

**La problématique culturelle de l'insertion des nouveaux
enseignants et enseignantes à l'école**
The Cultural Challenge of New Teacher Insertion
**La problemática cultural de la integración de nuevos maestros
y maestras en la escuela**

Claire Lapointe

Volume 27, numéro 1, printemps 1999

Perspectives d'avenir en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1080483ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1080483ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lapointe, C. (1999). La problématique culturelle de l'insertion des nouveaux enseignants et enseignantes à l'école. *Éducation et francophonie*, 27(1), 47-63. <https://doi.org/10.7202/1080483ar>

Résumé de l'article

À la suite des retraites massives prises par des personnes qui avaient commencé leur carrière en éducation dans les années soixante et soixante-dix, les systèmes scolaires canadiens connaissent actuellement une importante période de renouvellement de leur personnel scolaire. Au niveau de chaque école en particulier, l'arrivée en grand nombre de nouvelles et nouveaux enseignants entraîne des changements majeurs dont certains sont subtils mais fondamentaux. Dans cet article, l'auteure propose certaines pistes de réflexion relatives aux importantes transformations qui se produisent alors. Plus spécifiquement, on s'intéresse ici au phénomène d'intégration et d'acculturation que vivront non seulement les nouvelles et les nouveaux venus, mais aussi toutes les personnes qui travaillent déjà au sein de l'école. Une analyse de la culture de l'école peut aider à cerner, comprendre et mieux gérer cette période de transformation. Après avoir défini le concept de culture organisationnelle et résumé certaines recherches pertinentes à la problématique de cet article, l'auteure conclut en démontrant de quelle manière l'analyse culturelle de l'école peut permettre de prévoir et de mieux gérer l'arrivée des nouvelles et nouveaux enseignants.

La problématique culturelle de l'insertion des nouveaux enseignants et enseignantes à l'école

Claire LAPOINTE

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

À la suite des retraites massives prises par des personnes qui avaient commencé leur carrière en éducation dans les années soixante et soixante-dix, les systèmes scolaires canadiens connaissent actuellement une importante période de renouvellement de leur personnel scolaire. Au niveau de chaque école en particulier, l'arrivée en grand nombre de nouvelles et nouveaux enseignants entraîne des changements majeurs dont certains sont subtils mais fondamentaux. Dans cet article, l'auteure propose certaines pistes de réflexion relatives aux importantes transformations qui se produisent alors. Plus spécifiquement, on s'intéresse ici au phénomène d'intégration et d'acculturation que vivront non seulement les nouvelles et les nouveaux venus, mais aussi toutes les personnes qui travaillent déjà au sein de l'école. Une analyse de la culture de l'école peut aider à cerner, comprendre et mieux gérer cette période de transformation. Après avoir défini le concept de culture organisationnelle et résumé certaines recherches pertinentes à la problématique de cet article, l'auteure conclut en démontrant de quelle manière l'analyse culturelle de l'école peut permettre de prévoir et de mieux gérer l'arrivée des nouvelles et nouveaux enseignants.

ABSTRACT

The Cultural Challenge of New Teacher Insertion

Claire LAPOINTE
University of Moncton, New Brunswick, Canada

Following the mass retirement of teachers who had begun their careers in the 1960s and 1970s, Canadian school systems are now going through a major period of renewal. The hiring of new teachers in great numbers brings with it significant changes for schools; some of these changes are hard to pin down but are crucial nonetheless. This article proposes a number of avenues for considering the major transformations taking place. Specifically, it deals with the integration and acculturation process that not only new teachers but all other personnel already in the schools are undergoing. Analysis of a school's culture helps to describe, understand and better manage this period of transformation. After defining the concept of organizational culture and reviewing other studies on the topic, the author presents the ways by which analyzing a school's culture makes it possible to more effectively plan and manage the integration of new teachers.

RESUMEN

La problemática cultural de la integración de nuevos maestros y maestras en la escuela

Claire LAPOINTE
Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canada

Como consecuencia de las jubilaciones masivas de individuos que habían iniciado su carrera en la educación en los años sesenta y setenta, los sistemas educativos canadienses actualmente viven un importante periodo de renovación de sus trabajadores. En el nivel particular de cada escuela, el arribo de un gran número de nuevos maestros supone cambios mayores, algunos de los cuales son sutiles pero fundamentales. En este artículo la autora propone ciertas observaciones relacionados con las importantes transformaciones que se han venido registrando. Propiamente hablando, nos interesa abordar el fenómeno de la integración y de la aculturación que vivirán no sólo los nuevos maestros sino también todas las personas que actualmente trabajan en las escuelas. Un análisis de la cultura de la escuela puede ayudarnos a delimitar, comprender y bien dirigir este periodo de transformación. Por principio la autora define el concepto de cultura organizacional y resume ciertas investigaciones relacionadas con problemática del presente artículo y concluye demostrando como el análisis cultural de la escuela permite prevenir y bien dirigir el arribo de nuevos maestros.

Introduction

Au début des années soixante-dix, on a procédé, dans les différentes provinces canadiennes, à une importante embauche de personnel scolaire afin de répondre aux besoins créés à la fois par la poussée démographique qui eut lieu entre 1941 et 1965, et par la démocratisation des systèmes d'instruction (Cardin et Couture, 1996). Près de trente ans plus tard, ces personnes se préparent à prendre leur retraite et les besoins en personnel se font pressants. Ainsi, les chiffres avancés par certaines provinces indiquent que c'est par milliers que les nouvelles et nouveaux enseignants devront être recrutés.

