

Pouvoir et autorité du professeur de l'enseignement public québécois
Power and Professional Authority of Quebec Public Teaching
Poder y autoridad del profesor de enseñanza pública en el Quebec

Pierre DANDURAND

Volume 2, numéro 1, mai 1970

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/001168ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/001168ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (imprimé)

1492-1375 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

DANDURAND, P. (1970). Pouvoir et autorité du professeur de l'enseignement public québécois. *Sociologie et sociétés*, 2(1), 79–106.
<https://doi.org/10.7202/001168ar>

Résumé de l'article

Un bref rappel historique de la structure du pouvoir dans le système scolaire public québécois permet de dégager la situation nouvelle, comme agents de pouvoir, d'une part des administrateurs qui semblent favorisés par un processus de bureaucratisation de l'enseignement, d'autre part des professeurs qui sont invités par leurs associations à adhérer à un mouvement de professionnalisation. Cette situation entraîne l'auteur à se poser la question suivante : le mouvement de professionnalisation atteint-il les professeurs au point qu'apparaisse un conflit entre l'autorité professionnelle de ces derniers et l'autorité administrative des directeurs d'école? Se référant à des études sur le personnel des écoles élémentaires de la Commission des écoles catholiques de Montréal, l'auteur constate qu'à ce niveau, la réaction des professeurs est ambivalente : s'ils s'inscrivent dans un mouvement de professionnalisation qui se présente comme une revendication de statut et une affirmation de leur autorité, ce mouvement n'atteint pas leur relation avec la direction au point de la rendre conflictuelle. L'auteur explique cet état de fait par les particularités de l'enseignement à l'élémentaire, la conception encore traditionnelle de l'autorité en milieu scolaire à ce niveau, les attitudes de revendication et de retrait qui caractérisent la volonté de participation des groupes à l'intérieur d'une organisation et enfin le contexte de changement rapide dans lequel s'inscrit le système scolaire québécois de la dernière décennie. À la lumière de ces explications, il postule cependant que, dans les écoles élémentaires du Québec, le conflit entre l'autorité professionnelle et l'autorité administrative serait actuellement à un point minimal et qu'à des niveaux supérieurs, un conflit plus ouvert devrait se manifester entre professeurs et administrateurs.

Pouvoir et autorité du professeur de l'enseignement public québécois



PIERRE DANDURAND

DANS LES SYSTÈMES SCOLAIRES de la plupart des sociétés contemporaines, le problème du pouvoir se pose selon de nouvelles perspectives. L'importance accrue de l'éducation dans ces sociétés n'est pas étrangère à cet état de fait. Cette importance se manifeste d'abord clairement par la croissance rapide des entreprises d'enseignement. Sous l'effet d'un mouvement de scolarisation, auquel s'est jointe dans plusieurs pays une augmentation de la population d'âge scolaire, la clientèle étudiante s'est accrue considérablement. De ce fait, l'entreprise de l'enseignement a pris des dimensions telles qu'on a pu en parler comme de « la plus grande « industrie » de notre époque¹ ». Elle occupe à elle seule, dans les sociétés les plus développées, entre le cinquième et le quart de la population.

La place prise par l'éducation lui vient pour une part de ses liens étroits avec le système de production des sociétés contemporaines. Elle s'explique d'autre part par la présence dans ces sociétés d'une idéologie libérale ou égalitaire qui favorise une large diffusion de l'instruction. Le système scolaire répond ainsi directement à deux projets des sociétés contemporaines : le développement et la démocratisation.

La croissance rapide du système scolaire et les liens nouveaux qui le relie à la société ont entraîné des changements dans l'organisation de l'éducation.

1. Lê Tchành Khôi, *l'Industrie de l'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1967, p. 13.

Parmi ces changements, nous sommes particulièrement intéressé aux modifications actuelles ou prévisibles dans la structure du pouvoir du système scolaire et plus spécifiquement à l'étude des relations entre deux agents de pouvoir dans ce système, les professeurs et les administrateurs.

Il nous semblait que le développement actuel de l'organisation scolaire pouvait avoir pour conséquence d'accentuer un conflit d'autorité et de pouvoir entre le personnel administratif et le personnel enseignant. Cette hypothèse se trouvait confirmée entre autres par Clark² et Corwin³ dans leur analyse du système scolaire américain. L'existence de cette tension, de ce conflit, nous apparaissait aussi s'inscrire dans la dynamique même du système scolaire québécois. Et cela dans la mesure où ce développement pour une part s'accompagne d'une bureaucratisation de l'enseignement, c'est-à-dire de l'élaboration d'appareils administratifs plus importants qui placent les administrateurs dans une situation où ils peuvent exercer plus de pouvoir. Et d'autre part dans la mesure où ce développement s'accompagne aussi d'une spécialisation plus grande du *staff* de l'organisation, d'une professionnalisation des enseignants qui conduit à une affirmation, sinon à une revendication de statut, d'autorité. Ainsi les accommodements antérieurs qui pouvaient exister entre ces deux acteurs du système seraient mis à l'épreuve par la redéfinition de leur situation respective.

Notre première démarche s'attachera à décrire les changements survenus dans la structure du pouvoir du système scolaire québécois, tout particulièrement au cours des dernières années. On pourra ainsi dégager, dans ses grandes lignes tout au moins, quelle est la situation actuelle, en terme de pouvoir, des professeurs et des administrateurs scolaires et déjà éprouver la pertinence de notre hypothèse.

Dans un deuxième temps, nous basant sur les résultats d'enquêtes menées auprès du personnel enseignant et administratif d'écoles élémentaires nous chercherons à voir si les changements dans la structure du pouvoir et, plus spécifiquement, l'hypothèse d'un conflit entre l'autorité administrative et l'autorité professionnelle peut s'observer dans les relations entre les professeurs et la direction d'école à ce niveau de l'enseignement élémentaire.

1. ESQUISSE DE LA STRUCTURE ET DE LA DYNAMIQUE DU POUVOIR DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE PUBLIC

Dans le système scolaire québécois, depuis le début de ce siècle⁴ jusqu'à récemment, on peut considérer qu'il y a eu trois principaux agents de pouvoir : les commissaires d'écoles, l'Église catholique et l'État, en l'occurrence le gouvernement provincial.

2. Burton R. Clark, *Educating the Expert Society*, San Francisco, Chandler Publishing Company, 1962, p. 161-162.

3. Ronald G. Corwin, *A Sociology of Education*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1965, p. 263.

4. Nous ne mentionnons pas le XIX^e siècle qui a été non seulement une période mouvementée dans le domaine de l'éducation, mais aussi une période où se sont formés certains traits du système scolaire qui allaient en marquer l'organisation pour près d'un siècle et dont certains de ces traits, comme le principe d'un contrôle « local », survivent en partie aux transformations qui se sont opérées depuis 1960. Ce retour historique n'aurait pas manqué d'intérêt mais aurait

Sur le plan scolaire, le territoire québécois a été divisé en un nombre considérable de districts (v.g. on en comptait 2 000 en 1948), chacun régi par une commission scolaire qui avait la responsabilité de l'enseignement élémentaire et le droit de taxer la population locale à cette fin. Chaque commission était composée de commissaires élus par cette population locale. Ainsi, à ce niveau, les commissaires étaient les principaux responsables de l'enseignement public.

Le pouvoir et le contrôle de l'Église et de l'État s'exerçaient au niveau provincial à travers un organisme paragouvernemental, le Conseil de l'Instruction publique, et plus spécifiquement par l'action de deux comités émanant de ce conseil : le Comité catholique, responsable sur le plan pédagogique et confessionnel de l'ensemble des écoles catholiques sur le territoire québécois et le Comité protestant ayant les mêmes responsabilités vis-à-vis de l'ensemble des écoles protestantes.

Le Conseil de l'Instruction publique était d'abord constitué de membres de droit, tous les évêques catholiques dont le diocèse était situé en territoire québécois et qui devaient former le tiers des participants de ce conseil. Les autres membres étaient nommés par le gouvernement de façon à ce que s'ajoute au Conseil un tiers de laïques catholiques et un troisième tiers de protestants. Il faut souligner que les évêques constituaient de droit la moitié du Comité catholique qui était à toutes fins utiles l'organisme provincial ayant la responsabilité, au plan pédagogique et confessionnel, de toutes les écoles catholiques, largement majoritaires rappelons-le, dans le système public québécois.

L'État exerçait un contrôle sur le Conseil de l'Instruction publique et sur ses deux comités. Ce contrôle pouvait s'effectuer non seulement par la nomination de plusieurs membres mais aussi par d'autres voies, entre autres par le fait qu'il lui revenait de sanctionner les budgets proposés par le Conseil. Son action cependant était entravée par la méfiance qu'à l'époque on manifestait à l'égard des interventions de l'État dans le domaine de l'éducation.

La croissance du système scolaire et aussi une évolution dans la conception des rôles que devaient jouer ces différents agents a entraîné des modifications dans le pouvoir des commissaires, de l'Église et de l'État. Parallèlement on vit l'émergence de nouveaux agents de pouvoir ou de groupes sociaux qui, à l'intérieur même du système, aspiraient à exercer plus d'influence. C'est à la considération de ces deux points que nous nous arrêterons maintenant, cherchant en particulier à dégager la situation actuelle des administrateurs scolaires et des professeurs.

1. *Modifications dans le rôle des agents traditionnels*

Ce qui apparaît de toute évidence autour des années 1960, c'est l'importance accrue du gouvernement dans l'administration et la planification de l'enseignement. La part du gouvernement provincial dans le financement de l'éducation à tous

par trop prolongé notre présentation du problème. Qu'il nous suffise ici de rappeler que l'Église catholique ne s'est pas imposée sans lutte comme agent important de pouvoir; que l'État, les enseignants, les églises protestantes ont aussi cherché à exercer un contrôle dans le domaine de l'enseignement. On pourra consulter sur ce sujet : *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 1963, t. I, chap I, p. 1-20; André Labarrère-Paulé, *les Instituteurs laïques au Canada français, 1836-1900*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1965; Lionel Groulx, *l'Enseignement français au Canada*, Montréal, Granger et Frères, 1934.

les niveaux a augmenté à un rythme particulièrement rapide, alors que la contribution à ces dépenses par les commissions scolaires locales a diminué, passant de près de 40% en 1954 à moins de 25% après 1962⁵.

