Document généré le 12 juil. 2025 00:03

Recherches sociographiques

La culture de l'école secondaire québécoise. Une rétrospective

Claude Deblois, Céline Castonguay et Lise Corriveau

Volume 38, numéro 2, 1997

L'école

URI : https://id.erudit.org/iderudit/057124ar
DOI : https://doi.org/10.7202/057124ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (imprimé)
1705-6225 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Deblois, C., Castonguay, C. & Corriveau, L. (1997). La culture de l'école secondaire québécoise. Une rétrospective. *Recherches sociographiques*, *38*(2), 251–277. https://doi.org/10.7202/057124ar

Résumé de l'article

Les écoles secondaires québécoises fêtent, en cette fin de siècle, leur 30e anniversaire. Nées dans la foulée de la réforme scolaire des années 1960, elles se sont donné progressivement une identité propre, une culture institutionnelle fortement marquée par la couleur de leur temps. Les études de neuf établissements d'enseignement secondaire réalisées entre 1991 et 1995 servent de toile de fond à cette rétrospective de la culture organisationnelle des écoles québécoises. Elles apportent des éléments d'explication au fait que certaines écoles ont réussi plus que d'autres à développer une culture favorable à la réussite scolaire.

Tous droits réservés © Recherches sociographiques, Université Laval, 1997

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

LA CULTURE DE L'ÉCOLE SECONDAIRE QUÉBÉCOISE UNE RÉTROSPECTIVE

Claude DEBLOIS
Céline CASTONGUAY
Lise CORRIVEAU

Les écoles secondaires québécoises fêtent, en cette fin de siècle, leur 30e anniversaire. Nées dans la foulée de la réforme scolaire des années 1960, elles se sont donné progressivement une identité propre, une culture institutionnelle fortement marquée par la couleur de leur temps. Les études de neuf établissements d'enseignement secondaire réalisées entre 1991 et 1995 servent de toile de fond à cette rétrospective de la culture organisationnelle des écoles québécoises. Elles apportent des éléments d'explication au fait que certaines écoles ont réussi plus que d'autres à développer une culture favorable à la réussite scolaire.

Les écoles secondaires polyvalentes fêtent, en cette fin de siècle, leur 30e anniversaire. Nées dans la foulée de la réforme scolaire des années 1960, qui a remodelé de fond en comble un système scolaire vétuste et inadapté, ces écoles modernes, que l'on voulait polyvalentes, prenaient alors leur élan dans l'optimisme qui caractérise les grands mouvements de société. Pendant plusieurs années, on les a laissées plus ou moins cheminer à leur gré, apportant ici et là quelques modifications mineures au modèle de base. À peine avaient-elles atteint leur 20e année que l'on s'y intéressait de nouveau, soit pour les comparer à l'ancien modèle des écoles classiques, soit pour décrier les horreurs d'un relâchement abusif ou encore, pour leur reprocher de faillir à leur mission en abandonnant à leur sort des milliers d'élèves décrocheurs.

Depuis une dizaine d'années, les reproches pleuvent sans répit sur les écoles secondaires. Il est presque devenu à la mode et de bon ton de les vilipender sans

nuance. Intellectuels spécialistes ou simples citoyens se relaient pour dénoncer les failles de l'institution, souvent sans y avoir mis les pieds depuis belle lurette, et portent sur l'ensemble des établissements secondaires un jugement qui laisse peu de place à ce qui se fait de bien. Et pourtant, nous savons relativement peu de choses sur le fonctionnement global et l'expérience institutionnelle des établissements secondaires. Une des raisons qui a incité l'Association canadienne d'éducation à commanditer, en 1992, une étude sur les écoles exemplaires[1] au Canada était précisément cette absence de connaissance profonde de l'école secondaire, surtout de celles qui remplissent bien leur mission.

Nous voulons ici faire état des résultats d'une série d'études effectuées dans neuf (9) établissements secondaires au Québec entre 1991 et 1995, et qui cherchent particulièrement à comprendre le fonctionnement des écoles sous l'angle de la culture des établissements scolaires. Pour y arriver, nous nous sommes laissé guider par les questions suivantes : comment les écoles secondaires du Québec sont-elles arrivées à développer une culture organisationnelle propre ? Comment cette culture se manifeste-t-elle dans le comportement des principaux acteurs de l'école ? Pourquoi certaines écoles ont-elles réussi à créer une vie scolaire dynamique et stimulante tant chez le personnel que chez les élèves ?

Après avoir reconstitué le contexte socioculturel et scolaire du Québec des années 1970-1990, qui a influencé considérablement le développement de la culture des écoles, nous examinons le rôle de certains groupes d'acteurs clés de l'école secondaire et leur contribution à la vie de l'école et à sa réussite. Ces acteurs sont les directeurs d'école, les enseignants et les élèves.

Méthodologie

Les résultats rapportés ici prennent leur source dans une série d'études qualitatives réalisées entre 1991 et 1995. Elles nous ont permis d'abord de développer et d'expérimenter le modèle de culture organisationnelle, défini plus loin, dans sept écoles secondaires dont deux situées dans la ville de Québec, une dans la région de la Beauce et quatre dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Un premier rapport de recherche est paru en 1994 (DEBLOIS et CORRIVEAU, 1994). Même si l'analyse des quatre écoles de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean n'est pas tout à fait terminée, deux textes ont déjà été publiés (CORRIVEAU et DEBLOIS, 1995 ; CORRIVEAU, 1995). Ces écoles sont identifiées par des lettres, de A à G, afin de conserver leur anonymat. Le

1. Le projet sur les écoles exemplaires a été subventionné par le gouvernement fédéral qui en a confié la responsabilité à l'Association canadienne d'éducation. Il s'agit d'une étude qualitative portant sur 21 écoles secondaires canadiennes. Chacune d'elles a fait l'objet d'une monographie détaillée. L'Université Laval, plus précisément le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), a été responsable de l'étude de deux écoles de la région de Québec. La recherche devait mettre en évidence la diversité des bonnes écoles secondaires canadiennes et les multiples facettes de leur réussite.

projet pancanadien sur « les écoles exemplaires au Canada » (CASTONGUAY et DEBLOIS, 1995 ; CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995) nous a donné l'occasion d'étudier plus en profondeur la culture d'une école de la banlieue de Québec, l'école secondaire Les Etchemins (ESLE), et d'une autre dans la région des Etchemins, la polyvalente des Appalaches. Toutes deux, à leur manière, avaient été retenues pour leur réussite scolaire.

Le modèle de culture organisationnelle, tel que développé par SCHEIN (1985, 1990, 1991) et adapté au milieu scolaire par OWENS et STEINHOFF (1989) et DEBLOIS et CORRIVEAU (1994), nous a servi de cadre d'analyse général. Selon SCHEIN (1991, p. 245), pour qu'une culture organisationnelle soit considérée comme telle, les conditions objectives suivantes doivent être réunies : un groupe de personnes ayant une histoire commune, des expériences de vie et de travail qui s'étendent sur une période suffisamment longue pour pouvoir en tirer des leçons (*learning*) et développer une vision de groupe. Le modèle suppose donc que le groupe, ici l'école, jouisse d'une certaine stabilité et soit engagé dans un processus d'apprentissage en tant que groupe. SCHEIN (1985, 1990) identifie trois composantes ou niveaux à la culture organisationnelle. Le premier comprend les aspects tangibles et observables de la culture, c'est-à-dire les artefacts, les comportements, les pratiques, les normes, les coutumes, les rites, etc. Le deuxième comprend les valeurs et les significations sous-jacentes aux manifestations culturelles. Quant au troisième niveau, il renferme les postulats de base sur lesquels reposent les phénomènes associés aux deux premiers niveaux. En s'inspirant de OWENS et STEINHOFF (1989), nous avons incorporé au modèle de base la dimension « évolution historique des établissements ».

Une équipe de trois à cinq chercheurs a passé de trois à cinq jours dans chacune des sept premières écoles. Quelques visites subséquentes ont permis de préciser certaines observations et d'obtenir des renseignements supplémentaires. Des entretiens individuels ou de groupe ont été menés auprès de toutes les catégories d'acteurs scolaires ainsi qu'auprès de groupes d'élèves de la 1re à la 5e année du secondaire. Ces entretiens, enregistrés puis retranscrits, se sont déroulés en présence de trois à cinq chercheurs, suivis de mises en commun et d'un rappel de tout ce qui avait été vu et entendu. C'était une façon de contrôler les remarques et les informations recueillies. Des séances d'observation des lieux et l'étude de divers documents faisaient également partie de notre stratégie. De plus, on a distribué aux élèves rencontrés un questionnaire écrit (OWENS et STEINHOFF, 1989) leur demandant de décrire par une métaphore, un mot, une image, leur école, leurs enseignants, les élèves et leur milieu environnant, tout en précisant ce qui les incitait à répondre de cette façon.

Les questions à poser lors des entretiens et les éléments d'observation ont été structurés à partir d'une grille d'analyse comprenant neuf thèmes :

1. la présentation de l'école, les lieux physiques, les programmes d'études, le milieu socio-économique;

2. l'histoire de l'école, sa fondation, les événements marquants ;
3. les valeurs humaines et les valeurs éducatives dominantes, l'esprit d'équipe et la résolution de conflits ;
4. les manifestations de la vie culturelle, les rituels, le sentiment d'appartenance, les relations interpersonnelles, les images et les représentations de l'école ;
5. le leadership, l'équipe de direction, l'équipe enseignante ;
6. le projet éducatif ;
7. les cheminements scolaires, la réussite, l'échec et l'abandon scolaires ;
8. le point de vue des élèves, leur vision de l'école, les relations interpersonnelles, les célébrations, les règlements, leurs aspirations ;
9. les données du ministère de l'Éducation, les résultats aux épreuves uniques, le taux de diplômés.

