

Cahiers de la recherche en éducation

Culture d'école et sens de l'éducation : comment savoir ce qu'en disent les « autres » ?

Claire Lapointe and Hélène Rouré

Volume 5, Number 2, 1998

Gestion de nouveaux horizons scolaires

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018194ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018194ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lapointe, C. & Rouré, H. (1998). Culture d'école et sens de l'éducation : comment savoir ce qu'en disent les « autres » ? *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(2), 259–282. <https://doi.org/10.7202/1018194ar>

Article abstract

This article discusses specifically a concept of culture examined in a study of representations by women conducting academic careers. Data gathered from 34 individuals have been analysed in relation to professional status, research, seniority, civil and family status, and age. The results reveal various categories female university professors belong to, depending on whether they have a preference for traditional culture, whether they stress research, whether they have tenure, and whether they have at least one child. Last, certain forms of resistance found among women professors to the traditional model of the university professor also emerge from the study.



Culture d'école et sens de l'éducation : comment savoir ce qu'en disent les «autres»?

Claire **Lapointe**, Université de Moncton¹
Hélène **Rouré**, Université du Québec à Montréal

Résumé – Cet article traite plus particulièrement d'une notion de culture, considérée dans l'étude des représentations des femmes qui font carrière en milieu universitaire. Les données recueillies auprès de 34 personnes sont analysées au regard du statut professionnel, de la recherche, de l'ancienneté, des statuts civil et familial ainsi que de l'âge. Les résultats mettent en évidence les diverses catégories auxquelles appartiennent les professeures d'université selon qu'elles favorisent la culture traditionnelle, qu'elles mettent l'accent sur la recherche, qu'elles bénéficient ou non de la permanence, qu'elles ont ou non au moins un enfant. Enfin, certaines résistances que les professeurs opposent au modèle traditionnel du professeur d'université ressortent aussi de cette étude.

Introduction

Quel sens doit-on donner à la production éducative en ce tournant symbolique de l'histoire que représente le XXI^e siècle? Comment trouver ce sens, et surtout, comment s'assurer que le sens trouvé et donné à la production éduca-

1 Nous remercions le CRSH pour l'appui qu'il a apporté à la réalisation de la partie initiale de cette recherche.

tive fasse le plus consensus possible afin qu'il puisse servir de fondement stable au développement des organisations éducatives ?

Ce sont là des questions lourdes de conséquences à une époque où plusieurs sociétés, à travers le monde, réévaluent le rôle et la raison d'être de leur système d'éducation. Sur le plan national ou provincial, des consultations réalisées auprès de la population permettent d'établir certaines priorités (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996; Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 1992). Mais sur le plan local, quand on considère l'école elle-même, la définition d'un projet éducatif ou d'un plan d'amélioration de l'école fait appel à un autre type de démarche, car il importe de s'assurer que le plus grand nombre possible d'individus auront partagé leur sens de la production éducative si l'on veut par la suite pouvoir compter sur leur appui et leur participation.

La participation des partenaires de l'école a en effet été identifiée comme un des facteurs déterminants de la réussite scolaire. Qu'il s'agisse de la relation entre les parents et l'école (Fortin et Mercier, 1994; Haynes, Comer et Hamilton-Lee, 1989; Henderson, 1987), de l'engagement des élèves dans la vie étudiante (Deblois et Corriveau, 1994; Gaskell, 1995; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko et Fernandez, 1989), de la participation des enseignantes et des enseignants à la prise de décision (Corriveau et Brunet, 1993; Fullan, 1993) ou de la collaboration des membres de la communauté au développement de l'école (Gaskell, 1995; Ouellette et LeBreton Forbes 1994), les recherches concluent que plus les différents acteurs et actrices du système d'éducation participent activement à la vie de l'école, mieux les élèves réussissent².

Des études ont identifié certaines des conditions qui encouragent et permettent de développer cette participation. Parmi celles-ci, on trouve un climat ouvert et respectueux, une gestion de type participatif et une culture d'école forte (Corriveau et Brunet, 1993; Deblois et Corriveau, 1994; Ouellette et LeBreton Forbes, 1994). Dans cet article, nous traitons plus particulièrement de la notion de culture (Schein, 1992; Schneider, 1990). Après avoir défini le concept de culture d'école et présenté notre position théorique à ce sujet, nous décrivons de quelle manière l'analyse culturelle de l'école peut répondre à certains défis de la gestion scolaire postmoderne (Owens, 1998) en permettant

2 La définition qu'on donne ici à la réussite scolaire est humaniste; elle inclut tant l'acquisition et la maîtrise des savoirs et des savoir-faire que celles des savoir-être, des savoir-devenir et des savoir-vivre ensemble (UNESCO, 1997 *In* Langlois, 1997).

d'identifier les représentations des différents groupes d'actrices et d'acteurs, dont les groupes minoritaires ou marginaux, quant au sens et au rôle de l'éducation.

1. L'analyse de la culture de l'école : un cadre théorique

Depuis quelques années, la théorie de la culture organisationnelle connaît un intérêt certain, dans les milieux des entreprises surtout mais aussi dans celui de l'éducation (Corbett, Firestone et Rossman, 1987; Deblois et Corriveau, 1994; Jacob, 1990; Lapointe, 1995; Moisset et Brunet, 1997; Sergiovanni et Corbally, 1984; Steinhoff et Owens, 1989a). Selon ce modèle théorique, par l'identification des valeurs, des normes, des attentes et des croyances qui sont partagées dans l'organisation, on arrive à préciser non seulement le sens que les actrices et les acteurs donnent tout d'abord à leur rôle, à leur place dans l'organisation et à ce qu'est cette organisation, mais aussi à ce qu'ils devraient ou pourraient être (Deblois et Corriveau, 1994; Lapointe, 1995). Il est donc possible, par l'analyse de ces représentations, de reconstruire le sens donné à la production éducative.

Selon Owens (1998), les auteurs s'entendent pour dire que la culture d'une organisation consiste en un ensemble de solutions qui ont permis de résoudre des problèmes internes et externes rencontrés par un groupe de personnes dans son histoire. Au fil des ans, ces solutions sont enseignées aux nouveaux membres du groupe comme la bonne manière de percevoir les problèmes et d'y réagir. Cette définition s'inspire de Schein (1992) qui explique de quelle manière ces solutions sont graduellement intégrées aux manières d'être et de faire dans l'organisation et deviennent finalement des postulats inconscients qu'on prend pour acquis et dont on ne questionne pas le bien-fondé. Selon Schein, ces postulats soutiennent les valeurs et les normes de l'organisation, elles en déterminent la culture.

D'autres auteurs insistent toutefois sur le fait que les actrices et les acteurs n'adhèrent pas tous de la même manière aux valeurs et aux normes adoptées, et que la culture d'une organisation peut être constituée d'un certain nombre de sous-cultures et même de contre-cultures (Clegg, 1981; Enriquez, 1987; Mills, 1988; Saint-Germain, 1997). Ainsi, plus une organisation est grande et plus la population qui la compose est nombreuse et diversifiée, plus on pourra y trouver une diversité de sous-cultures qui possèdent des caractéristiques plus ou

moins similaires, plus ou moins éloignées de ce que Saint-Germain nomme le paradigme culturel de l'organisation. Lorsque le degré de divergence entre une sous-culture et le noyau culturel central de l'organisation est très important, on peut assister à la naissance d'une contre-culture (Saint-Germain, 1997). La figure suivante permet d'illustrer ce phénomène.