Cette modification dans la part du gouvernement aux dépenses de l'enseignement s'accompagne d'une redéfinition de son rôle dans le domaine scolaire. Pressé par la croissance des effectifs scolaires et par la nécessité de développer un enseignement secondaire et professionnel de même qu'un enseignement supérieur qui correspondaient aux exigences d'une société en voie de devenir postindustrielle, l'État a cru devoir mettre de l'ordre dans un système scolaire où empiriquement, de façon presque anarchique, s'étaient développées des institutions nouvelles pour répondre aux besoins nouveaux et où les institutions anciennes se développaient presque malgré elles et devaient pour réaliser leur croissance s'appuyer sur le gouvernement. Ainsi on a vu naître en 1964 un ministère de l'Éducation responsable de l'organisation de l'enseignement sur l'ensemble du territoire québécois. Ce ministère est devenu le plus important de ceux que compte le gouvernement. Il a engagé dans ses rangs des experts de différentes disciplines et s'est attaqué à la tâche de la planification de l'enseignement. Tant par les ressources humaines dont il disposait que par ses ressources financières et la légitimité qui lui venait de son intégration, de sa participation au gouvernement, cet agent est devenu déterminant dans les politiques scolaires du Québec. Par ailleurs, pressé de procéder à des réformes importantes, ce ministère, dont l'action devait se faire selon les principes d'une démocratie de participation⁶, avait peu de temps pour laisser d'autres agents de pouvoir interférer dans ses décisions ou même y participer⁷. On peut dire que le pouvoir décisionnel, c'est maintenant lui qui le possède dans l'organisation scolaire québécoise.

Dans cette situation, qu'advient-il des autres agents traditionnels du pouvoir dans le système scolaire ? Les commissaires d'écoles ne sont pas en très bonne posture pour exercer un pouvoir réel dans le système. Leurs ressources financières, par l'imposition de taxes locales, ne leur permettent de subvenir qu'à moins de 50% des besoins financiers de l'organisation scolaire au plan local⁸. Leur autorité morale, en tant que représentants des parents, a été mise en cause⁹; le regroupement des commissions locales dans des commissions régionales élargit la distance entre les commissaires et leurs commettants; les commissaires sont plus ou moins dépassés par la complexité d'une administration scolaire devenue celle d'une entreprise souvent considérable, et dont l'appareil pédagogique est sophistiqué. Ils doivent ainsi s'en remettre plus fréquemment au jugement d'experts ou des administrateurs qu'ils ont engagés. Ceux-ci, par leurs connaissances et l'information qu'ils possè-

5. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, t. V, 1966, p. 6.

6. Cf. Paul Gérin-Lajoie, *Pourquoi le bill 60 ?*, Montréal, Editions du Jour, 1963.

7. Cf. Claude Gousse et Gabriel Gagnon, *le Processus de régionalisation dans l'Est du Québec*, Québec, Bureau d'aménagement de l'Est du Québec Inc., 1965.

8. Louis-Philippe Audet et Armand Gauthier, *le Système scolaire du Québec*, Montréal, Beauchemin, 1967, p. 180.

9. « Car la tragédie d'un grand nombre de commissions scolaires, c'est précisément qu'elles sont dirigées par des contribuables qui n'ont pas d'enfants, alors que les pères de famille n'ont pas voie consultative ou délibérative. » (Gérard Filion, *les Confidences d'un commissaire d'écoles*, Montréal, Editions de l'Homme, 1960, p. 13).

dent, se trouvent dans une situation de pouvoir souvent supérieure à celle des commissaires ¹⁰.

De son côté, l'Église a adopté une attitude de retrait par rapport à l'éducation après avoir contribué considérablement au développement de ce secteur institutionnel et avoir été placée dans une situation de pouvoir exceptionnelle (contrôle des institutions d'enseignement collégial et universitaire, contrôle aussi dans le secteur de l'enseignement public par sa présence imposante au Comité catholique et la place prise par les communautés religieuses dans les postes d'enseignement et de direction des écoles publiques). Cette attitude de l'Église dont on n'a pas encore dégagé toute la signification s'explique, au moins en partie, par son manque de ressources, tant financières qu'humaines, pour suivre le développement rapide du système scolaire. Par ailleurs, on lui a fait sentir que sa présence devait être au moins plus discrète ¹¹. De plus, la volonté de créer un enseignement public à tous les niveaux a entraîné une lutte contre les institutions privées dont l'Église avait en grande partie le contrôle. Elle demeure cependant un acteur encore non négligeable dans le milieu scolaire et il est certain qu'elle peut avoir une influence considérable auprès de l'État ¹². Mais sa présence à l'intérieur même du système d'enseignement public ne lui permet plus d'exercer le même contrôle qu'autrefois.

2. *Émergence de nouveaux agents de pouvoir : les administrateurs scolaires et les professeurs*

La place nouvelle prise par le gouvernement a été plus ou moins reliée à l'émergence de nouveaux agents de pouvoir dans le système scolaire. En effet, le gouvernement adopte une politique qui entraîne des transformations importantes dans les structures administratives et pédagogiques du système scolaire. Cette politique favorise l'intégration de différentes institutions en une seule unité administrative plus complexe, réunissant ainsi sous une même direction un grand nombre de professeurs et d'étudiants. Par ailleurs, l'affluence des jeunes dans les écoles et particulièrement dans les institutions de niveau secondaire, collégial et universitaire, ajoute à la dimension des institutions et par conséquent accroît la complexité des appareils administratifs. Ceci a pour conséquence de créer des postes administratifs comportant des responsabilités et un pouvoir considérables. La création de ces fonctions administratives, leur occupation par des laïques, des personnes qui tendent à se définir comme des administrateurs ¹³ et qui se trouvent en situation pour

10. Jean Samson, *le Pouvoir scolaire régional dans Vaudreuil-Soulanges*, thèse de maîtrise (anthropologie), Université de Montréal, 1966. Par ailleurs, Guy Bourassa a noté que dans le cas de la Commission des écoles catholiques de Montréal, le choix des commissaires se fait maintenant davantage en fonction de leur compétence administrative. Ce nouveau critère de sélection des commissaires est intéressant à relever. Il semble indiquer ce besoin de trouver chez ceux-ci les qualités administratives nécessaires à la complexité de leur tâche, qualités qui leur permettraient de mieux s'affirmer auprès des administrateurs scolaires. Cf. Guy Bourassa, « La structure du pouvoir à Montréal : le domaine de l'éducation », *Recherches sociographiques*, vol. 7, n° 2, mai-août 1967, p. 125-150.

11. Cf. *l'Église et le Québec* (en collaboration), Montréal, Éditions du Jour, 1961.

12. Cf. Léon Dion, *le Bill 60 et la société québécoise*, Montréal, H. M. H., 1960.

13. Précisons que nous définissons sous le terme administrateur scolaire toute personne ayant dans le système scolaire une autorité administrative à l'intérieur de ce que Parsons désigne comme le *managerial system*. Nous excluons du groupe des administrateurs, les commissaires d'école et autres personnes (v.g. ministre de l'Éducation) dont les fonctions, selon la distinction de Talcott Parsons, se situent au niveau de l'*institutional level*. Voir *Structure and Process in Modern Societies*, New York, Free Press, 1960, chap. II, p. 60-65.

exercer une forte influence dans le domaine scolaire est un phénomène relativement récent, tout au moins avec l'ampleur qu'il a actuellement.

Pour étayer cette affirmation, on peut retenir les points suivants concernant les administrateurs scolaires : *a)* Ils gèrent des sommes d'argent qui dépassent le milliard (\$1 200 000 en 1968-1969¹⁴). Le gouvernement consacre alors près du tiers de son budget à des fins d'éducation. Sous l'égide du ministère de l'Éducation sont entrepris des programmes de constructions scolaires qui impliquent des investissements parfois étonnants : par exemple, un milliard de dollars pour la construction des écoles secondaires polyvalentes. *b)* Ils ont autorité sur un personnel important et ont à répondre aux besoins d'une clientèle considérable. Dans les commissions scolaires en 1968-1969 on comptait près de 1 500 000 élèves. *c)* Ils possèdent une information qui échappe aux profanes et qui est d'autant plus difficile à connaître que le système scolaire a subi des transformations importantes et continue à se transformer. *d)* Les problèmes d'éducation, ces dernières années, ont été d'implanter des nouvelles structures, de pourvoir la province de locaux scolaires pour loger les vagues d'étudiants, de voir à l'encadrement de ces masses d'étudiants à différents niveaux, d'élaborer des normes uniformisant, rationalisant le système. Mais les problèmes à caractère plus spécifiquement pédagogiques n'ont pas été des problèmes prioritaires¹⁵. *e)* Le fait d'avoir laissé entendre qu'une proportion importante du personnel enseignant ne possédait pas une formation suffisante, ce qui était de nature à renforcer la position des administrateurs scolaires dans le système¹⁶. *f)* Les structures nouvelles dont les administrateurs étaient en partie les initiateurs ou qu'ils avaient charge d'implanter ont pris au dépourvu d'autres agents du système, les commissaires, les parents.

Dans cette conjoncture, la situation des administrateurs scolaires est privilégiée et fait, tout au moins de ceux qui se trouvent en haut des pyramides hiérarchiques de l'administration, des agents de pouvoir particulièrement importants. Ils ont cependant à faire face à un autre groupe social dans l'organisation scolaire qui lui aussi revendique plus de pouvoir, les professeurs. Tout particulièrement au cours de ces dernières années, les associations d'enseignants du secteur public au Québec se sont définies comme des agents de pouvoir dans les structures scolaires. Elles ont négocié au plan local puis au plan provincial¹⁷ les conditions d'engagement des professeurs. Leurs revendications ont porté sur les salaires, les conditions de travail et plus récemment l'accent a été mis sur des revendications d'ordre plus professionnel comme l'établissement de conditions de perfectionnement des professeurs ainsi que la participation de ces derniers aux décisions d'ordre pédagogique.

14. *Hebdo-Education*, 4^e année, n° 38, avril 1968, p. 281.

15. Voir, par exemple, l'interview de Jean-Paul Desbiens, haut fonctionnaire au ministère de l'Éducation. Monsieur Desbiens dit bien explicitement que la priorité du ministère c'était « d'abord mettre du monde dans le système » (*Quartier Latin*, vol. 52, n° 1, 17 septembre 1969, p. 24-26).

16. Par exemple, le président de la Commission des écoles catholiques de Montréal dans une déclaration faite en 1967 au moment de la négociation d'une convention collective avec l'Alliance des professeurs de Montréal, laissait entendre que les professeurs ne pouvaient être trop exigeants sur le plan du salaire puisque 61% d'entre eux ne possédaient que 13 ans ou moins de scolarité. Par ailleurs, les associations de professeurs par leur insistance sur le perfectionnement et leur recommandation de normes de formation plus élevées corroboraient implicitement ce jugement.

17. Depuis 1967, la négociation de convention collective entre les associations d'enseignants et les commissions scolaires, par décision gouvernementale, ne se fait plus sur le plan local mais provincial.

Longtemps les professeurs ont été des acteurs silencieux sur la scène scolaire ¹⁸. Ceci s'explique, en partie tout au moins, par le fait que la profession comprenait en majorité des femmes et des clercs et que l'organisation scolaire était très décentralisée : il y avait autant d'employeurs qu'il y avait de commissions scolaires. Ce sont là des facteurs qui ne favorisaient pas la cohésion des enseignants et le développement d'une organisation professionnelle forte.

