-85.

LAFOND, M.-R. (1992).

Les fondements d'une révolution accomplie. In M.R. Lafond (dir.), *La révolution tranquille 30 ans après, qu'en reste-t-il?* (p.39-80). Hull: Éditions de Lorraine, collection «Zone Franche».

LALIBERTÉ, R. (1983).

L'éducation et le système politique. In R. Cloutier, J. Moisset et R. Ouellet (dir.), *Analyse sociale de l'éducation* (p.251-275). Montréal: Boréal Express.

LESSARD, C. (1991).

Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement: perspectives comparatives et enjeux actuels. In C. Lessard, M. Perron et P.W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (p.21-40). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

LIEBERMAN, A. (1995).

Restructuring schools: The dynamics of changing practice, structure, and culture. In A. Lieberman (dir.), *The work of restructuring schools: Building from the ground up* (p. 1-17). Londres/New York [NY]: Teachers College Press, University Columbia.

MELLOUKI, M. (1991).

La qualification des enseignants, un enjeu et ses acteurs. In C. Lessard, M. Perron et P.W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (p.43-67). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

MILNER, H. (1984).

*La réforme scolaire au Québec*. Montréal: Québec/Amérique.

PEPIN, M. (1992).

La révolution tranquille: 30 ans après, qu'en reste-t-il? In M.R. Lafond (dir.), *La révolution tranquille 30 ans après, qu'en reste-t-il?* (p.27-35) Hull: Éditions de Lorraine, collection «Zone Franche».

PERRENOUD, PH. (1993).

Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. Numéro thématique «La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 59-76.

PERRON, M., LESSARD, C. et BÉLANGER, P.W. (1993).

La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit? Numéro thématique «La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 5-32.

PLAMONDON, J. (1992).

Révolution tranquille et philosophie au Québec. In M.R. Lafond (dir.), *La révolution tranquille 30 ans après, qu'en reste-t-il?* (p. 15-25) Hull: Éditions de Lorraine, collection «Zone Franche».

REITTER, R., CHEVALIER, F., LAROCHE, H., MENDOZA, C. et PULICANI, P. (1991).

*Cultures d'entreprise. Étude sur les conditions de réussite de changement*. Montréal: Vuibert Gestion.

ROBITAILLE, M. et MAHEUX, L. (1993).

Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle: les cas du travail des enseignants au collégial. Numéro thématique «La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 87-112.

SARASON, S.B. (1991).

*The culture of school and the problem of change*. Boston [MA]: Allyn and Bacon Inc.

SCHEIN, E.H. (1985).

*Organizational culture and leadership*. San Francisco [CA]: Jossey-Bass.

STAESSENS, K. (1993).

Identification and description of professional culture in innovating schools. *Qualitative Studies in Education*, 6(2), 111-128.

THÉVENET, M. (1986).

*Audit de la culture d'entreprise*. Paris: Éditions d'organisation.

**Abstract** – This article deals with school culture and teachers' professionalism. Using data about two schools in the Québec City region, the authors examine the teachers' union and professional subcultures and puts them in a pedagogical context and the context of pupils' academic success. Analysis of historical documents (newspaper articles, a principal's personal notes, etc.) leads to identification of the presuppositions and values implemented in these schools. This analysis facilitates an interpretation of the cultural system in place and enables the authors to observe that the two schools' internal history is intimately linked to forces in the surrounding society, and to better understand how a culture is built in the long term and what the various elements that influence it are.

**Resumen** – Este texto trata de la cultura de la escuela y del profesionalismo docente. A partir de los datos relativos a dos escuelas de la región de Quebec, los autores estudian las subculturas sindical y profesional del cuerpo docente y las relacionan con la pedagogía y el éxito escolar de los alumnos. El análisis de los documentos históricos (artículos de periódicos, notas personales de un director, etc.) ha permitido identificar las suposiciones y los valores puestos en práctica en esos establecimientos escolares. Él ha facilitado la interpretación del sistema cultural establecido en dichos establecimientos y ha permitido constatar que la historia interna de las

dos escuelas está íntimamente relacionada a la fuerza de la sociedad que las rodea. Además, el análisis ha permitido comprender mejor como una cultura se construye a largo plazo y los diferentes elementos que la influncian.

**Zusammenfassung** – Dieser Text beschäftigt sich mit der Schulkultur und der Berufspraxis der Lehrer. Ausgehend von Daten, die in zwei Schulen in und um Québec-Stadt gesammelt wurden, haben die Autoren gewerkschaftliche und berufliche Gegebenheiten des Lehrkörpers untersucht und diese mit pädagogischen Prinzipien sowie dem Schulerfolg der Lerner in Verbindung gebracht. Die Analyse historischer Dokumente (Zeitungsartikel, persönliche Notizen eines Schulleiters, usw.) hat es ermöglicht, Grundsätze und Werte, wie sie in schulischen Institutionen in die Praxis umgesetzt werden, zu identifizieren. Diese Analyse hat außerdem das Verständnis des zu Grunde liegenden kulturellen Systems erleichtert und zu der Schlussfolgerung geführt, dass die interne Entwicklung der beiden Schulen eng an die Kräfte ihrer gesellschaftlichen Umgebung gebunden ist. Darüber hinaus macht die Analyse verständlich, wie sich über längere Zeiträume hinweg eine Schulkultur generell entwickelt und welche verschiedenen Elemente dafür ausschlaggebend sind.