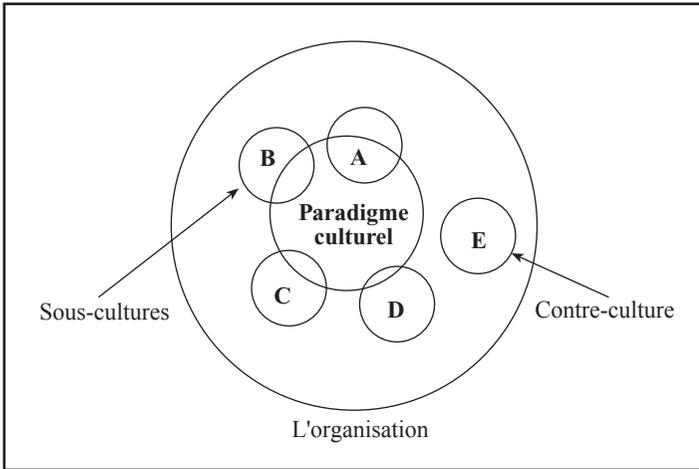


Figure 1 – Émergence d'une contre-culture
(Lapointe, 1997, inspiré de Saint-Germain, 1997)

En ce qui a trait à la définition du concept de culture organisationnelle, nous adhérons à la position selon laquelle les règles organisationnelles ne sont pas qu'appliquées et suivies, mais qu'elles peuvent aussi faire l'objet de résistances. Les membres d'une organisation n'adhèrent donc pas tous de la même manière ni à un même degré aux normes et aux valeurs proposées. De plus, certaines personnes peuvent imposer aux autres une définition particulière de la situation, d'où l'importance d'identifier les relations de pouvoir et d'influence dans l'organisation. Dans le cadre de nos recherches, nous définissons la culture organisationnelle comme un phénomène social dynamique produit par, et produisant à son tour, des ensembles de significations auxquels s'identifient ou ne s'identifient pas, les personnes dans les organisations, et par lesquels elles interprètent, parfois de manière conflictuelle, les actions et les interactions, les objets et les événements organisationnels, guidant ainsi leurs attitudes et leurs comportements.

1.1 Contre-cultures et sens de l'éducation : une question de renouvellement

Selon Abravanel (1988), Enriquez (1987), Lapointe (1995) et Saint-Germain (1997), l'existence de contre-cultures dans une organisation présente un défi positif, car elle amorce un processus par lequel les manières de penser ou de faire sont réévaluées, ce qui permet à l'organisation de se renouveler. Selon Saint-Germain (*Ibid.*):

c'est le rôle des contre-cultures de favoriser l'écllosion des nouvelles idéologies. Loin d'être inutiles pour la culture organisationnelle dominante, les contre-cultures sont les lieux de changement de paradigmes, de changements profonds dans la vision et dans l'agir (p.144).

En milieu scolaire, l'émergence de sous-cultures et de contre-cultures peut être liée à la présence de groupes sociaux minoritaires ou marginaux chez les élèves, le personnel ou la communauté environnante (populations d'origines ethniques diverses, enseignantes dans des domaines traditionnellement masculins, décrocheurs, *skin heads*), ou à celle de groupes de personnes qui ont une vision autre de ce que doit offrir le système d'éducation (mouvement pour les écoles à chartes dans l'Ouest du Canada, celui pour la douance au Nouveau-Brunswick francophone).

Mais selon nous, la manière dont ces changements, qui sont provoqués par l'émergence de contre-cultures, vont s'effectuer et le caractère de leur impact sur la vie organisationnelle dépendent en bonne partie du degré de conscience qu'on en a. Sait-on qu'une contre-culture existe dans notre organisation et en reconnaît-on l'existence? En a-t-on identifié les caractéristiques et leur relation avec les valeurs plus traditionnelles de l'organisation? En résumé, a-t-on un certain contrôle du processus de changement, ce qui permet de l'orienter d'une manière constructive, ou le subit-on entièrement?

Alors se pose une autre question. Quel type de démarche méthodologique permet de recueillir des informations fiables auprès des groupes d'individus qui sont en marge du paradigme culturel de l'école? Des autrices et auteurs ont bien proposé des grilles d'analyse de la culture organisationnelle (Allaire et Firsirotu, 1988; Louis, 1980; Morgan, 1989; Schein, 1992; Steinhoff et Owens, 1989b; Thévenet, 1986). Toutefois, il importe de s'assurer que ces outils de recherche sont valides lorsqu'on les utilise auprès de personnes qui, à cause de certaines caractéristiques, ne correspondent pas au profil majoritaire à partir duquel la plupart des grilles ont été développées.

Dans le cadre de nos travaux, nous nous intéressons plus particulièrement aux femmes en tant que groupe souvent occulté dans l'étude des organisations (Baudoux, 1992; Feldberg et Nakano Glenn, 1979; Ferguson, 1984; Hearn et Parkins, 1983; Mills, 1988). Une recherche effectuée auprès de professeures d'université, profession traditionnellement masculine, a permis de procéder à la validation d'une grille d'analyse de la culture organisationnelle qui intègre le concept de genre et de décrire les représentations des répondantes quant à la culture universitaire et à son impact sur leur expérience au travail (Lapointe, 1995, 1997). Par la suite, nous avons procédé à un traitement informatisé de nos données afin de vérifier s'il est possible, à partir de l'analyse des représentations des répondantes, d'identifier des sous-groupes à l'intérieur de cette population ainsi que le caractère de leurs relations avec la culture traditionnelle de l'organisation universitaire.

2. Méthodologie

2.1 Échantillon et chronologie des entrevues

Trente-quatre personnes ont participé à notre enquête qui s'est effectuée entre le 27 janvier et le 22 juin 1993. Cet échantillon a été constitué en deux temps à partir de critères que nous nous étions donnés, soit des femmes professeures à temps plein. Un premier groupe comprenait 20 professeures membres d'un groupe de recherche féministe. Parce que les membres de ce groupe étaient déjà sensibilisées à la recherche sur les femmes, ce qui aurait pu influencer leurs réponses, nous avons constitué un deuxième groupe selon la formule des cas négatifs (Lindesmith, 1968). L'étape de la recherche des cas négatifs répond à deux objectifs méthodologiques. Tout d'abord, elle s'intègre à la constitution des niveaux de saturation; ce processus permet, selon Bertaux (1981), de vérifier la solidité d'une théorisation et des phénomènes sur lesquels elle se base.

D'abord, on vérifie le caractère répétitif d'une information qui aura attiré notre attention. Cette vérification permet d'établir qu'il s'agit bien d'un «objet sociologique», c'est-à-dire d'une donnée qui relève du social et du collectif, non du psychologique et de l'individuel, car, encore selon Bertaux (1981), c'est alors «le social qui s'exprime par des voix individuelles» (p.28). On atteint ainsi un premier niveau de saturation.