À la suite de la dernière Guerre, le mouvement de scolarisation allait provoquer une demande plus grande de professeurs et en particulier de professeurs au niveau secondaire ¹⁹. Ceci a entraîné une modification dans la composition du personnel enseignant du secteur public. D'abord le recrutement s'est fait davantage auprès des laïques que des religieux, ce qui a eu pour conséquence une « décléricalisation » du personnel enseignant. Ensuite le besoin d'enseignants au niveau secondaire a exigé des candidats qu'ils possèdent une plus grande formation professionnelle et académique. Enfin ces postes d'enseignement au secondaire ont attiré et retenu dans la carrière d'enseignement une proportion plus importante d'hommes que par le passé ²⁰.

Ainsi s'est créée dans le secteur public une nouvelle catégorie de professeurs constituée par des laïques hommes et femmes enseignant au niveau secondaire et qui allaient devenir plus intéressés au développement d'une organisation professionnelle et syndicale pour défendre leurs droits dans le système scolaire. Par ailleurs, le développement rapide du système scolaire créait une demande très forte de professeurs. Ce qui plaçait les associations d'enseignants dans une situation de force.

D'autres facteurs ont favorisé la cohésion du groupe des professeurs et la prise de conscience de leur situation commune : d'une part, le développement de moyens de communication qui diminuaient l'isolement des enseignants exerçant leur métier dans les régions éloignées et, d'autre part, plus récemment, la sensibilisation de la population aux problèmes d'éducation.

Au cours des dernières années, les associations professionnelles des enseignants se sont engagées dans des luttes vigoureuses pour négocier, avec les commissions scolaires et le gouvernement, des conventions collectives de travail : grèves multiples en 1967 et, en 1969, menace de grèves, démission d'une partie des enseignants

18. Il faut préciser que ceci n'a pas toujours été le cas mais serait surtout apparu à la fin du 19^e siècle. Cf. André Labarrère-Paulé, *op. cit.*

19. A titre d'indication de ce phénomène, on peut retenir par exemple que la croissance des effectifs étudiants au niveau secondaire ne contribuait en 1953 qu'à 17% de l'augmentation annuelle du total des élèves du secteur public alors qu'en 1962, la croissance des effectifs au secondaire constituait à elle seule 60% de l'augmentation annuelle des élèves. Voir *les Besoins financiers de l'éducation au Québec, 1964-1967*, Etudes et documents, Québec, Ministère de l'Éducation.

20. Le personnel enseignant du secteur catholique des commissions scolaires du Québec a subi, entre 1949 et 1965, les transformations suivantes :

	religieux		laïcs		total
	hommes	femmes	hommes	femmes	
1949	8 829	11 322	1 855	11 322	22 016
	40%	51%	9%	51%	
1965	9 447	31 808	10 766	31 808	52 021
	18%	61%	21%	61%	

Cf. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 1966, t. 5, p. 52.

pour donner plus de poids à leurs revendications. Étant donné la situation financière alors précaire du gouvernement et des commissions scolaires, étant donné aussi une opinion publique peu favorable à la cause des professeurs, les moyens de pression dont disposaient les associations d'enseignants se sont trouvés insuffisants. Effectivement, les grèves de 1967 se sont terminées par une loi spéciale (le bill 25) obligeant les enseignants à retourner au travail selon des conditions établies par le gouvernement; à l'automne 1969, la Corporation des enseignants du Québec (C. E. Q.) a dû signer une nouvelle convention collective sans que ne soit garanti le réengagement de tous ses membres démissionnaires. Ainsi le bilan des luttes des enseignants au cours des dernières années peut-il apparaître négatif.

Mais ceci ne doit pas cacher les transformations qui se poursuivent chez le groupe des enseignants, soit un mouvement de professionnalisation ²¹ qui se manifeste entre autres par le désir de voir les professeurs acquérir plus de formation professionnelle et académique (v. g. c'est l'association professionnelle provinciale qui fixera le plus haut la norme de formation des professeurs de l'élémentaire) ²² et participer davantage aux décisions qui se prennent dans le domaine de l'éducation. En même temps se fait jour chez un certain nombre de professeurs la volonté d'une politisation plus grande des enseignants, la volonté de se dégager de l'image de l'instituteur ou de l'institutrice docile qui ne se faisait entendre ni sur les questions concernant la société dans son ensemble, ni sur les questions se rapportant directement au monde de l'enseignement ²³. À cet égard, le nombre des enseignants (treize) qui ont été élus en 1966 comme députés au Parlement provincial et les prises de position de certains leaders des enseignants sur la politique linguistique sont très significatifs.

En définitive, il est certain que les groupements professionnels des enseignants cherchent activement à donner aux professeurs un nouveau statut dans le système scolaire et dans la société. À cette fin ils sont appelés à se confronter au gouvernement et aux commissions scolaires. Ils ont aussi à se confronter aux administrateurs scolaires qui sont les principaux conseillers du gouvernement et des commissions scolaires et qui détiennent une autorité que les professeurs souhaitent partager ou à laquelle ils cherchent à opposer leur propre autorité.

À partir de ce que nous avons relevé dans cette première partie de notre article, il semblerait donc que, dans la conjoncture actuelle, une certaine tension existerait entre ces deux acteurs du système scolaire qui ont pris ou revendiqué un pouvoir plus grand, les administrateurs et les professeurs. Soulignons par ailleurs qu'il est prévisible que deux autres acteurs prendront une importance accrue dans le système. D'abord les parents. Bien qu'encore peu organisés, ils se font entendre et on tente de les faire participer davantage à la vie, au fonctionnement de l'école; ensuite, les étudiants qui utilisent au niveau secondaire et même élémentaire un

21. Ce mouvement de professionnalisation apparaît déjà clairement dans l'analyse de quatre documents venant de sources différentes et analysés par Rodrigue Johnson (*les Attitudes professionnelles des instituteurs de Montréal*, thèse de doctorat présentée en Sorbonne, mai 1967, chap. iv, p. 102-140).

22. Cf. Pierre Dandurand, *Etude sur le perfectionnement des professeurs laïcs membres de l'Alliance des professeurs de Montréal*, Montréal, juillet 1967, texte mimeographié, p. 2.16.

23. Voir le *Renouveau pédagogique, la régionalisation syndicale*, travaux du 16^e congrès de la Corporation des Instituteurs catholiques, Québec, 1966, p. 20.

« pouvoir négatif²⁴ », lequel consiste à faire autre chose que ce qu'on leur demande de faire. À d'autres niveaux, soit aux niveaux collégial et universitaire, ils ont déjà manifesté collectivement leur volonté de participer aux décisions.

Il est certain que ce contexte complique les stratégies que pourraient utiliser les professeurs et les administrateurs pour assurer leur autorité et leur pouvoir respectifs. Le jeu des alliances deviendra particulièrement important. Comme les administrateurs ont déjà partie liée avec les représentants du peuple que sont le gouvernement et les commissions scolaires, si les professeurs ne font pas alliance avec les nouveaux venus, parents ou étudiants, il y a des chances pour que leur pouvoir demeure fort limité. Quoi qu'il en soit, le problème du partage de l'autorité administrative et de l'autorité professionnelle nous semble s'inscrire dans la dynamique même de la bureaucratisation de l'enseignement et d'un mouvement de professionnalisation des enseignants. Et, à ce titre, il nous paraît intéressant de nous y arrêter, même si l'entrée en scène d'autres agents de pouvoir vient modifier l'action des acteurs impliqués.

II. LE PROFESSEUR DE L'ÉLÉMENTAIRE ET L'AUTORITÉ ADMINISTRATIVE

Dans la structure actuelle du système scolaire le conflit de pouvoir et d'autorité entre professeurs et administrateurs devrait prendre un relief particulier. Nous nous proposons de discuter de cette hypothèse en prenant appui sur l'observation des relations entre les professeurs de l'élémentaire et la direction d'école. Plus précisément, la question posée est celle de savoir si le mouvement de professionnalisation chez les enseignants atteint les professeurs de l'élémentaire au point qu'apparaisse un conflit entre l'autorité professionnelle de ces derniers et l'autorité administrative de la direction d'école.

1. *Autorité professionnelle et autorité administrative*

La question formulée précédemment nous reporte au fonctionnement des organisations complexes et à la situation des employés y possédant quelque autorité professionnelle et plus spécifiquement au partage du pouvoir dans de telles organisations, des luttes autour du statut de différentes catégories de membres, luttes qui peuvent se justifier ou s'expliquer par la référence à des principes d'autorité différents. C'est dire que le maintien ou la revendication de statut trouve sa légitimité à des sources différentes. D'une part, l'autorité administrative s'appuie sur la nécessité d'une coordination et d'une supervision dans une organisation qui, dans la poursuite des buts qu'elle s'est fixée, doit voir à l'accomplissement de tâches diverses et complémentaires; d'autre part, l'autorité professionnelle trouve son assise dans les connaissances et les capacités particulières des membres d'une profession qui les rend aptes à accomplir le plus adéquatement possible certaines tâches. Alors que l'autorité administrative est davantage liée à un poste, l'autorité

p. 24. Précisons que c'est à l'expression de Dahl que nous nous référons ici, lui attribuant un sens plus large que celui que l'auteur lui accorde. Nous croyons plus juste de parler de « pouvoir négatif » que de simple opposition ou de résistance. Cf. Robert A. Dahl, « The Concept of Power », *Behavioral Science*, vol. 2, juillet 1957, p. 201.

professionnelle est d'abord rattachée à l'expertise²⁵. Cette distinction analytique demande à être spécifiée, nuancée. S'il nous paraît opportun de l'appliquer à l'étude des relations professeurs/direction d'école, il est néanmoins indispensable de préciser la nature particulière du contexte à la fois organisationnel et professionnel dans lequel elle apparaît alors.

La profession d'enseignant à l'élémentaire s'exerce depuis fort longtemps à l'intérieur d'une organisation. C'est dire qu'il y a une longue tradition des rapports du personnel enseignant avec une autorité administrative. Il ne s'agit donc pas d'une profession qui a à s'intégrer à une organisation et qui y vient avec un statut professionnel déjà établi. Par ailleurs, l'enseignement à l'élémentaire est une profession possédant un statut peu élevé dans la société²⁶ et exigeant une formation relativement courte. Ainsi, 71% des professeurs dans les écoles élémentaires de la Commission des écoles catholiques de Montréal ont une scolarité de 13 ans ou moins²⁷. Ceci semble confirmer que l'enseignement à ce niveau exige peu de connaissances particulières et rappelle que les professeurs ne peuvent appuyer leur statut sur le contenu des enseignements qu'ils transmettent (écriture, lecture, mathématiques et éléments de base dans d'autres domaines). Leur autorité leur vient plutôt de cette technique d'apprentissage qu'est la pédagogie. Mais là encore on sait que la pédagogie n'a pas un statut scientifique bien établi. Ce qui semble devoir éventuellement donner aux enseignants de l'élémentaire plus de prestige, plus d'autorité, c'est leur connaissance de la psychologie de l'enfant. Enfin, bien qu'une certaine autonomie soit laissée au personnel enseignant de ce niveau, il demeure que le système prévoit un ensemble de règles contrôlant l'activité des professeurs et leur recrutement, contrôles beaucoup plus considérables que ceux qu'on ose appliquer à d'autres catégories d'employés considérés comme des professionnels. Ces caractéristiques du personnel enseignant à l'élémentaire font qu'Etzioni par exemple qualifiera l'école, à ce niveau, d'organisation semi-professionnelle type²⁸. Organisation où on trouve une autorité professionnelle limitée par opposition à ces organisations dont le personnel est constitué en majorité d'employés ayant un statut professionnel plus établi et dans lesquelles l'autonomie professionnelle est plus grande, moins soumise aux contrôles administratifs.