L'embauche massive de nouveau personnel aura plus d'un impact sur le système scolaire, entre autres des points de vue économique, politique et structurel. Mais à un niveau micro, en ce qui a trait à la vie dans chaque école, l'arrivée en grand nombre de nouvelles et nouveaux enseignants entraîne des changements majeurs qu'il importe de prévoir. En effet, tant que le nombre d'individus nouvellement recrutés dans une école se limite à un ou deux par année, on assiste à un processus d'insertion où la nouvelle recrue est graduellement acculturée aux traditions et manières de voir et de faire de l'institution. Mais, selon la taille de l'école, avec l'embauche annuelle de cinq, dix ou plus d'enseignants, on doit maintenant s'attendre à observer un tout autre phénomène où l'école s'adaptera et se transformera tout autant, sinon plus, que les nouvelles et les nouveaux venus.

Cet article, dont le contenu est à caractère théorique et conceptuel, propose un cadre d'analyse qui permet de cerner, de décrire, de prévoir et, donc, de gérer ces changements qui prennent déjà place dans bien des écoles. Il s'agit de la théorie de la culture organisationnelle. Afin de bien la situer, l'auteure présente tout d'abord un court historique de cette théorie ainsi qu'une définition des concepts qui y sont reliés, puis elle offre une définition du concept de culture. Elle décrit ensuite quelques recherches empiriques réalisées en milieu scolaire et où l'on a utilisé cette théorie, et termine en expliquant de quelle manière l'analyse culturelle d'une école permet de reconnaître et de mieux gérer les changements significatifs qui s'amorcent lors de l'arrivée en grand nombre de nouveau personnel.

Recension des écrits

Les premiers écrits définissant la culture organisationnelle en tant que champ d'études des sciences de l'organisation ont à peine vingt ans et ont été conçus principalement à partir d'analyses où l'on comparait les modèles de gestion appliqués dans les entreprises japonaises à ceux utilisés en Amérique. C'est en effet la forte concurrence du Japon dans l'industrie de l'automobile et de l'électronique qui, au début des années 1970, a amené les théoriciens des organisations aux États-Unis à s'interroger sur les causes de cette soudaine emprise du Japon et de sa très grande compétitivité au niveau du rapport qualité-prix des produits (Morgan, 1989). Les études sur la gestion à la japonaise ont donc contribué à l'émergence du concept de

culture organisationnelle, puisque les caractéristiques expliquant le grand succès commercial de ce pays semblaient surtout provenir d'aspects humains et sociaux des industries japonaises, tels la conception du travail et de la réussite, les rapports entre le personnel et l'organisation, le type de relation avec l'autorité, les rapports entre les groupes dans l'organisation, et non strictement des aspects structurels (Ouchi, 1981¹). C'est à ce moment également qu'est apparu avec beaucoup de force le concept d'excellence dans l'industrie (Peters et Waterman, 1982), concept qui a par la suite été appliqué dans le secteur des services publics tels que la santé et l'éducation.

D'autres facteurs ont contribué au développement de l'analyse culturelle des organisations. Selon Morgan (1989), la modification dans l'équilibre du pouvoir mondial résultant de la crise du pétrole de 1973 et l'internationalisation croissante des grandes entreprises ont mis en relief la nécessité de comprendre les liens entre culture et vie organisationnelle. Ruffat (1991) décrit par ailleurs comment le concept de responsabilité sociale des entreprises s'est développé aux États-Unis et a joué un rôle important dans l'émergence de la théorie de la culture organisationnelle en introduisant une définition de l'entreprise vue comme collectivité sociale.

Émergence d'une littérature sur la culture organisationnelle

Certains auteurs et auteures situent l'émergence de la théorie de la culture organisationnelle au début des années quatre-vingt (Beltran et Ruffat, 1991; Bertrand, 1991; Deblois et Corriveau, 1994). Allaire et Firsirotu (1988) citent comme début officiel des écrits sur la culture organisationnelle la chronique organisationnelle de Peters et Waterman *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies* (1982). C'est à ce moment, selon eux, «qu'il est devenu aussi légitime de parler de culture organisationnelle que de structure organisationnelle». Reichers et Schneider (1990) remontent plutôt à l'article de Pettigrew «On Studying Organizational Cultures», paru dans *Administrative Science Quarterly* en 1979. Dans cet article, Pettigrew présente les éléments conceptuels et méthodologiques utilisés dans son étude de la culture organisationnelle d'une école privée en Angleterre. Tout comme Reichers et Schneider, il me semble en fait plus juste, étant donné la précision conceptuelle et opérationnelle à laquelle Pettigrew arrive dans son étude, de retenir cet article comme début officiel de l'utilisation de ce concept dans la production scientifique.

Il faut toutefois noter que plusieurs auteurs avaient fait référence, avant 1979, aux aspects humains du fonctionnement des organisations. Par exemple, les recherches de Mayo au début des années 1930 s'inspiraient déjà «d'un paradigme

1. Au sujet des recherches portant sur la gestion à la japonaise, recherches qui sont à l'origine des courants dits de l'excellence et de la qualité totale, il importe de noter que le fait que l'on y a ignoré la variable du genre a eu pour conséquence d'occulter des facteurs importants quant au succès des entreprises japonaises (Lapointe, 1995).

interprétatif relevant davantage d'une conception psychologique que mécaniste de la réalité» (Deblois, 1988, p. 65), alors que les nouvelles notions d'organisation informelle et de leadership nous mettaient sur la piste d'un questionnement social et culturel des organisations.

Définition des concepts

Culture

Le concept de culture étant la pierre angulaire de cet article, il est pertinent de s'y attarder un peu plus longuement afin de mieux situer la définition retenue.

Dans son livre *Images de l'organisation*, Morgan (1989, p. 120) rappelle que la métaphore de la culture a tout d'abord été empruntée à l'agriculture, pour être ensuite appliquée au monde social :

Le mot vient, métaphoriquement, de l'idée de la culture et de l'aménagement du sol. Quand nous parlons de culture, nous faisons en général allusion au modèle de développement que reflètent, dans une société, son système de connaissance, son idéologie, ses valeurs, ses lois et le rituel de tous les jours. Le même mot sert également à désigner un certain degré de raffinement émergeant de ces systèmes de croyances et de pratiques.