Cette grille a servi à la codification, à l'analyse et à l'interprétation des données. Une fois rédigées, les études de cas ont été soumises à l'équipe de direction de chacune des écoles afin de recueillir leurs commentaires et apporter certaines clarifications.

Pour l'étude sur « les écoles exemplaires », une équipe de trois chercheurs a passé vingt jours dans chacune des écoles[2]. Les informateurs ont été sélectionnés de façon à assurer non seulement une bonne représentation de toutes les catégories d'acteurs, mais aussi des différentes fonctions au sein de l'organisation (équipe de direction, services aux élèves, chefs de groupe, tuteurs, animateurs de niveau, etc.). Le personnel enseignant a aussi fait l'objet d'un échantillonnage par matière et par année d'enseignement. De plus, les membres du Conseil des élèves et des élèves de la 1re à la 5e année du secondaire, sélectionnés selon le critère de la représentativité de l'ensemble des élèves, ont été interviewés individuellement ou en groupe. En outre, des entretiens de groupe ont eu lieu avec des parents faisant partie du Conseil d'orientation et du Comité d'école, et avec des parents choisis au hasard. Enfin, nous avons rencontré les coordonnateurs des services éducatifs, des conseillers pédagogiques des commissions scolaires respectives et des membres de la communauté, surtout ceux qui avaient des contacts fréquents avec l'école.

Des séances d'observation se déroulèrent à l'occasion de réunions des différents comités ou équipes de travail (services aux élèves, Conseil des élèves, équipes-

---

2. Pour de plus amples informations sur la façon dont les écoles ont été choisies, le lecteur pourra consulter CASTONGUAY et DEBLOIS (1995, p. 197, 198) et CASTONGUAY, DEBLOIS, HART (1995, p. 167, 168).

années, etc.), des activités du personnel ainsi que diverses activités étudiantes. Pour les séances d'observation en classe, nous avons utilisé la technique de l'ombrage (*shadowing*), consistant à suivre, durant toute une journée de classe, des élèves sélectionnés en fonction de leur niveau scolaire. Nous avons, en outre, effectué un sondage sur le développement professionnel des enseignants. Enfin, divers documents recueillis ont aidé à l'analyse et à l'interprétation des données (projet éducatif, résultats des élèves aux épreuves uniques, feuillets *Mon œil*, etc.).

L'étude sur les écoles exemplaires devait aborder cinq questions majeures, formulées ainsi :

1. Comment les membres de la communauté scolaire décrivent-ils et reconnaissent-ils la réussite de l'école ? Comment y réagissent-ils ?
2. Quelles relations l'école entretient-elle avec le monde administratif et politique, d'une part, social, économique et culturel, d'autre part ?
3. Comment l'organisation et les aspects sociaux de l'école ainsi que les valeurs des membres de la communauté scolaire favorisent-ils la réussite de l'établissement ?
4. Quels aspects de la vie des élèves à l'école encouragent la réussite ?
5. Que fait l'école pour les élèves qui risquent de décrocher avant d'avoir terminé leurs études secondaires ?

Ces questions, de même que la grille utilisée lors de la première série d'études, ont servi à l'élaboration des guides d'entretien. L'approche réflexive, alternant entre l'entretien non directif et l'entretien plus directif, a été privilégiée. Tous les entretiens ont été enregistrés, puis retranscrits. Des grilles ont également été mises au point pour les diverses séances d'observation. Le logiciel *Hyper Qual*, conçu pour faciliter l'analyse qualitative, a été utilisé pour l'opération de codification des données. L'analyse et la synthèse des informations ont été faites en fonction des cinq questions de départ, de la grille d'analyse et de nos stratégies d'investigation. Après une première rédaction du texte, les observations et les propos ont fait l'objet d'une analyse et d'une critique interne pour dégager les incohérences apparentes et, dans certains cas, vérifier les données et, parfois, nuancer les propos. Par la suite, un rapport préliminaire, un par école, a été soumis à l'équipe de direction de chacune des écoles afin de recueillir ses commentaires et apporter ainsi certaines modifications. Dans les pages qui suivent, nous faisons une analyse transversale des données particulièrement significatives qui se dégagent des neuf études mentionnées précédemment.

Une culture qui se construit dans un contexte social conflictuel

Les écoles secondaires polyvalentes du Québec ont déjà 30 ans, et les membres du personnel qui y travaillent aujourd'hui sont, pour la plupart, parmi les ouvriers de la première heure. Ils ont participé à la naissance de ces écoles, ils ont vécu les

crises qui les ont secouées et ont forgé ensemble, au fil des années, la culture qui sous-tend leur fonctionnement quotidien.

Dans toutes les écoles que nous avons étudiées, nous avons pu constater des premières années difficiles et, dans certains cas, tumultueuses ; elles ont parfois laissé un héritage qui pèse lourd sur la vie de l'école d'aujourd'hui. Dès l'école construite, le personnel devait non seulement apprendre à vivre et à travailler en groupe, mais devait aussi supporter les tensions que vivaient tant la société québécoise que l'ensemble d'un système d'éducation tout juste émergeant d'une restructuration majeure.

La période de la Révolution tranquille représente pour les Québécois un temps de profonde remise en question et, pour reprendre un terme de ROCHER (1973, p. 25), de mutation culturelle. Aucun secteur de la société n'est épargné et l'éducation, dont on vient de renouveler les structures selon les recommandations de la Commission royale d'enquête, servira de fer de lance à ce mouvement vers la modernisation. L'Église catholique qui, des siècles durant, a contrôlé le système d'éducation va peu à peu s'en retirer pour céder la place à de nouveaux acteurs. Le ministère de l'Éducation (MEQ), nouvellement créé, occupe très vite le terrain. Il tend la main aux enseignants du secteur public (Centrale de l'enseignement du Québec, 1967), mais cette collaboration va s'effondrer rapidement avec la première crise provinciale de l'éducation en 1967. Débute alors une ère d'affrontements sans précédent entre les principaux intervenants de l'éducation : le ministère de l'Éducation, d'une part, et les enseignants, d'autre part, qui, rapidement, se regroupent en un syndicat provincial et adoptent des orientations radicales d'inspiration marxiste. Par la suite, les événements se précipitent, avec des répercussions sérieuses sur l'évolution des écoles secondaires : les principaux d'école quittent le syndicat des enseignants pour former leur propre Fédération, ce qui aura pour conséquence de concentrer, au sein même de l'école, les conflits entre les directeurs et les enseignants (DEBLOIS, 1987, p. 97)[3] ; l'aile radicale de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) prend le pouvoir au sein de l'organisation syndicale et engage le mouvement sur la voie de la contestation, et ce pour créer au moyen de l'école une société plus égalitaire (CLERMONT-LALIBERTÉ, 1977, p. 68s) ; le ministère de l'Éducation, quant à lui, profite de ces perturbations pour étendre son pouvoir sur tout le système d'éducation. « Éparpillé et désarticulé qu'il était au début des années 1960, le système d'éducation du Québec devient, en l'espace de quelques décennies, l'un des plus structurés et des plus centralisés en Amérique du Nord » (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 12). Pendant près de 20 ans, les conflits de travail (tableau 1) se succèdent à un rythme régulier et, chaque

3. Contrairement à ce qui s'est produit au Québec, les directeurs d'écoles des autres provinces canadiennes sont restés affiliés au syndicat des enseignants, ce qui eut pour effet d'éviter les conflits syndicaux à l'intérieur des murs de l'école.

fois, ils créent à l'intérieur même de l'école un climat de querelles qui laissera des traces profondes sur la culture de l'établissement.

TABLEAU 1

Conflits de travail dans le secteur de l'éducation au Québec 1966-1986

Négociation de convention collective	Durée de la négociation	Nombre de jours de grèves	Législations spéciales
1966-1967	4 mois	grèves locales 3 à 5 semaines	Loi 25
1968-1969	28 mois	grèves rotatives	Loi 63
1971-1972	21 mois	11 ouvrables	Lois 19, 53
1975-1976	17 mois	9 jours ouvrables	Lois 253, 23
1979-1980	15 mois	11 jours ouvrables	Lois 62, 113
1982-1983	10 mois	15 jours ouvrables	Lois 68, 70, 72 Lois 105, 111
1985-1986	23 mois	2 jours ouvrables pour 2 regroupements	Loi 160
1988-1989	18 mois	5 jours ouvrables	Aucune

SOURCE : Jean-Claude TARDIF, *Contribution à l'histoire de la C.E.Q.*, CEQ, Québec, 1990, p. 115.

Toutes les écoles secondaires étudiées portent les marques de ces conflits de travail dont les enjeux sont plus idéologiques que pédagogiques et qui opposent la CEQ et le gouvernement. Dans certaines écoles, ces blessures se sont cicatrisées, ne restant que des souvenirs. On en parle comme des folies d'antan ou comme l'âge d'or du pouvoir syndical, sans plus. C'est avec un sens critique qu'on regarde cette période ; on s'en est exorcisé. Ces écoles ont non seulement réussi à transcender ces conflits de travail, mais elles ont aussi créé une culture de cohésion qui les distingue et qui explique en partie leur succès. La polyvalente des Appalaches est un de ces établissements remarquables à cet égard. À un degré moindre, l'École A et l'École F font partie de ce groupe, reconnues dans leur milieu comme étant de bonnes écoles.