En admettant que l'école élémentaire soit une organisation semi-professionnelle comme le propose Etzioni, bien qu'on puisse juger que dans ce contexte l'autorité administrative soit plus grande que dans d'autres types d'organisation, il demeure qu'on y trouve deux sources d'autorité différentes, susceptibles de créer des zones de tension, de conflit entre les groupes sociaux détenteurs d'autorité. Et cette confrontation devient théoriquement plus probable lorsque la situation d'un de ces groupes change ou que l'un de ces groupes formule un projet qui, dans son

25. Cette définition rejoint la distinction de Crozier entre le pouvoir de l'expert et le pouvoir hiérarchique fonctionnel. Cf. *le Phénomène bureaucratique*, Paris, Editions du Seuil, 1963, p. 219. Sur cette question, voir aussi, entre autres : W. Richard Scott, « Professionnels in Bureaucracy-Areas of Conflicts », dans Howard M. Vollmer et Donald L. Mills (édit.), *Professionalization*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall, 1966, p. 265-275; Amitai Etzioni, *Modern Organizations*, Englewood Cliffs, (N.J.), Prentice-Hall, 1964, chap VIII, p. 75-94.

26. Peter C. Pineo et John Porter, « Occupation Prestige of Canada », *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 4, n° 1, février 1967, p. 24-40.

27. *Caractéristiques générales du personnel enseignant, 1967-1968*, Montréal, Service des projets scolaires, Bureau de la statistique, Commission des écoles catholiques de Montréal, p. 22.

28. Amitai Etzioni, *op. cit.*, p. 87-89.

accomplissement, devrait normalement entraîner une réévaluation de sa position par rapport à l'autre. C'est ce qui semble se produire avec le mouvement de professionnalisation chez les enseignants du secteur public d'enseignement au Québec.

Le problème étant ainsi posé, nous l'étudierons auprès d'un groupe spécifique, c'est-à-dire des professeurs enseignant dans des écoles françaises de niveau élémentaire, professeurs à l'emploi de la Commission des écoles catholiques de Montréal²⁹. Pendant l'année académique 1967-1968, cette commission scolaire, la plus importante au Québec et qui a la responsabilité sur son territoire de l'enseignement public des niveaux élémentaire et secondaire, employait dans sa section française 4 786 professeurs à l'élémentaire répartis dans plus de 250 écoles³⁰. Les professeurs de cette commission scolaire sont réunis dans une association à caractère professionnel et syndical, l'Alliance des professeurs de Montréal. Cette association a joué un rôle de première importance dans les revendications syndicales et professionnelles des professeurs, non seulement de Montréal mais de l'ensemble de la province.

2. *Le mouvement de professionnalisation chez les enseignants de l'élémentaire*

Nous concevons la professionnalisation comme un processus par lequel une occupation s'organise et cherche à se rapprocher d'un modèle idéal de profession. Ce qui implique que ceux qui exercent cette occupation se regroupent dans une association, cherchent à établir des normes d'excellence dans l'accomplissement de leur tâche spécifique, précisent le champ couvert par leur activité professionnelle, sanctionnent le recrutement et la formation de leurs membres, défendent leur autorité et leur autonomie dans ce qui est déterminé comme la sphère d'activité professionnelle, cherchent à se réserver le contrôle de cette activité et enfin projettent d'élever le statut de leur profession dans la société.

Notre intention n'est pas de reprendre ici chacun de ces objectifs afin de vérifier à quel point les professeurs de l'élémentaire s'y conforment³¹. Nous voulons cependant indiquer comment ceux-ci nous ont paru adopter certains comportements, certaines attitudes qui manifestent leur engagement dans un mouvement de professionnalisation et conséquemment, dans une revendication d'autorité, de pouvoir.

29. Nous nous référons tout spécialement à une recherche réalisée l'an dernier avec notre collègue Rodrigue Johnson sur l'évaluation de la tâche et de la situation de travail des professeurs enseignant dans les écoles élémentaires de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C. E. C. M.). Les informations statistiques présentées dans la suite viennent principalement de réponses à un questionnaire rempli par un échantillon représentatif de 915 professeurs de l'élémentaire. Pour une description de l'échantillon, cf. Pierre Dandurand et Rodrigue Johnson, *Évaluation de la tâche et situation de travail des professeurs de l'élémentaire, Commission des écoles catholiques de Montréal, année scolaire 1968-1969*, Rapport remis à la Commission des écoles catholiques de Montréal et à l'Alliance des professeurs de Montréal, Montréal, août 1969, p. 1.31-1.35. Par ailleurs nous utiliserons des informations provenant d'autres recherches. Dans ces cas, nous en préciserons les sources.

30. *Rapport annuel, 1967-1968*, Commission des écoles catholiques de Montréal, Office des relations publiques de la C. E. C. M., Montréal, 1968.

31. Voir à ce sujet : Rodrigue Johnson, *op. cit.*; Normand Wener, *Attitudes professionnelles des enseignants de Montréal (professeurs laïcs à l'emploi de la Commission des écoles catholiques de Montréal)* thèse de maîtrise (sociologie), Université de Montréal, 1967.

On a noté précédemment que les associations d'enseignants ont, ces dernières années, insisté sur les revendications d'ordre professionnel comme le perfectionnement des professeurs et leur participation aux décisions pédagogiques. En demandant aux professeurs une telle participation, elles posaient directement la question du partage entre l'autorité administrative et professionnelle. Et c'est en cela que leur action nous intéresse tout particulièrement. Il apparaîtrait assez logique que cette orientation syndicale et professionnelle trouve surtout un appui auprès d'une nouvelle catégorie de professeurs qu'a permis de drainer ou de retenir le développement de l'enseignement de niveau secondaire dans le secteur public. Rappelons qu'à ce dernier niveau, le personnel se compose, pour une part, d'une proportion beaucoup plus importante d'hommes qu'à l'élémentaire (52% au secondaire, 11% à l'élémentaire ³²). De plus, à ce niveau, s'est recruté un personnel possédant une formation académique et professionnelle plus élevée que celle des professeurs de l'élémentaire. Cette nouvelle catégorie de professeurs serait plus sensible au statut accordé à l'enseignant tant dans le système scolaire que dans la société. Jusqu'à quel point cependant des revendications professionnelles rejoignent-elles les professeurs de l'élémentaire ?

TABLEAU 1

Proportion de professeurs de l'élémentaire qui placent soit au 1^{er}, au 2^e ou au 3^e rang, dans un ordre de priorité, sept objectifs syndicaux

objectifs	rangs (1 ^{er} , 2 ^e ou 3 ^e) %	base
droit de participation à toute décision de caractère pédagogique	77	915
obtention de facilités de recyclage pour les professeurs de l'élémentaire	58	915
obtention d'heures de travail moins longues à l'élémentaire	43	915
obtention de meilleures échelles de salaire	30	915
relèvement du prestige de la profession auprès du public	30	915
droit pour les représentants de la profession de fixer ses normes d'entrée, en particulier le niveau de la formation	29	915
reconnaissance des longues années de service	25	915

Dans notre enquête, nous avons demandé à ces derniers d'indiquer, parmi sept objectifs syndicaux et professionnels, quel ordre de priorité leur association devait établir. Les objectifs proposés étaient les suivants : meilleures échelles de salaire, droit de participation à toutes décisions d'ordre pédagogique, droit de fixer les normes d'entrée dans l'enseignement, heures de travail moins longues, facilités de recyclage, reconnaissance des longues années de service, relèvement du prestige de la profession. Les professeurs dans l'ensemble, ont nettement indiqué que la priorité devrait se fixer sur le droit de participer aux décisions d'ordre pédagogique (voir tableau 1).

32. *Caractéristiques générales du personnel enseignant, 1967-1968*, p. 1-4.

TABLEAU 2

Proportion de professeurs de l'élémentaire qui jugent que certaines tâches devraient être remplies par des personnes qui ne sont pas des professeurs

tâches	%	base
surveillance des récréations	76	915
surveillance le matin et le midi à l'arrivée des élèves	83	915
compilation des notes pour la préparation des bulletins	44	915
corrections diverses	3	915

TABLEAU 3

Proportion des professeurs qui estiment qu'une matière d'enseignement à l'élémentaire devrait être enseignée par eux ou par un spécialiste

matière enseignée	par eux %	par un spécialiste %	sans réponse %	base ^a
français	97	2	1	915
mathématiques	94	4	2	915
géographie	79	20	1	774
histoire	76	22	2	634
sciences naturelles	58	40	2	739
catéchèse	49	50	1	915
arts plastiques	12	87	1	872
anglais	11	85	3	436
culture physique	8	90	2	915
musique	3	96	1	915

^a Les bases varient car les professeurs répondaient seulement si la matière désignée était au programme d'études des élèves de leur classe.

Ainsi les professeurs de l'élémentaire montrent qu'ils sont rejoints par cet objectif professionnel et estiment qu'il peut faire l'objet d'une revendication prioritaire de leur association. La question qu'on peut se poser cependant est de savoir s'ils ne font que se conformer à un projet formulé par leur association ou si vraiment cette priorité correspond ou se rattache directement à leur pratique de l'enseignement. On pourrait penser que ce modèle de réponse est le fait d'un pur conformisme à une idéologie professionnelle qui leur serait proposée. Cependant, à cette attitude des professeurs qui est un indice de leur adhésion à un mouvement de professionnalisation, s'ajoutent d'autres observations qui confirment cette orientation. Par exemple nous avons pu constater que les professeurs souhaitent que certains aspects de leur tâche qui ont un caractère moins professionnel, comme la surveillance des élèves pendant les périodes de récréation, la compilation des notes, soient confiées à d'autres personnes (voir tableau 2). Il est même apparu qu'ils aspirent à se réserver les enseignements les plus fondamentaux, le français et les mathématiques, pour remettre à des spécialistes les autres matières au programme soit la géographie, l'histoire, la catéchèse et les sciences naturelles (voir tableau 3). Notons enfin que 55% des professeurs poursuivaient, pendant l'année académique 1968-1969, des études de perfectionnement et qu'ils avaient en majorité un programme comprenant plus de 3 heures de cours par semaine ³³.