Mais alors qu'en anglais le deuxième sens (soit celui d'un degré de raffinement) n'est apparu qu'au 19^e siècle, en français le mot culture décrivait déjà depuis le 16^e siècle l'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation. La création en anglais du mot *cultural*, équivalant à la fois au premier sens (système de connaissance, idéologie d'une société) et au deuxième (degré de raffinement), eut lieu au milieu du 19^e siècle. La notion de culture revint ensuite au français, chargée d'une nouvelle signification « relative aux formes acquises de comportement et non pas à l'hérédité biologique » (*Petit Robert*), c'est-à-dire du domaine de l'anthropologie.

Morgan (1989, p. 140) décrit en ces mots le concept de culture :

Une signification commune, une compréhension et la fabrication d'un sens commun, voilà différentes façons de décrire une culture. Quand nous en parlons, nous parlons en réalité d'un processus de construction de la réalité qui permet aux gens de voir et de comprendre des événements, des actions, des déclarations, des situations ou des objets particuliers de façon bien spéciale. Ces modèles de compréhension permettent également de donner une signification à ses propres comportements.

De son côté, Mills (1988) considère la culture, tant sociale qu'organisationnelle, comme une configuration unique d'activités réglementées, un mode de vie caractérisé par certaines règles de comportements. Tout comme Clegg (1981) et Morgan (1989), il insiste sur le fait que toute culture est créée et entretenue grâce à un processus qui vise la promulgation et l'observation des règles. On enseigne ainsi, tant implicitement qu'explicitement, aux membres d'un groupe, certaines manières de se

comporter ainsi que les croyances et les valeurs qui sous-tendent ces manières. Mills remarque par ailleurs que les règles ne sont pas qu'appliquées et suivies, mais qu'elles peuvent aussi faire l'objet de résistances. En résumé, on peut dire que la culture est ce phénomène actif, vivant, grâce auquel les êtres créent et recréent les mondes dans lesquels ils vivent (Morgan, 1989). Elle est à la fois produit et processus (Jelinek, Smircich et Hirsch, 1983) et possède un aspect dynamique et évolutif.

Dans le cadre de nos recherches, la culture est définie comme un phénomène social, à la fois produit des interactions humaines et processus dynamique continuellement en re-création de lui-même et de la réalité. À partir d'un système de significations, qui sert de référence face aux événements, aux actions, aux situations, aux objets et aux comportements individuels et collectifs, ainsi que d'un ensemble de règles de comportements, la culture influence ou oriente les interactions humaines. La culture est basée sur des idéologies qui définissent les valeurs, les normes et les croyances. Elle s'exprime par le biais de mythes et de coutumes, de modèles, de héros et héroïnes, de rites et de cérémonies, etc. Il existe une interaction dynamique, parfois conflictuelle, entre la culture, l'idéologie et les acteurs sociaux. Le changement est donc possible, et sans doute en partie prévisible, en ce qui concerne les phénomènes culturels.

Culture organisationnelle

Concept provenant des sciences sociales, la culture est utilisée, dans son application à la théorie des organisations, comme une métaphore (Smircich, 1983) qui permet d'analyser et de comprendre l'expérience sociale dans les organisations, celles-ci étant considérées comme des sociétés en miniature (Silverman, 1970). C'est à Linda Smircich (1983, p. 347) que l'on doit la définition du concept de culture organisationnelle en tant que « *root metaphor* », c'est-à-dire en tant que métaphore de base qui permet de comparer l'organisation, non plus à des objets physiques, mais bien à un autre phénomène social, ce qui permet de voir les organisations comme des formes expressives, des manifestations de la conscience humaine.

Selon Simard et Poupart (1988, p. 90) :

Il faut retrouver la société dans l'organisation et considérer celle-ci comme un des champs où, quotidiennement, les humains s'engagent dans la production du social et du sens de leur monde. Cette perspective dialectique (refusant de dissocier le tout et la partie, et portant l'accent sur les processus de changement) découle directement des transformations du dernier quart de siècle qui ont pour ainsi dire placé l'organisation au milieu de l'expérience sociale.

Il est intéressant de rappeler que les transferts de concepts (Schön, 1963) et l'utilisation de métaphores, ou d'images comme les appelle Morgan, dans l'étude des organisations remontent au tout début de la recherche dans ce champ d'études. Dans les premières analyses, les concepts analogiques de machine (Weber, Fayol, Mooney, Urwick, Taylor), d'organisme (Mayo, Maslow, Argyris, Herzberg, McGregor), puis de système (Bertalanffy, Barnard), servaient à définir les aspects opérationnels

du fonctionnement des organisations, alors que les approches représentationnelles qui ont suivi utilisaient plutôt des concepts liés à l'arène politique (Crozier, Pfeffer) ou au théâtre (Crozier et Friedberg, Goffman). La métaphore de la culture fait partie de cette deuxième manière de concevoir et d'observer les organisations.

Tout comme plusieurs écoles de pensée existent en anthropologie culturelle, on retrouve diverses façons d'utiliser le concept de culture dans l'étude des organisations. Il est en fait pertinent de rappeler que Keesing (1974) a dénombré pas moins de trente définitions différentes du concept de culture en anthropologie. Vingt-deux ans plus tôt, les anthropologues Kroeber et Kluckhohn (1952) avaient relevé 164 définitions différentes du même concept. Il importe donc de l'utiliser avec précision et rigueur.