Vient ensuite l'étape de la recherche des cas négatifs qui consiste à tester et à vérifier les informations recueillies auprès d'un premier groupe de répondants en questionnant des catégories de personnes «qu'on a mal ou peu explorées» (Bertaux, 1981, p.28). Bertaux suggère alors de chercher d'autres entrées sur le terrain et d'aller vers ce que Lindesmith (1968) a appelé les cas négatifs, c'est-à-dire les personnes dont les témoignages pourraient contredire les modèles qu'on a commencé à élaborer. Les observations ainsi recueillies permettent de vérifier et de raffiner les informations émergentes, ou de les contredire. On atteint ainsi l'étape de la véritable saturation.

Selon Gay (1996) et Marshall et Rossman (1989), une seconde raison d'être de la recherche des cas négatifs est que celle-ci constitue une des techniques de triangulation qui permettent d'assurer rigueur et validité interne à une recherche de type naturaliste. La création d'un deuxième groupe de 14 répondantes a donc permis de vérifier les informations déjà obtenues en diversifiant notre échantillon en fonction de l'appartenance au groupe de recherche, des disciplines scientifiques représentées, des statuts professionnels des informatrices (permanence obtenue ou non) et de leur situation familiale (vie de couple ou non et personnes à charge). L'échantillon final comprenait donc 34 personnes.

2.2 Technique de cueillette de données et instrument de recherche

La théorie de la culture organisationnelle ayant ses origines en anthropologie, les approches méthodologiques qui y sont préconisées s'inspirent principalement de l'ethnographie. La culture de l'organisation est habituellement étudiée à partir de l'identification et de l'analyse des matériaux suivants (Thévenet, 1986) : a) l'histoire de l'organisation; b) les artefacts divers tels que l'architecture, la décoration et les documents officiels; c) la vision que, dans l'organisation, on a du métier ou de la profession et des finalités de l'entreprise; d) les mythes, les légendes, les héroïnes et les héros; e) les traditions, les rites et les cérémonies; f) les normes, les valeurs et les croyances.

L'approche méthodologique que nous avons utilisée s'inspire des récits de vie. À partir de la grille d'analyse proposée par Thévenet (1986), revue et corrigée en fonction du genre (Lapointe, 1994), nous avons élaboré un guide d'entretien qui procède selon un ordre chronologique dans la vie et le cheminement professionnel des répondantes, ainsi que selon une progression graduelle des thèmes d'un plan professionnel général et neutre (le travail de professeure)

à un plan plus personnel et intégrant la notion de genre (femme et professeure dans une université).

2.3 Traitement de l'information et analyse des données

Pour répondre aux questions de la recherche initiale (Lapointe, 1995), nous avons fait, de façon manuelle, une première analyse des données; ensuite, les données recueillies lors des entrevues ont été analysées à l'aide du logiciel *Alceste* (Reinert, 1986; Rouré et Reinert, 1993). Ce logiciel effectue l'analyse des distributions lexicales dans une segmentation fine du *corpus* pour produire des «énoncés simples», d'où le nom de la méthode (Analyse des lexèmes co-occurents dans des énoncés simples d'un texte: Reinert, 1986). L'objectif est d'obtenir un premier classement de ces «énoncés» en fonction des cooccurrences des mots afin d'en dégager les principaux mondes lexicaux. L'hypothèse sous-jacente à cette méthode est que :

le locuteur, au cours de son énonciation, investit des mondes propres et successifs, et ces lieux, en imposant leurs objets, imposent du même coup leur type de vocabulaire. L'analyse du discours devrait pouvoir permettre de retrouver la trace de ces environnements mentaux que le locuteur a successivement investis, trace perceptible sous forme de «mondes lexicaux» (p. 236).

Afin de procéder à l'analyse du discours, les entretiens ont d'abord été divisés en unités de contexte initiales. À l'aide d'une ligne étoilée, un codage des six variables suivantes a été effectué :

- le statut professionnel (permanente; non permanente);
- le domaine de recherche et d'enseignement (sciences/génie; sciences humaines/sociales);
- l'ancienneté (1= 0 à 4 ans; 2= 5 à 15 ans; 3=16 ans et plus);
- le statut civil (vit seule; vit en couple);
- le statut familial: (avec enfant(s); sans enfant);
- l'âge (1= 21 à 30 ans; 2= 31 à 40 ans; 3= 41 à 50 ans; 4= 51 et plus).

À l'aide d'une classification descendante hiérarchique, le programme établit des classes de mots et d'unités de contexte en fonction des cooccurrences des mots dans les unités de contexte (χ^2). Cette méthode permet de traiter des tableaux logiques (codage «0» ou «1») de grandes dimensions mais de faible effectif. Il s'agit schématiquement d'une procédure itérative: la première classe

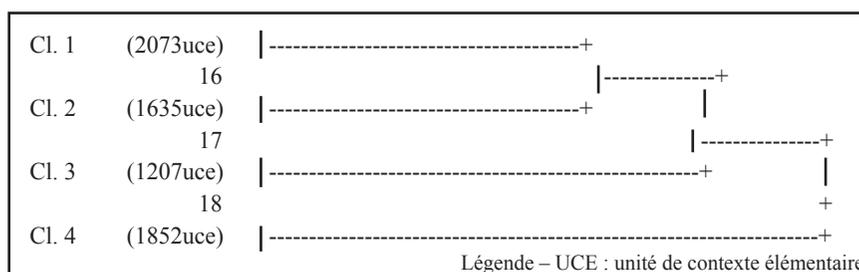
comprend toutes les unités retenues. On cherche ensuite la partition en deux de la plus grande des classes restantes, maximisant un certain critère (le χ^2). La procédure s'arrête lorsque le nombre d'itérations est épuisé (Reinert, 1986).

3. Présentation sommaire des résultats et interprétation

3.1 Présentation de l'arbre de la classification descendante hiérarchique

La classification descendante hiérarchique fait ressortir quatre classes principales avec leurs variables spécifiques et décrit de quelle manière ces classes sont liées et s'opposent (tableau 1).

Tableau 1 – Arbre de la classification descendante hiérarchique



L'arbre des classes est obtenu à partir du vocabulaire spécifique ordonné en fonction d'une significativité décroissante de la distribution mesurée à l'aide d'un χ^2 . Autrement dit, la procédure a d'abord distingué les classes 1 et 3 et la classe 4. C'est la division la plus caractéristique. Ensuite, la classe 3 a été distinguée des classes 1 et 2, et enfin la classe 1 de la classe 2. La classe 1 (2073 unités de contexte élémentaires) et la classe 2 (1635 unités de contexte élémentaires) se différencient donc entre elles tout en étant reliées. Elles s'opposent à la classe 3 (1207 unités de contexte élémentaires) et à la classe 4 (1852 unités de contexte élémentaires) qui se distinguent.

3.2 Description des quatre classes

Le tableau 2 décrit le contenu de chacune des classes en donnant les principaux vocables qui leur sont associés par ordre de grandeur de χ^2 décroissants.