33. Pierre Dandurand et Rodrigue Johnson, *op. cit.*, p. 2.17, 2.18.

Ces observations nous permettent déjà de postuler que les professeurs de l'élémentaire sont sensibilisés au problème de l'autorité professionnelle, sont engagés en partie dans un mouvement de professionnalisation. D'autres indices (v. g. revendication de statut) viendront s'ajouter dans la suite de notre argumentation. Cependant il y a dès maintenant lieu de faire l'hypothèse que dans leur relation avec la direction, ces préoccupations des professeurs devraient transparaître d'une façon ou d'une autre.

3. *Relations professeurs et direction d'école*

Passant à l'étude plus spécifique des relations entre les professeurs et la direction d'école nous en explorerons trois aspects : d'abord *a*) la perception par le professeur de son propre statut et de celui de la direction d'école, ce qui permettra d'évaluer la distance qui les sépare; ensuite *b*) quelle part les professeurs laissent à la direction dans l'activité pédagogique de l'école; enfin *c*) s'il y a consensus entre les professeurs et la direction sur ce qui relève de l'autorité de la direction ou de l'autorité du professeur.

a) Statut du professeur et de la direction d'école. — Les enseignants de l'élémentaire, dans leur majorité (72%), se définissent comme appartenant à la classe professionnelle des travailleurs. Cependant ils sont aussi conscients qu'un tel statut ne leur est pas reconnu par la majorité des autres acteurs du système scolaire et par la société dans son ensemble. En comparaison avec d'autres occupations, ils s'accordent un statut similaire ou égal à celui du psychologue, position qui les place à proximité des professions libérales traditionnelles et bien au-dessus de groupes professionnels comme les infirmières qui, tant par le degré de formation que par la composition (aussi très majoritairement féminine) du personnel, devraient être du même niveau³⁴. C'est donc dire que les professeurs de l'élémentaire revendiquent un statut professionnel alors qu'ils sont par ailleurs conscients que ce statut n'est pas celui qu'on leur reconnaît ni dans le système scolaire, ni dans la société (voir tableau 4).

D'autre part, et bien que nous n'ayons pas systématiquement cherché à faire préciser par le professeur le statut qu'il accorde à la direction, nous possédons une information qui nous permet d'étayer l'hypothèse qu'aux yeux du professeur de l'élémentaire, les postes à la direction d'école ont un prestige particulier. En effet, entre l'accession à une direction d'école, à un enseignement au niveau secondaire, à un enseignement au niveau collégial et même à un poste de direction à la C. E. C. M., un plus grand nombre de professeurs considèrent la première possibilité comme une promotion. Et on peut constater, en se référant au tableau 5, que les postes administratifs sont relativement plus valorisés.

Il est intéressant de relever le fait que les professeurs semblent accorder plus de prestige à un poste de directeur d'école qu'à un poste de direction à la C. E. C. M. Il est possible qu'ils signifient par là leur estime plus mitigée pour ces « bureaucrates » de la C. E. C. M. qui se tiennent à distance des problèmes que pose l'enseignement dans la réalité concrète d'une classe, d'une école. Alors que la fonction de direction d'école aurait, aux yeux des professeurs, l'avantage de joindre

34. Voir Pierre Dandurand et Rodrigue Johnson, *op. cit.*, p. 4.3, 4.4.

TABLEAU 4
Proportion des professeurs de l'élémentaire qui se situent et pensent que d'autres les situent dans l'une des catégories socio-professionnelles suivantes : professionnel, semi-professionnel, col blanc, ouvrier spécialisé

	professionnel %	semi- professionnel %	col blanc %	ouvrier spécialisé %	sans réponse %	base
la place que les professeurs s'attribuent	72	23	2	2	1	915
la place qu'ils pensent que leur attribue(nt) les professeurs du secondaire	36	54	5	4	1	915
l'Alliance des professeurs de Montréal	62	32	2	3	1	915
la C. E. C. M.	25	46	13	13	2	915
le public	23	44	22	9	2	915

TABLEAU 5

Proportion de professeurs qui définissent certains types de mobilité comme une promotion

mobilité	%	base
à un poste d'enseignement au niveau secondaire	27	915
à un poste d'enseignement au niveau collégial	43	915
à un poste de direction à la C. E. C. M.	66	915
à un poste de direction d'école	76	915

à une participation à la hiérarchie administrative le fait de s'exercer à un niveau où elle permet de demeurer près de la pratique de l'enseignement.

En définitive, d'une part le statut de professionnel que les enseignants de l'élémentaire revendiquent leur apparaît contesté dans le milieu scolaire. D'autre part, il ressort de leurs conceptions de la promotion que le poste de directeur d'école est aux yeux des professeurs non seulement un poste qui commande beaucoup plus de statut que le leur, mais qui, selon eux, est celui qui commande le plus de statut par rapport aux autres postes à l'intérieur de l'organisation scolaire. Peut-on inférer de cela que ces professeurs se trouvent dans une situation particulièrement vulnérable vis-à-vis de la direction ? Il est difficile de répondre à cette question mais nous avons là, tout au moins, certains éléments qui indiquent déjà les difficultés que peut présenter l'affirmation d'une autorité professionnelle chez les professeurs de l'élémentaire.

b) *Délimitation de la tâche de la direction d'école.* — L'une des stratégies qui pourrait être adoptée par les professeurs de l'élémentaire pour mieux établir leur statut et pour se placer dans une position de force vis-à-vis de la direction d'école, serait de vouloir confiner la direction à un rôle administratif et de se réserver à part entière les fonctions pédagogiques ³⁵. Tel n'est pas le cas d'après les observations que nous avons faites auprès des professeurs de l'élémentaire. À une question où il leur était demandé si la direction de leur école devait accorder une importance égale à trois aspects de sa tâche (l'administration et l'organisation de l'école, la discipline dans l'école et dans les classes ainsi que l'animation de l'enseignement) ou une importance plus grande à un ou deux de ces aspects, près des trois quarts des professeurs jugent que la direction devrait accorder une importance égale aux trois aspects de sa tâche. De plus, parmi le quart des professeurs qui souhaitaient que la direction mette l'accent sur un aspect particulier de sa tâche, l'aspect le plus fréquemment mentionné est l'animation de l'enseignement. C'est donc reconnaître que le rôle de la direction ne devrait pas se limiter à des tâches administratives (voir tableaux 6 et 7).

Par ailleurs, si on compare ces dernières observations au jugement que les professeurs portent sur l'importance que la direction accorde actuellement à ces aspects de son rôle, l'hypothèse que les professeurs lui attribuent un rôle plus diffus que spécifique et simultanément un rôle qui ne la limite pas à l'administration, semble confirmée. En effet, il y a une majorité plus faible (59%) de professeurs

35. Voir, sur cette question du rôle de la direction, Neal Gross et Robert E. Herriott, *Staff Leadership in Public Schools : A Sociological Inquiry*, New York, John Wiley and Sons Inc., 1965.

TABLEAU 6

Proportion de professeurs qui jugent que la direction accorde ou devrait accorder une importance égale à tous les aspects de sa tâche : administration, animation de l'enseignement, discipline

importance égale aux trois aspects	%	base
est accordée	59	915
devrait être accordée	72	915

TABLEAU 7

Fréquences relatives des trois aspects de la tâche de la direction mentionnée par les professeurs selon qu'ils jugent que la direction privilégie ou devrait privilégier un ou deux aspects de sa tâche

aspects	privilégie un ou deux aspects		devrait privilégier un ou deux aspects	
	%	base	%	base
administration	68	382	34	262
discipline	42	382	32	262
animation	32	382	64	262

qui jugent que, dans la situation présente, la direction accorde une importance égale aux trois aspects de sa tâche. Et lorsque les professeurs considèrent que la direction privilégie un ou deux aspects, ces aspects sont l'administration et la discipline. À partir de ces observations, on pourrait même aller jusqu'à dire que la tendance chez les professeurs serait que la direction, quand elle ne le fait pas, élargisse le champ de ses responsabilités et y englobe en particulier cet aspect de l'animation de l'enseignement. Cette attitude semble indiquer assez clairement que les professeurs souhaitent que la direction contribue, participe à l'activité pédagogique de l'école.

N'est-ce pas là une menace à leur autonomie, à leur autorité professionnelle ? Oui, sans doute. Cette attitude des professeurs sur ce point peut nous laisser croire qu'ils ne sont pas très jaloux de leurs prérogatives de pédagogues. Il nous faut cependant considérer cette attitude par rapport à d'autres éléments de la situation du professeur à l'élémentaire et aussi rappeler les limites de sa signification.

Précisons d'abord qu'admettre que la direction d'école ait un rôle d'animation de l'enseignement n'implique pas que, sur ce point, on laisserait à la direction toute latitude. Il est fort probable que la direction rencontre des résistances lorsqu'elle cherche à exercer un tel rôle³⁶. Nous pourrions dans la suite être plus spécifique sur les zones de résistance des enseignants. Pour le moment ce qui nous paraît significatif c'est qu'à l'autorité administrative de la direction doit s'adjoindre une certaine responsabilité pédagogique. On peut invoquer deux raisons en particulier pour expliquer cette attitude des professeurs. La première est liée à l'organisation de l'enseignement à l'élémentaire qui fait du professeur un travailleur relativement isolé. La majorité de son temps, il le passe en classe face à une trentaine d'enfants dont il a seul la responsabilité. Son activité pédagogique est une activité qu'il

36. Ceci rencontre une observation faite par Neal Gross et Robert E. Herriott, *op. cit.*, p. 103-104.

poursuit presque de façon cachée, sans la participation de collègues. Ceux-ci sont, comme lui, confinés à leur classe avec cette responsabilité d'un groupe d'élèves et se montrent dans l'ensemble assez indifférents aux activités pédagogiques qui ont lieu dans d'autres classes³⁷. Dans ces circonstances, le désir que la direction « anime » l'enseignement peut tout simplement vouloir signifier qu'on souhaite que quelqu'un s'intéresse à ce que l'on fait en classe³⁸.

Par ailleurs, il est une tradition qui fait en quelque sorte de la direction le tuteur du professeur, lui accordant le devoir d'évaluer son activité pédagogique, de contrôler son travail et par là même lui donnant la responsabilité de le conseiller, de le guider. Ce rôle de la direction est peut-être plus une représentation « idéale » qu'une réalité. Notre sentiment, basé en particulier sur des remarques faites par les professeurs, est que fondamentalement les tâches essentielles de la direction sont celles qui concernent l'administration, l'organisation de l'école et la discipline dans l'école. Si l'animation prend de l'importance quand les professeurs pensent en fonction de ce qui devrait être, c'est sans doute que cet aspect de la tâche de la direction est plus fréquemment négligé. Les deux premiers aspects (administration et discipline), sans que nous puissions ici le contrôler systématiquement, doivent facilement occuper le plus clair du temps de la direction. En fait, nous sommes porté à croire que le professeur, en demandant plus fréquemment que la direction s'occupe d'animation pédagogique dans l'école, prend un risque relativement faible. La direction, estimons-nous, ne peut en ce domaine occuper une place envahissante étant donné le temps et l'énergie nécessaires à l'accomplissement de ses tâches plus administratives.