Par ailleurs, dans la définition du concept de culture organisationnelle, peu d'auteurs et d'auteurs soulignent un des caractères essentiels de la culture, soit l'aspect conflictuel des interactions humaines et la multiplicité des interprétations possibles de l'expérience individuelle et collective. Nous intégrons donc cet élément à notre définition du concept de culture organisationnelle qui est la suivante :

phénomène social dynamique produit par, et produisant tour à tour un ou des ensembles de significations auxquels s'identifient, ou ne s'identifient pas, les actrices et acteurs dans les organisations, et par lesquels elles et ils interprètent, parfois de manière conflictuelle, les actions et interactions, objets et événements organisationnels, guidant ainsi leurs attitudes et comportements, leurs actions et réactions.

Culture de l'école

Steinhoff et Owens (1989) notent que l'utilisation de l'expression culture de l'école dans la recherche de langue anglaise remonte au moins à Sarason (1971), qui l'intégra même au titre de son ouvrage *The Culture of the School and the Problem of Change*. On remarque que dans cet ouvrage la notion de culture est déjà liée à une problématique de recherche portant sur le changement et les réformes scolaires. Sarason considérait toutefois que la culture de l'école est « trop diversifiée et complexe, les connaissances disponibles et les points de vue trop variés, pour être cernés », alors qu'aujourd'hui on propose des outils d'analyse et des concepts opérationnels pour l'étude de la culture de l'école.

L'article de Pettigrew publié en 1979 et dont il a été question plus haut portait également sur la problématique du changement en milieu scolaire. L'auteur y définit certains concepts et processus associés à la théorie de la culture organisationnelle et décrit une recherche où il a étudié l'impact d'un changement structurel majeur sur la culture, le fonctionnement et le climat d'une école. Il apparaît intéressant de citer ici un commentaire de Pettigrew tiré de cet article :

Il faut toutefois être prudent avant de tenir pour acquis que ce genre d'analyse culturelle n'est applicable qu'à des organisations de type éducatif, religieux, correctionnel ou social. L'étude de Pettigrew et Bumstead (1980) portant sur l'influence des variations dans la culture organisationnelle sur l'impact des activités de développement de l'organisation illustre

l'application (possible) à des organisations commerciales ou industrielles des concepts présentés dans cet article (p. 580)².

Il semblerait donc que ce soit le milieu scolaire qui ait fait l'objet d'une des premières applications de la théorie de la culture organisationnelle, à une époque paradigmatique où l'on doutait de sa pertinence en milieux industriel, commercial et gouvernemental.

Selon Steinhoff et Owens (1989), le concept de la culture organisationnelle est central dans trois différents courants de recherche sur l'école américaine, ses améliorations et ses réformes :

1. Le mouvement des écoles efficaces (« *effective schools* »), qui, dès les débuts, s'est référé à des aspects de l'organisation qui sont plus reliés à la culture qu'à la structure: le climat, les attentes, les objectifs clairs et, plus récemment, la collaboration, l'engagement envers les valeurs et les buts, la motivation.
2. Le mouvement des écoles alternatives, qui a démontré l'importance d'une communauté cohérente où tous sont liés par un engagement commun face à des objectifs partagés et à une vision.
3. Le mouvement des écoles secondaires (« *High Schools* »), où il a été observé que l'excellence est liée à un sens très fort de la communauté, à une valorisation du soutien mutuel dans l'atteinte des objectifs et à un sens de l'engagement (« *bonding* »).

Opérationnalisation du concept de culture organisationnelle

D'après Erickson (1987, p. 19), il importe de faire du concept de culture un construit utilisable dans les discours sur la réforme scolaire, puisque nos cadres culturels agissent comme une des principales influences dans l'identification et la définition des choix possibles, que ce soit en ce qui a trait à la gestion, à la pédagogie, à la formation ou aux contenus des programmes. Cet auteur soutient que les éléments qui guident les choix au niveau des structures des programmes scolaires et des pratiques pédagogiques ne proviennent pas de la nature des tâches à accomplir, mais plutôt de décisions arbitraires, « d'une perspective professionnelle qui est culturelle, c'est-à-dire propre à certains groupes d'individus et pas à d'autres³ ». Il faut donc, selon lui, inventer et diffuser de nouveaux modèles culturels afin justement de rendre explicites les choix possibles. La culture organisationnelle est alors utilisée comme cadre de signification qui permet d'expliquer et de comprendre les principes et les valeurs qui guident les membres de l'organisation scolaire dans leur interprétation quotidienne de ce qui est et de ce qui devrait être à l'école.

2. Traduction libre de l'auteure.

3. *Assumption* en anglais.

Les normes et les postulats dans la culture de l'école

Dans cette préoccupation commune à bien des chercheuses et chercheurs qui s'intéressent à la culture organisationnelle, Steinhoff et Owens (1989) ont voulu aller plus loin que les méthodes ethnographiques habituelles d'observation, d'entrevue et d'analyse de documents qui, selon eux, limitent trop souvent les données à un premier niveau de signification en relevant les modèles de comportements, les discours et les artefacts de l'organisation. S'inspirant du modèle de la culture organisationnelle de Schein (1985), ces auteurs retiennent deux des concepts clés qu'il a développés et qui reviennent systématiquement dans les écrits sur la culture organisationnelle: celui de norme et celui de postulat.

Les normes sont des règles de comportement non écrites, acceptées par la plupart des membres d'un groupe et qui expriment une opinion partagée en ce qui concerne les comportements appropriés et désirables, les «ce qui se fait ici». Ces normes sont instituées et renforcées par le système social environnant.

Les postulats sont les croyances qui sous-tendent les normes et les autres aspects de la culture (valeurs, principes, etc.). Ils se rapportent à ce qui est considéré par les membres de l'organisation comme étant vrai ou faux, raisonnable ou absurde, possible ou impossible.