À l'autre extrême, certaines écoles portent encore la marque indélébile des années troubles. Lors des entretiens avec le personnel, on sent très vite que les blessures sont profondes, que le souvenir des événements passés est encore frais à la

mémoire et que, à la moindre provocation, les muscles se raidissent, les rangs se resserrent, les vieux réflexes syndicaux refont surface. C'est le cas notamment de l'école secondaire Les Etchemins. L'École B, l'École E et l'École G semblent elles aussi avoir été affectées par ces conflits, bien que moins intensément.

Il est difficile de reconstituer l'esprit des années 1970-1980 qui régnait dans beaucoup d'écoles. Il ne reste souvent que le souvenir partiel et sélectif des gens. Ainsi, à l'École B, on se souvient de la période contestataire des années 1970, des conflits qui « auraient accentué le fort militantisme syndical » (DEBLOIS et CORRIVEAU, 1994, p. 99). Entre autres traces de cette époque, signalons un sens de l'humour bien particulier de certains enseignants. « C'est un sens de l'humour plutôt grinçant. Seulement un certain noyau de profs adhère à cet humour », commente un enseignant de l'École B (DEBLOIS et CORRIVEAU, 1994, p. 105).

Pour l'école secondaire Les Etchemins, nous avons pu reconstituer plus fidèlement cette mentalité grâce à un feuillet, *Mon œil*, publié par « le comité des représentants » et distribué clandestinement par des élèves tous les 15 jours, et ce pendant plus de dix ans. Voici un extrait du premier éditorial qui donne le ton à ce que l'on entend publier :

> Mon œil dorénavant nous regarde. Il scrutera notre bêtise. Mon œil sera comme la vérité : étrange, mais vrai. Mon œil n'en voudra pas aux sots ; il n'en voudra qu'à la sottise. Les principes sont faits pour être violés : Mon œil s'en occupera. Mon œil dit : Celui qui peut agit ; celui qui ne peut pas enseigne. (Mon œil, vol. 1, nº 1, nov. 1970.)

Les attaques de *Mon œil* s'adressent à toute autorité : gouvernementale, régionale et locale. Les *boss* de l'école n'y échappent pas, mais ils ne sont pas les plus écorchés. Par ailleurs, le journal veut contrôler ceux qui ont tendance à trop collaborer avec les *boss*, à se montrer trop timides lors des manifestations ou encore à trop critiquer les prises de position syndicales (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 19). C'est justement aux *boss* que rend hommage le numéro de février 1972 :

> Grands boss, petits boss, anciens boss, futurs boss, ils sont tous pognés par un système, victimes de structures incohérentes, martyrs ignorés et non canonisables, boucs émissaires indispensables, éternels exploiteurs ou exploités dans une jungle ensorceleuse et traîtresse.
>
> Mon œil aujourd'hui veut bien déroger à sa politique et leur rendre un hommage chaleureux et non équivoque...
>
> Puisse le sens de l'humour macabre qu'ils ont développé grâce au journal, les amener à rire avec nous et à trouver dans ces pages des réserves fraîches d'énergie qui leur permettront de survivre longtemps à leur niveau d'incompétence. (*Mon œil*, vol. 2, nº 6, 1972.)

Les conflits de travail diffusés à la grandeur de l'école sur une base régulière ne peut qu'avoir un effet considérable sur la culture du milieu. Ils interprètent les faits et les événements quotidiens sans permettre à ceux qui ne partagent pas ces opinions ou ces analyses un droit de réplique ou de dissidence. Particulièrement cinglants durant

les conflits de travail, les feuillets maintiennent la flamme contestataire durant les périodes d'accalmie.

Les conflits de travail ne sont pas sans provoquer certaines perturbations chez les élèves. Réunis en Conseil des élèves, ils sont conscients eux aussi du pouvoir qu'ils ont : politisés, ils ont une forte conscience sociale et ils revendiquent leurs droits, tout comme leurs enseignants. Ils débraient pour un oui ou pour un non. À l'école secondaire Les Etchemins, un membre des services aux élèves déclare, lors de notre entretien, que certains élèves craignaient de venir à l'école, d'autres avaient peur d'échouer leur année, d'autres encore en profitaient pour prendre des congés[4]. Comme leurs aînés, les enseignants, ils ont un journal dans lequel on peut lire :

> La gang d'idiots du cégep de... qui font la grève pour essayer de mettre leur directeur à la porte auraient dû nous demander conseil. Vous avez vu, monsieur [...], il est parti. Faut dire qu'il avait reçu plus de 2 000 alertes à la bombe chez lui. (Journal étudiant, mars 1978.)

Doit-on se surprendre que les personnes qui acceptent de prendre la direction de cette école ne tiennent pas très longtemps ? Pour voir le climat se transformer, il faudra attendre l'arrivée d'un directeur sans aucun lien avec l'école et démontrant des qualités d'écoute et de leadership.

Toutes les écoles n'ont pas vécu cette période de confrontation avec la même intensité, même si aucune n'y a échappé complètement. Nombreuses sont celles qui traînent encore dans leur bagage des restes de ces années troubles. Les écrits théoriques portant sur la culture organisationnelle font état d'« incidents critiques », des heures de conflits comme des événements qui viennent renforcer au sein du groupe les attitudes et les normes culturelles. C'est durant ces moments-là que les plis culturels se prennent, que les valeurs se sédimentent et que le sens de la mission commune se cristallise, pour le meilleur ou pour le pire (SCHEIN, 1990, p. 115). Somme toute, on ne peut comprendre l'école secondaire québécoise sans prendre en compte son cheminement historique.

Le directeur d'école, principal architecte de la culture de l'école

Le processus d'« acculturation » commence dès le premier jour où des personnes se regroupent pour former une organisation. Certaines d'entre elles sont alors appelées à jouer un rôle privilégié dans ce processus en raison du poste qu'elles occupent et de l'influence qu'elles exercent sur le groupe (SCHEIN, 1990, p. 115). Dans le cas des écoles, les directeurs fondateurs et leurs successeurs sont en bonne position pour influencer les événements et gérer les tensions qui surgissent inévitablement non seulement durant les premières années, mais aussi tout au long de la vie de l'école. Tel fut le cas dans les neuf écoles que nous avons étudiées. Les premiers directeurs ont joué des rôles décisifs tant dans la mise en place des structures que dans la définition de la

4. CASTONGUAY, Céline, thèse de doctorat, en rédaction.

mission de l'école, des normes, des valeurs et des modes de fonctionnement. Ils ont présidé à la naissance de la culture des écoles secondaires polyvalentes et l'ont influencée par leur personnalité et les gestes qu'ils ont posés. À l'École A, à l'École F et à la polyvalente des Appalaches, les directeurs fondateurs ont jeté les bases, parmi leur personnel, d'une culture de collaboration consolidée par les directeurs subséquents. Ces écoles ont connu peu de directeurs (de 2 à 4) depuis leur création, il y a 25 ans. Par ailleurs, pour d'autres écoles, telles que l'école secondaire Les Etchemins, l'École B ou l'École G, les débuts sont plutôt difficiles et plusieurs directeurs (de 5 à 7) se succéderont, souvent plus préoccupés de gestion que d'animation et portés parfois à l'autoritarisme. Ils marqueront, à leur manière, l'histoire de ces écoles.

Qu'ont en commun les directeurs fondateurs de l'École A, de l'École F et de la polyvalente des Appalaches ? D'abord, ils sont considérés par les agents d'éducation comme des hommes dont la forte personnalité « commandait le respect » (DEBLOIS et CORRIVEAU, 1994, p. 60), des hommes qui « étai[en]t très engagé[s] au niveau social, voulant toujours rendre service aux jeunes d'abord et avant tout » (CASTONGUAY et DEBLOIS, 1995, p. 63) et qui étaient « diplomate[s], très humain[s] dont le jugement était très sûr » (CORRIVEAU, CASTONGUAY, ST-ONGE, (c), p. 4). Ils font confiance aux jeunes et sont près d'eux : ils jouent au hockey ou au ballon avec les élèves, les taquinent et prennent le temps de leur parler. Il paraît même que le directeur fondateur de l'École A et celui de la polyvalente des Appalaches connaissaient tous les élèves par leur nom.

De plus, pour ces directeurs fondateurs, l'élève a toujours été au centre de leur préoccupation et sa réussite, leur principal objectif. Ils ont su dès le départ canaliser l'énergie créatrice de leur personnel vers l'atteinte de ce but commun. « On est là pour les élèves. S'il n'y a pas d'élèves, il n'y a pas de profs, pas de directeur. C'est eux autres, l'école », affirme, lors de entretien, le directeur fondateur de la polyvalente des Appalaches. « Notre but, c'est de rendre les élèves heureux », qu'ils « se sentent bien à l'école », « qu'ils aient du plaisir », disent des enseignants de l'École A, qui considèrent ce but comme un préalable aux activités d'apprentissage (DEBLOIS et CORRIVEAU, 1994, p. 63). Le projet éducatif, les structures d'encadrement, telles que les équipes-années, le tutorat ou les comités de motivation, témoignent de la préoccupation de ces écoles à répondre aux besoins des élèves.