Bref, il est assez clair pour une part que les professeurs ne semblent pas disposés à confiner la direction à des tâches administratives. Au contraire, ils ont plutôt tendance à souhaiter qu'elle s'attache davantage qu'elle ne le fait à une animation de l'enseignement dans l'école. D'autre part, il nous semble valable de soumettre l'hypothèse que les tâches d'administration et de discipline sont d'une importance vitale dans une école et qu'elles sont de nature à occuper la direction de telle façon que le professeur, demandant que son directeur ou sa directrice fasse de l'animation pédagogique, sait bien par ailleurs que l'énergie qu'il ou elle peut y consacrer demeure limitée et qu'ainsi l'ingérence de la direction dans son propre domaine d'activité professionnelle, la pédagogie, a peu de chance de pouvoir se réaliser.

c) *Zones d'autonomie ou d'autorité du professeur.* — On vient de constater que les professeurs attribuent à la direction un rôle assez large. Nous pousserons notre analyse un peu plus loin pour tenter de voir si dans l'accomplissement du rôle des professeurs ceux-ci et la direction s'entendent pour se reconnaître les mêmes zones d'autonomie et d'autorité ou si, au contraire, ils ont sur ce point des opinions divergentes ou conflictuelles.

Notre analyse s'appuiera sur les réponses à cinq questions posées aussi bien aux professeurs qu'aux membres de la direction. Les deux premières concernent

37. Pierre Dandurand et Rodrigue Johnson, *op. cit.*, chap. x : « Les collègues », p. 10.1-10.23.

38. A cela s'ajoute le fait que les membres de la direction ont eux-mêmes une longue expérience de l'enseignement, ce qui peut les habiliter particulièrement à jouer ce rôle.

l'autonomie du professeur dans l'accomplissement de ses tâches et ne réfèrent pas explicitement à la relation avec la direction : doit-on établir de façon précise le temps que le professeur consacre à ses différentes tâches ? Le professeur doit-il, face à des problèmes particuliers qui se posent dans sa classe, se fier à son jugement plutôt qu'au règlement ? Les deux questions suivantes se rapportent plus directement aux relations entre le professeur et la direction : on demande si le professeur devrait participer au choix des membres de la direction et s'il doit, quelle que soit la compétence de celle-ci, se conformer à ses décisions. Il s'agit toujours de l'autonomie, du contrôle possible du professeur mais dans ces cas-ci les questions sont posées beaucoup plus explicitement en fonction de l'autonomie, de l'autorité de la direction. Enfin une dernière question cherche à établir à qui doit aller la loyauté du professeur : doit-il se sentir lié davantage à son association professionnelle qu'à l'organisation qui l'emploie, soit la commission scolaire ?

TABLEAU 8

Jugements des professeurs et de la direction sur certains aspects du rôle du professeur

	d'accord %	plus ou moins d'accord %	pas d'accord %	base
le temps que le professeur doit consacrer à ses différentes tâches doit être établi de façon précise				
professeurs ^a	55	33	13	483
direction ^b	77	12	10	230
les problèmes particuliers d'une classe relèvent du jugement du professeur plutôt que du règlement				
professeurs	68	28	4	483
direction	57	25	16	230
les professeurs devraient pouvoir participer au choix des membres de la direction de leur école				
professeurs	28	46	26	483
direction	18	16	63	230
les professeurs devraient se conformer aux décisions de la direction quelle que soit la compétence de celle-ci				
professeurs	20	36	44	483
direction	39	19	40	230
le professeur doit se sentir plus lié à son association professionnelle qu'à la commission scolaire qui l'engage				
professeurs	28	60	13	483
direction	11	25	61	230

^a Ces données sont tirées de notre enquête sur la carrière et le perfectionnement des professeurs à l'emploi de la C. E. C. M. Cette enquête par questionnaire, complétée en 1967, a été faite auprès d'un échantillon représentatif de 730 professeurs de l'élémentaire et du secondaire. Dans ce tableau ne sont retenues que les réponses des professeurs de l'élémentaire, soit 483 individus.

^b Réponses des principaux et autres membres de la direction des écoles élémentaires de la C. E. C. M., obtenues par Normand Wener dans une enquête sur les principaux : 230 membres de la direction sur une population de 325 ont répondu au questionnaire, soit 70,7% (Normand Wener, *les Principaux et l'autorité dans le système scolaire*, Montréal, mars 1968, texte mimeographié).

Sur les deux premières questions le sentiment des professeurs eux-mêmes et celui des membres de la direction divergent peu dans l'ensemble. En majorité les professeurs, à l'instar de la direction, sont d'accord pour juger que le temps qu'ils consacrent à différents aspects de leur tâche doit être établi de façon précise, ce qui suppose un certain contrôle administratif. Par ailleurs, on constate que les membres de la direction, comme les professeurs, sont en majorité d'avis que l'enseignant doit, face à des problèmes particuliers qui se présentent dans sa classe, se fier à son jugement plutôt qu'au règlement. Ainsi est-il admis que l'autorité du professeur en certains cas puisse prévaloir sur l'autorité administrative telle que consignée dans les règlements. On notera cependant que les membres de la direction sont, sur ces deux aspects du rôle du professeur, plus enclins que les professeurs à favoriser un contrôle administratif, ce qui s'explique par ailleurs assez bien.

Pour ce qui est des questions impliquant davantage la direction, les opinions deviennent plus divergentes et complexes. Ainsi une majorité de professeurs sont indécis quant à leur droit de participer au choix des membres de la direction et la plupart de ces derniers ne reconnaissent pas ce droit aux professeurs. Nous avons donc ici, comme pôles, une attitude indécise chez les professeurs face à une attitude assez ferme chez les directeurs. Ceux-ci affirment ainsi d'une certaine façon leur lien et leur dépendance envers la hiérarchie administrative, leur source d'autorité. Ce n'est pas d'en bas mais d'en haut que leur vient le pouvoir. On conçoit que la participation des professeurs au choix des membres de la direction enlèverait à celle-ci une de ses sources d'autonomie et la rendrait plus dépendante du personnel enseignant.

Par ailleurs, plusieurs membres de la direction n'admettent pas que leur autorité oblige en tout état de cause les professeurs. Ainsi, à la question de savoir si les enseignants, quelle que soit la compétence de la direction, doivent s'en tenir aux décisions de celle-ci, les directeurs se partagent en deux groupes presque égaux : ceux qui sont d'accord et ceux qui ne le sont pas. Ils apparaissent donc, comme groupe, ambivalents sur ce point qui touche peut-être de plus près le partage entre l'autorité administrative et l'autorité professionnelle. Cette ambivalence dénote à notre sens une ambiguïté certaine, une tension que le personnel de direction a à vivre.

L'attitude des professeurs sur cette même question est soit de ne pas accepter l'obéissance inconditionnelle à la direction, soit de demeurer indécis devant l'option à prendre. Mais leur position n'est pas très ferme si on considère qu'une proportion importante (36%) est indécise et qu'une proportion assez élevée (20%) ne s'attribue pas le droit de passer outre aux décisions de la direction, quelle que soit la compétence de celle-ci. Donc sur ce point, la direction ne rencontre pas une résistance systématique de l'ensemble ou d'une majorité de professeurs. Dans ces circonstances, il ressort une incertitude quant aux limites de l'exercice de l'autorité de la direction et de l'autonomie des professeurs. Ni l'un ni l'autre des groupes n'affirme clairement sa propre autorité.

Sur la dernière question, l'attitude de la direction est beaucoup plus précise. En majorité, elle juge que le professeur doit d'abord se sentir lié à la commission

scolaire qui l'engage. Bien peu de directeurs (trices) estiment que la loyauté du professeur doit aller à son association professionnelle davantage qu'à la commission scolaire. Pour leur part, les professeurs sont en majorité indécis et quand ils sont plus affirmatifs, ils estiment que leur loyauté doit aller à leur organisation professionnelle.

d) *Ambivalence face à l'autorité et au pouvoir.* — L'exploration des différentes dimensions de l'exercice de l'autorité et du pouvoir au niveau élémentaire nous permet de constater, en définitive, l'ambivalence des professeurs sur cette question.

D'une certaine façon, les professeurs de l'élémentaire semblent s'inscrire volontiers dans un mouvement de professionnalisation, se réservant l'enseignement des matières fondamentales (le français, les mathématiques), remettant à des spécialistes les enseignements complémentaires, réclamant l'assistance d'un personnel non professionnel pour accomplir les tâches indirectement liées à l'enseignement; ils placent au premier rang des objectifs que doit poursuivre leur association syndicale, la participation des enseignants à toutes les décisions d'ordre pédagogique; ils s'attribuent enfin le statut d'un personnel professionnel tout en étant conscients qu'ils sont à peu près les seuls à se reconnaître ce statut.

Par ailleurs ce mouvement, qui se présente comme une revendication de statut et, par voie de conséquence, comme une affirmation de leur autorité et de leur autonomie, n'atteint pas leur relation avec la direction d'école au point de la rendre conflictuelle. Ils se montrent peu disposés à se réserver exclusivement l'autorité dans le domaine de la pédagogie et à reléguer la direction à son rôle et à ses responsabilités administratives. Au contraire, ils semblent souhaiter que celle-ci agisse comme animateur pédagogique. De plus, quand on compare leur opinion sur certains aspects de leur rôle à celle que formule à ce sujet la direction, il apparaît assez clairement qu'il n'y a pas affrontement. Si en général les professeurs se définissent comme plus autonomes, moins liés à l'organisation que ne le souhaitent les directeurs (trices) d'école, sur la question qui remet le plus directement en cause leur autorité face à celle de la direction, à savoir si le professeur doit se conformer aux décisions de la direction quelle que soit la compétence de celle-ci, ce qui distingue la réponse des professeurs par rapport à celle de la direction est la proportion de ceux qui ne prennent pas de position ferme, qui demeurent indécis.

III. CONCLUSION

Nous avons tenté de montrer comment la croissance du système scolaire au Québec s'accompagnait d'un processus de bureaucratisation de l'enseignement, en particulier du développement d'un appareil administratif complexe et important. Par ailleurs nous avons souligné la montée d'un mouvement de professionnalisation chez le personnel enseignant, plus précisément chez les professeurs de l'enseignement élémentaire et secondaire dans les écoles publiques. À partir de l'observation de ce double mouvement, nous avons postulé que l'une des zones de tension, de conflit dans le système scolaire actuel, tension et conflit qui prendraient dans le

futur plus d'importance, serait le partage entre l'autorité administrative et l'autorité professionnelle.