Selon Steinhoff et Owens (1989), les techniques ethnographiques permettent d'identifier les normes à partir de l'observation des comportements (discours, rites, artefacts, documents) mais ne peuvent détecter et décrire les postulats qui sont l'essence même de la culture organisationnelle, ceux-ci étant «implicites et inconscients». Ces auteurs ont alors conçu un instrument d'inventaire qui permet d'aller au-delà des actes publics et conscients afin de découvrir les postulats qui sont à la base des normes culturelles, «postulats compris par tous les membres de l'organisation mais auxquels on ne pense que rarement et dont on ne parle jamais» (p. 11)⁴.

L'importance de cette démarche méthodologique réside dans le fait que, selon Steinhoff et Owens, dans le mouvement actuel où l'on demande aux directeurs et directrices d'école de devenir des «gestionnaires de la culture», il est essentiel d'aller au fond des choses lors de l'analyse de la culture de l'école, car, si l'on s'arrête aux expressions extérieures et symboliques de la culture, on risque de produire une ingénierie de la culture, au caractère superficiel, et susceptible de provoquer plus de résistances, d'échecs et de déceptions qu'autre chose.

Les métaphores de base

Afin de construire leur outil, les auteurs ont procédé à l'identification de métaphores organisationnelles qui permettent de mettre en lumière les postulats qui sous-tendent la culture de l'école. Comme le soutient Smircich (1983), il ne s'agit plus alors de comparer l'organisation à une machine ou à un organisme, mais bien de définir ce qu'elle est fondamentalement aux yeux de ses membres. Steinhoff et Owens ont donc élaboré un instrument qui permet de demander directement aux participants quelles sont les métaphores qui, selon eux, décrivent le mieux l'histoire,

4. Traduction libre de l'auteure.

les contes, les héros et les héroïnes, les rites et les normes comportementales de leur école. Voici un aperçu des principales métaphores inventoriées par ces chercheurs dans leur étude effectuée auprès d'enseignantes et d'enseignants :

L'école-famille (environ 33 % des répondants)

Dans cette métaphore, on se représente l'école comme une famille, un foyer, une équipe. La direction y est décrite comme un parent, une amie, un nourricier (« *nurturer*»), une sœur, un entraîneur.

L'école-machine ou « des temps modernes » (environ 33 % des répondants)

L'école est ici comparée à une machine bien huilée, une machine politique, une ruche bourdonnante d'activités, ou une vieille machine rouillée... On s'y réfère à la direction en des termes qui passent de bourreau de travail à limace, ou à l'aide de personnages américains typiques pour lesquels il faudrait trouver des équivalents culturels selon les milieux : le Général, Paul Bunyan, Charlie Brown.

L'école-cabaret (environ 10 % des répondants)

Dans ce cas, l'école est décrite comme un cirque, un spectacle de Broadway, un banquet, un ballet à la chorégraphie parfaite, un carrousel ou... un asile de fous. La direction y est vue soit dans les termes de maître de cérémonie, funambule ou maître de piste, soit comme quelqu'un qui possède une vision de Cyclope, la sagesse et la patience d'un mentor, ou une énergie qui entraîne ou chasse tout sur son passage.

L'école-musée des horreurs (environ 8 % des répondants)

L'école devient ici un cauchemar imprévisible, une scène de la Révolution française alors qu'on ne sait jamais quelle tête sera la prochaine à rouler sur le sol et qu'on a l'impression de marcher continuellement sur des œufs. La direction ressemble ici au Dr. Jekyll et Mr. Hyde, l'atmosphère étant hostile et froide. N'importe quoi peut vous tomber dessus, n'importe quand.

Dans le cadre d'une étude exploratoire de type ethnographique qui a porté sur les écoles exemplaires, Deblois et Corriveau (1994) ont traduit et adapté le modèle développé par Steinhoff et Owens. Les images recueillies sont elles aussi révélatrices de la vision qu'ont les gens de leur école et des personnes qui y vivent, que ce soient le personnel enseignant, les membres de la direction ou les élèves. L'équipe de recherche est toutefois allée plutôt en profondeur dans l'analyse de la culture de trois écoles et n'a pas procédé à un sondage auprès d'un grand nombre de répondants, ce qui fait qu'on ne trouve pas dans leurs écrits des données statistiques quant aux métaphores les plus fréquemment utilisées.

Valeurs sacrées et valeurs profanes

Dans leur article intitulé *Resistance to Planned Change and the Sacred in School Cultures*, Corbett, Firestone et Rossman (1987) reprennent le concept de normes déjà présenté par Owens et Steinhoff. Ils établissent toutefois une nuance en empruntant

aux sciences sociales (Durkheim et Eliade) les termes « sacré » et « profane » afin de différencier les deux niveaux de valeurs ou de croyances qui sous-tendent les normes culturelles.

Les premières, les valeurs sacrées, seraient indissociables de l'identité professionnelle, alors que les deuxièmes pourraient être modifiées. Déjà, en 1971, Sarason décrivait les réactions de suspicion et d'hésitation, voire de méfiance, qui attendent le changement lorsqu'un nouveau programme, une nouvelle politique ou une nouvelle pratique demande des comportements qui ne correspondent pas aux conceptions qui existent déjà quant à ce qu'est, ou devrait être, la vie de l'école. Le degré de résistance ou d'acceptation subséquent à un changement en milieu scolaire dépendrait donc de la concordance entre les éléments sacrés de la culture de l'école et les caractéristiques culturelles des changements proposés. Selon Corbett *et al.* (1987, p. 38), « ce qui semble être de la résistance au changement est en fait souvent une réaction visant à préserver une raison d'être professionnelle ancrée chez le personnel de l'école ». Ces auteurs insistent sur le fait qu'on ne semble pas « accorder assez d'attention à la signification des changements et à la manière dont ces significations concordent ou pas avec le noyau sacré de la culture de l'école » (p. 40)⁵.