Tableau 2 – Description des classes
selon les principaux vocables en ordre de χ^2

Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 4	
recherche	608,2	femme+	451,55	doctorat+	1065,12	puis	
enseignement	330,0	féministe+	304,97	maîtris+er	724,35	réalis+er	723,13
étudiant	288,4	homme+	259,16	étude+	390,57	truc+	504,19
cours	280,3	effectivement	232,12	poste+	350,52	fois	486,28
publier	163,9	histoire+	123,06	québec	308,84	heure+	477,51
groupe	148,4	collègue+	105,57	an+	317,20	soir+	232,46
équipe	123,5	critiquer	100,60	france	262,48	matin	221,40
niveau	117,3	féminin+	97,33	termin+er	247,52	semaine	205,93
projet	110,3	sexu+el	84,33	montréal	246,58	alexandra	192,94
comité	105,9	fémin+	78,87	laval	212,56	enf+ant	191,52
frustrer	102,4	société	77,08	thèse+	193,53	mois	182,46
publication	90,2	question+	75,81	bacc+	191,63	gars	173,37
charge	88,9	expliqu+er	62,91	paris	181,82	matern+el	165,08
revue	86,9	comprendre	60,68	sociolog+	168,50	demi+	163,39
subvention	83,9	cause+	60,45	étudi+er	165,86	maison+	158,47
travaux	72,0	percevoir	60,16	commenc+er	160,54	journée+	154,27
article	71,9	littérature	59,65	secondaire+	137,14	impression+	141,96
cycle	70,6	position+	54,07	entrée+	126,44	congé+	139,53
chercheur	67,8	confi+ant	54,07	engag+er	123,75	drôle+	137,83
stimuler	66,8	sensib+	53,94	assistant+	122,79	affaire+	125,30
aimer	65,2	idéolog	51,59	universit	116,59	réunion+	124,35
chercher	56,3	entendre	46,63	anthropolog	114,00	gardien+	123,72
valoriser	54,4	milit+er	46,02	baccalauréat	110,95	subti+l	116,70
formation	49,2	montr_er	45,43	hôpita+l	106,76	fou+	103,99
diriger	46,3	respect+	44,24	contrat+	104,35	garderie+	103,20
préparation	43,7	jeune+	43,68	éducat+ion	102,20	mère+	99,29
sentiment	43,6	amen+er	43,68	religi	101,94	quart+	91,18
professeur	41,6	conscienc+e	42,69	cégep	98,77	midi+	82,73
pédagogie	40,6	bataill<	42,39	continu+er	98,63	jour+	81,24
correctif	40,3	battre	42,12	suite+	97,82	stade+	80,82
		résistance+	40,88	école+	96,62	écartel+er	79,97
*vitseule	198,71	*grech	502,59	*vitcouple	72,73	*anc1	1189,20
*z3	144,06	*perm	389,43	*nonperm	22,79	*nonperm	947,98
*pas d'enfant	119,80	*z4	132,69	*perm	11,80	*z2	869,78
*anc3	111,33	*vitcoupl	68,75	*noenfan()	9,02	*vitcouple	378,20
*sg	81,45	*vitseule	42,05	*anc3	6,40	*enf1	163,03
*perm	56,65	*noenfan()	18,56	*z4	3,92	*sh	34,46
		*sh	4,31	*vitseule	2,35		
		*anc3	3,78	*sh	2,03		

À partir de l'analyse du vocabulaire classé par ordre de χ^2 et des unités de contexte élémentaires³, il est possible de dégager des thématiques pour chacune des classes (tableau 3).

Tableau 3 – Thématiques des quatre classes

Classe 1 Description de la culture traditionnelle universitaire	Classe 2 Affirmation et transmission d'une culture féministe	Classe 3 Choix et mouvement dans la carrière	Classe 4 Articulation travail- famille et organisation du temps
Recherche	Rôles de sexe	Scolarité	Monde du travail
Enseignement	Affirmation et prise de position militante	Cheminement dans la carrière	Temps organisateur
Collectif (ou collégialité)	Histoire et culture	Mobilité	Monde maternel
Sentiments positifs	Collégialité universitaire	Temps	Réactions
Sentiments négatifs	Présence des émotions	Champs disciplinaires	
Carrière			

3.2.1 La classe 1

Cette classe caractérise les femmes qui vivent seules ($\chi^2 = 198,71$); elles ont de 40 à 50 ans ($\chi^2 = 144,06$), n'ont pas d'enfant ($\chi^2 = 119,80$), sont plus anciennes ($\chi^2 = 111,33$), ont atteint la permanence ($\chi^2 = 56,65$) et travaillent dans les domaines des sciences et de génie ($\chi^2 = 81,45$). L'analyse du vocabulaire de cette classe permet de dégager un monde de représentations centrées autour des principales tâches du travail traditionnel des professeurs d'université (la recherche, l'enseignement et le service à la collectivité):

- la recherche: publier, projet, publication, revue, groupe, subvention, travaux, article, chercheur, chercher, équipe, contribution, subventionner, renommée, écrire, livre;

3 Pour chaque classe, le programme *Alceste* sélectionne les «phrases» les plus caractéristiques du vocabulaire. Reinert utilise, plutôt que le terme phrase, celui d'unité de contexte, une phrase trop longue pouvant être segmentée, et une phrase trop courte regroupée avec d'autres phrases.

- l'enseignement: étudiant, cours, niveau, charge, cycle, formation, diriger, préparation, professeur, pédagogie, examen, gens, corriger, diriger, donner, aider, former, graduer, recevoir, apprentissage, évaluation;
- le service à la collectivité: comité, association, membre, ensemble, participer, contact, administration, regrouper, relation, mandat;
- les sentiments positifs: stimuler, aimer, valoriser, sentiment, satisfaction, réussir, investir, motiver, impliquer, renouveler;
- les sentiments négatifs: frustrer, dévaloriser.

Les professeures de la classe 1 évoquent la lourdeur des charges de travail (faire de la recherche, enseigner, participer aux comités) et aussi leurs sentiments de frustration ou de plaisir. Toutefois, les sentiments positifs, tels que la satisfaction dans le travail, sont plus largement évoqués. Voici quelques exemples d'unités de contexte qui caractérisent la classe 1.

C'est ça, les charges sont lourdes, puis ils nous demandent beaucoup, des cours, de la recherche, être membre de comités.

La répartition des tâches? Il y a des clans, il y a pas consensus. Certains disent que pour être bon professeur, faut enseigner et être très très apprécié de ses étudiants; d'autres disent qu'il faut publier sans arrêt. Il y a vraiment des clans, il n'y a pas de consensus là dessus. Ça provoque souvent des tensions d'ailleurs.

Ce qui me stimule, c'est la rencontre avec les étudiants. J'aime bien enseigner, surtout quand ils posent des questions; j'aime pas ça quand ils sont passifs. C'est ça, j'aime ça quand ils participent. Puis ce qui m'ennuie, c'est peut-être de faire des examens, mais encore là... J'aime beaucoup mon travail.