Il est évident que ceci ne délimite qu'une des zones conflictuelles dans une organisation scolaire qui évolue rapidement et dont la structure de pouvoir se transforme sous l'action de forces internes et externes. Ainsi on peut déjà entrevoir l'importance qu'aura sur le système scolaire la croissance du pouvoir d'agents tels que les parents et les étudiants.

Le problème étant ainsi posé et circonscrit, nous avons cherché à voir comment il se transcrivait actuellement dans les comportements et attitudes des professeurs de l'élémentaire. Nous avons vu qu'en ce qui concerne l'exercice de l'autorité professionnelle, la réaction de cette catégorie de professeurs était ambivalente. Ainsi dans la situation actuelle, les professeurs de l'élémentaire, bien qu'ils tendent à affirmer leur statut, leur autorité, ne vont pas jusqu'à entretenir des relations conflictuelles avec la direction; ils continuent dans bien des cas à se conformer aux normes traditionnelles de leur milieu de travail, normes qui leur reconnaissent une autorité d'employés semi-professionnels.

Comment expliquer ces observations qui, d'une part, confirment notre hypothèse d'une revendication de statut par les professeurs et d'un désir d'une plus grande participation aux décisions qui les concernent et qui, d'autre part, infirment notre hypothèse de l'existence d'une tension entre le personnel enseignant et le personnel administratif? En d'autres termes pourquoi, chez les professeurs de l'élémentaire, une revendication de statut et d'autorité ne s'accompagne-t-elle pas d'un conflit entre professeurs et administrateurs? Avons-nous des raisons de croire que la situation est la même aux autres niveaux de l'enseignement public? Ou bien ne serait-il pas plus plausible de penser que le niveau élémentaire comporte des particularités telles qu'il puisse être considéré actuellement, dans l'ensemble de l'enseignement public québécois, comme la zone où les conflits entre professeurs et administrateurs sont à leur moindre degré de cristallisation? C'est à ces questions que nous tenterons de répondre en faisant appel à différents ordres d'explication. Un premier réfère aux particularités mêmes de l'enseignement à l'élémentaire et aux caractéristiques du personnel engagé à ce niveau; un second nous reporte à un facteur culturel, soit la conception de l'autorité en milieu canadien-français; un troisième, à des considérations psycho-sociales concernant les attitudes des groupes sociaux face au partage du pouvoir dans les organisations; un dernier renvoie au problème de la bureaucratisation et du changement. Il ne nous est pas possible d'explorer également chacun de ces ordres d'explication. Certains sont plus longuement exposés, d'autres ne sont qu'esquissés : nous les soumettons malgré tout comme des voies de recherche.

1. Particularités de l'enseignement à l'élémentaire

Un premier ordre d'explication de l'absence de conflit à l'élémentaire relève des particularités mêmes de l'enseignement à ce niveau. Il y a deux points à souligner concernant d'abord les directeurs (ou directrices) d'école. Pour une part, tout indique que leur situation ne s'est pas modifiée au même point que celle d'autres administrateurs scolaires. Les écoles élémentaires comme organisation sont demeurées relativement simples : le personnel est composé en sa très grande

majorité de professeurs titulaires ayant le même statut; on y offre un programme d'enseignement uniforme; les écoles sont de dimension plus restreinte que les campus des écoles secondaires, des institutions collégiales ou universitaires; enfin l'autorité de la direction, déjà grande, tout au moins aux yeux des professeurs comme nous l'avons vu, ne s'est pas renforcée par des transformations importantes dans l'organisation à ce niveau. D'autre part, la direction d'école est composée d'anciens professeurs qui ont le plus souvent une longue expérience de l'enseignement et qui ainsi sortent des rangs mêmes du corps professoral. Ils demeurent donc relativement près du personnel qui est sous leur responsabilité. Tout au moins sont-ils en mesure de le bien connaître, ce qui peut contribuer à éviter les conflits, les tensions.

En ce qui concerne les professeurs eux-mêmes, on sait qu'à l'élémentaire le personnel se compose en très grande majorité de femmes, et de femmes ayant moins de trente ans. Or le personnel féminin est en général moins facilement mobilisable pour la défense des droits professionnels. Ceci s'explique par référence aux modèles culturels qui ont cours dans nos sociétés mais aussi par le caractère transitoire que le travail revêt souvent pour elles; de plus, les femmes sont en général moins sensibles que les hommes au statut que leur procure leur emploi³⁹. Ces caractéristiques, ajoutées au fait que les professeurs à l'élémentaire possèdent le plus souvent le niveau de formation minimum pour enseigner (c'est-à-dire le « Brevet B » qui correspond à treize années de scolarité), n'en font pas un groupe qui est facilement prêt à s'engager dans un mouvement de revendication de statut et d'autorité.

Tout ceci peut nous aider à comprendre que les professeurs de l'élémentaire n'affrontent pas l'autorité de la direction, mais ne nous permet pas de rendre compte du mouvement de professionnalisation et des velléités d'une participation plus grande aux décisions pédagogiques. Derrière ces attitudes différentes, il faut voir en partie l'action de leur association professionnelle et syndicale qui oriente les professeurs vers ces objectifs, c'est-à-dire, entre autres, une professionnalisation de l'enseignement à l'élémentaire et une participation des professeurs au pouvoir scolaire. Cette action est d'ailleurs soutenue, encouragée par le ministère de l'Éducation et déjà on lui fournit certains supports institutionnels⁴⁰.

Ces incitations, bien qu'elles puissent avoir leur propre influence sur les attitudes et comportements des professeurs, nous semblent par ailleurs trouver un appui dans certains aspects nouveaux de la situation des professeurs de l'élémentaire. Leur situation s'est modifiée, moins à la suite de changements dans

39. Cf. Theodore Caplow, *The Sociology of Work*, New York, McGraw-Hill, 1964, chap. x, p. 230-247. L'étude de Caplow sur le travail de la femme nous a semblé encore valable. L'analyse des réponses de notre enquête indiquait nettement que les femmes étaient plus satisfaites que les hommes, moins revendicatrices et moins sensibles au statut professionnel. Il faut noter cependant que les hommes à l'élémentaire se trouvent dans une situation particulière, occupant un emploi identifié au monde féminin. Il se peut ainsi que, de ce fait, le phénomène que nous avons observé prenne un relief plus grand. Voir sur ce dernier point, Ida Berger, « Instituteurs et institutrices », *Revue française de sociologie*, vol. 1, n° 2, avril-juin 1960, p. 173-185.

40. Par exemple, la création d'une option spéciale dans les écoles normales pour préparer à l'enseignement à l'élémentaire ou encore la mise sur pied à Montréal d'une formule de participation des professeurs à l'organisation et au fonctionnement de l'école (le Conseil d'école).

l'organisation même de l'enseignement à ce niveau qu'à la suite des transformations qui se sont opérées dans des sphères contiguës ou en dehors même du système scolaire. Nous croyons que les professeurs de l'élémentaire ont subi une perte relative de statut par suite du développement de l'enseignement secondaire dans le secteur public : la présence de plus en plus grande de ces collègues ayant le même employeur et membres de la même association professionnelle mais à qui on reconnaît un statut plus élevé a pu contribuer à rendre les professeurs de l'élémentaire plus sensibles à leur statut.

Par ailleurs si, comme nous l'avons précédemment noté, les attitudes des femmes au travail ne favorisent pas une revendication plus forte des professeurs, il faut aussi souligner que la conception du rôle de la femme dans la société, et tout particulièrement de la femme au travail, est en voie de se modifier. Rappelons par exemple que 40% des femmes qui, à la C. E. C. M., enseignent à l'élémentaire sont mariées⁴¹, ce qui est un phénomène relativement nouveau. Il nous semble probable que l'attitude de retrait des femmes par rapport à leur travail, sans être changée radicalement, peut être moins généralisée.

2. Conception de l'autorité

Il nous apparaît qu'un facteur d'ordre culturel, lié à un contexte plus large, celui de la société québécoise, peut aussi être invoqué pour comprendre l'attitude ambiguë observée chez les professeurs de l'élémentaire quant à l'exercice de l'autorité.

On a souvent noté qu'en raison surtout de facteurs historiques (v. g. situation d'un peuple privé de ses élites après la Conquête anglaise et, dans ce contexte, importance accrue du leadership de l'Église catholique), notre société a été longtemps marquée par un autoritarisme qui se manifestait de la façon suivante : respect dû aux personnes en autorité ainsi que soumission des membres de la collectivité à ses leaders religieux et politiques⁴². Ces derniers étaient les garants de la tradition, tradition qui par ailleurs, dans un continent anglo-saxon à idéologie plus libérale, permettait aux Canadiens français de conserver une identité propre.

À cet égard, le milieu scolaire québécois est demeuré longtemps très près de la culture traditionnelle⁴³. On peut supposer que malgré l'effort considérable accompli ces dernières années pour renouveler les valeurs qui coiffaient le système scolaire⁴⁴, les transformations sont lentes et les enseignants conservent encore une conception du respect de l'autorité. Ceci nous semble d'autant plus plausible que le rôle du professeur, tel qu'il est encore couramment défini, s'appuie sur le respect de l'autorité. D'une part, on estime qu'un aspect très important de sa tâche est celui du maintien de la discipline auprès de ses élèves. Pour s'acquitter de

41. *Caractéristiques générales du personnel enseignant, 1967-1968*, p. 4.

42. Cf. entre autres, Camille Laurin, « Autorité et personnalité », *Recherches sociographiques*, vol. 7, n° 1-2, 1966, p. 172-177.

43. Cf. Fernand Dumont, « Scolarisation et socialisation : pour un modèle général d'analyse en sociologie de l'éducation », *Contributions à l'étude des sciences de l'homme*, n° 5, 1962, p. 7-27; Pierre Bélanger, *Un profil culturel des maîtres de la 4^e à la 7^e année*, thèse de maîtrise (sociologie), Université Laval, Québec, 1960.

44. On trouvera une formulation de ces nouvelles valeurs dans *Rapports de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 1963, 1964 et 1966.

cette tâche, le professeur, le plus souvent, juge qu'il doit faire respecter son autorité⁴⁵. D'autre part, non seulement le professeur vit-il quotidiennement, dirions-nous, un tel problème, mais aussi attend-on de lui qu'il transmette aux jeunes ce respect de l'autorité, garant de l'ordre social. Ainsi un changement dans la conception traditionnelle de l'autorité suppose, sinon une révolution, du moins des transformations importantes dans le système scolaire et même dans la société.

Bref, nous croyons que le milieu scolaire reste assez près d'une conception traditionnelle de l'autorité et que ceci contribue à expliquer en partie les attitudes observées chez les professeurs de l'élémentaire vis-à-vis la direction d'école.