Corbett *et al.* rappellent que tout changement redéfinit ce qui est et ce qui devrait être à l'école. Il est donc essentiel de distinguer les changements qui sont compatibles avec la culture organisationnelle de ceux qui ne le sont pas ou de ceux qui peuvent être adaptés afin de s'intégrer aux normes existantes. En fait, si l'on ne fait pas attention à ces aspects sacrés de la réalité culturelle de l'organisation, scolaire ou autre, la résistance risque d'apparaître dès que les supports d'implantation seront retirés. Dans tout processus de changement organisationnel, on doit donc identifier les normes et les valeurs approuvées et intégrées par les membres de l'organisation, car c'est à partir de mondes subjectifs, et non uniquement de la logique objective, que « les actions sont comprises, interprétées et dotées de sens⁶ » (Abravanel, 1988, p. 62).

Au Canada français, bien qu'un courant de recherche se soit intéressé à l'étude du climat organisationnel en milieu scolaire (Bouchard, 1989; Corriveau, 1989; Drolet, 1990), l'intérêt pour l'approche culturelle de la gestion en éducation est plus récent (Baudoux, 1994a; Deblois et Corriveau, 1994; Lapointe, 1997; Moisset et Brunet, 1997; Ouellette et LeBreton Forbes, 1996). Dans ses écrits, Baudoux (1988a, 1988b, 1994b) applique une perspective culturelle critique dans l'analyse des différences de genre parmi le personnel de direction des institutions québécoises d'enseignement primaire, secondaire et collégial; Brunet (1989) s'est intéressé au discours comme moyen de médiation de la culture dans un processus de changement en éducation; Jacob (1990) fait le lien entre la culture de l'école et le pouvoir d'influence dans les organisations scolaires et Deblois et Corriveau (1994), ainsi que Ouellette et LeBreton Forbes (1996), analysent les liens qui peuvent exister entre différentes cultures d'école et la réussite scolaire. On constate ainsi la diversité des applications possibles de l'analyse culturelle des organisations scolaires.

5. Traduction libre de l'auteure.

6. En français dans le texte original.

Culture d'école et analyse du changement en éducation

Comment la théorie de la culture organisationnelle peut-elle nous aider à cerner et à décrire les changements que l'embauche en grand nombre de nouvelles et nouveaux enseignants amènera dans l'école? Quel éclairage peut-elle apporter quant au processus d'intégration et d'acculturation que vivront ces personnes? Mais, surtout, en quoi l'analyse culturelle de l'école permet-elle de prévoir et de mieux gérer l'impact fondamental qu'auront les nouvelles recrues sur les valeurs, les traditions, les manières de faire et d'être de l'école?

Selon Morgan (1989), en tant que micro-société, toute organisation s'inspire, au niveau idéologique, et ce, d'une manière fondamentale, de la culture sociale environnante. Ainsi, une personne qui s'intègre dans une école apporte avec elle son propre système de valeurs lié à son âge, à son genre et à son origine sociale et culturelle. Ce faisant, elle introduit dans l'école une nouvelle vision du monde et des choses. En accord avec ce postulat, on peut émettre l'hypothèse que l'arrivée d'un nombre important de nouvelles personnes dans une école a un impact significatif sur cette micro-société, car la force du nombre fera que les nouvelles recrues auront au moins tout autant d'influence sur la culture traditionnelle de l'école que celle-ci en aura sur elles. Une meilleure connaissance des valeurs importantes pour les nouvelles et les nouveaux enseignants ainsi que de la définition qu'elles et ils donnent à leur rôle et à celui de l'école devrait faciliter le processus de leur intégration dans la profession et l'organisation. Cela aiderait également l'équipe-école à s'adapter plus harmonieusement à son nouveau visage.

À ce sujet, des études ont permis de documenter l'important phénomène de changement qui s'amorce lors de l'entrée en grand nombre de personnes, telles les femmes, dont le profil n'est pas traditionnel dans une organisation ou une profession (Andrew, Coderre et Denis, 1991; Fine, Johnson et Ryan, 1990; Harel-Giasson, 1990; Lee-Gosselin et Belcourt, 1991; Kanter, 1977; Roosevelt, 1991; Simard, 1991). Un des facteurs significatifs que l'on a identifiés en ce qui a trait à la transformation des systèmes de valeurs, des normes, des manières de voir et d'agir et des traditions, autrement dit la transformation de la culture de l'organisation, est ce que Kanter (1977), dans le classique *Men and Women of the Corporation*, a appelé les nombres et les proportions. Tant qu'un groupe est proportionnellement sous-représenté dans l'organisation, ses membres tendent à se conformer et à devenir invisibles, ce qui limite considérablement leur influence. Mais plus un groupe devient important en nombre, plus les individus membres de ce groupe sont reconnus et intégrés, plus on leur fait confiance, plus on fait appel à eux et plus ils créent des alliances dans l'organisation. Leur influence sur l'organisation devient ainsi beaucoup plus significative.

On peut en déduire que, parmi les changements qui vont suivre l'embauche importante de nouveau personnel scolaire au Canada, il y a la transformation incontournable de ce qu'on appelle la culture de l'école. Il semble important de prévoir cette transformation pour les raisons suivantes :

- afin de faciliter et de promouvoir l'intégration professionnelle efficace des nouvelles recrues;

- afin d'éviter les conflits qui risquent d'apparaître entre les anciens et les nouveaux;
- afin d'éviter l'apparition de clans antagonistes qui nuisent à la cohésion et au fonctionnement de l'école;
- afin de savoir reconnaître les apports innovateurs des nouvelles et des nouveaux et de mieux en profiter;
- en fait, afin tout simplement d'assurer l'évolution harmonieuse de la culture de l'école.