3.2.2 La classe 2

Les caractéristiques les plus significatives des répondantes dans cette classe sont qu'elles sont membres du groupe de recherche ($\chi^2 = 502,59$), qu'elles sont permanentes ($\chi^2 = 389,43$), ont plus de cinquante ans ($c2 = 132,69$), vivent en couple ($\chi^2 = 68,75$) ou vivent seules ($\chi^2 = 42,05$), n'ont pas d'enfant ($\chi^2 = 18,56$) et sont en sciences humaines ($\chi^2 = 4,31$). Les représentations y font référence aux femmes, aux différences et aux rôles de sexe, avec une connotation marquée sur l'affirmation et la prise de position militante et féministe:

- les rôles de sexe: femme, féministe, homme, masculin, féminin, sexuel, sexiste, compagnon, rôle, sexe, genre;

- l'affirmation et la prise de position militante : effectivement, critiquer, position, expliquer, cause, comprendre, percevoir, idéologie, entendre, militer, montrer, amener, battre, bataille, conscience, résistance, prouver, menacer, lutte, marxisme, prise, proposition;
- l'histoire et la culture : histoire, jeune, professoral, culture, société, littérature, québécois;
- la présence des émotions : confiant, sensible, émotif, respecter, conscience, sentir, corps, sérieux.

Voici quelques exemples d'unités de contexte représentatives de cette classe.

Il faut s'assurer de respecter les règlements, parce qu'on est sur le point de totalement ne pas en tenir compte.

Des agressions verbales, et puis d'autres qui ne sont pas, qui ne s'expriment pas de cette façon-là, mais que tu entends.

C'est menaçant pour certains collègues masculins.

Qu'est-ce que le féminisme? Et la réponse finalement est une sorte de dossier à leur donner. Alors, les définitions du féminisme qui vous intéressent...Y en a beaucoup des définitions, on ne s'entend pas sur une définition. Ensuite, dans votre discipline, qu'est-ce que c'est faire de la critique féministe dans votre discipline? Quelles sont les autrices et les textes de référence?

Mais parce qu'on a été les premières féministes à se battre, jeunes... Je me bats depuis très longtemps.

3.2.3 La classe 3

Cette classe est plutôt représentative des femmes professeures qui vivent en couple ($\chi^2 = 72,73$), sont plutôt non permanentes ($\chi^2 = 22,7$), bien que les permanentes y soient aussi présentes ($\chi^2 = 11,8$), et n'ont pas d'enfant ($\chi^2 = 9,02$). Les thématiques dégagées se réfèrent au choix et au développement de la carrière, avec un accent sur la mobilité :

- la scolarité : doctorat, étude, poste, thèse, baccalauréat, étudier, secondaire, université, bourse, cégep, école, stage, scolarité, inscrit, docteur;
- le cheminement dans la carrière : maîtriser, terminer, commencer, assistant, entrée, engager, contrat, continuer, suite, enseigner, recruter, adjoint, décider, offrir, titulaire, cheminer, rédiger, soutenu, emploi, assistant;

- la mobilité: Québec, France, Montréal, Laval, Paris, New York, province, région;
- le champ disciplinaire: sociologie, anthropologie, éducation, religion, théologie, sciences, psychiatrie, psychologie, droit, faculté;
- le temps: an, année, juin, juillet.

Voici quelques unités de contexte représentatives de cette classe.

Alors comme professeure, j'ai été engagée en juin 19.., comme professeure adjointe. [...] Pendant que je faisais mes études, j'avais une bourse, mais je travaillais également comme assistante pour plusieurs professeurs ici.

Je peux dire qu'à l'âge de x ans, j'ai fait ma philo puis je suis allée, j'ai vécu pendant un an en Europe. Puis au retour, on me dit: «On aurait un poste universitaire à t'offrir, puis on s'engage vis-à-vis de toi à te conduire jusqu'au doctorat.»

À ce moment-là, ils m'ont offert de payer mes études, ils me donnaient mon salaire, j'étais engagée comme professeure en 19..; puis, je suis allée faire ma maîtrise à Y; ensuite, je suis revenue et depuis j'enseigne ici. C'est ça, dans le fond, mon cheminement.

Bon, j'ai pas réussi à terminer ma thèse de doctorat à Z avant de revenir ici; ça veut dire que ça a été long par la suite pour la finir; j'ai commencé à travailler, j'ai eu un enfant...

3.2.4 La classe 4

Cette classe comprend surtout des femmes qui sont professeures depuis moins de cinq ans ($\chi^2 = 1189,2$), qui ne sont pas permanentes ($\chi^2 = 947,9$), ont de 30 à 40 ans ($\chi^2 = 869,4$), vivent en couple ($\chi^2 = 378,2$), ont un enfant ($\chi^2 = 163$) et travaillent en sciences humaines ($\chi^2 = 34,4$). Les représentations renvoient aux difficultés que les femmes vivent en cherchant à articuler le monde du travail et le monde maternel et familial, particulièrement en ce qui a trait au caractère complexe de l'organisation du temps:

- le temps et son organisation: pis, fois, heure, soir, matin, semaine, mois, demi, journée, congé, quart, midi, jour, fin, lever, après-midi, dimanche, lundi, horaire;
- le monde du travail: réaliser, truc, affaire, objectif, réunion, party, bureau, job, intégrer;
- le monde maternel: enfant, maternel, maison, gardienne, garderie, mère, fille, jouer, nièce;

- les réactions : impression, subtil, fou, drôle, écarteler, ébranler, brailler, goût, réagir, vivre, dire.

Quelques unités de contexte qui illustrent cette classe sont les suivantes.

J'ai pu étirer plus l'allaitement, je l'aurais même continué plus longtemps, mais là c'est, tu sais, le stress du travail, sauter deux boires... Moi j'ai jamais manqué de lait, mais à ce moment-là, pfiou, ça a baissé, pis là c'est ma fille, je pense qu'elle s'est sevrée, ça je pense que ça a été plus dur pour la mère que pour la fille.

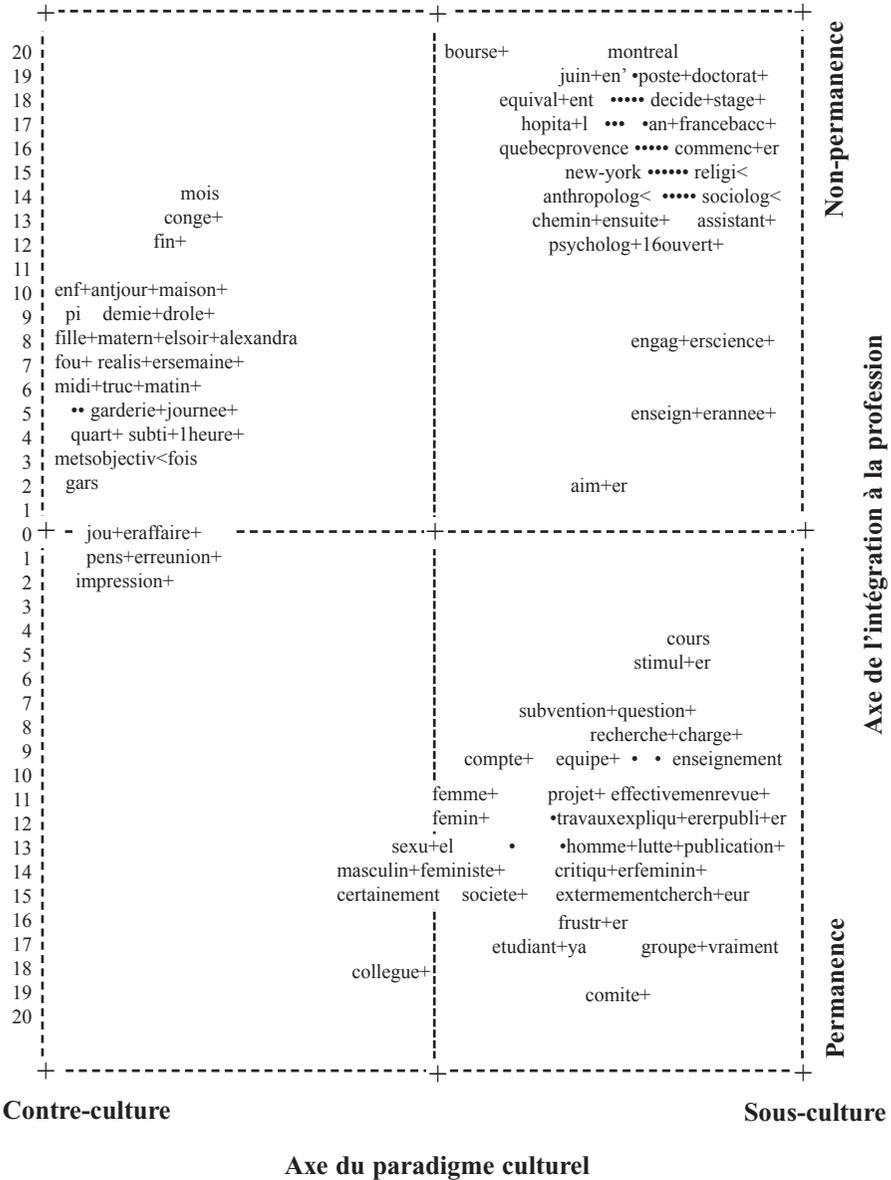
Pis finalement je l'ai eu, mais je l'ai su comme, officiellement là, que j'avais gagné, dix jours avant l'accouchement, au moment où je prenais mon congé de maternité. Et ça je réalise que j'ai trouvé ça dur intérieurement, une espèce de saga là, que j'ai vécue...