Pour résoudre les conflits ou les crises, ces directeurs fondateurs s'appuient, si l'on se fie à leur témoignage et à celui de ceux qui ont observé leurs gestes, sur des valeurs telles que l'intégrité, l'équité, le respect et le dialogue. Lors de notre entretien, le directeur fondateur de la polyvalente des Appalaches s'exprime ainsi : « J'ai un profond respect pour les groupes, pour les individus. J'arrive mal à condamner quelqu'un avant de l'avoir entendu. » L'histoire de ces écoles montre effectivement que le dialogue ne s'est jamais rompu à travers les années entre les directeurs et leur personnel, même pendant les crises les plus graves. Dès l'apparition d'un signe de problème, ils interviennent « rapidement ». Le même directeur fondateur explique :

« On ne laisse pas pourrir les situations. Les problèmes, je les règle. Ici, on ne gère pas avec la convention collective. » Ce dernier rapporte que, même à l'époque la plus active du syndicat, il a « toujours prêché la solidarité. Les gens avaient conscience qu'ils étaient là pour les élèves. J'essayais aussi de leur rappeler ça. » Aujourd'hui encore, cette façon de faire prévaut. L'humour, aussi, est parfois utilisé pour désamorcer les situations tendues ou conflictuelles. À ce sujet, voici une anecdote qu'il nous a racontée :

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

Une culture s'est donc créée autour des valeurs humaines et éducatives que les directeurs fondateurs ont su faire partager à l'ensemble de leur personnel. « Il encourageait le respect des uns et des autres, l'esprit d'entraide et insistait sur l'importance d'établir de bons contacts avec les autres. Il savait appuyer les initiatives des enseignants », confie un enseignant de l'École A en parlant du directeur fondateur (DEBLOIS et CORRIVEAU, 1994, p. 61). Ces directeurs fondateurs ont laissé leur marque et les agents d'éducation reconnaissent leur héritage. « La configuration de l'école, quelque part, c'est lui. C'est une école simple et adaptée à nos besoins », témoignent des enseignants de l'École F (CORRIVEAU, CASTONGUAY, ST-ONGE, (c), p. 7).

À la polyvalente des Appalaches, à l'École A et à l'École F, les directeurs subséquents ont poursuivi l'œuvre des fondateurs. Ces écoles sont nées sous le signe de la continuité dans les valeurs, les objectifs et les actions. Une culture de cohésion a pris racine dès leur fondation, pour se développer et se consolider par la suite sous l'influence des directeurs suivants et des divers événements qu'elles ont vécus. À la polyvalente des Appalaches, par exemple, les structures d'encadrement des élèves, mises sur pied par le fondateur, existent encore aujourd'hui. De jeunes enseignants qui ont déjà fréquenté l'École F en tant qu'élèves déclarent que l'école « est identique ; elle a gardé la même philosophie » (CORRIVEAU, CASTONGUAY, ST-ONGE, (c), p. 6). À l'École A, le directeur s'est employé à maintenir l'esprit du « règne » précédent tout en assouplissant les règles de fonctionnement au fil des années (DEBLOIS et CORRIVEAU, 1994, p. 61).

Ces écoles s'inscrivent aussi dans une longue tradition de réussite. L'École F a obtenu les meilleurs résultats régionaux aux épreuves du ministère de l'Éducation de juin 1992 et s'est classée première au Québec pour le taux le plus élevé de diplômés et le taux le plus faible de décrocheurs (CORRIVEAU, CASTONGUAY, ST-ONGE, (c), p. 17). La polyvalente des Appalaches, située dans une zone de pauvreté, obtient, en 1992,

la plus haute cote (10) pour son taux de diplômés[5] et, en 1994, le taux de décrochage se situe à 1,7 % (CASTONGUAY et DEBLOIS, 1995, p. 149). Quant aux élèves de l'École A, ils affichent des résultats souvent supérieurs à la moyenne provinciale (DEBLOIS et CORRIVEAU, 1994, p. 88).

Par ailleurs, si certains directeurs fondateurs et leurs successeurs ont eu une influence positive sur leurs écoles, d'autres semblent avoir agi avec moins de tact. C'est le cas notamment de l'école secondaire Les Etchemins (ESLE) et, à un degré moindre, de l'École B, l'École E et l'École G. Elles vivent toutes des débuts difficiles, connaissent des problèmes d'organisation et de planification. Elles sont grandes et accueillent une clientèle diversifiée ; le personnel est nombreux, jeune, récemment formé, et certaines, comme l'ESLE, doivent faire face à une population qui ne voit pas d'un bon oeil l'arrivée d'enseignants « qui venaient de partout », « qui avaient les cheveux longs », que l'on soupçonnait « d'être des athées et de fumer le pot » (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 16). Les directeurs fondateurs semblent éprouver quelques difficultés à s'adapter au fonctionnement de cette nouvelle école secondaire polyvalente ; ils ne sont pas habitués à diriger de si grands ensembles.

Autoritaires ou centralisateurs, ils optent pour des pratiques de gestion qui vont à l'encontre des valeurs de la nouvelle génération d'enseignants et d'élèves, pour qui la consultation et le partage des pouvoirs sont primordiaux. À l'ESLE, par exemple, le directeur fondateur affiche un style plutôt paternaliste : « Il traite les enseignants comme ses enfants », dit un enseignant (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 20). À l'École E, le directeur fondateur gère par favoritisme : « Il existait un clan de famille important dans l'école, formé de 10 à 12 personnes dont le chef était le directeur », commente un enseignant (CORRIVEAU, CASTONGUAY, ST-ONGE, (b), p. 6). Dans ces écoles, les directeurs dirigent, les enseignants enseignent et les élèves étudient.

Peu à peu, les directeurs fondateurs et leurs successeurs s'éloignent de leur personnel, cédant aux adjoints une bonne partie du travail interne, la pédagogie et le suivi des élèves notamment. Le personnel enseignant, quant à lui, voit dans le militantisme syndical une façon de se faire entendre et un outil d'affirmation sociale. À l'École B et à l'ESLE, un noyau dur d'enseignants tente par différentes initiatives de rallier les autres à sa vision (DEBLOIS et CORRIVEAU, 1994, p. 99 ; CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 19). Une lutte de pouvoir s'installe alors. L'absence de dialogue entre les directeurs et les agents d'éducation contribue à isoler les acteurs dans leur rôle respectif. À l'École B, les enseignants croient que la succession de plusieurs directeurs et les conflits syndicaux ont laissé une empreinte négative dans le milieu, compte tenu de la nature et des circonstances qui ont entouré les nombreux départs.

---

5. Pour de plus amples informations sur la façon dont l'indice de revenu et l'indice de diplômation au secondaire ont été calculés, le lecteur peut se référer à CASTONGUAY et DEBLOIS (1995), p. 4.

Cette école jouissait, dit-on, d'une réputation de « cimetière des directeurs » (DEBLOIS et CORRIVEAU, 1994, p. 98). À l'ESLE, « faire la peau des directeurs » a été, pendant longtemps, l'objectif des enseignants. « La job de boss, ici, est bien plus précaire que celle d'un enseignant. Ceux qui n'ont pas compris ça, ils n'ont pas fait trois ans. On a pris les moyens qu'il fallait pour leur dire qu'ils n'étaient plus à leur place », explique un enseignant de l'ESLE (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 98). À l'École E, on attribue à un ancien directeur d'avoir « brisé la vie de l'école en divisant l'école en unités » (CORRIVEAU, CASTONGUAY, ST-ONGE, (b), p. 14). Au cours des dix premières années, certaines de ces écoles ont acquis une mauvaise réputation, l'ESLE notamment, dont elles ont du mal à se départir encore aujourd'hui.

Toutefois, la place stratégique que le directeur occupe a permis aux directeurs subséquents de ces écoles de modifier ou de faire évoluer le climat général de leur établissement. Certaines écoles (ESLE, École E, École G) connaissent un virage prononcé dans leur histoire, marqué par l'arrivée de directeurs qui ont su lire les événements et mettre à profit les forces vives de l'école. À l'ESLE, la venue du quatrième directeur apporte un vent de changement. À l'écoute des uns et des autres, il rend la gestion de l'école plus transparente, établit un dialogue avec son personnel et les élèves et surtout, il les met à contribution pour bâtir des projets concrets et significatifs. À titre d'exemple, il invite les élèves qui s'adonnent aux graffitis à peindre des fresques murales, organise des pièces de théâtre et des voyages éducatifs, collabore avec le Conseil étudiant à l'embellissement de l'école. Il explique le succès de son mandat en ces termes : « J'ai mis l'administratif au service de l'éducatif » (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 21). Le cinquième directeur poursuit sur cette lancée. Il développe un programme d'études plus riche, plus diversifié, capable de rivaliser avec celui des écoles privées environnantes. De plus, il mise sur la vie étudiante, qui, sous la responsabilité de l'animateur en loisirs, est déjà bien organisée. Ce dernier se voit accorder une autonomie et des ressources sans précédent. La vie étudiante à l'ESLE s'ancre profondément dans la vie quotidienne de l'école et prend place aux côtés de la vie scolaire (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 23). En outre, c'est un directeur envers qui son personnel a beaucoup d'estime : « Les gens l'acceptent avec toutes ses qualités puis tous ses défauts aussi », affirme un enseignant (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 84). Force est d'admettre que nous sommes aux antipodes des rapports conflictuels vécus auparavant.

Quant à l'École G, l'arrivée du cinquième directeur est un point tournant dans la gestion de l'école. « C'était un vrai directeur », dit-on de lui. « Il consultait son personnel et écoutait ce qu'il avait à dire » (CORRIVEAU et CASTONGUAY, p. 6). Au cours de son mandat, le fonctionnement de l'école change considérablement : décentralisation des responsabilités, définition du rôle des adjoints, des enseignants, des tâches complémentaires, etc. Mais le plus important, considère-t-on, c'est qu'il « s'occupe des élèves ». Il renforce le secteur de la vie étudiante ; un code des droits et des devoirs des élèves est mis à la disposition des élèves ; de nouvelles pratiques sont créées pour

développer chez les élèves et le personnel un sentiment d'appartenance à l'école ; un projet éducatif est élaboré en concertation avec le Conseil étudiant et le personnel (CORRIVEAU et CASTONGUAY, p. 7).