Conclusion

La responsabilité de la gestion de ces changements revient avant tout aux membres de la direction de l'école. En effet, l'une des variables principales dans la gestion du changement est la perception et la compréhension qu'en a la direction. Ainsi, Morgan (1989, p. 134-138) parle du rôle crucial joué par ceux ou celles qui guident l'organisation car les attitudes et la vision du personnel de direction ont un impact sérieux sur l'éthos et le système de signification qui imprègnent toute l'organisation. En fait, certains auteurs et auteures vont jusqu'à définir le concept de leadership comme étant la gestion du sens dans l'organisation et la formulation de son interprétation (Deblois et Corriveau, 1994; Peters, 1978; Morgan et Smircich, 1982), ce qu'Abrahamson (1988) présente sous les concepts d'autorité symbolique et de gestion symbolique. Il s'agit d'un type de leadership qui maintient la cohésion dans l'organisation.

Toutefois, il y a aussi des limites que doivent reconnaître et respecter les gestionnaires. Par exemple, il peut être tentant de manipuler la culture de l'école afin d'amener les gens vers sa propre vision des choses sans tenir compte des aspirations et des valeurs des divers membres de l'équipe (Symons, 1988). C'est ce que soutient Smucker (1988) lorsqu'il dénonce la transformation du concept de culture organisationnelle afin d'en faire un instrument de gestion utilisé aux fins de la direction. De toute façon, on ne peut que douter de l'efficacité d'un tel instrument, car plusieurs recherches ont démontré le caractère éphémère des changements effectués superficiellement, imposés de l'extérieur et dans la définition desquels on n'a pas impliqué les divers acteurs et actrices de l'organisation (Aktouf, 1988; Enriquez, 1987; Morgan, 1989). Car, ne l'oublions pas, «on n'impose pas une culture à un groupe social. En fait, elle se développe au fil de l'interaction sociale» (Morgan, 1989, p. 138).

Références bibliographiques

- ABRAVANEL, H. (1988). Culture organisationnelle et autorité symbolique. Dans H. Abravanel *et al.* (dir.), *La culture organisationnelle: aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur, p. 49-87.
- AKTOUF, O. (1988). La communauté de vision au sein de l'entreprise: exemples et contre-exemples. Dans G. Symons (dir.), *La culture des organisations*. Québec, IQRC, p. 71-98.
- ALLAIRE, Y. et FIRSIROTU, M. (1988). Les théories de la culture organisationnelle. Dans H. Abravanel *et al.* (dir.), *La culture organisationnelle: aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur, p. 3-48.
- ALLAIRE, Y. et FIRSIROTU, M. (1988). Un modèle multifactoriel pour l'étude des organisations. Dans H. Abravanel *et al.* (dir.), *La culture organisationnelle: aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur, p. 11-143.
- ANDREW, C., CODERRE, C. et DENIS, A. (1991). Les enjeux pour les femmes gestionnaires: prendre leur place dans les grandes organisations. Dans I. Lépine et C. Simard (dir.), *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*. Ottawa, Éditions Agence d'Arc, p. 191-219.
- BAUDOUX, C. (1988a). Reproduction de la division sociale des sexes dans les postes de direction du primaire et du secondaire. Dans C. Baudoux (dir.), *Femmes, gestion, éducation*. Montréal, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 58, 13-59.
- BAUDOUX, C. (1988b). Sexualisation des tâches dans les postes de direction du primaire. *Recherches féministes*, 1(1), 62-77.
- BAUDOUX, C. (1994a). Du couple satisfaction/insatisfaction au couple plaisir/angoisse: le management culturel. Dans J. Moisset et J.-P. Brunet (dir.), *Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation*. Québec, Université Laval, Les Cahiers du Labraps, vol. 15, p. 57-92.
- BAUDOUX, C. (1994b). *La gestion en éducation. Une affaire d'hommes ou de femmes*. Québec, Presses Inter Universitaires.
- BELTRAN, A. et RUFFAT, M. (dir.) (1991). *Culture d'entreprise et Histoire*. Paris, Les Éditions d'Organisation.
- BERTRAND, Y. (1991). *Culture organisationnelle*. Québec, Presses de l'Université du Québec et Télé-université.
- BOUCHARD, L. (1989). De vraies bonnes écoles... *Vie pédagogique*, 63, 20-26.
- BRUNET, J.-P. (1989). *Le discours des administrateurs scolaires à l'occasion d'un projet bureaucratique*, Thèse de doctorat inédite. Montréal, Université de Montréal.