3.3 L'analyse factorielle des correspondances : émergence d'une contre-culture ?

Toujours à l'aide du logiciel *Alceste*, nous avons procédé à l'analyse factorielle des correspondances afin de regrouper le vocabulaire caractéristique des quatre classes selon deux axes. Ces axes, ainsi que les quatre dimensions qui s'en dégagent, ont été nommés selon notre interprétation du vocabulaire qui leur est associé; ceci a permis de distinguer les liens et les oppositions qui caractérisent les quatre classes (tableau 4).

L'axe vertical, que nous avons nommé «axe de l'intégration à la profession», évoque l'évolution dans la carrière et les défis qu'elle pose : choix du domaine, déplacements pour les études et étapes de carrière pour les personnes de la classe 3 (C 3); diversité des tâches à accomplir et importance du rayonnement universitaire pour la classe 1 (C 1); affirmation de la position féministe et engagement social pour la classe 2 (C 2); organisation du temps et articulation du travail et de la maternité pour la classe 4 (C 4). Les classes 3 et 4, qui se situent dans les quadrants supérieurs, sont surtout composées de professeures qui ne sont pas encore permanentes, bien que la classe 3 comprenne à un moindre degré des professeures qui sont permanentes. Les classes 1 et 2, toutes deux situées dans le quadrant inférieur de droite, représentent des professeures permanentes. La prépondérance de la variable permanence étant en relation avec l'évolution de la carrière, il nous a semblé que cet axe correspondait bien à l'intégration à la profession.

Tableau 4 – Analyse factorielle



Au niveau de l'axe horizontal, nommé «axe du paradigme culturel», on passe, de gauche à droite, d'un discours centré principalement sur la responsabilité maternelle et l'organisation du temps à un discours centré sur la profession traditionnelle, en passant par un discours critique féministe. Ainsi, le vocabulaire retenu pour la classe 4, qui est située à gauche du quadrant supérieur gauche, parle d'enfant, de garderie et de maison, en conjonction avec le découpage du temps en mois, congé, fin, jour, soir, semaine, midi, matin, heure... Nous rappelons que la classe 4, qui s'oppose aux trois autres classes, est surtout représentative des professeures non permanentes, qui ont moins de cinq années d'ancienneté en tant que professeure, qui vivent en couple et qui ont des enfants. Le discours critique de la classe 2, qui est plus ou moins mitoyen sur l'axe horizontal, parle de femme, féminin, féministe, masculin, lutte, expliquer, collègue, étudiant. Celui de la classe 1, qui est plutôt traditionnel et est situé à la droite de l'axe horizontal, comprend des termes tels enseignement, cours, charge, recherche, publication. Étant donné la dichotomie des discours de cet axe, qui passent d'une préoccupation à l'égard des responsabilités maternelles qui sont exclues de la carrière universitaire traditionnelle à une préoccupation centrée sur la tâche et la responsabilité scientifique traditionnelle, cet axe nous semble représenter le paradigme culturel.

Un dernier élément qui ressort à la suite de l'analyse factorielle est l'apparition du vocable «aimer» à la droite de l'axe horizontal, près de la rencontre des quadrants inférieur et supérieur droits. Au moment de l'analyse initiale du contenu, nous avons noté que la majorité des professeures disaient aimer leur travail malgré toutes ses contraintes: lourdeur de la tâche, pressions exercées vers la quantité plutôt que la qualité, envahissement de la sphère publique dans la sphère privée, discrimination sexiste, etc. (Lapointe, 1995). L'analyse factorielle effectuée avec *Alceste* permet de constater que ce sont plutôt les professeures des classes 1, 2 et 3 qui sont associées à ce vocable que celles de la classe 4. En comparant les principales variables caractéristiques des quatre classes, nous concluons que le vocable «aimer» est lié aux professeures qui n'ont pas d'enfant et qui s'approchent ou ont déjà la permanence, ce que la première analyse n'avait pas permis de distinguer aussi clairement.

4. Discussion

Les résultats sont particulièrement intéressants en ce qu'ils permettent de dégager quatre catégories de représentations que se font les professeures d'université de leur rapport au travail et à l'organisation. La première (classe 1) décrit une culture de l'organisation traditionnelle universitaire centrée sur la recherche, l'enseignement, les tâches administratives, le rapport aux collègues et à la carrière. Les professeures y décrivent leurs frustrations, mais elles parlent surtout de ce qu'elles aiment dans leur travail; les satisfactions qu'elles en retirent semblent plus nombreuses que les difficultés vécues.

La deuxième (classe 2) caractérise les professeures membres du groupe de recherche; elle décrit une stratégie d'affirmation féministe et militante. Le discours y est centré sur les rôles de sexe, sur les femmes et leurs rapports aux hommes. Il s'en dégage un monde centré sur l'affirmation par une prise de position militante et la transmission d'une histoire et d'une culture aux collègues. La présence d'émotions et de valeurs telles que la confiance et le respect est aussi à noter.

Ces deux premières classes se différencient entre elles, mais elles partagent aussi certains liens. En effet, ces deux «mondes» sont plutôt représentatifs des professeures qui ont plus d'ancienneté et qui sont permanentes. La première classe correspond surtout aux domaines des sciences et de génie; la seconde regroupe surtout des professeures des sciences humaines.

Les troisième et quatrième catégories (classes 3 et 4) se différencient des précédentes. En effet, ces classes regroupent surtout des professeures plus jeunes et encore non permanentes. Les représentations de la classe 3 sont centrées sur l'histoire de la carrière et décrivent un itinéraire où le mouvement est très présent. La plupart des répondantes décrivent comment elles ont dû aller faire leur thèse de doctorat «ailleurs» et se déplacer, ce qui a pu avoir des conséquences sur leur vie familiale. Ce phénomène ressemble à une sorte de rite universitaire selon lequel l'engagement est soumis à la condition d'aller faire son doctorat dans «une autre université».

La quatrième catégorie (classe 4) se démarque significativement des trois premières. S'y retrouvent surtout des professeures jeunes et non permanentes, qui vivent en couple et ont au moins un enfant. Les représentations ont

trait principalement aux difficultés éprouvées dans l'articulation de la carrière et de la maternité; leur discours est centré sur le temps, comme si celui-ci était organisateur et structurant. Selon les répondantes de cette classe, si le temps manque pour effectuer toutes les tâches, domestiques et publiques, son organisation permet cependant de structurer et d'organiser les conflits ou contradictions relatives à ce vécu.

Par ses connotations, l'organisation du discours nous porte à penser que les représentations des classes 2 et 4 évoquent l'émergence d'une contre-culture organisationnelle. En effet, les représentations de ces classes permettent d'identifier des résistances certaines que les professeures opposent au modèle traditionnel du professeur d'université. Que ce soit en ce qui a trait à l'égalité des sexes pour la classe 2 ou en ce qui concerne l'équilibre entre les dimensions privée et publique de la vie de l'individu, l'intégration et le respect de la responsabilité parentale dans le milieu pour la classe 4, il apparaît que certaines valeurs de base de la sous-culture des professeures remettent fortement en cause la culture dominante traditionnelle, au point de constituer, selon nous, une contre-culture en émergence. Les résultats de l'analyse factorielle, présentés au tableau 4, nous incitent par ailleurs à conclure que, par leur fort questionnement de la dichotomie femme mère/femme professeure, les répondantes de la classe 4 s'éloignent plus significativement du paradigme culturel de l'organisation universitaire.

Conclusion

Dans la quête du sens à donner à la production éducative, nous notions au début de cet article qu'il importe de recueillir les représentations des différents groupes de personnes qui sont en lien avec l'école et qui y jouent un rôle. Parmi ces personnes, on retrouve des groupes d'individus qui sont minoritaires et d'autres nettement marginaux. Comme l'ont démontré différentes recherches effectuées auprès de telles populations, l'obtention de données fiables dans ce type de problématique présente un certain défi méthodologique, car on doit faire particulièrement attention aux biais ethnocentriques, androcentriques ou autres. L'utilisation de grilles d'analyse validées en fonction de ces populations spécifiques permet de mieux contrôler ces biais.

En ce qui a trait à la gestion des contre-cultures dans une organisation éducative, les résultats de notre recherche indiquent qu'il est possible de dresser

une carte de la culture d'une organisation éducationnelle (une université dans le cas présent), d'en identifier les principales sous-cultures et même les contre-cultures, et de trouver ainsi le sens que donnent les actrices et acteurs à leur production éducative. Selon nous, il serait pertinent d'appliquer cette approche à l'étude des représentations des différents acteurs et actrices du monde de l'éducation dans l'étude de problématiques telles que la démotivation scolaire et le décrochage, l'intégration du nouveau personnel scolaire et le rôle qu'y jouent les « anciens », la définition d'un projet d'école ou d'un plan d'amélioration, etc.

Par ailleurs, ce type de recherche comporte certaines limites qui sont reliées à son caractère plutôt exploratoire et à l'approche méthodologique qu'il nécessite. Par exemple, les données que nous avons présentées ici ne nous permettent pas de décrire de manière exhaustive l'expérience de toutes les professeures d'université. De plus, la description de l'expérience organisationnelle des personnes que nous avons interrogées diffère sans doute en partie de celle qu'aurait pu donner un autre groupe de professeures que nous n'avons pas rencontrées, soit celles qui ont quitté leur poste (Horth, 1992)⁴.

Références

ABRAVANEL, H. (1988).

Culture organisationnelle et autorité symbolique. In H. Abravanel (dir.), *La culture organisationnelle : aspects théoriques, pratiques et méthodologiques* (p. 49-87). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

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

Un modèle multifactoriel pour l'étude des organisations In H. Abravanel (dir.), *La culture organisationnelle : aspects théoriques, pratiques et méthodologiques* (p. 111-143). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

BAUDOUX, C. (1992).

Les théories en administration scolaire : des visions souvent réductrices. In R. Mura (dir.), *Critiques féministes des disciplines. Cahiers de recherche du GREMF*, 51 (p. 45-68). Sainte-Foy : GREMF, Université Laval.

BERTAUX, D. (1981).

Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie. Lausanne : L'Âge de l'homme.

4 À ce sujet, Horth remarque que, au Québec, bien que proportionnellement plus de femmes que d'hommes aient été engagées comme professeures d'université de 1988 à 1992, elles sont plus nombreuses à avoir quitté leur poste.

- CLEGG, S.R. (1981).
Organization and control. *Administration Science Quarterly*, 26, 545-562.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION (1996).
Rapport final de la Commission des États généraux de l'éducation. Québec: Gouvernement du Québec.
- CORBETT, H.D., FIRESTONE, W. et ROSSMAN, G.B. (1987).
Resistance to change and the sacred in school cultures. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 36-59.
- CORRIVEAU, L. et BRUNET, L. (1993).
Climat organisationnel et efficacité de sept polyvalentes au Québec en milieu métropolitain. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(3), 483-499.
- DEBLOIS, C. et CORRIVEAU, L. (1994).
La culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves. Québec: Université Laval.
- ENRIQUEZ, E. (1987).
Le changement social. In J.-L. Derouet, E. Enriquez et M. Wiewiorka (dir.), *Stratégies de rénovation des établissements scolaires, quelques pistes sociologiques – Cahiers de la formation* (p. 11-20). Lyon: Centre régional de la formation pédagogique.
- FELDBERG, R.L. et NAKANO GLENN, E. (1979).
Male and female: Job versus gender models. *The Sociology of Work. Social Problems*, 26(5), 524-538.
- FERGUSON, K.E. (1984).
The feminist case against bureaucracy. Philadelphie [PE]: Temple University Press.
- FORTIN, L. et MERCIER, H. (1994).
Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(3), 513-527.
- FULLAN, M. (1993).
Change forces: Probing the depths of educational reform. New York [NY]: Teachers College Press.
- GASKELL, J. (1995).
L'école secondaire au Canada. Rapport national de l'étude sur les écoles exemplaires. Toronto: Association canadienne d'éducation.
- GAY, L.R. (1996).
Educational research. Competencies for analysis and application (5^e éd.). Londres: Prentice-Hall International.
- GOVERNEMENT DU NOUVEAU-BRUNSWICK (1992).
L'école à l'aube du 21^e siècle. Rapport de la Commission sur l'excellence en éducation. Frédéricton, Nouveau-Brunswick: Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.

- HAYNES, N.H., COMER, J.P. et HAMILTON-LEE, M. (1989).
School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27, 87-90.
- HEARN, J. et PARKINS, W. (1983).
Gender and organization : A selective review and a critique of a neglected area. *Organization Studies*, 4(3), 219-242.
- HENDERSON, A.T. (1987).
The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement. Colombia [MD]: National Committee for Citizens.
- HORTH, L. (1992).
Étude des modes d'embauche des personnes à titre de professeur dans les universités québécoises et leurs impacts sur l'embauche des femmes. Rapport de recherche pour le Comité de concertation MESS-Universités sur la condition des femmes. Québec : Gouvernement du Québec.
- JACOB, S. (1990).
La culture organisationnelle et le pouvoir d'influence dans l'organisation scolaire [Rapport de recherche]. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- LANGLOIS, L. (1997).
Relever les défis de la gestion scolaire d'après un modèle de leadership éthique : une étude de cas. Thèse de doctorat inédite, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy.
- LAPOINTE, C. (1994).
La gestion des ressources humaines en éducation supérieure et les rapports sociaux de sexe : proposition d'une grille d'analyse de la culture organisationnelle intégrant le genre. In C. Baudoux et M. Anadon (dir.), *La recherche en éducation, la personne et le changement – Les Cahiers du Labraps*, 23 (p.282-295). Sainte-Foy : Université Laval.
- LAPOINTE, C. (1995).
Une grille d'analyse de la culture organisationnelle intégrant le genre : le cas des professeurs à l'Université Laval. Thèse de doctorat inédite. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- LAPOINTE, C. (1997).
La culture organisationnelle et le genre dans la dynamique d'un programme d'accès à l'égalité. In J. Moisset et J.-P. Brunet (dir.), *Culture et transformation des organisations en éducation* (p.272-303). Montréal : Les Éditions Logiques.
- LINDESMITH, A.R. (1968).
Addiction and opiates. Chicago [IL] : Aldine.
- LOUIS, M.L. (1980).
A cultural perspective on organization : The need for and consequences of viewing organizations as culture bearing milieux. Détroit [MI] : National Academy of Management Meeting.

- MARSHALL, C. et ROSSMAN, G.B. (1989).
Designing qualitative research. Newbury Park [CA]: Sage Publications.
- MILLS, A.J. (1988).
Organizational acculturation and gender discrimination. Athabasca : Presses de l'Université d'Athabasca.
- MOISSET, J. et BRUNET, J.-P. (dir.) (1997).
Culture et transformation des organisations en éducation. Montréal : Les Éditions Logiques.
- MORGAN, G. (1989).
Images de l'organisation. Québec/France: Les Presses de l'Université Laval/Éditions ESKA.
- OUELLETTE, J.-G. et LEBRETON FORBES, D. (1994).
Étude sur les écoles exemplaires. Étude de cas : École secondaire Népissiguit. Toronto : Association canadienne d'éducation.
- OWENS, R.G. (1998).
Organizational behavior in education (6^e éd.). Boston [MA] : Allyn and Bacon.
- REINERT, M. (1986).
Alceste, une méthodologie d'analyse de données textuelles et une application : *Aurélia* de G. de Nerval. *Bulletin de méthodologie*, 26, 24-54.
- REINERT, M. (1990).
Un logiciel d'analyse lexicale: Alceste. *Cahiers de l'analyse des données*, 4, 471-484.
- REINERT, M. (1993).
Mondes lexicaux et logique des récits à travers l'analyse d'un corpus de 304 récits de cauchemars. In G. Maurand (dir.), *Le raisonnement* (p.235-248). Toulouse: CALS Toulouse-le-Mirail.
- ROURÉ, H. et REINERT, M. (1993).
Analyse d'un entretien avec la méthode Alceste. Actes du Colloque des 2^{es} Journées internationales d'analyse des données textuelles. Montpellier : Journées internationales d'analyse des données textuelles.
- SAINT-GERMAIN, M. (1997).
Sous-cultures organisationnelles et processus de normalisation. In J. Moisset et J.-P. Brunet (dir.), *Culture et transformation des organisations en éducation* (p.107-158). Montréal : Les Éditions Logiques.
- SCHEIN, E.H. (1992).
Organizational culture and leadership (2^e éd.). San Francisco [CA]: Jossey-Bass.
- SCHEIN, E.H. (1987).
How culture forms, develops and changes. In R.H. Kilman, M.J. Saxton et R. Serpa (dir.), *Gaining control of the corporate culture* (p.19-20). San Francisco [CA]: Jossey-Bass.
- SCHNEIDER, B. (dir.) (1990).
Organizational climate and culture. San Francisco [CA]: Jossey-Bass.

SERGIOVANNI, T.J. et CORBALLY, J.E. (1984).

Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.

STEINHOFF, C.R. et OWENS, R.G. (1989a).

Toward a theory of organizational culture. *Journal of Educational Administration*, 27(3), 6-16.

STEINHOFF, C.R. et OWENS, R.G. (1989b).

The organizational culture assessment inventory: A metaphorical analysis in educational settings. *Journal of Educational Administration*, 27(3), 17-23.

THÉVENET, M. (1986).

Les méthodes d'audit de la culture. Paris: Éditions d'organisation.

WEHLAGE, G.G., RUTTER, R.A., SMITH, G.A., LESKO, N. et FERNANDEZ, R.R. (1989).

Reducing the risk : Schools as communities of support. Philadelphia [PE]: The Falmer Press.

Abstract – This article discusses specifically a concept of culture examined in a study of representations by women conducting academic careers. Data gathered from 34 individuals have been analysed in relation to professional status, research, seniority, civil and family status, and age. The results reveal various categories female university professors belong to, depending on whether they have a preference for traditional culture, whether they stress research, whether they have tenure, and whether they have at least one child. Last, certain forms of resistance found among women professors to the traditional model of the university professor also emerge from the study.

Resumen – Este artículo trata particularmente de una noción de cultura considerada en el estudio de las representaciones de mujeres que hacen carrera en el medio universitario. Los datos recogidos de las 34 personas participantes son analizados teniendo en cuenta el estatuto profesional, la investigación, la ancianidad, los estatutos civil y familiar así como también la edad. Los resultados ponen en evidencia las diversas categorías a las cuales pertenecen las profesoras de universidad dependiendo si favorecen la cultura tradicional, si hacen hincapié en la investigación, si benefician o no de la permanencia, si tienen o no hijos. Por último, ciertas resistencias que las profesoras oponen al modelo tradicional del profesor de universidad sobresalen también de este estudio.

Zusammenfassung – Dieser Artikel beschäftigt sich eingehend mit dem spezifischen Kulturbegriff, der einer Studie zugrunde liegt, welche die Vorstellungen von Frauen, die im Universitätsbereich tätig sind, untersucht. Die von 34 Personen ermittelten Daten werden aufgeschlüsselt nach Berufsstatus, Forschungsaktivität, Dienstjahren, Familienstand und Alter. Die Ergebnisse ermöglichen eine Einteilung der Universitätsprofessorinnen in verschiedene Kategorien, je nachdem, ob sie eine traditionelle Vision des Professorenstandes haben, eine Forschungstätigkeit bevorzugen, fest angestellt sind oder Kinder haben. Aus der Untersuchung ergibt sich außerdem eine gewisse Resistenz der Professorinnen gegen das traditionelle Modell des Universitätsprofessors.