L'École E a connu, elle aussi, des changements majeurs dans sa façon de gouverner : d'une gestion empreinte de favoritisme, elle passe à un style paternaliste avec le deuxième directeur et à un style plus participatif avec la directrice qui prit la relève. Interrogée sur les plus belles réalisations de son mandat, l'équipe de direction mentionne le travail accompli pour relancer les activités parascolaires. On veut ainsi faire grandir un sentiment d'appartenance, avoir une vie scolaire intéressante pour les élèves et le personnel et, aussi, plus engageante (CORRIVEAU, CASTONGUAY, ST-ONGE, (b), p. 7).

Ces directeurs ont un point en commun : ils s'intéressent aux élèves. Ils ont misé sur les forces de leurs écoles pour effectuer les changements et faire en sorte qu'elles répondent davantage aux besoins des élèves. Grâce à de nouvelles valeurs, le respect et la confiance, peu à peu l'affrontement a fait place à la concertation. Ces directeurs ont compris que brusquer les choses et les gens ne mène nulle part et que certaines mesures sont possibles alors que d'autres ne le sont pas.

Toutefois, ces écoles demeurent fragiles. L'esprit de contestation reste toujours vivace à l'École B, si l'on se fie aux commentaires reçus et aux imprimés syndicaux qui circulent dans l'école (DEBLOIS et CORRIVEAU, 1994, p. 100). À l'ESLE, il suffit d'une période de tension avec le gouvernement pour que la majorité des enseignants se réinstalle dans la logique corporatiste du « donnant-donnant ». Par exemple, en réaction au projet de loi 102, les enseignants ont décidé, en assemblée syndicale, de priver de leur présence le Conseil d'orientation où ils occupent deux sièges (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 99).

Au cours des dix dernières années, le climat de travail dans ces écoles s'est considérablement amélioré, tant sur le plan des relations entre les membres du personnel, les élèves et la direction que sur le plan scolaire. Le personnel de ces écoles se dit fier d'y travailler. « Elle a une bonne réputation, surtout depuis dix ans. Avant, c'était une école *burn out*. L'organisation scolaire a sensiblement changé », affirme un enseignant de l'École G (CORRIVEAU et CASTONGUAY, p. 13). L'ESLE, autrefois qualifiée de « milieu anarchique », de « contestation permanente », de « mauvaise école », fait l'envie, aujourd'hui, de plusieurs écoles situées sur le territoire, et même des écoles privées environnantes. Elle se distingue notamment au regard de la vie étudiante et se classe dans le premier cinquième des écoles québécoises pour le nombre de ses diplômés (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 41).

Les enseignants, témoins et acteurs des événements

Dans les neuf écoles étudiées, la majorité des enseignants y travaille, en moyenne, depuis une vingtaine d'années. Ces ouvriers de la première heure ont été témoins et acteurs des événements qui ont marqué l'histoire du système scolaire québécois et l'histoire de l'école. Pour plusieurs, les années de contestation ont donné un sens à leur vie personnelle et professionnelle, et ces souvenirs sont encore bien présents à leur mémoire. Certains n'ont jamais pu mettre l'intérêt de l'école et des élèves au-dessus de leurs intérêts corporatistes, d'autres n'ont jamais perdu le sens de l'éthique professionnelle. La recherche sur « les écoles exemplaires » a permis d'approfondir l'influence des événements historiques sur la vie professionnelle des enseignants, un sujet peu abordé dans les premières études.

L'étude sur la polyvalente des Appalaches montre que la vie professionnelle de ses enseignants a subsisté à travers les grèves, les conflits syndicaux et les crises internes. Comme partout ailleurs, les agents d'éducation ont vécu péniblement ces événements ; mais le respect et le dialogue qui existaient entre le directeur d'école et le personnel ont été maintenus, et les séquelles se sont résorbées avec le temps.

Il appert que les enseignants de cette école ont développé, au fil des ans, une culture professionnelle dynamique, caractérisée par la coopération, l'ouverture, la réflexion sur les pratiques et le fonctionnement de l'école dans son ensemble, par le souci constant de se renouveler, d'apprendre, d'être à l'affût de nouvelles approches. Se tenir à jour, renouveler sa pensée, avoir des discussions enrichissantes, c'est une tradition qui vient du directeur fondateur et qu'a encouragée son successeur. « J'essayais toujours, dit le directeur fondateur, de mettre des projets dans la tête des gens. Quand les gens ont des projets, ils évoluent. Quand on n'a pas de projets, on stagne, on n'avance pas, on croupit dans nos vieilles affaires » (CASTONGUAY et DEBLOIS, 1995, p. 106). Aussi, n'est-il pas rare d'entendre, à la pause-café, au dîner ou dans les temps libres, des discussions sur la fusion froide de l'atome, sur l'efficacité des travaux à la maison, ou bien les gens parlent de pédagogie, de philosophie des sciences, de Thomas KUHN, de Paul FEYERABEND ou encore d'histoire, de cinéma, de musique (CASTONGUAY et DEBLOIS, 1995, p. 106). Il règne, dans cette école, une vigueur intellectuelle et un dynamisme remarquable, et ce, malgré un milieu socio-économique peu stimulant et pauvre culturellement.

Dans cette école, le professionnalisme imprègne aussi le fonctionnement des équipes de travail. La coopération est une pratique familière chez le personnel de la polyvalente des Appalaches, qui dépasse les limites individuelles ou départementales. C'est, pour emprunter une expression utilisée par le Conseil supérieur de l'éducation (1991, p. 33), la pratique d'un professionnalisme collectif qui respecte, toutefois, l'autonomie professionnelle de chacun. On remarque même un certain chevauchement des tâches qui pourrait à la limite engendrer des conflits, mais qui, ici, fonctionne bien et est accepté par l'ensemble des agents d'éducation. Chacun peut interve-

nir sans trop se préoccuper de qui relève le problème ; ce qui importe le plus, c'est de répondre aux besoins de l'élève (CASTONGUAY et DEBLOIS, 1995, p. 101). C'est, par exemple, l'animateur de pastorale qui fait un peu le travail du psychologue, le conseiller d'orientation qui joue le rôle de tuteur à l'occasion, ou bien les enseignants qui font de l'orientation. « Je n'ai rien contre le fait que beaucoup d'enseignants fassent de l'orientation. Je souhaite qu'ils puissent bien le faire et que, quand ils ne sont pas sûrs, je puisse leur donner des outils », explique le conseiller d'orientation (CASTONGUAY et DEBLOIS, 1995, p. 90, 91).

En outre, les agents d'éducation se sont toujours préoccupés de pédagogie. Les mots *perfectionnisme, performance, compétence, être bon, ne pas manquer son coup, se donner un défi* font partie du vocabulaire courant du personnel de l'école. « Quand tu es reconnu comme spécialiste dans cette école, tu n'es pas spécialiste à moitié. Tu dois connaître ton affaire », affirme un membre du personnel administratif (CASTONGUAY et DEBLOIS, 1995, p. 48). Les gens se tiennent au fait des nouvelles approches pédagogiques. On lit sur l'enseignement stratégique, sur l'enseignement coopératif, sur la motivation scolaire ou encore sur l'évaluation formative, sur la supervision synergique[6].

À la polyvalente des Appalaches, comme à l'École A et à l'École F, « établir une relation avec les élèves » et « être à l'écoute des jeunes » semblent, pour les agents d'éducation, deux conditions essentielles à un bon enseignement. Cette « approche personnelle » leur permet, selon eux, de mieux connaître les élèves, de les aider dans leur vie scolaire et personnelle, de gagner leur confiance et, parfois même, à l'extérieur de l'école.

> Rencontrer les profs en dehors des cours est bon pour les élèves marginaux. Il faut que le jeune ait confiance dans le prof et pour ça, il faut qu'il le connaisse bien. Donc, c'est important qu'il voie les profs en dehors des cours, aux quilles, à l'hôtel, dans l'autobus. (Enseignant de l'École A.) (DEBLOIS et CORRIVEAU, 1994, p. 79.)

Même si les pratiques pédagogiques demeurent classiques — un enseignement magistral jumelé à quelques travaux en équipe —, les enseignants de la polyvalente des Appalaches, de même que ceux de l'École A et de l'École F, sont conscients que ce qui se passe en classe entre eux et les élèves, les gestes qu'ils posent dans la pratique, sont significatifs au regard de la réussite des élèves (CASTONGUAY et DEBLOIS, 1995, p. 118).

---

6. Un sondage effectué auprès du personnel enseignant lors de la recherche sur « les écoles exemplaires » indique que 69 % des répondants disent avoir lu récemment un livre, une revue ou un ouvrage de référence sur l'éducation. De ce nombre, 84 % font partie des enseignants ayant le plus d'expérience (CASTONGUAY et DEBLOIS, 1995, p. 111).

Enfin, l'étude sur la polyvalente des Appalaches montre que c'est durant les périodes de conflits syndicaux[7] que l'école met sur pied la structure pédagogique — les équipes-années, le tutorat, le conseil disciplinaire, la charte étudiante, etc. — qui existe encore aujourd'hui, et qu'elle connaît la « vague de perfectionnement » la plus haute de son histoire, perfectionnement qui se poursuivra jusqu'à la fin des années 1980 Aujourd'hui encore, plusieurs enseignants d'expérience suivent des cours. « Je serais en peine de vous dire qui, dans mes plus vieux enseignants, ne suit pas de cours ou n'en a pas suivi dans les dernières années », affirme le directeur (CASTONGUAY et DEBLOIS, 1995, p. 106). Un enseignant d'expérience complète : « Je pense que c'est un plus pour l'école, dans le sens que ça nous oblige à renouveler notre pensée. Ça nous tient à jour. J'ai envie de faire de quoi de neuf » (CASTONGUAY et DEBLOIS, 1995, p. 106).