- CARDIN, J.-F. et COUTURE, C. (1996). *Histoire du Canada – Espace et différences*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- CLEGG, S. R. (1981). Organization and Control. *Administrative Science Quarterly*, 26, 545-562.
- CORBETT, H. D., FIRESTONE, W. et ROSSMAN, G. B. (1987). Resistance to Change and the Sacred in School Cultures. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 36-59.
- CORRIVEAU, L. (1989). *Effet du climat organisationnel et du style de gestion de la direction sur l'efficacité de polyvalentes du Québec*, Thèse de doctorat. Montréal, Université de Montréal.
- DEBLOIS, C. (1988). *L'administration scolaire et le défi paradigmatique*. Québec, Université Laval, Les Cahiers du Labraps, série « Études et documents », vol. 4.
- DEBLOIS, C. et CORRIVEAU, L. (1994). *La culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves*. Québec, Université Laval, CRIRES, série « Études et recherches », 1(4).
- DROLET, J. (1990). *La qualité de la gestion et le climat organisationnel à l'école « La Légende » : diagnostic et recommandations*, Projet d'intervention présenté à l'ÉNAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique.
- ENRIQUEZ, E. (1987). Qu'est-ce qu'une organisation sociale? Dans *Stratégies de rénovation des établissements scolaires. Quelques pistes sociologiques*, J.-L. Derouet, E. Enriquez et M. Wiewiorka, d'après les travaux de l'Université d'été, La Tourette, 6-11 juin, Lyon, Centre régional de la formation pédagogique, Cahiers de la formation, p. 3-10.
- ENRIQUEZ, E. (1987). Le changement social. Dans *Stratégies de rénovation des établissements scolaires. Quelques pistes sociologiques*, J.-L. Derouet, E. Enriquez et M. Wiewiorka, d'après les travaux de l'Université d'été, La Tourette, 6-11 juin 1987. Lyon, Centre régional de la documentation pédagogique, Cahiers de la formation, p. 11-20.
- ERICKSON, F. (1987). Conception of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 11-24.
- FINE, M. C., JOHNSON, F. L. et RYAN, S. (1990). Cultural Diversity in the Workplace. *Public Personnel Management*, 19(3), 305-319.
- HAREL-GIASSON, F. (1990). Femmes gestionnaires – L'actrice et l'organisation. Dans J.-F. Chanlat (dir.), *L'individu dans l'organisation, les dimensions oubliées*. Québec-Ottawa, Les Presses de l'Université Laval et Éditions ESKA, p. 408-416.
- JACOB, S. (1990). *La culture organisationnelle et le pouvoir d'influence dans l'organisation scolaire*, Rapport de recherche. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

- JELINEK, M., SMIRCICH, L. et HIRSCH, P. (1983). Introduction : A code of many colors, *Administrative Science Quarterly*, 28, 331-338.
- KANTER, R. M. (1977). *Men and Women of the Corporation*. New York, Basic Books.
- KESING, R. M. (1974). Theories of Culture. *Annual Review of Anthropology*, 3, 73-97.
- KROEBER, A. L. et KLUCKHOHN, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York, Vintage.
- LAPOINTE, C. (1997). La gestion des ressources humaines en éducation supérieure et les rapports sociaux de sexe : proposition d'une grille d'analyse de la culture organisationnelle intégrant le genre. Dans C. Baudoux et M. Anadon (dir.), *La recherche en éducation, la personne et le changement social*, Université Laval, Les Cahiers du Labraps, série « Études et documents », vol. 23, p. 281-295.
- LEE-GOSSELIN, H. et BELCOURT, M. (1991). Les femmes entrepreneures. Dans I. Lépine et C. Simard (dir.), *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*. Ottawa, Éditions Agence d'Arc, p. 53-88.
- MILLS, A. J. (1988). *Organizational Acculturation and Gender Discrimination*. Athabasca, Presses de l'Université d'Athabasca.
- MOISSET, J. et BRUNET, J.-P. (dir.) (1994). *Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation*. Québec, Université Laval, Les Cahiers du Labraps, série « Études et documents », vol. 15.
- MORGAN, G. (1989). *Images de l'organisation*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- MORGAN, G. et SMIRCICH, L. (1982). Leadership : The management of meaning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 18(3), 257-273.
- OUCHI, W. (1981). *Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge*. Reading, MA, Addison Wesley.
- OUELLETTE, J.-G. et LEBRETON FORBES, D. (1994). Étude sur les écoles exemplaires. *Étude de cas : école secondaire Népisiguit*. Toronto, Association canadienne d'éducation.
- PETERS, T. J. et WATERMAN, R. H. (1982). *In Search of Excellence: Lessons From America's Best-Run Companies*, New York, Harper and Row.
- PETTIGREW, A. W. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24, 570-581.
- REICHERS, A. E. et SCHNEIDER, B. (1990). Climate and Culture : An Evolution of Constructs. Dans B. Schneider (dir.), *Organizational Climate and Culture*. San Francisco et Oxford, Jossey-Bass, p. 5-39.
- ROOSEVELT, T. R. (1991). *Beyond Race and Gender: Unleashing the Power of your Total Workforce by Managing Diversity*. New York, AMACOM.

- RUFFAT, M. (1991). La culture d'entreprise : fortune d'un concept. Dans A. Beltran et M. Ruffat (dir.), *Culture d'entreprise et Histoire*. Paris, Les Éditions d'Organisation, p. 19-25.
- SARASON, S. B. (1971). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston, Allyn and Bacon.
- SCHEIN, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1963). *Displacement of Concepts*. London, Tavistock.
- SILVERMAN, D. (1970). *The Theory of Organizations*. London, Heinemann Educational Books.
- SIMARD, C. (1991). Les femmes-juges : une personnalité collective. Dans I. Lépine et C. Simard (dir.), *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*. Ottawa, Éditions Agence d'Arc, p. 147-187.
- SIMARD, J.-J. et POUPART, R. (1988). Appareils, pratiques, vécu : stratégies organisationnelles et développement sociologique des CLSC. Dans H. Abravanel et al. (dir.), *La culture organisationnelle : aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*. Montréal, Gaëtan Morin, p. 89-108.
- SMIRCICH, L. (1983). Concepts of Cultures and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.
- SMUCKER, J. (1988). La culture de l'organisation comme idéologie de gestion : une analyse critique. Dans G. Symons (dir.), *La culture des organisations*, Québec, IQRC, Questions de culture, 14, 39-68.
- STEINHOFF, C. R. et OWENS, R. G. (1989). Toward a theory of organizational culture. *Journal of Educational Administration*, 27(3), 6-16.
- STEINHOFF, C. R. et OWENS, R. G. (1989). The Organizational Culture Assessment Inventory: A metaphorical analysis in educational settings. *Journal of Educational Administration*, 27(3), 17-23.
- SYMONS, G. (1988). La culture des organisations : une nouvelle perspective ou une mode des années 80? Dans G. Symons (dir.), *La culture des organisations*, Québec, IQRC, Questions de culture, 14, 21-38.