Il est certain qu'au niveau secondaire et surtout collégial, les conceptions de l'autorité et du respect dus au professeur dans sa classe ont été remises en cause, à la suite des contestations étudiantes de ces dernières années. Une telle mise en question des relations traditionnelles professeurs-étudiants a-t-elle affecté la conception que s'est longtemps faite le professeur de ses rapports avec les autorités administratives ? Il est plausible de le penser et de postuler que le professeur des niveaux secondaire et collégial consent et consentira, plus que le professeur de l'élémentaire, à entrer en conflit avec ses administrateurs s'il perçoit que son autonomie et son pouvoir sont menacés dans la structure scolaire.

3. *Attitudes quant à la participation au pouvoir dans une organisation*

L'acquisition d'une autorité accrue dans une organisation s'accompagne d'une part plus grande de responsabilité, d'un engagement ou d'une participation plus importante à cette organisation. Il est possible que certains groupes hésitent à revendiquer plus de pouvoir en mesurant les implications de cette nouvelle situation. Nous sommes porté à croire que c'est le cas des professeurs de l'élémentaire. Par ailleurs nous pouvons nous demander si ce phénomène, qui apparaît chez les professeurs de l'élémentaire, ne se retrouverait pas aussi à d'autres niveaux d'enseignement où le statut professionnel des professeurs est mieux établi. Il nous semble valable de soumettre l'hypothèse que la recherche d'une autorité professionnelle par un groupe ou l'autre de professeurs se poursuit selon un double mouvement qui les porte d'une part à revendiquer du pouvoir pour assurer leur statut et d'autre part, à adopter des attitudes de retrait vis-à-vis de l'autorité administrative pour se préserver d'un trop grand engagement dans le système scolaire⁴⁶.

C'est là une dimension dont il faut tenir compte dans l'analyse des conflits de pouvoir entre professeurs et administrateurs scolaires et une dimension qui prend de l'importance si l'on rappelle que les revendications des associations professionnelles portent maintenant davantage sur la participation aux décisions pédagogiques. En effet, ce dernier type de revendication est beaucoup plus « engageant » pour les professeurs. Il suppose une modification dans leur mode d'intégration au système scolaire dans la mesure où il les oblige, en quelque sorte, à sortir d'une situation traditionnelle de retrait (ou d'une implication au seul niveau de leur

45. C'est d'ailleurs une des difficultés d'implanter une pédagogie nouvelle.

46. Ceci rejoint cette remarque de Michel Crozier sur les membres d'une organisation : « D'une part, suivant une pente naturelle qui les conduit à chercher à contrôler le plus possible leur propre environnement, ils voudraient participer. Mais d'autre part ils ont peur de participer dans la mesure où ils craignent, s'ils le font, de perdre leur propre autonomie et de se trouver limités et contrôlés par leurs coparticipants » (*le Phénomène bureaucratique*, p. 270).

classe) pour accepter de participer davantage à l'ensemble du système scolaire. Une telle orientation, relativement récente dans les revendications des professeurs québécois, peut à notre sens se traduire par une certaine ambivalence chez ces derniers quant à la détermination de la part d'autorité qui peut être la leur.

4. *Bureaucratisation et changement*

Enfin, un dernier facteur d'explication est lié à une particularité du contexte dans lequel se poursuit la bureaucratisation du système scolaire. Nous avons pu constater dans la première partie de cet article que, depuis les années 60, il s'opère au Québec, dans le domaine de l'éducation, des transformations rapides et dans certains cas radicales. Ainsi les normes qui régissent les institutions scolaires changent et, même si elles ne changent pas, on s'attend le plus souvent à ce qu'elles soient modifiées ou remplacées. C'est donc dire qu'actuellement les « règles du jeu » dans plusieurs cas ne sont pas bien établies et cela en dépit d'une bureaucratisation par ailleurs évidente ⁴⁷.

Ainsi le rythme de changement est tel dans le système scolaire qu'il entraîne, dans la mesure où des normes anciennes subsistent en même temps qu'émergent de nouvelles normes, des états d'anomie plus ou moins prononcés. Cette situation, en elle-même porteuse de conflits, est sans doute moins aiguë à l'élémentaire où, comme nous l'avons précédemment noté, les transformations ont été moins importantes qu'à d'autres niveaux d'enseignement : elle affecte sans doute davantage les relations entre professeurs et administrateurs dans les institutions d'enseignement secondaire et collégial. Ce dernier point s'ajoutant à d'autres observations (v. g. statut professionnel et conception de l'autorité) sur les différences entre les professeurs de l'élémentaire et ceux du secondaire et du collégial, tend à montrer que dans les écoles élémentaires le conflit entre l'autorité professionnelle et l'autorité administrative, serait à un point minimal. Si, à ce niveau théoriquement minimal des conflits, on a pu déjà montrer l'émergence chez les professeurs d'un mouvement de professionnalisation entraînant une certaine revendication de pouvoir, bien que cette revendication ne s'affirme pas avec force, il serait logique de supposer qu'à des niveaux supérieurs d'enseignement le conflit entre l'autorité professionnelle et l'autorité administrative soit plus ouvert et plus articulé.

Ces différentes explications que nous avons tenté d'apporter au phénomène observé à l'élémentaire, de même que les essais de transposition de ce phénomène à d'autres niveaux d'enseignement, ont évidemment sur plusieurs points un caractère hypothétique. En d'autres mots, la question reste ouverte. Mais n'est-ce pas le destin d'une recherche que d'être à la fois un point d'arrivée et un point de départ ?

47. Une bureaucratisation devrait normalement entraîner une clarification et une formalisation des normes qui guident le comportement des acteurs d'un système social. En ce sens, elle pourrait avoir l'effet contraire de celui que nous postulions au début de l'article si on admet que cette clarification dans les « règles du jeu » peut réduire les conflits. Cette possibilité de réduire les conflits est d'ailleurs, selon Weber, un des avantages de l'organisation bureaucratique; cependant, cet effet « positif » peut difficilement se faire sentir dans une période de changements rapides. Tout au moins à court terme. Voir sur ce point Max Weber, dans H. H. Gerth et C. Wright Mills, *From Max Weber Essays in Sociology*, New York, Oxford University Press, 1958, en particulier p. 214-216; Gerald H. Moeller, « Bureaucracy and Teachers' Sense of Power », dans Robert R. Bell et Holger R. Stub, *The Sociology of Education : A Sourcebook*, Homewood, The Dorsey Press, 1968, p. 236-250.

RÉSUMÉ

Un bref rappel historique de la structure du pouvoir dans le système scolaire public québécois permet de dégager la situation nouvelle, comme agents de pouvoir, d'une part des administrateurs qui semblent favorisés par un processus de bureaucratisation de l'enseignement, d'autre part des professeurs qui sont invités par leurs associations à adhérer à un mouvement de professionnalisation. Cette situation entraîne l'auteur à se poser la question suivante : le mouvement de professionnalisation atteint-il les professeurs au point qu'apparaisse un conflit entre l'autorité professionnelle de ces derniers et l'autorité administrative des directeurs d'école ? Se référant à des études sur le personnel des écoles élémentaires de la Commission des écoles catholiques de Montréal, l'auteur constate qu'à ce niveau, la réaction des professeurs est ambivalente : s'ils s'inscrivent dans un mouvement de professionnalisation qui se présente comme une revendication de statut et une affirmation de leur autorité, ce mouvement n'atteint pas leur relation avec la direction au point de la rendre conflictuelle. L'auteur explique cet état de fait par les particularités de l'enseignement à l'élémentaire, la conception encore traditionnelle de l'autorité en milieu scolaire à ce niveau, les attitudes de revendication et de retrait qui caractérisent la volonté de participation des groupes à l'intérieur d'une organisation et enfin le contexte de changement rapide dans lequel s'inscrit le système scolaire québécois de la dernière décennie. À la lumière de ces explications, il postule cependant que, dans les écoles élémentaires du Québec, le conflit entre l'autorité professionnelle et l'autorité administrative serait actuellement à un point minimal et qu'à des niveaux supérieurs, un conflit plus ouvert devrait se manifester entre professeurs et administrateurs.

ABSTRACT

[*Power and Professional Authority of Quebec Public Teaching*] A brief historical review of the power structure in Quebec's public school system shows a new power situation, on the one hand for administrators who are favored by a process of bureaucratization of teaching and on the other hand for teachers who are invited by their associations to adhere to a professionalization movement. This situation brings the author to ask the following question : does the professionalization movement influence the teachers to the point of causing a conflict between their professional authority and the administrative authority of school principals ? Referring to studies on the personnel of the elementary schools of the Catholic School Board of Montreal, the author finds that at this level the teachers' reactions are ambivalent : even though they join a professionalization movement which demands status and an affirmation of their authority, their joining doesn't influence their relationship with the Principal's Office to the point of developing a conflict. The author explains this state of affairs by the particularity of elementary education, the continued-traditional concept of authority at this level of education, the type of bargaining and attitudes which characterize the participation of groups working within an organization, and finally the rapid change in the Quebec school system in the last decade. Given these explanations, it is possible however that the conflict between professional authority and administrative authority is at present at a minimal point in the elementary schools of Quebec and that at higher levels there should be more open conflict between teachers and administrators.

RESUMEN

[*Poder y autoridad del profesor de enseñanza pública en el Quebec*] Una breve recapitulación histórica de la estructura del poder en el sistema escolar público quebequés permite comprender la nueva situación como agentes de poder, por una parte, de los administradores que parecen favorecidos por un proceso de burocratización de la enseñanza, por otra parte, de los profesores que son invitados por sus asociaciones a adherir a un movimiento de profesionalización. Esta situación lleva el autor a promover la cuestión siguiente : ¿ Podrá el movimiento de profesionalización conmovir a los profesores hasta tal punto que aparece un conflicto entre ellos y la autoridad administrativa de los directores de escuela ? Refiriéndose a estudios sobre el personal de las escuelas elementales de la Comisión de escuelas católicas de Montreal, el autor comprueba que, en ese nivel, la reacción de los profesores es ambivalente : si se inscriben en un movimiento de profesionalización que se presenta como una reivindicación de estatuto y una afirmación de su autoridad, tal movimiento no compromete la relación entre los profesores y la Dirección en el punto de

tornarla conflictual. El autor explica esta situación por las particularidades de la enseñanza elemental, por la concepción aún tradicional de la autoridad en el ámbito escolar de este nivel, por las actitudes de reivindicación y de retraimiento que caracterizan la voluntad de participación de los grupos en el seno de una organización y por fin, por el contexto de cambio acelerado en el cual se inscribe el sistema escolar quebequés de la última década. Sin embargo a la luz de tales explicaciones, el autor postula que, en las escuelas elementales del Quebec, el conflicto entre la autoridad profesional y la autoridad administrativa estaría actualmente reducido a un grado mínimo y que, en niveles superiores, un conflicto más abierto entre profesores y administradores debería declararse.