Cependant, les conflits syndicaux ont parfois brisé l'idéal de plusieurs éducateurs qui ne sont jamais arrivés à retrouver le feu sacré de l'enseignement. Ces tiraillements auront laissé des traces sur leur vie professionnelle. Tel est le cas à l'école secondaire Les Etchemins.

À l'ESLE, les périodes conflictuelles semblent avoir plutôt favorisé le développement d'une solidarité syndicale et sociale au détriment d'une collaboration professionnelle. En effet, cette solidarité syndicale a privilégié une vie sociale riche, alimentée par un Club social très présent dans la vie des gens. L'intensité des relations interpersonnelles est même reconnue comme une force de cette école (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 94). C'est au cours des activités sociales qu'on se remémore les exploits du groupe — manifestations, attaques de la direction, contre-attaques des enseignants, organisation de la résistance... L'histoire de l'école est un sujet de conversation fréquent chez les enseignants de l'ESLE : les plus âgés relatent les événements avec une certaine nostalgie.

Sur le plan pédagogique, on ne trouve pas cette même solidarité ou collaboration. Réunis en départements, les enseignants n'ont pas réussi à créer d'unité de pensée ou d'action. « Dans notre département, on tend à ça, mais ce n'est pas toujours appliqué », dit un enseignant (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 123). Quelquefois aussi, des divisions internes existent dans certains départements. « Ce n'est pas un groupe très uni, dit un enseignant, c'est un groupe de gangs » (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 123). La plupart des enseignants préfèrent travailler seuls. Si l'on se regroupe pour travailler ensemble, la plupart du temps, cela se fait selon l'appartenance à un même département, à une même unité, à une même matière ou à un même niveau et encore, le plus souvent cela se fait sur une base affinitaire. Le travail de collaboration porte principalement sur la planification des cours et des évalua-

7. On se rappellera les grèves et les divers moyens de pression lors des négociations de 1975-1976 et celles des années 1980, la perte du référendum, la crise économique de 1982, les lois 105 et 111, qui ont laissé des séquelles chez la plupart des militants syndicaux.

tions, sur des échanges de matériel, d'examens ou de volumes. On discute très peu de pédagogie.

> Je dois avouer que la collaboration se fait plus au niveau de la matière que sur la façon de la faire passer. J'ai l'impression qu'avec les enseignants, il y a comme une chasse gardée. Avec mon stagiaire, je peux en parler, mais avec mes collègues, c'est plus difficile, parce qu'un commentaire pour eux, c'est un jugement de valeur, alors c'est difficile dans ce temps-là d'intervenir. (Enseignant de l'ESLE.) (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 122.)

> En réunion de département, « ça ne discute pas vraiment de pédagogie, ajoute l'enseignant ; le monde se surveille. On ne s'interroge pas sur le programme, on ne discute pas sur les méthodes, les approches, on discute cuisine comme des échéances de travail, etc. » (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 123).

Sur le plan du développement professionnel, le sondage effectué lors de la recherche sur « les écoles exemplaires » indique que, comparativement à d'autres écoles plus éloignées des universités, le personnel enseignant de l'ESLE ne se distingue pas particulièrement (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 43). Les enseignants de l'école sont scolarisés, mais ils ne le sont pas autant qu'on pourrait le souhaiter. La présence d'une université située à quelques kilomètres aurait dû en inciter plusieurs à poursuivre leur perfectionnement. La vie syndicale de l'école aura pris le pas sur la vie professionnelle. Le recours facile au boycottage de comités ou d'activités scolaires en signe de protestation est significatif à cet égard, même si l'on est loin de l'esprit contestataire des années 1970-1980.

De plus, fatigués par les longues luttes, plusieurs enseignants se sont laissés emporter par la morosité et la lassitude. À l'ESLE, notamment, un directeur adjoint déclare : « Il y a beaucoup de talent, varié, beaucoup de générosité chez l'ensemble des profs. [...] Mais, il y a d'autres profs pour lesquels, ici, c'est un *side line*. Ils sont dissimulés un petit peu partout » (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 93). En effet, on rencontre des gens qui donnent sans compter, qui travaillent bien au-delà de leur tâche d'enseignement ; d'autres qui font bien leur travail ; ils sont compétents et dévoués dans les limites de leur mission et davantage, selon les circonstances ; mais il s'y trouve aussi des enseignants désabusés, négatifs, qui comptent leurs heures de travail et qui restent en deçà du travail qu'ils devraient fournir (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 92, 93).

Si, à l'ESLE, l'esprit syndical n'est plus aussi fort que jadis, il persiste sous la forme subtile d'un sentiment de puissance collective qui demeure vivace (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 98). Un membre des services aux élèves résume ainsi la situation :

> Lorsque le noyau syndical est trop fort, on oublie la mission de l'école. Pour certains, il y a toujours ce tiraillement-là entre l'école et l'implication syndicale. Ils ne veulent pas s'impliquer dans un comité qui parle de réussite, mais, dans le fond, quand on parle isolément avec eux, la réussite, ça les préoccupe. Ce sont ces éléments-là qui font que

c'est peut-être plus difficile de travailler sur les objectifs de l'école. (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 100.)

Pour les écoles de la première série d'études, on peut souligner, tout au plus, qu'à l'École A et à l'École F, les agents d'éducation semblent avoir développé, au cours des ans, « un esprit de groupe » et de collaboration. Un enseignant de l'École A affirme que « l'atmosphère est bonne parce qu'on se parle beaucoup » (DEBLOIS et CORRIVEAU, 1994, p. 67). Des enseignants de l'École F témoignent qu'ils forment « un bloc », qu'il y a une « belle concertation au niveau de toutes les instances », « une belle solidarité entre tout le monde » (CORRIVEAU, CASTONGUAY, ST-ONGE, (c), p. 12, 13). Par ailleurs, à l'École E, des enseignants disent qu'il n'y a pas « d'esprit d'école » : « Il n'y a pas de friction ou de confrontation entre les différents groupes, mais il n'y a pas de noyau assez fort pour que ça tienne » (CORRIVEAU, CASTONGUAY, ST-ONGE, (b), p. 13). D'ailleurs, comme à l'ESLE, à l'École E et à l'École G, plusieurs enseignants prétendent s'identifier plus à leur unité ou à leur département qu'à l'école, et certains plus que d'autres (CORRIVEAU, CASTONGUAY, ST-ONGE, (b), p. 14 ; CORRIVEAU et CASTONGUAY, p. 14).

Pour certaines de ces écoles, les conflits syndicaux, les baisses salariales, l'augmentation de la tâche d'enseignement ont influé, semble-t-il, sur le climat de travail et sur la motivation de plusieurs enseignants. À l'École B, on doit composer, depuis de nombreuses années, avec l'insatisfaction et les critiques constantes d'un petit groupe d'enseignants. Leur esprit négatif aurait, selon le personnel de direction, un effet regrettable non seulement sur les autres membres de l'équipe, mais aussi sur les élèves. L'héritage du militantisme syndical reste présent dans la dynamique qui anime les interactions à l'intérieur des équipes de travail (DEBLOIS et CORRIVEAU, 1994, p. 104s). Des enseignants de l'École G mentionnent que certains d'entre eux sont peu motivés : « Il y en a beaucoup trop qui viennent simplement chercher leur salaire » (CORRIVEAU et CASTONGUAY, p. 16). On trouve le même genre de commentaires à l'École C : « Personne n'a le sentiment de dévouement », affirme un enseignant. À cette école, les professeurs ne s'attardent pas sur les lieux lorsque leur travail est terminé (DEBLOIS et CORRIVEAU, 1994, p. 150).

Toutes ces écoles connaissent, depuis quelques années, l'arrivée de jeunes enseignants qui, en raison de la précarité d'emploi, ont un rapport au métier différent de celui de leurs aînés. De plus, ils ont commencé (ou commencent) leur carrière au moment où l'esprit syndical combatif a perdu de sa pertinence et avec lui, les pratiques d'affrontement avec la direction. Il sera intéressant de voir dans quel sens la culture de ces établissements scolaires évoluera.

Les élèves et leur participation à la vie de l'école

Les élèves, qui sont la raison d'être même de l'école, forment un groupe incontournable dans les études sur la culture des établissements secondaires. Ils se distinguent du personnel de l'école du fait qu'ils fréquentent les institutions secondaires pour une période qui n'excède pas cinq ans, sauf pour quelques rares exceptions. Leur contribution à la culture de l'école est donc limitée dans le temps. De plus, ils forment un sous-groupe qui se démarque et parfois s'oppose aux adultes qui composent le groupe dominant de l'institution. Les liens entre la sous-culture des élèves et la culture générale de l'établissement scolaire méritent une attention particulière parce qu'elles sont étroitement associées à la réussite scolaire.

Nos études ont accordé une place spéciale aux élèves. Ceux-ci nous ont parlé notamment de leur vision de l'école, de leurs relations avec les membres du personnel, de leurs aspirations ainsi que de leur participation à la vie scolaire. C'est sur ce dernier point que nous nous attardons dans cet article.

Dans la plupart des écoles visitées, les activités parascolaires occupent une large place aux côtés des activités strictement scolaires. Pour certaines d'entre elles, comme l'École E, l'École G et l'ESLE, la vie étudiante a permis de rallier le personnel et les élèves autour d'objectifs communs. De plus, on voit dans la vie étudiante un moyen de développer chez les élèves un sentiment d'appartenance à l'école et de contrer ainsi le décrochage scolaire. « Une vie étudiante dans une école garde l'école en vie, garde l'élève à l'école et augmente la persévérance scolaire », affirme le directeur de l'ESLE (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 72).

Chacune des écoles offre aux élèves une variété d'activités, mais le taux de participation varie d'une école à l'autre. À la polyvalente des Appalaches, à l'ESLE, à l'École A, à l'École E et à l'École F, les activités étudiantes semblent satisfaire la plupart des élèves et ils sont nombreux à y participer. Par ailleurs, à l'École B, à l'École C et à l'École D, plusieurs élèves apprécient la diversité des activités, mais considèrent leur nombre insuffisant. Pour des jeunes de l'École D, cela ne leur permet pas de vivre des expériences de réussite autres que scolaires. De plus, des élèves de 5e secondaire soutiennent que la difficulté de trouver des enseignants intéressés à s'engager dans les activités et le manque de ressources financières ont pour effet de les démotiver pour l'organisation de projets ou d'activités (CORRIVEAU, CASTONGUAY, ST-ONGE, (a), p. 23). En outre, le Conseil étudiant de l'École B juge qu'il se bute à une apathie générale de la part des élèves : « C'est difficile d'avoir beaucoup d'activités avec le peu de participation que nous avons » ; « il faut leur faire des menaces pour qu'ils réagissent, sinon ils restent à la maison et prennent une journée de congé » (DEBLOIS et CORRIVEAU, 1994, p. 123). Enfin, des membres du Conseil étudiant de l'École C affirment que les activités qui fonctionnent le mieux sont celles qui sont obligatoires, parce que « si nous ne sommes pas présents à ces activités, cela compte pour une absence » (DEBLOIS et CORRIVEAU, 1994, p. 162).

À l'ESLE, la vie étudiante revêt un caractère tout à fait exceptionnel. Elle a atteint, au cours des ans, un tel degré d'intensité et de qualité qu'elle est devenue, de l'avis de plusieurs, l'un des traits distinctifs de l'école. « La vie étudiante, disent des enseignants, c'est un grand moteur vivant dans l'école. C'est l'âme de l'école » (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 45).

Dans cet établissement, la vie étudiante a une longue histoire. Nous y apprenons qu'elle est l'un des secteurs d'activités qui a rallié les forces vives de l'école durant les périodes sombres qu'elle a connues. Dès 1969, à l'initiative du premier directeur, la vie étudiante est intégrée à l'horaire de l'école, bien avant les autres écoles secondaires. Par la suite, on engage un technicien en loisirs, un animateur hors pair, qui deviendra « le grand artisan » de la vie étudiante. Le quatrième directeur mise sur la vie étudiante notamment pour amorcer un mouvement de collaboration autour de projets concrets, afin de sortir l'école de l'impasse dans laquelle les années de conflits internes et de contestation l'ont mise. Enfin, le cinquième directeur, qui a une longue expérience comme animateur en loisirs, appuie sans réserve les initiatives du technicien en loisirs. Ce dernier reconnaît la « protection » dont le service des loisirs bénéficie:

> Ce n'est pas tout de dire : « Faites des activités. » S'il arrive un problème, le directeur va être là, en arrière ; il va expliquer, il va dire pourquoi, comment ça s'est passé. Il est vraiment ouvert. Quand on lui demande quelque chose, c'est parce qu'on en a besoin. C'est une complicité. Puis, c'est un bon directeur, super ouvert, c'est un gars qui est politique. Je vois d'autres écoles autour où ça n'a jamais fonctionné pour les techniciens en loisirs, jamais, jamais, jamais. La grande différence, c'est le directeur, c'est sûr. (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 60.)

Aujourd'hui, la vie étudiante occupe une place importante à l'ESLE, une place complémentaire à la vie scolaire. Un élève témoigne :

> Les activités, ça fait comme un équilibre dans ta vie, parce que venir à l'école pour étudier toute la journée, à un moment donné, c'est trop. Là, tu viens ici le midi, tu fais une activité qui est différente, c'est intéressant, tu te changes les idées. C'est souvent des affaires qui nous tiennent à cœur. Ça te donne une raison de te lever le matin. (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 72.)

Dans certaines écoles, comme à la polyvalente des Appalaches et à l'ESLE, la vie étudiante ne se limite pas uniquement à l'organisation d'activités. Outre les dimensions sociale, pastorale, culturelle et sportive, s'ajoutent les dimensions économique et politique. Ainsi, à la polyvalente des Appalaches, on initie l'élève à la vie économique et à la gestion (CASTONGUAY et DEBLOIS, 1995, p. 140). En effet, le Conseil étudiant a un pouvoir économique loin d'être négligeable. Le trésorier gère un budget annuel d'environ 15 000 $ à 100 000 $. De plus, dans son rôle politique, le Conseil étudiant représente les élèves auprès de la direction de l'école et du Conseil d'orientation et donne son avis sur tout ce qui concerne la vie des élèves à l'école. Si, lors de l'étude, le Conseil étudiant manquait, selon le directeur de l'école, de dynamisme et de leadership, il n'en a pas été toujours ainsi : « On a déjà eu des conseils qui étaient très

actifs dans l'école », ajoute ce dernier (CASTONGUAY et DEBLOIS, 1995, p. 142). Quant aux élèves, les opinions sont partagées. Les uns le disent trop près de la direction, les autres le trouvent radin et d'autres portent un regard plus positif : « Je le trouve ouvert, puis il sait gérer ses affaires », exprime un élève (CASTONGUAY et DEBLOIS, 1995, p. 142). Ici, le Conseil étudiant ne laisse personne indifférent.

À l'ESLE, outre la fonction de mobilisation des élèves pour l'organisation et la participation aux activités, la structure de représentation étudiante accomplit une fonction de socialisation à la vie démocratique et politique (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 63). Contrairement à la structure des conseils étudiants des autres écoles observées, celle de l'ESLE fait partie de la structure même de l'école et elle est particulièrement imposante. Ainsi, sous la responsabilité de deux techniciens en loisirs, aidés par six enseignants « animateurs de niveau » (deux par niveau), le Conseil des élèves « compte 80 vice-représentants, 80 représentants, 3 présidents de niveau et le président de l'école, ce qui fait quelque 164 élèves qui gravitent formellement autour de l'appareil de représentation, soit environ 7,5 % des élèves de l'école » (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 69). Le Conseil est responsable de tout le processus donnant lieu aux activités, de la création à l'évaluation en passant par la conception, la planification et l'organisation (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 54). De plus, le président de l'école se voit confier la responsabilité de défendre, auprès de la direction et du Conseil d'orientation, les dossiers se rapportant aux différentes revendications des élèves, notamment ceux portant sur l'amélioration de l'environnement physique de l'école. Le président de l'école ainsi que le Conseil des présidents se trouvent en contact direct avec le directeur de l'école avec lequel ils négocient les revendications des élèves. « Il joue *la game* et il est *le fun* pour ça », exprime le technicien en loisirs, signifiant par là que le directeur prend le temps d'initier les élèves au jeu démocratique (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 68). Les élèves semblent prendre leurs responsabilités très au sérieux et sont conscients des critiques éventuelles. Un ex-représentant des élèves commente :

> Tu es soumis à la critique constamment ; tu es soumis à la pression que ton groupe exerce sur toi, parce qu'il veut savoir ce qui se passe dans les activités [...]. Ton conseil de niveau, lui, il veut des comptes sur ton groupe : combien il va y avoir de monde, si les gens embarquent... (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 66.)

Pour l'École E, l'École F et l'École G, le Conseil étudiant fait l'objet de critiques sévères de la part des élèves. Ces derniers estiment qu'il ne joue pas un rôle de premier ordre dans l'école et qu'il subit trop l'influence de la direction, des enseignants ou du comité de parents : « Le Conseil n'a pas beaucoup d'autorité et il est constamment bloqué par le comité de parents », disent des élèves de 3e et de 5e secondaire de l'École E (CORRIVEAU, CASTONGUAY, ST-ONGE, (b), p. 23). « Le Conseil est écouté par la direction, mais il n'est pas toujours compris », affirment des élèves de 5e secondaire de l'École F (CORRIVEAU, CASTONGUAY, ST-ONGE, (c), p. 24). « On fait croire que les étudiants ont le droit de parole, mais... », disent des élèves de l'École G (CORRIVEAU et CASTONGUAY, p. 32). Soulignons, toutefois, que le Conseil étudiant de l'École F en est

à sa première année d'existence au moment de l'étude et qu'à l'École D, il est inexistant, mais les élèves de 5e secondaire en souhaitent la formation.

Ainsi, dans les écoles où la participation des élèves à la vie étudiante est forte, où les jeunes s'engagent dans des projets significatifs, cela semble favoriser chez eux le développement d'un sentiment d'*appropriation* de l'école. C'est le cas pour l'ESLE, pour la polyvalente des Appalaches, pour l'École A et pour l'École F. La vie étudiante prend différentes formes ; tantôt, elle est plus encadrée, comme à la polyvalente des Appalaches, tantôt, comme à l'ESLE, elle donne une responsabilité plus grande à l'élève. Mais, dans l'ensemble, ces écoles ont réussi à créer un véritable milieu de vie pour les jeunes. « C'est *leur école* au bout de la course », affirme le directeur de l'ESLE (CASTONGUAY, DEBLOIS, HART, 1995, p. 71). Pour d'autres écoles, comme l'École B, l'École C ou l'École D, la participation des élèves à la vie scolaire est moins grande. Ils ont généralement un sentiment d'appartenance moins fort à l'endroit de leur école, une opinion plus négative à son égard et ils la critiquent ouvertement. Des enseignants de l'École D commentent : « Le Conseil étudiant a été aboli par la direction pour enlever du pouvoir aux jeunes. Si les élèves étaient davantage engagés, ils se sentiraient plus dans leur école » (CORRIVEAU, CASTONGUAY, ST-ONGE, (a), p. 12).

*

* *

Quelles conclusions peut-on tirer de ce survol rapide des études sur la culture des établissements scolaires du Québec ? Il faut mentionner que la fin des années 1960 marque un moment de grande rupture, structurelle d'abord. La réforme scolaire a fait table rase de ce qui existait jusque-là comme institutions secondaires. Les collèges classiques, les écoles secondaires publiques disparaissent de la carte scolaire pour céder la place aux nouvelles créations du MEQ, les écoles secondaires polyvalentes. Les propos des intervenants de la première heure font état de l'ère nouvelle qui commence en éducation, d'un nouveau départ ; mais il y a un silence quasi total sur les institutions antérieures et sur l'héritage qu'elles ont laissé. S'il y a héritage, ce sont les écoles privées qui l'ont reçu. L'école secondaire polyvalente a peu en commun avec les anciennes écoles publiques, comme l'indiquent le titre et le texte du journal *Action-Québec* du 17 novembre 1969, qui annonçait l'ouverture de l'école secondaire Les Etchemins : « Parallèle impossible entre l'école secondaire de type traditionnel et celle de polyvalente » (p. 5). Sur le plan pédagogique ensuite, la rupture semble tout aussi radicale. On parle désormais de nouvelles approches pédagogiques, développées dans les universités et diffusées par le ministère de l'Éducation ; on offre un programme d'enseignement général et professionnel, un cheminement scolaire diversifié, etc. Rien ne transparaît des traditions pédagogiques des communautés religieuses qui avaient dirigé les écoles secondaires traditionnelles et dont la mission pédagogique était séculaire. Quant à la culture d'établissement, ces écoles polyvalentes partent de zéro ; tout est à construire.

Les difficultés que vivent la plupart des établissements scolaires au cours des premières années sont compréhensibles. Ils se heurtent à deux problèmes liés à l'édification d'une culture d'établissement : l'*intégration interne* des différentes composantes de l'organisation et l'*adaptation à l'environnement* qui a été particulièrement turbulent au Québec. Dans les deux cas, les défis sont nombreux et ils accaparent une grande part des énergies, très souvent au détriment de la mission première de l'école, qui est celle d'éduquer et de former les jeunes sous sa responsabilité. Plusieurs écoles ont réussi à traverser cette période de façon constructive. Certes, elles vivent, elles aussi, des moments de grande tension, mais elles réussissent à garder le cap sur la mission pédagogique qui leur incombe. Ces écoles apparaissent encore aujourd'hui comme des institutions fortes, robustes et dont la tradition d'excellence est reconnue et fort appréciée par leur milieu. La polyvalente des Appalaches en est le plus bel exemple.

Pour d'autres écoles, non seulement le départ est difficile, mais il faudra attendre près de 20 ans pour voir ces établissements se ressaisir et se prendre en main — temps qui correspond plus ou moins à la période des fortes revendications syndicales (voir tableau 1). La question qui se pose est la suivante : Pourquoi certaines écoles ont-elles eu un développement organisationnel heureux alors que pour d'autres, il a fallu si longtemps pour atteindre une certaine maturité institutionnelle ? La réponse n'est pas simple, mais les éléments qui se dégagent de nos études montrent clairement que les premiers directeurs et leurs successeurs ont joué un rôle non négligeable à cet égard. Même pour les écoles qui ont vécu des dissensions internes très fortes, le virage se fait toujours avec l'arrivée d'un nouveau directeur qui se distingue des précédents. Certains directeurs ont aidé leur organisation à garder le cap sur leur mission première d'éduquer, alors que d'autres n'ont pas réussi à protéger leur organisation des tensions idéologiques qui divisaient la société québécoise. Au Québec, les établissements d'éducation secondaires n'ont pas eu la vie facile ; certains s'en sont sortis mieux que d'autres. Quand la société fait le bilan de leurs réalisations, ne devrait-elle pas tenir compte du chaos dans lequel elle les a plongés pendant de nombreuses années ? Les reproches qu'on adresse si librement à l'école secondaire d'aujourd'hui mériteraient au moins qu'ils soient faits avec plus de nuances. Une institution ne peut atteindre l'excellence que par l'effort soutenu et convergent de toutes les personnes mises à contribution, ce qui suppose, du moins pour le long terme, une culture d'établissement favorable à la cohésion et à la collaboration (SCHEIN, 1991, p. 246).

On entre de nouveau dans une ère de remise en question des institutions scolaires. Dans le cadre des États généraux sur l'éducation, on peut se permettre de proposer des changements mineurs comme des transformations majeures du système ; tout est envisageable et possible dans un premier temps ; les individus comme les groupes d'intérêts peuvent donner libre cours à leur vision des choses. À ce sujet, les études sur la culture des établissements secondaires nous informent, d'abord, qu'il y a un

coût élevé à vouloir transformer radicalement la culture des écoles et à faire fi de l'héritage du passé ; ensuite, qu'il est préférable de faire évoluer la culture dans le sens désiré plutôt que de recommencer à zéro. La culture d'établissement puise sa stabilité dans les présuppositions (*assumptions*), les valeurs et les visions que le groupe adopte et intègre progressivement à sa personnalité organisationnelle. Les changements qu'on veut introduire auront d'autant plus de succès qu'ils tiendront compte de la culture en place et de son évolution dans le temps.

Dans le cadre de cet article, nous avons surtout traité de la culture des établissements secondaires en général. Cet angle d'analyse nous a permis de replacer l'évolution de la culture des écoles secondaires dans le contexte social qui les a vues naître et d'étudier l'influence que le milieu a eue sur ces institutions. Ce n'est là qu'une partie de l'histoire de ces établissements. L'autre est celle des sous-cultures qui, à plusieurs égards, révèlent davantage la dynamique interne du fonctionnement des écoles. Nous avons abordé indirectement cet aspect de la vie culturelle des établissements par les acteurs de l'école. Les sous-cultures syndicale et professionnelle des enseignants, vues comme les pôles extrêmes d'un même continuum, sont à peine effleurées ici. Elles demanderaient à être plus approfondies étant donné leurs liens étroits avec la pédagogie et la réussite scolaire. Les données, rapportées dans nos études, fournissent suffisamment de matière pour nourrir la réflexion qui s'amorce sur le sujet dans le cadre des États généraux sur l'éducation. Enfin, la sous-culture des élèves qui, sur le plan théorique, pose un certain problème, nous est apparue comme une partie intégrante de la culture générale de l'école secondaire. Elle peut être une source de dynamisme et de changement au sein de l'école.

Claude DEBLOIS

Département d'orientation, d'administration et d'évaluation de l'éducation, Université Laval.

Céline CASTONGUAY

Lise CORRIVEAU

Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi.

BIBLIOGRAPHIE

CASTONGUAY, Céline et Claude DEBLOIS

1995 *La polyvalente des Appalaches, une école qui fait la différence*, Toronto, Association canadienne d'éducation.

CASTONGUAY, Céline, Claude DEBLOIS et Sylvie Ann HART

1995 *L'école secondaire Les Etchemins, une école baromètre*, Toronto, Association canadienne d'éducation.

Centrale d'enseignement du Québec (CEQ)

1967 *La crise scolaire au Québec*, Québec, La Corporation des enseignants du Québec.

CLERMONT-LALIBERTÉ, Louise

1977 *Fraction, tendances et rapports imaginaires : CEQ 1965-1973*, Sainte-Foy, Faculté des sciences sociales, Université Laval. (Thèse de maîtrise.)

Conseil supérieur de l'éducation (CSE)

1991 *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Québec, Les Publications du Québec.

CORRIVEAU, Lise

1995 « De la " gestion par la structure " à la " gestion par la culture " : Résultats d'une recherche », *Actes du Colloque réseau du doctorat en éducation*, Chicoutimi, Éditions ERE-2000, 115-128.

CORRIVEAU, Lise et Céline CASTONGUAY

À paraître *Portrait de la culture organisationnelle de l'École G*, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.

CORRIVEAU, Lise et Claude DEBLOIS

1995 « Adaptation de la gestion aux besoins diversifiés des élèves du secondaire », dans : Pierre TOUSSAINT et Régent FORTIN (dirs), *École et gestion de la diversité*, Cahiers du Labraps, Sainte-Foy, Université Laval, 195-226. (Études et documents, 19.)

CORRIVEAU, Lise, Céline CASTONGUAY, Julie ST-ONGE

À paraître (a) *Portrait de la culture organisationnelle de l'École D*, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.

À paraître (b) *Portrait de la culture organisationnelle de l'École E*, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.

À paraître (c) *Portrait de la culture organisationnelle de l'École F*, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.

DEBLOIS, Claude

1987 « Évolution de la fonction de direction d'école au Québec : un cheminement particulier », dans : André BRASSARD (dir.), *Le développement des champs d'application de l'administration : le cas de l'administration de l'éducation*, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

DEBLOIS, Claude et Lise CORRIVEAU

1994 *La culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Études et recherches, Université Laval, 1, 4 : 1-275.

OWENS, Robert G. et Carl R. STEINHOFF

1989 « Towards a theory of organizational culture », *Journal of Educational Administration*, 27, 3 : 6-16.

ROCHER, Guy

1973 *Le Québec en mutation*, Montréal, Hurtubise HMH.

SCHEIN, Edgar H.

1985 *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.

1990 « Organizational culture », *American Psychologist*, 45, 2 : 109-119.

1991 « What is culture », dans : Peter J. FROST *et al.* (dirs), *Reframing Organizational Culture*, Newbury Park, CA, Sage Publications.

TARDIF, Jean-Claude

1990 *Contribution à l'histoire de la CEQ*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec.