

Claude Lessard

(1969)

# Le conflit scolaire de 1949

Thèse de maîtrise en sociologie  
Département de sociologie, Université de Montréal

**LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES**  
CHICOUTIMI, QUÉBEC  
<http://classiques.uqac.ca/>



<http://classiques.uqac.ca/>

*Les Classiques des sciences sociales* est une bibliothèque numérique en libre accès, fondée au Cégep de Chicoutimi en 1993 et développée en partenariat avec l'Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC) depuis 2000.

UQAC

<http://bibliotheque.uqac.ca/>

En 2018, Les Classiques des sciences sociales fêteront leur 25<sup>e</sup> anniversaire de fondation. Une belle initiative citoyenne.

## Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l'autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

**L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs.  
C'est notre mission.**

Jean-Marie Tremblay, sociologue  
Fondateur et Président-directeur général,  
**LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.**

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,  
professeur associé, Université du Québec à Chicoutimi  
Courriel: [classiques.sc.soc@gmail.com](mailto:classiques.sc.soc@gmail.com)  
Site web pédagogique : <http://jmt-sociologue.uqac.ca/>  
à partir du texte de :

Claude Lessard

## **LE CONFLIT SCOLAIRE DE 1949.**

Thèse de maîtrise en sociologie, département de sociologie,  
Université de Montréal, novembre 1969, 234 pp.

Claude Lessard nous a accordé, le 6 juin 2022, l'autorisation de diffuser en libre  
accès à tous ce texte dans Les Classiques des sciences sociales.



Courriel : Claude Lessard : [claudio.lessard@umontreal.ca](mailto:claudio.lessard@umontreal.ca)

Police de caractères utilisés :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008  
pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE US, 8.5'' x 11''.

Édition numérique réalisée le 10 juin 2022 à Chicoutimi, Québec.



Claude Lessard

## LE CONFLIT SCOLAIRE DE 1949



Thèse de maîtrise en sociologie, département de sociologie,  
Université de Montréal, novembre 1969, 234 pp.

## Remerciements

[Retour à la table des matières](#)

Nous remercions sincèrement M. Rodrigue Johnson pour avoir dirigé cette thèse avec sympathie et patience. Nous remercions aussi M. Pierre Dandurand pour avoir lu la thèse au cours de son développement et en avoir assumé la direction dans ses dernières étapes. Enfin, nos remerciements vont au Dr. Jan Loubser, de l'Institut d'Études Pédagogiques de l'Ontario, pour plus d'une discussion stimulante sur le cadre théorique utilisé dans cette thèse.

**Note pour la version numérique :** La numérotation entre crochets [] correspond à la pagination, en début de page, de l'édition d'origine numérisée. JMT.

Par exemple, [1] correspond au début de la page 1 de l'édition papier numérisée.

## Le conflit scolaire de 1949

# Table des matières

### [Remerciements](#)

### [Chapitre 1. cadre théorique et schéma d'interprétation](#) [1]

[Introduction](#) [1]

[Cadre théorique](#) [2]

[Schéma d'interprétation](#) [30]

[Plan du travail](#) [32]

### [Chapitre 2. les caractéristiques structurelles et normatives du système scolaire québécois traditionnel](#) [34]

[Introduction](#) [35]

[Première partie : structures générales du système scolaire public québécois traditionnel](#) [36]

[Deuxième partie : orientation normative du système scolaire traditionnel](#) [44]

[Conclusion générale du chapitre](#) [64]

### [Chapitre 3. l'organisation-CECM : buts, rôles et position structurelle des groupes constitutifs de l'organisation : laïcs et religieux, hommes et femmes](#) [65]

[Introduction](#) [66]

[Position structurelle des groupes](#) [76]

[Conclusion générale du chapitre](#) [106]

### [Chapitre 4. les conditions de conductivité structurelle et les tensions structurelles aptes à faire éclater un conflit orienté vers la redéfinition de la mobilisation de la motivation au sein de l'organisation](#) [107]

[Introduction](#) [108]

[Conclusion générale du chapitre](#) [126]



**Chapitre 5. analyse des quatre derniers facteurs de la séquence du conflit social : le développement d'une croyance généralisée, les facteurs de précipitation, la mobilisation en vue de l'action et le jeu des contrôles sociaux après l'éclatement du conflit [131]**

Introduction [132]

Première partie. Développement d'une croyance généralisée [134]

Deuxième partie. La grève, ses prolongements, et le jeu des contrôles sociaux [151]

Conclusion générale du chapitre [167]

**Chapitre 6. Conclusion générale de la thèse [168]**

Appendice I. Méthodologie et sources de renseignements [175]

Appendice II. Documents relatifs au conflit [182]

- Projet de convention collective proposée en 1947 [183]
- Projet de convention collective proposée en 1951 [189]
- Projet de convention collective proposée en 1954 [198]
- La convention collective proposée en 1958 et signée en 1960 [207]
- Le tableau de l'Éducateur catholique [223]

Bibliographie [232]

**Le conflit scolaire de 1949****Liste des tableaux**

[Retour à la table des matières](#)

- [Tableau No. 1.](#) Composition du personnel enseignant et de direction de la CECM, selon catégories religieux-laïque et homme-femme, en 1918-19 [83]
- [Tableau No. 2.](#) Répartition du personnel de direction selon catégories religieux-laïque et homme-femme, de 1942-43-à 1966-67 [83]
- [Tableau No. 3.](#) Répartition proportionnelle du personnel de direction selon catégories religieux-laïque et homme-femme [84]
- [Tableau No. 4.](#) Distribution du personnel enseignant selon les catégories religieux-laïque et homme-femme, de 1942-43 à 1966-67 [86]
- [Tableau No. 5.](#) Facteur de multiplication du personnel enseignant pour la période allant de 1945-46 à 1965-66 [87]
- [Tableau No. 6.](#) Répartition proportionnelle des enseignants selon catégories religieux-laïque et homme-femme [88]
- [Tableau No. 7.](#) Diplômes pédagogiques du personnel enseignant de l'organisation-CECM en 1949 [91]
- [Tableau No. 8.](#) Échelle de salaire du personnel enseignant laïque de la CECM en 1913-14 [97]
- [Tableau No. 9.](#) Échelle de salaire du personnel enseignant laïque de la CECM en 1920 [98]
- [Tableau No. 10.](#) Salaire moyen à Montréal, pour la période économique 1929-1941, de huit occupations [101]
- [Tableau No. 11.](#) Salaire d'une simple dactylo, d'une sténo-dactylo et d'une sténo-secrétaire à Montréal en 1942 [101]
- [Tableau No. 12.](#) Liste des salaires d'employés de la Cité de Montréal au 1er juillet 1944 [102]
- [Tableau No. 13.](#) Échelle de salaires du personnel enseignant de l'organisation-CECM, par sexe, état civil et niveaux d'enseignement en 1944 [103]

**Le conflit scolaire de 1949**

## **Chapitre 1**

---

**Cadre théorique  
et schéma d'interprétation de la grève  
du personnel enseignant laïc de  
la Commission des Écoles catholiques  
de Montréal en 1949.**

[Retour à la table des matières](#)

[1]

## INTRODUCTION

[Retour à la table des matières](#)

Le but de cette thèse est de tenter d'expliquer un conflit social — la grève du personnel enseignant laïque de l'organisation scolaire publique de langue française de Montréal en 1949 —. Nous voulons à cette fin recréer l'univers structurel dans lequel le conflit a eu lieu et montrer que cet univers possédait les conditions sociologiques reconnues par certains auteurs comme propices à l'éclatement d'un conflit social. Nous voulons aussi évaluer le rôle du leadership syndical et voir le jeu des contrôles sociaux dans la genèse, la matérialisation et la résolution de ce conflit social.

C'est la tâche propre du sociologue, il nous semble, de dégager les "conditions d'existence" objectives des groupes sociaux et d'essayer de prédire le comportement de ces derniers à partir de leurs caractéristiques fondamentales et des conditions objectives qui leur sont faites et qu'ils assument en partie.

Le but de ce travail n'est pas cependant, de prédire quoi que ce soit — le conflit a déjà eu lieu — mais de montrer qu'il ne pouvait ne pas avoir lieu. L'objet de notre travail est donc de montrer comment un type de conflit social en vient à être vécu dans un univers structurel donné. Il s'agit de voir comment un certain nombre de facteurs se conjuguent ensemble pour donner naissance à un conflit social et à ce conflit social en particulier, en affectent le déroulement et influencent sa résolution.

[2]

## CADRE THÉORIQUE

[Retour à la table des matières](#)

Dans cette thèse, nous désirons poser le problème de l'analyse sociologique du conflit social et de la relation entre un conflit social particulier et les éléments structurels dominants de l'univers social dans lequel le conflit se produit. La question que nous nous posons est celle-ci : comment et sous quelles conditions un conflit social en vient-il à être vécu dans un univers social donné ? Quelles sont les conditions qui nous permettent de rendre compte de sa genèse, son déroulement et sa résolution ? La réponse à cette question va nous amener à construire, à partir de la théorie parsonnienne de l'action, une typologie des conflits sociaux, et à utiliser le modèle séquentiel que Neil Smelser propose dans "Theory of Collective Behavior" <sup>1</sup>.

Voyons d'abord la théorie parsonnienne de l'action et la typologie des conflits sociaux que l'on peut en tirer.

### ***LES COMPOSANTES DE L'ACTION SOCIALE :***

Parsons et Shils ont défini l'action sociale de la façon suivante :

"(La théorie de l'action) conçoit (le comportement des organismes vivants) comme orienté vers la poursuite de buts dans des situations, au moyen d'une dépense d'énergie normativement réglée. Quatre points doivent être soulignés dans cette conceptualisation du comportement : 1) le comportement est orienté vers la poursuite de buts ou de fins ou d'autres "états de faits" anticipés. 2) il est en situation. 3) il est normativement réglé. 4) il comprend une dépense d'énergie ou d'effort dans la "motivation" (qui peut être plus ou moins organisée indépendamment de son engagement dans l'action)."

---

<sup>1</sup> N.J. Smelser, Theory of Collective Behavior. New York: The Free Press, 1969.

[3]

Le texte anglais se lit comme suit :

"(the theory of Action) conceives of (the behavior of living organisms) as oriented to the attainment of ends in situations, by means of the normatively regulated expenditure of energy. There are four points to be noted in this conceptualization of behavior : 1) Behavior is oriented to the attainment of ends or goals or other anticipated states of affairs. 2) It takes place in situations. 3) It is normatively regulated. 4) It involves expenditure of energy or effort in "motivation" (which may be more or less organized independently of its involvement in action)."

À la lumière de ce texte, l'on voit que les quatre composantes de base de l'action sociale sont :

- 1) les valeurs ou les sources générales de légitimité ;
- 2) les normes ou les standards régulateurs de l'interaction sociale ;
- 3) la mobilisation de la motivation individuelle pour une action ;
- 4) les facilités, information, "skills", instruments et obstacles à la poursuite des buts concrets.

Notons qu'il s'agit là de catégories analytiques et qu'aucune action sociale concrète n'est réductible à une seule composante. Même si toute action sociale comprend les quatre composantes de base, il est possible d'analyser l'action de certains secteurs institutionnels de la société globale en référant à l'une des composantes plus qu'à d'autres. L'on peut dire, par exemple, que le secteur religieux se préoccupe surtout de maintenir, restaurer, protéger ou redéfinir des valeurs générales, que les législatures et les institutions judiciaires se spécialisent dans la création de normes régissant à divers degrés l'interaction sociale, que les associations volontaires et les journaux de combat essaient principalement de mobiliser la motivation individuelle et qu'enfin, le système scolaire, du moins tel que conçu dans la société industrielle, se spécialise dans la création de "compétences" et de facilités nécessaires à la [4] poursuite efficace des buts sociétaux. L'on peut donc utiliser les

composantes de l'action pour délimiter la primauté fonctionnelle de certains secteurs institutionnels d'une société globale. Il s'agit là, bien entendu, des dominantes de l'action sociétale de certains secteurs institutionnels. Ces derniers, dans la mesure même où ils agissent, englobent aussi les autres composantes de l'action. Le système scolaire, par exemple, est aussi, et à un haut degré, préoccupé de la transmission de valeurs sociétales autour desquelles un certain consensus règne.

Si les composantes de l'action sont toujours présentes dans toute action concrète, comme catégories analytiques, elles sont les unes par rapport aux autres, dans une relation hiérarchique qui va du général au spécifique : les valeurs, étant générales, sont au sommet de la hiérarchie ; les facilités étant les plus spécifiques, se situent au bas de la hiérarchie. Les normes et la mobilisation de l'énergie individuelle sont entre les deux.

La logique de cet arrangement théorique des composantes de l'action est la suivante : les valeurs sont les guides les plus généraux de l'action. À elles seules, elles ne nous permettent pas de rendre compte des formes particulières de l'action. Par exemple, le fait que le système scolaire québécois traditionnel ait été confessionnel, s'il nous donne une idée de ce que pouvaient être les normes régissant la performance des rôles dans ce système, ne nous les définit pas précisément. C'est au niveau des normes que certaines règles générales apparaissent et définissent les droits et devoirs des agents sociaux. De même, au niveau de l'organisation de la motivation, des caractéristiques encore plus détaillées de l'action sont spécifiées : la structure des rôles et des organisations [5] et les types de sanctions et de récompenses, pour ne mentionner que quelques-unes des variables importantes à ce niveau. Enfin, au niveau des facilités, la spécification des instruments de l'action conduit à une analyse des aspects les plus détaillés de l'action.

Cet arrangement hiérarchique des composantes de l'action a des implications théoriques importantes pour l'étude du conflit et du changement social. En effet, il suppose que toute redéfinition d'une composante de l'action implique une redéfinition des composantes sous elle dans la hiérarchie. Il n'implique pas cependant une redéfinition des composantes au-dessus d'elle. Un changement de valeurs ou un conflit social orienté vers la redéfinition des valeurs implique que les normes, l'organisation de la motivation et les facilités seront redéfinies. Un changement au niveau des facilités ne suppose pas, par contre, que

l'organisation de la motivation, l'ordre normatif et l'échelle des valeurs générales seront transformés.

Si les composantes de l'action sont dans une relation hiérarchique les unes par rapport aux autres, chacune d'elles a une organisation interne qui comprend divers niveaux de spécificité. Nous donnerons ici comme exemple de cette organisation interne les sept niveaux de spécificité des quatre composantes de l'action définis par Smelser <sup>2</sup>. Dans un deuxième tableau, nous donnerons le contenu empirique de ces divers niveaux pour le système scolaire québécois traditionnel puisque cette thèse se propose d'expliquer un conflit qui a eu lieu dans une unité de ce système.

---

<sup>2</sup> N.J. Smelser, opus cité, pp. 34-45.



[6]

### Niveaux de spécificité des composantes de l'action

Valeurs	Normes	Mobilisation de la motivation	Facilités
1 - définition des valeurs sociétales.	conformité générale.	motivation telle que développée au cours de la socialisation.	conceptions au sujet de la causalité et de la relation entre moyens et fins.
2 - définition des valeurs pour les secteurs institutionnels.	spécification des normes au niveau des secteurs institutionnels.	capacité générale d'action, capacité d'orienter ses talents dans un rôle et dans une collectivité.	codification du savoir.
3 - définition des récompenses légitimes.	spécification des normes au niveau des rôles et des organisations.	capacité d'action telle que développée par formation et apprentissage formel.	technologie, ou spécification du savoir au niveau des diverses situations et activités.
4 - définition des valeurs de l'acteur social.	spécification des prérequis pour l'observation individuelle des normes.	transition à l'accomplissement et à l'intériorisation des rôles adultes.	acquisition des ressources, du pouvoir ou du prestige nécessaires à l'activation du niveau 3.
5 - définition des valeurs compétitives et de leur intégration à celles de l'acteur social.	spécification des droits et devoirs envers d'autres acteurs sociaux dans la poursuite d'un type précis d'activité.	allocation de la motivation à un secteur institutionnel.	allocation de la technologie à un secteur institutionnel.
6 - définition des valeurs nécessaires à la réalisation des buts de l'organisation.	spécification des règles de coopération et de coordination à l'intérieur de l'organisation.	allocation de la motivation à une organisation.	allocation de la technologie à des rôles et à des organisations.
[7]			
7 - définition des valeurs nécessaires à la dépense de l'énergie individuelle.	spécification des horaires et des programmes régissant l'activité.	allocation de la motivation à des rôles.	allocation des facilités au sein d'une organisation afin d'attendre des buts concrets.

[8]

**Niveaux de spécificité des composantes de l'action du système scolaire québécois public de langue française (1949)**

Valeurs	Normes	Mobilisation de la motivation	Facilités
1 - éducation.	conformité à toute activité éducative institutionnalisée.	formation du caractère et des traits de personnalité fondamentaux.	vision religieuse du monde et définition de la nature humaine.
2 - éducation publique confessionnelle. Théorie du partage des responsabilités éducatives.	lois et coutumes du Département de l'Instruction Publique.	développement de "l'ambition" ou d'un désir général de contribuer à l'amélioration de la société.	principes de l'éducation publique catholique.
3 - formation du citoyen et du chrétien. Le salut des âmes, et le développement des facultés physiques, intellectuelles et morales.	rôle-mission, sacerdoce et apostolat éducatif.	formation reçue dans le système scolaire et les écoles normales.	connaissances intellectuelles et pédagogiques nécessaires à la réalisation des principes de l'éducation chrétienne.
4 - religion, désintéressement. Option de valeurs : être.	qualités requises pour être une bonne institutrice : bon sens, piété, dévouement.	entrée sur le marché du travail, acquisition du droit de vote, mariage, etc...	acquisition des ressources et du pouvoir nécessaires afin d'activer le niveau 3, par ^législation.
5 - respect de l'enfant ; options de valeurs : particularisme. respect des parents ; options de valeurs : universalisme, neutralité affective, respect des autorités scolaires ; options de valeurs : universalisme. spécificité.	normes régissant le rapport professeur-étudiant : rapport mère-enfant ; normes régissant le rapport professeur-administration : rapport de soumission ; normes régissant le rapport professeur-parent : rapport de cordiale entente.	choix définitif de l'emploi et allocation de la motivation au secteur éducatif.	allocation du savoir éducatif au secteur de l'éducation publique confessionnelle.
[9]			
6- autoritarisme options de valeurs: agir, globalisme, particularisme.	structure de contrôle du personnel enseignant : les diverses formes de supervision	spécification de la motivation au niveau de l'engagement dans l'organisation-CECM	allocation des facilités éducatives a l'organisation-CECM et à ses divers rôles.
7- honnêteté, intégrité, moralité	codes, opératoires et programmes d'études tels que définis par le D.I.P. et l'administration-CECM.	spécification de la motivation au niveau du rôle d'enseignant.	allocation des facilités éducatives afin d'atteindre les buts immédiats de l'organisation. Locaux, manuels, matériel didactique.

[10]

Nous développerons davantage le contenu empirique de la série normative dans le chapitre deux de cette thèse puisque le conflit que nous désirons expliquer était, nous en faisons l'hypothèse, à ses débuts, orienté vers la redéfinition de la mobilisation de la motivation et s'est par la suite généralisé en tentative de reconstruction de la série normative. Nous tenterons alors de relier la série normative à la série des valeurs. Nous traiterons de la série de mobilisation de la motivation aux chapitres trois et quatre. Notons que chaque série peut, pour fins d'analyse, être divisée en deux niveaux principaux ; le niveau plus général comprenant les niveaux 1, 2, 3, et 4, et le niveau opératoire comprenant les niveaux 5, 6, et 7. Cette coupure est importante car dans le modèle dont nous nous inspirons ici, un conflit a des chances d'éclater si et seulement si des tensions apparaissent d'abord et s'accumulent surtout aux niveaux opératoires de la ou des composantes de l'action en cause.

### ***TYPOLOGIE DES CONFLITS SOCIAUX :***

À l'aide de ces éléments théoriques, tentons de définir le conflit social et d'en distinguer les principaux types. Dans ce travail, nous définissons le conflit social comme "un type d'interaction entre deux ou plusieurs acteurs sociaux, orienté vers le maintien, la restauration, la redéfinition ou l'élimination des valeurs, des normes, des bases de l'organisation de la motivation, ou des facilités présentes dans un système d'interaction sociale et dans laquelle les buts des opposants sont de [11] neutraliser, blesser ou éliminer leurs rivaux"<sup>3</sup>. Suivant cette définition, l'on peut distinguer quatre types de conflits sociaux :

---

<sup>3</sup> Cette définition s'inspire de celle proposée par Lewis Coser, dans *The Functions of Social Conflict. An examination of the concept of social conflict and its use in empirical sociological research*, Glencoe, Ill. ; The Free Press, 1964, p. 8. Il définit le conflit social comme "une lutte autour des valeurs et des revendications de statut, pouvoir et de ressources rares dans laquelle les buts des opposants sont de neutraliser, blesser ou éliminer leurs rivaux". Le texte anglais se lit comme suit: "a struggle over values and claims to status, power and scarce resources in which the aims of the opponents are to neutralize, injure, or eliminate their rivals".

- 1) le conflit social orienté vers la protection, restauration ou redéfinition des valeurs ;
- 2) le conflit social orienté vers la protection, restauration ou redéfinition de l'ordre normatif ;
- 3) le conflit social orienté vers la protection, restauration ou redéfinition des bases de la mobilisation de la motivation individuelle. Les luttes pour le pouvoir sont un type de conflit orienté vers la redéfinition des bases de l'organisation de la motivation.
- 4) le conflit social orienté vers la protection, restauration ou redéfinition des facilités.

Les types de conflit sociaux se différencient de la même façon que les composantes de l'action sociale et s'échelonnent sur un continuum allant du général au spécifique. Cela signifie qu'un conflit social orienté vers les valeurs implique une redéfinition des normes, des bases de la motivation individuelle et des facilités. Des groupes sociaux qui luttent pour l'instauration d'ordres normatifs différents, luttent aussi pour l'instauration de bases de l'organisation de la motivation différentes et ainsi de suite.

[12]

### ***LE MODÈLE SÉQUENTIEL DU CONFLIT SOCIAL***

S'il nous a été possible jusqu'ici de distinguer quatre types de conflit social, la question théorique à laquelle cette thèse se propose de répondre, à savoir quels facteurs sociaux sont responsables, — et de quelle façon le sont-ils —, de l'émergence d'un type de conflit social, demeure sans réponse. Pour y répondre, nous allons utiliser le modèle séquentiel du comportement collectif développé par Smelser et applicable au conflit social.

Ce modèle séquentiel permet d'organiser des données s'échelonnant sur une longue période historique à l'intérieur de certaines catégories

théoriques. Applicable à plusieurs sociétés, il véhicule des implications théoriques importantes pour une théorie générale du conflit et du changement social. Il concerne l'opération de déterminants spécifiques dans un processus séquentiel. Notons tout de suite que l'accumulation des conditions nécessaires définies par le modèle est analytique et n'est pas à proprement parler une séquence temporelle. Voyons en quoi consiste le modèle de Smelser et quelles sont les implications théoriques qu'il véhicule.

Smelser distingue six facteurs qui, s'ils se conjuguent ensemble d'une certaine façon, peuvent engendrer un conflit social. La logique de la conjugaison des facteurs est la suivante ; plusieurs déterminants ou conditions nécessaires doivent être présents dans un univers social donné pour qu'un conflit éclate. Et en se conjuguant, le conflit social susceptible de se produire devient de plus en plus probable. Smelser nomme cette logique "addition de valeur" ou "value-added logic". Il la compare à la logique de la construction d'une automobile. Plusieurs éléments, [13] note-t-il, sont nécessaires à la construction d'une automobile, mais ils doivent s'enchaîner d'une façon bien précise ; c'est la chaîne de montage.

Quels sont les déterminants du conflit social ? Ils sont, par ordre d'entrée en scène :

- la conductivité structurelle,
- les tensions structurelles,
- la croissance et le développement d'une croyance généralisée,
- les facteurs de précipitation,
- la mobilisation des participants pour l'action,
- les contrôles sociaux.

Voyons en quoi consiste chacun de ces facteurs.

L'étude de la conductivité structurelle doit répondre à la question suivante : existe-t-il des caractéristiques structurelles qui plus que d'autres encouragent l'éclosion d'un conflit social ? Il s'agit ici d'isoler des éléments structurels permissifs, tout au plus, d'un type de conflit social. Ces éléments à eux seuls ne peuvent engendrer un conflit social, mais ils forment le cadre général dans lequel il a des chances de se

produire. Ainsi, une faible différenciation, au niveau de la société globale, entre les systèmes religieux et politique est conductrice d'un conflit orienté vers les valeurs, car toute opposition au système politique aura tendance dans cette société à être définie comme une hérésie, ou un affront direct aux valeurs religieuses indifférenciées des valeurs politiques.

La conductivité structurelle à elle seule, ne peut rendre compte de l'éclosion d'un conflit social. Pour qu'il y ait conflit, d'autres facteurs doivent jouer et se conjuguer avec le premier.

Parmi ceux-ci, il y a les tensions structurelles, c'est-à-dire les ambiguïtés de statut, les privations de diverses natures et conflits de rôle qu'un groupe d'acteurs sociaux peut connaître dans une structure [14] sociale donnée. D'importance capitale ici est le fait que les tensions, quelle qu'en soit la source, doivent apparaître d'abord et s'accumuler surtout aux niveaux opératoires (c'est-à-dire les niveaux 5, 6 et 7) de la ou des composantes de l'action en cause. Nous avons précédemment défini les sept niveaux de spécificité des composantes de l'action de l'organisation scolaire québécoise traditionnelle ; c'était, en autres raisons, pour faire la remarque suivante ; les tensions structurelles aptes à engendrer un conflit social sont celles qui s'accumulent d'abord aux niveaux opératoires des composantes de l'action en cause.

Ces tensions structurelles peuvent avoir plusieurs sources. Elles peuvent découler d'un retard des facilités sur la réalité, des bases de l'organisation de la motivation (le système de récompenses et de sanctions), d'un décalage entre les normes et la réalité, ou enfin, d'un décalage entre les valeurs et la réalité globale (valeurs traditionnelles dans une société en voie de rapide industrialisation et urbanisation).

[15]

**Tensions aux niveaux opératoires des composantes de l'action**

	Valeurs	Normes	Mobilisation de la motivation	Facilités
5 -	tensions dans les principes d'intégration des valeurs.	tensions dans les relations entre divers secteurs institutionnels, et dans les normes régissant ces relations.	tensions, réelle ou virtuelle, dans l'allocation des récompenses entre les divers secteurs institutionnels.	ambiguïté dans l'allocation des facilités entre les divers secteurs institutionnels.
6 -	tensions dans les valeurs de l'organisation. C'est l'organisation comme telle qui est remise en question par rapport à ses buts et valeurs.	conflit au niveau des règles de coopération et de coordination au sein de l'organisation.	décalage, réel ou virtuel, entre participation à l'organisation et récompenses anticipées . Termes généraux du contrat d'emploi.	ambiguïté dans l'allocation des facilités par rapport aux buts de l'organisation.
7 -	tensions dans les valeurs de l'acteur social au niveau de l'accomplissement de son rôle.	conflit au niveau des règles opératoires.	décalage, réel ou virtuel, entre accomplissement du rôle et récompenses anticipées.	ambiguïté dans l'allocation des facilités en vue d'atteindre les buts opératoires de l'organisation.

[16]

Notons qu'il n'y a pas de relation de cause à effet entre un type de conflit social et un type de tension. Tous les types de tensions peuvent donner naissance à tous les types de conflit social. Ce sont les conditions de conductivité structurelle, et surtout le degré de développement de l'idéologie du groupe lésé qui déterminent, compte tenu des tensions structurelles, quel type de conflit a des chances de se produire dans un univers social donné. Ce point nous apparaît particulièrement important, car nous identifierons, dans ce travail, des tensions dans la mobilisation de la motivation, les normes et les valeurs de l'organisation-CECM. Cela ne nous empêche pas de considérer le conflit scolaire de 1949 comme orienté vers la redéfinition des niveaux opératoires de la série de mobilisation, car les conditions de conductivité structurelle et surtout l'idéologie syndicale nous semblent avoir situé le conflit à ce niveau.

Notons aussi que des tensions aux niveaux opératoires des composantes plus générales de l'action (les valeurs ou les normes par exemple) sont une condition suffisante, quoique non nécessaire, pour que des tensions apparaissent aux niveaux opératoires des composantes

de l'action plus spécifiques (la mobilisation de la motivation, les facilités). L'inverse n'est cependant pas vrai ; des tensions aux niveaux opératoires de la mobilisation ne sont pas une condition nécessaire et suffisante pour que des tensions aux niveaux opératoires des normes ou des valeurs apparaissent et s'accumulent.

Pour qu'elles engendrent un conflit social, les tensions structurelles doivent se conjuguer avec la conductivité structurelle et d'autres facteurs. Parmi ces derniers, il y a une croissance généralisée ou idéologie [17] qui identifie les tensions, leur attribue certaines caractéristiques et spécifie certaines réponses comme appropriées et nécessaires. Pour qu'il y ait conflit, il faut que les acteurs sociaux évaluent la situation engendrée par les tensions, et lui donnent un sens. Ils doivent de plus déterminer les modalités de résorption de ces tensions. Ces modalités sont souvent regroupées dans une solution simple (par exemple, une législation spéciale, une nouvelle machine, un remplacement d'agents sociaux dans les postes de commande, etc.). Autour de cette solution simple, souvent traduite dans un slogan, il sera facile, pourvu que les facteurs ou événements de précipitation apparaissent, de mobiliser et de rallier la majorité du groupe social en vue de l'action-conflit.

Si la croissance généralisée propose une réduction des tensions à partir d'une reconstruction d'une composante particulière de l'action, il se peut aussi qu'au fur et à mesure du conflit, elle évolue et se généralise. Il se peut en effet qu'une fois le conflit éclaté, les conditions de conductivité structurelle soient redéfinies et la croissance généralisée attirée par une composante de l'action plus générale que celle à laquelle au départ elle s'attaquait.

Smelser ne parle pas de cette possibilité. Nous aimerions montrer dans cette thèse que cela peut se produire. Nous aimerions montrer aussi les conditions nécessaires à cette généralisation de la croissance généralisée et par le fait même du conflit.

Les trois facteurs déjà mentionnés — conductivité structurelle, tensions structurelles et croissance généralisée — même ensemble ne peuvent engendrer un conflit social. Doivent apparaître aussi les facteurs ou événements de précipitation qui peuvent confirmer ou justifier les [18] craintes ou peurs contenues dans la croissance généralisée, ou encore qui peuvent exagérer une condition de tension



structurelle ou redéfinir les conditions de conductivité structurelle. Les facteurs de précipitation orientent donc dans une direction particulière l'action du groupe lésée.

Pour qu'il y ait conflit, il ne manque logiquement que l'entrée en scène d'un seul facteur : la mobilisation du groupe d'acteurs en vue de l'action. Dans ce processus de mobilisation, le comportement du leadership est important et doit être analysé comme tel.

Les cinq facteurs mentionnés, en se conjuguant ensemble, peuvent engendrer un conflit social. Le sixième facteur mentionné par Smelser — le jeu des contrôles sociaux — est logiquement toujours présent dans la genèse d'un conflit social. Il est constitué des "contre-déterminants" qui empêchent, interceptent ou inhibent l'accumulation des facteurs précédemment mentionnés. Smelser distingue deux types principaux de contrôles sociaux : ceux qui minimisent la conductivité structurelle et les tensions et ceux qui sont mobilisés après le début d'un conflit. Ils déterminent à quelle vitesse, dans quelle direction et jusqu'où ira le conflit social en question.

### ***LE MODÈLE SÉQUENTIEL D'UN CONFLIT SOCIAL ORIENTÉ VERS LA REDÉFINITION DE LA MOBILISATION DE LA MOTIVATION ET DES NORMES :***

Nous avons dans les sections précédentes de ce chapitre proposé une typologie des conflits sociaux et un modèle séquentiel capable de rendre compte — du moins nous en faisons l'hypothèse — de l'éclosion des types de conflits sociaux définis dans notre typologie. Nous avons présenté le modèle séquentiel du conflit social de façon générale. Nous voudrions maintenant spécifier les variables qui nous semblent importantes pour chacun des six facteurs compris dans le modèle. Les variables que nous [19] incorporons au modèle sont de plus celles qui nous semblent les plus importantes pour l'analyse d'un conflit orienté vers la redéfinition de la mobilisation de la motivation et des normes. Notons que cette liste de variables n'est pas exhaustive, le champ d'étude qu'est le conflit social n'étant pas suffisamment développé pour nous permettre de proposer une nomenclature complète des variables pertinentes.

## ***CONDUCTIVITÉ STRUCTURELLE***

Les variables importantes ici sont :

a) le degré de différenciation, au niveau de la société globale, des systèmes religieux, politique et scolaire et l'autonomie de chacun de ces systèmes par rapport aux deux autres. Une faible différenciation, par exemple, entre les systèmes religieux et scolaire est conductrice d'une généralisation du conflit au niveau des valeurs, quelle que soit la composante de l'action attaquée par la croyance généralisée. Cette généralisation n'est possible cependant que si le groupe lésé a développé une forte conscience de groupe, s'est clairement différencié de l'organisation qui l'emploie et a conscience d'appartenir à des collectivités plus grandes que l'organisation dans laquelle il travaille. La variable autonomie est importante aussi, car même dans des situations de forte différenciation entre deux systèmes, l'autonomie de l'un peut être faible par rapport à l'autre.

b) le degré d'urbanisation et d'industrialisation de la société globale. Les changements profonds associés à ces deux phénomènes entraînent souvent des conflits sociaux dans lesquels divers groupes s'affrontent et tentent de définir les termes de leur participation à la nouvelle société.

[20]

c) la séparation des bases proprement sociales du conflit d'autres bases possibles (religieuses, ethniques, raciales, etc.). Si la séparation est claire, le conflit demeurera au niveau de la composante de l'action attaquée par la croyance généralisée et ne se généralisera pas.

d) le degré de centralisation ou de décentralisation du système scolaire.

e) la disponibilité de moyens d'expression de griefs et de protestations, et le degré de différenciation entre le groupe lésé et l'organisation qui l'emploie ou, en d'autres termes, le degré de développement d'une conscience de groupe et d'appartenance à des collectivités plus larges que l'organisation. Cette variable est particulièrement importante car suivant que sa valeur est haute ou

basse, le conflit se situera au niveau de la mobilisation de la motivation ou au niveau des facilités.

Il nous semble en effet théoriquement valable de dire que si cette différenciation existe, la première chose que le groupe lésé voudra redéfinir sont les termes de sa participation à l'organisation (niveau six de la série de mobilisation de la motivation). Ce n'est qu'ensuite qu'il s'attaquera, dans des conditions de tensions structurelles favorables, aux normes et aux valeurs de l'organisation.

Cet énoncé théorique n'est ni explicitement ni implicitement avancé par Smelser, mais il est congruent avec la théorie marxiste des conflits sociaux. En effet, Marx considère qu'il y aura conflit de classe dans la société d'industrialisation si les ouvriers prennent conscience de leur appartenance à la classe des exploités. Il y aura, en d'autres termes, révolution si les ouvriers se différencient de la société qui les exploite et prennent en quelque sorte leur distance vis-à-vis cette société. Nous ne croyons pas trahir la pensée de Marx en disant que les ouvriers, dans [21] la lutte révolutionnaire, sont d'abord et avant tout intéressés à redéfinir les termes de la participation des divers groupes sociaux à la société. Bien sûr, la révolution implique un changement de valeurs et de normes, mais la redéfinition des termes de la participation à la société peut être perçue comme l'un des premiers buts du mouvement révolutionnaire.

Le modèle que nous proposons ici pour l'explication de l'évolution d'une revendication syndicale est similaire, en ce que nous la voyons d'abord s'attaquer aux facilités, ensuite aux bases de la mobilisation de la motivation et ainsi de suite jusqu'aux valeurs. Notons que ce modèle est cumulatif, chaque nouveau stade de l'évolution comprenant les éléments acquis au cours des stades antérieurs. Cela revient à dire que lorsque le groupe lésé n'est pas différencié de l'organisation qui l'emploie et qu'il n'a pas une forte conscience de groupe, il revendiquera, si des tensions apparaissent, surtout une transformation des facilités ; le processus de différenciation de l'organisation et de développement d'une conscience de groupe amènera une redéfinition de la mobilisation de la motivation ; ce n'est qu'ensuite que les normes et les valeurs de l'organisation pourront être remises en cause par la croyance généralisée dans des conditions de tensions structurelles favorables.

f) la fermeture d'autres types d'avenues de protestation : explosion hostile, lynchage, violence. Il s'agit ici plus de la perception de la fermeture de ces avenues que de leur fermeture réelle.

### ***LES TENSIONS STRUCTURELLES***

Parmi les divers types de tensions, nous privilégions celles qui touchent à l'organisation de la motivation individuelle, des normes et des valeurs du système social dans lequel le conflit se produit.

[22]

Notons que toute analyse des tensions structurelles doit être précédée d'une analyse détaillée de l'organisation dans laquelle elles apparaissent. Le modèle séquentiel de Smelser place le conflit social dans un contexte plus global que celui dans lequel il se déroule. Cela ne doit pas cependant nous empêcher de délimiter précisément l'organisation dans laquelle le conflit éclate. Voyons brièvement de quelle façon sociologique l'on peut analyser l'organisation-CECM. Nous spécifierons ensuite les variables pertinentes à l'analyse des tensions au sein de cette organisation.

Dans ce travail, nous considérons l'organisation-CECM comme une organisation de service semi-professionnelle. Voyons quelle réalité véhicule ce concept.

Peter M. Blau et W.C. Scott ont proposé une typologie des organisations construite à partir du critère du "cui bono" ou du "à qui bénéficie la tâche accomplie par l'organisation". Les auteurs considèrent que l'organisation scolaire entre dans la catégorie des organisations de service, c'est-à-dire des organisations qui se définissent et sont définies par le service qu'elles offrent— en l'occurrence, ici, l'instruction — à une clientèle particularisée — les étudiants — <sup>4</sup>).

Chaque type d'organisation, nous disent Blau et Scott, a à faire face à un problème particulier qui peut entraver son fonctionnement et

---

<sup>4</sup> Peter M. Blau et W.C. Scott, Formal Organizations. A Comparative Approach, San Francisco : Chandler, 1962.

secouer l'organisation tout entière. Ce problème, dans une organisation de service., est d'assurer à la clientèle un service professionnel. En fait, ce problème a deux facettes : en effet, l'organisation doit, d'une part, s'assurer que son personnel de base — les exécutants — serve les [23] intérêts de la clientèle, et doit, d'autre part, empêcher celle-ci de dicter au personnel de base les moyens à prendre pour satisfaire ces intérêts. L'organisation doit donc, en somme, assurer un service professionnel tout en conservant le pouvoir de déterminer la nature de ce service.

L'intérêt du concept d'organisation de service proposé par Blau et Scott réside dans le fait qu'il nous permet de dépasser, tout en l'intégrant, le modèle webérien de la bureaucratie. Weber avait fait l'hypothèse que la spécialisation et l'expertise, une structure hiérarchique d'autorité, un système formel de règlements, l'orientation impersonnelle des agents et l'emploi conçu comme une carrière étaient les caractéristiques principales d'une bureaucratie et qu'elles jouaient toutes dans le même sens, soit celui de la rationalité des décisions et de l'efficacité administrative. Blau et Scott, à la suite de Merton <sup>5</sup>, attirent l'attention sur le fait que ces éléments constitutifs de la bureaucratie peuvent ne pas jouer tous dans le même sens. Ils remarquent que l'expertise et la discipline bureaucratique sont deux critères différents, et dans certaines circonstances, conflictuels, pour l'organisation de la conduite.

Blau et Scott identifient d'ailleurs les principaux traits des orientations professionnelles et bureaucratiques et estiment que la principale zone de conflit entre ces orientations se situe au niveau de la structure de contrôle des rôles. En effet, chez les professionnels, ce sont la longue période de formation et le groupe des collègues qui assurent l'intégration des normes de conduite et le maintien des standards professionnels. Par contre, chez les bureaucrates, c'est le supérieur [24] qui assure le respect des règles et la soumission des subalternes à la discipline du travail préalablement fixée. Il y aurait conflit entre les orientations professionnelle et bureaucratique à ce niveau, car les professionnels seraient peu enclins à accepter le contrôle de la

---

<sup>5</sup> R.K. Merton, "Structure bureaucratique et Personnalité", in A. Lévy, éd., Psychologie sociale, textes fondamentaux, Paris : Dunod 1965.

hiérarchie formelle et les bureaucrates peu portés à laisser l'organisation sous le contrôle des professionnels.

Ce conflit, au niveau de l'individu, apparaît comme un conflit de loyauté et l'individu n'aurait d'autre solution que de renforcer son identification avec l'un ou l'autre des modèles de comportement. Au niveau des groupes, ce conflit se transforme en conflit de pouvoir. Car dans la mesure où le groupe professionnel au sein d'une organisation de service cherche à maintenir et à élargir l'autonomie et la liberté qu'il juge nécessaires pour l'accomplissement de ses fonctions professionnelles et revendique l'accès aux centres de décision administratifs qui affectent son travail, il revendique plus de pouvoir au sein de l'organisation. Et ce pouvoir accru ne peut l'être qu'au détriment des administrateurs. Ceux-ci, par contre, dans la mesure où ils cherchent à encadrer le travail des professionnels et à l'orienter en fonction du critère de l'efficacité administrative, cherchent aussi à accroître leur propre pouvoir au sein de l'organisation.

Le conflit entre les orientations professionnelle et bureaucratique est donc ultimement un conflit de pouvoir.

Pour comprendre les limites de cette lutte pour le pouvoir, le concept d'organisation semi-professionnelle d'Etzioni nous est utile. Dans "Modern Organizations" <sup>6</sup>, cet auteur développe une typologie des [25] organisations à partir du critère suivant : comment une organisation utilise-t-elle le savoir.

Etzioni estime qu'il y a, dans la société moderne, trois types de réponses à cette question, donc trois types d'organisations : les organisations professionnelles dont il distingue deux sous-types : les organisations pleinement professionnelles et les organisations semi-professionnelles ; les organisations de service et enfin, les organisations non-professionnelles.

Les écoles primaires constituent, selon Etzioni, l'organisation semi-professionnelle la plus typique. Une agence de Bien-Être social est aussi un exemple patent d'organisation semi-professionnelle.

---

<sup>6</sup> A. Etzioni, Modern Organizations, N.J. : Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Foundations of Modern Sociology Series, 1964.

Les caractéristiques d'une organisation semi-professionnelle sont les suivantes :

- 1) le but de l'organisation est de communiquer un savoir et non de le créer ou de l'appliquer ;
- 2) la formation des semi-professionnels qui y travaillent est en moyenne inférieure à cinq années d'études spécialisées ;
- 3) les semi-professionnels ont moins d'autonomie que les professionnels. Leur travail est défini et réglé par l'organisation. Lorsque l'accomplissement du rôle n'est pas visible, comme lorsque le travailleur social va sur le terrain ou lorsque le professeur dirige sa classe, l'organisation exige des rapports détaillés et des superviseurs ont le droit de faire des visites—surprises et de contrôler le travail fait.
- 4) la supervision est faite par des gens qui sont eux-mêmes des semi-professionnels ou des professionnels ;
- 5) le semi-professionnel typique est une femme, alors que le professionnel typique est un homme;

[26]

- 6) les semi-professionnels tendent à adopter comme groupe de référence les professionnels et considèrent qu'ils devraient être traités comme tels.

La plupart des caractéristiques, sauf la cinquième, découlent de la nature limitée de l'autorité professionnelle et de l'extension de l'autorité administrative. Si dans une organisation pleinement professionnelle comme une université, le but de l'organisation est défini et recherché par les professionnels, les administrateurs contrôlant les activités secondaires et administrant les moyens d'atteindre le but fixé par les professionnels, dans une organisation semi-professionnelle, par contre, la relation entre l'autorité professionnelle et l'autorité administrative n'est ni aussi clairement ni aussi réellement à l'avantage des semi-professionnels.

Le fait que le dilemme entre autorité administrative et autorité professionnelle ne soit pas complètement tranché en faveur de l'une ou

de l'autre rend l'organisation semi-professionnelle un lieu social propice à une lutte pour le pouvoir de contrôle entre les semi-professionnels et les administrateurs.

Cette lutte est limitée et réglée par certaines caractéristiques des acteurs : les semi-professionnels ayant une formation relativement peu poussée, ne peuvent, comme groupe, contester au-delà d'une certaine limite le pouvoir de contrôle des administrateurs. Ceux-ci, par contre, étant pour la plupart d'anciens semi-professionnels, ne peuvent trop renforcer leur pouvoir de contrôle, car ils s'aliéneraient ainsi l'estime et la collaboration de leurs anciens collègues. La lutte pour le pouvoir est aussi limitée par le fait que la majorité des semi-professionnels sont des femmes, qui sont plus soumises que les hommes à l'administration.

Etzioni écrit à ce sujet :

[27]

"Malgré les effets de l'émancipation, les femmes en général sont plus soumises aux contrôles administratifs que les hommes. Il semble aussi qu'en général, les femmes sont moins conscientes de la hiérarchie formelle de l'organisation et plus soumises dans ce contexte que les hommes". <sup>7</sup>

Quelles qu'en soient les limites, la lutte pour le pouvoir au sein des organisations semi-professionnelles est une réalité quotidienne pour les acteurs. Les semi-professionnels ont la plupart du temps une attitude hostile à l'endroit des contrôles administratifs et ceux-ci doivent constamment essayer de faire accepter leur pouvoir de contrôle. L'observateur risque donc de découvrir au sein de cette organisation une tension constante entre administrateurs et semi-professionnels.

À l'aide des catégories d'analyse sociologique proposées par Blau, Scott et Etzioni, voyons quelles variables sont pertinentes pour une analyse des tensions structurelles au sein de l'organisation-CECM.

---

<sup>7</sup> A. Etzioni, op. cit., p. 89. Le texte anglais se lit comme suit: "Despite the effects of emancipation, women on the average are more amenable to administrative control than men. It seems that on the average, women are also less conscious of organizational status and more submissive in this context than men."





### ***TENSION ET ORGANISATION***

Les variables importantes ici sont :

- a) la distribution du pouvoir au sein de l'organisation.
- b) les termes généraux de la participation à l'organisation et le statut du personnel enseignant. Dans ce travail, nous définirons le statut du personnel enseignant de l'organisation-CECM à l'aide des indicateurs suivants : la formation requise pour être engagé par l'organisation, [28] la permanence ou la non-permanence dans l'organisation, l'étendue et les diverses formes de contrôles auxquels le personnel enseignant était assujéti, les postes disponibles ou les chances de carrière, et enfin, la rémunération de ce personnel. Notons que ces indicateurs se situent aux niveaux opératoires de la série de mobilisation de la motivation précédemment définie.
- c) les récompenses attachées à l'accomplissement du rôle.

### ***TENSION ET NORMES***

Les variables importantes ici sont :

- a) le décalage entre les standards normatifs et la situation sociale d'un groupe. Souvent un changement de situation — par exemple, l'entrée massive des laïcs dans l'enseignement au cours de la décennie 1940-50 — rend l'ordre normatif — dans ce cas-ci clérical — maladapté.
- b) la structure de contrôle, les diverses formes de supervision et les normes régissant cette supervision.
- c) le degré de professionnalisation du personnel enseignant.
- d) le degré d'institutionnalisation du mécanisme de la convention collective.

- e) la présence ou l'absence de mécanismes bipartites de résolutions des tensions à court terme.

### ***TENSION ET VALEURS***

Des changements fondamentaux au niveau de la société globale (l'industrialisation et l'urbanisation, par exemple) rendent anachroniques certaines échelles de valeurs adaptées à un ordre social en voie de disparition. De plus, à l'intérieur de la société globale, le secteur scolaire, à cause de sa fonction de stabilité normative, a souvent tendance à être en retard sur l'évolution générale de la société. Il y a [29] donc deux variables ici : le retard du système scolaire et les transformations de la société globale, la seconde augmentant la valeur de la première.

### ***CROYANCE GÉNÉRALISÉE***

Les variables importantes ici sont :

- a) le diagnostic de la situation faite au groupe lésé ;
- b) le programme de réformes proposé pour rétablir la situation ;
- c) le degré de consensus au sein du groupe autour de a et b.

### ***LES FACTEURS DE PRÉCIPITATION :***

Il s'agit ici d'identifier les facteurs ou évènements de précipitation du conflit.

### ***MOBILISATION EN VUE DE L'ACTION***

Il faut à ce niveau analyser :

- a) le leadership ;

- b) les tactiques d'action ;
- c) le succès ou l'insuccès de l'action ;
- d) les caractéristiques sociales du groupe lésé ;
- e) l'unité ou la division du groupe.

## ***LES CONTRÔLES SOCIAUX***

Smelser distingue deux types de contrôles sociaux, ceux qui entrent en jeu avant l'éclatement du conflit et qui essaient d'empêcher l'accumulation des facteurs constitutifs de la séquence, et ceux qui apparaissent une fois le conflit éclaté afin de le résoudre d'une façon ou d'une autre rapidement. Il distingue aussi les contrôles sociaux qui généralisent le conflit et ceux qui s'efforcent de le maintenir aux niveaux opératoires de la composante de l'action en cause. Nous croyons qu'il [30] est nécessaire de distinguer aussi les contrôles sociaux internes et externes, c'est-à-dire ceux qui apparaissent au sein du groupe lésé, et ceux qui originent d'ailleurs. Smelser étudie en effet les contrôles sociaux en supposant qu'ils originent toujours en dehors du groupe mobilisé pour l'action. L'étude de la grève du personnel enseignant laïc de l'organisation-CECM montrera que cela n'est pas toujours le cas et que certains contrôles sociaux peuvent apparaître au sein même du groupe lésé, une fois le conflit déclenché.

Notons que les facteurs dont nous avons ici défini les principales variables constitutives, ne peuvent engendrer un conflit que s'ils se combinent ensemble. Les variables considérées comme importantes dans l'éclosion d'un conflit orienté vers la mobilisation de la motivation n'influeront sur le conflit que si elles se conjuguent ensemble. Isolées, elles n'auront qu'un faible impact sur le comportement du groupe lésé.

## **SCHÉMA D'INTERPRÉTATION**

[Retour à la table des matières](#)

Nous nous proposons dans cette thèse de vérifier la théorie des facteurs déterminants de Smelser, de montrer que les variables sélectionnées sont pertinentes à la compréhension de l'action de chacun

des facteurs et que combinés, ces derniers peuvent rendre compte de l'éclosion d'un conflit social. La grève du personnel enseignant laïc de l'organisation-CECM constitue le cas que nous allons utiliser pour vérifier le cadre théorique proposé dans la première partie de ce chapitre.

Nous interprétons le conflit qui opposa l'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal à la CECM pendant 17 ans et qui fut marqué d'une grève de six jours comme un conflit social à la fois orienté vers la [31] redéfinition de la mobilisation de la motivation et vers la redéfinition des niveaux opératoires de la série normative. C'est notre hypothèse que, par leur action concertée, les membres de l'Alliance ont voulu, au moment de la grève, redéfinir le niveau six de la série de mobilisation de la motivation, et ce principalement en réclamant des augmentations de salaires.

Les prolongements du conflit dans les années cinquante, ont été par contre témoins de l'apparition d'une revendication proprement normative, celle-ci ayant été incorporée dans la convention collective de 1960. En d'autres termes, si le conflit de 1949 a surtout constitué une tentative de redéfinir les termes de la participation à l'organisation, les enseignants ayant développé une conscience de groupe dans les années quarante, le conflit s'est généralisé dans les années cinquante et a englobé les niveaux opératoires de la série normative. Il a alors constitué une tentative de redéfinir la série normative en termes professionnels alors qu'elle avait toujours été définie, depuis les débuts de la CECM, de façon cléricale.

Cette redéfinition de la série normative contient des éléments de professionnalisation de l'enseignement. On peut dire que l'activité syndicale des années cinquante constitue le début de la professionnalisation de l'enseignement public montréalais, les enseignants ayant voulu alors s'affranchir des contrôles qu'ils jugeaient excessifs et participer aux décisions que les concernaient directement. Ce sera la tâche de l'activité syndicale des années soixante de consolider et de parachever cette redéfinition de la série normative.

Le point important ici est le suivant : l'idéologie syndicale a évolué entre 1945 et 1960. Si en 1949, elle ne visait qu'une reconstruction de la composante de mobilisation de la motivation, dans les années cinquante, elle s'attaqua à la composante normative de l'action. Nous

voulons donc, [32] dans ce travail, non seulement expliquer la grève de 1949 mais aussi l'émergence, le développement et l'évolution de la revendication enseignante entre 1945 et 1960. Nous espérons ainsi compléter le modèle de Smelser qui traite peu de la généralisation des mouvements sociaux une fois qu'ils apparaissent et de l'évolution de la croyance généralisée une fois que le groupe qui l'épouse agit selon son orientation.

Nous espérons enfin montrer que, d'un point de vue purement analytique le processus conflictuel se déroule de la façon suivante : dans es conditions de conductivité structurelle propices, l'apparition de tensions aux niveaux opératoires des composantes de l'action en cause tend à faire naître une croyance généralisée ou idéologie qui identifie ces tensions et les agents responsables et trouve une solution qui sera acceptée si la mobilisation en vue de l'action et l'action sont couronnées de succès et si les contrôles sociaux n'interceptent ou ne retardent indéfiniment la tentative de réforme proposée par la croyance généralisée.

## PLAN DU TRAVAIL

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons divisé notre thèse en deux grandes parties : dans la première, nous fournirons d'abord au lecteur des informations de base sur le système scolaire québécois traditionnel et son orientation normative (chapitre deux) ; nous analyserons ensuite (chapitre trois) l'organisation-CECM, dégageant sa structure de rôles et la position des groupes constitutifs de l'organisation dans cette structure. Cela s'avère nécessaire, car, comme nous l'avons précédemment remarqué, on ne peut dégager les tensions structurelles conductrices d'un conflit social sans préalablement étudier l'organisation dans laquelle elles apparaissent.

Dans la seconde partie, nous analyserons d'abord la conductivité structurelle et les tensions structurelles (chapitre quatre), pour ensuite [33] étudier l'action des quatre derniers facteurs de la séquence du conflit social (chapitre cinq) et relater le conflit. Nous traiterons à cette

occasion de la généralisation du conflit aux niveaux des normes et de l'action des contrôles sociaux.

Nous résumerons les principaux points faits et conclurons au chapitre six. Ce dernier sera accompagné d'un appendice méthodologique où nous donnerons les principales sources utilisées dans ce travail. Dans un deuxième appendice, nous reproduirons certains documents pertinents à la compréhension du conflit de 1949 et de ses prolongements dans les années cinquante.

[34]

**Le conflit scolaire de 1949**

## **Chapitre 2**

---

# Les caractéristiques structurelles et normatives du système scolaire québécois traditionnel

[Retour à la table des matières](#)



[35]

## INTRODUCTION

[Retour à la table des matières](#)

Le but de ce chapitre est de donner au lecteur une idée des structures scolaires publiques québécoises des cent dernières années et de l'orientation normative de ces structures. Il est important que le lecteur ait une idée de ce système car le conflit que cette thèse se propose d'expliquer à l'aide de la théorie de Smelser a eu lieu dans une unité— la Commission des Écoles Catholiques de Montréal— de ce système. De plus, les valeurs et les normes de ce système, dans la mesure où elles sont aussi celles de l'organisation-CECM<sup>8</sup>, constituent un élément important pour la compréhension du conflit social que nous désirons analyser. C'est dans ces structures et par rapport à ces normes que le syndicalisme enseignant est apparu dans la première moitié du vingtième siècle et s'est défini.

Notre chapitre comprendra donc deux sections, la première rappelant les structures générales de l'organisation scolaire provinciale et déterminant la place de l'État et de l'Église dans ces structures, la seconde spécifiant les normes de cette organisation.

---

<sup>8</sup> Nous utiliserons dans ce travail ce vocable pour désigner la Commission des Écoles Catholiques de Montréal.

[36]

## PREMIÈRE PARTIE : structures générales du système scolaire public québécois traditionnel.

[Retour à la table des matières](#)

Le système d'éducation que les Canadiens français ont connu depuis 100 ans et qui disparaît actuellement en faveur des nouvelles structures proposées par le Rapport Parent s'est élaboré dans les années 1841-1867.

Comme le note le Rapport Parent, trois principes ont guidé l'élaboration de ce système :

"Même si les contemporains n'en furent pas pleinement conscients trois principes apparaissent durant la période qu'on vient de couvrir. Le premier est le principe de l'intervention de l'État en matière scolaire. Les courants d'idées européens et américains circulaient au Canada et influençaient les législateurs. Contrairement à ce qui s'était passé sous le régime français, l'État commence à endosser la responsabilité de l'instruction élémentaire partout où l'on accepte son aide, et s'efforce d'organiser un système scolaire public...Le second principe est celui d'une décentralisation progressive. Après des tentatives d'organisation centralisée, en 1787-89 et en 1801, la législation des années 1820 à 1840 s'efforce d'utiliser ou de susciter des cadres administratifs locaux pour assurer le bon fonctionnement des écoles.

Le troisième principe qui guide alors l'État est celui de l'abstention de toute mesure tendant à uniformiser le système scolaire. Il laisse coexister une grande variété d'institutions, sans même chercher à les coordonner" <sup>9</sup>.

Guidé par ces principes, le législateur provincial vota en 1846 une loi instituant des commissions scolaires locales. Celles-ci devaient être composées de commissaires élus par les propriétaires de la paroisse ou de la localité. Elles devaient aussi être confessionnelles et desservir une

---

<sup>9</sup> [Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement, tome I](#), page 6.

population scolaire du niveau élémentaire. La loi enfin accordait de réels pouvoirs aux commissaires en matières scolaires : pouvoir de prélever des taxes, de voir à leur élection, d'engager et de résilier l'engagement du personnel enseignant, et de bâtir des écoles. Ce sont là, il nous semble [37] les quatre principales caractéristiques des commissions scolaires : elles étaient locales, confessionnelles, relativement puissantes et avaient juridiction sur des écoles élémentaires.

Si aux yeux du législateur de 1846, la principale fonction des commissions scolaires était d'ancrer solidement dans la paroisse l'école élémentaire publique en constituant comme responsables de cette école des "citoyens de la localité", les commissions scolaires présentaient cependant certaines dysfonctions par rapport aux buts généraux du système et notamment par rapport à la qualité du service fourni par les enseignants. En effet, les pratiques courantes des 100 dernières années quant à l'engagement du personnel enseignant sont loin d'avoir assuré la qualité de l'enseignement et la constitution d'une véritable carrière enseignante <sup>10</sup>. De plus, il est probable que les commissaires, issus du milieu local et conscients de leur statut dans ce milieu, ne se sont pas toujours faits d'ardents porte-paroles des structures supérieures et n'ont pas toujours heurté de front les résistances locales à l'institutionnalisation d'un système scolaire public. Nous n'avons aucune preuve de ce comportement traditionnaliste des commissaires, mais il s'insère bien dans le modèle de société traditionnelle et locale qu'incarnait jusqu'à la fin de la dernière guerre le Canada français <sup>11</sup>.

Les commissions scolaires locales ont donc été à la fois fonctionnelles et dysfonctionnelles.

---

<sup>10</sup> [Rapport Parent, tome 5](#), pp. 203-224.

<sup>11</sup> Pour une analyse remarquable du Canada français traditionnel, voir H. Guindon ; "The Social Evolution of Quebec Reconsidered" in Rioux et Martin, eds. [French Canadian Society](#), Toronto : McClelland & Stewart Ltd., 1964. [V] [Voir la traduction française en ligne dans Les Classiques des sciences sociales sous le titre : "[Réexamen de l'évolution sociale du Québec](#)."] ]

[38]

En continuité avec ces structures fortement ancrées dans la communauté locale, le législateur constitua en 1856 un Conseil de l'instruction publique, divisé en deux Comités, le Comité catholique et le Comité protestant, et secondé par un organisme administratif, le Département de l'instruction publique. Voyons rapidement les caractéristiques de ces structures supérieures.

Le Conseil de l'instruction publique avait pour fonction d'assurer la direction générale de l'enseignement, l'organisation et la discipline scolaire dans toutes les écoles publiques de la province. Composé pour un tiers, des évêques catholiques dont le diocèse se trouvait en totalité ou en partie dans la province, pour un tiers, de laïques catholiques et pour un tiers de laïques protestants, le C.I.P. devait voir "aux questions scolaires dans lesquelles les intérêts des catholiques romains et des protestants se trouvent collectivement concernés" <sup>12</sup>. Cet organisme confessionnel coiffait donc la structure scolaire.

Cependant, cet organisme supérieur n'exista que sur papier. En effet, il ne s'est que très rarement réuni en 100 ans et "si le vocable demeure, c'est qu'il sert souvent à l'un ou l'autre ou à l'un et l'autre des deux comités dont le Conseil se compose et qui, fonctionnant aujourd'hui en son lieu et place, exercent souvent en son nom, mais toujours séparément, les fonctions de directions de l'enseignement public catholique et de l'enseignement public protestant" <sup>13</sup>.

[39]

Le C.I.P. ayant été un organisme fictif, nous nous retrouvons donc devant un système scolaire dont les structures supérieures furent le Comité catholique et le Comité protestant. Le système avait en quelque sorte deux têtes, indépendantes l'une de l'autre, chacune représentant une des deux religions les plus importantes de la province.

Ces deux comités étaient des corps délibérants devant déterminer par règlements les modalités institutionnelles du fonctionnement général des écoles publiques sous leur contrôle. Ils devaient par exemple déterminer la durée du cycle des études, le programme des études, les manuels, les diplômes, les conditions d'engagement et les

<sup>12</sup> [Rapport Parent, tome 1](#), p. 31.

<sup>13</sup> [Rapport Parent, tome 1](#), p. 31.

devoirs du personnel enseignant, etc... Ils avaient aussi juridiction sur les écoles normales de leur religion.

Les Comités catholique et protestant étaient composés de religieux et de laïques : le Comité catholique comprenait les évêques catholiques de la province, les laïques du C.I.P. et deux prêtres et deux laïcs choisis dans le corps enseignant ; le Comité protestant comprenait les membres protestants du C.I.P., 6 membres choisis facultativement et un autre que pouvait nommer la "Provincial Association of Protestant Teachers."

Pour voir à l'application des règlements édictés par les deux comités et pour voir à l'application de la loi de l'instruction publique, il existait un organe administratif : le Département de l'instruction publique. Ce département avait à sa tête le Surintendant de l'instruction publique. Nommé par le Lieutenant-gouverneur en Conseil, celui-ci était membre *ex officio* des Comités catholique et protestant. Il avait la charge de la visite des écoles et la direction des inspecteurs d'écoles, le contrôle des écoles normales, et devait recueillir et publier chaque année les [40] statistiques et renseignements pertinents à l'éducation. Il devait annuellement soumettre un rapport à la législature et plus précisément au Secrétaire de la Province qui fut jusqu'en 1960 son porte-parole auprès de l'Assemblée législative et du cabinet des ministres. Il détenait, enfin, jusqu'en 1961, le pouvoir d'administrer les subventions aux commissions scolaires. Âme dirigeante du D.I.P., le surintendant jouissait des pouvoirs accordés à ce département par la loi de l'Instruction publique.

### ***PLACE DE L'ÉTAT ET DE L'ÉGLISE***

Maintenant que nous avons décrit les structures scolaires supérieures de la province de Québec, ses principaux rôles et acteurs, nous voudrions montrer les liens que ces structures entretenaient avec l'univers politique et religieux de la province. Nous limiterons dorénavant notre description et analyse au secteur catholique du système scolaire, puisque l'unité d'analyse de cette thèse est l'organisation scolaire publique et catholique de Montréal.

Voyons d'abord le lien avec l'univers politique.

Pour être valides, les règlements promulgués par le Comité catholique devaient être entérinés par le Lieutenant-gouverneur en Conseil. En outre, le cabinet devait nommer les membres laïques du C.I.P., le surintendant de l'instruction publique et les secrétaires du D.I.P., les inspecteurs d'écoles, les principaux, directeurs et professeurs des écoles normales catholiques et les membres du Bureau central des examinateurs, et ce, sur recommandation du Comité catholique ; il devait enfin décider de la création d'écoles normales et de l'établissement des Bureaux d'examineurs. Enfin, un lien devait exister entre le D.I.P. et le cabinet ; il revint au Secrétaire de la province, puis au Ministre de la jeunesse d'assurer ce lien.

[41]

Ces deux pouvoirs — pouvoir de ratifier ou de bloquer les règlements édictés et pouvoir de nommer certains hauts fonctionnaires — et ce rôle de liaison étaient-ils réels ? Il semble que non. Car, la ratification des règlements par le Lieutenant-gouverneur fut automatique dans la mesure où ces règlements furent spécifiques et complexes. De plus, beaucoup de nominations se faisaient sur recommandation du Comité catholique ; enfin, il semble que le lien entre le D.I.P. et la législature en était un de pure forme <sup>14</sup>.

Ces faits tendent à suggérer que le Comité catholique était largement autonome dans l'accomplissement de ses fonctions. Ce ne fut qu'occasionnellement que l'État intervint dans la marche du système et imposa sa volonté. En fait, ce n'est qu'avec l'accroissement considérable de sa contribution financière que l'État est davantage intervenu et a voulu prendre une part active dans la prise de décision. Il faut voir dans la loi de 1961 transférant au Ministre de la jeunesse la responsabilité d'administrer les subventions aux commissions Scolaires le premier pas vers une intervention plus grande de l'État en matière d'éducation, et le Bill 60 créant le ministère de l'éducation comme le point final de cette récente transformation du rôle de l'État en matière d'éducation.

Donc, traditionnellement, l'État ou ses représentants élus se sont situés plutôt en marge du système scolaire, n'utilisant que rarement leurs pouvoirs dans un sens contraire à celui proposé et désiré par les membres du Comité catholique. L'État est demeuré en marge du

---

<sup>14</sup> Cf. [Rapport Parent, tome I](#), chap. 2, pp. 23-46.

système, jouant certes son rôle de suppléance financière, mais laissant pour tout le reste une autonomie presque complète au Comité catholique.

[42]

Qu'en était-il de l'Église ? Était-elle comme l'État, en marge du système ou y jouait-elle un rôle capital ?

Il nous semble que l'Église, loin d'être en marge du système, y occupait une place centrale. Nous pouvons considérer la présence des ecclésiastiques aux différents niveaux de la structure scolaire comme un indicateur du pouvoir de l'Église en matière d'éducation au Québec. Constatons en effet que tous les évêques étaient membres de droit du Comité catholique, que bon nombre d'écoles normales étaient dirigées par des ecclésiastiques, que les communautés enseignantes, constituant une portion importante du personnel enseignant, avaient leur propre système d'écoles normales et contrôlaient un grand nombre d'écoles élémentaires publiques et qu'enfin, trois des cinq manuels de pédagogie publiés dans les cent dernières années furent écrits par des ecclésiastiques <sup>15</sup>. Ces faits constituent des indicateurs de la place centrale occupée par les ecclésiastiques dans le système scolaire traditionnel. Présents à tous les niveaux de la structure scolaire et y occupant des postes de pouvoir, les clercs étaient dans une position qui leur permettait de définir et de sanctionner les normes et les valeurs du système.

## **CONCLUSION**

Concluons que ces structures étaient solidement ancrées dans l'organisation sociale québécoise traditionnelle et qu'elles exprimaient son système de valeurs. En effet, les commissions scolaires étaient locales et la localité ou la paroisse a constitué le pivot de la vie canadienne française jusqu'à ce que l'industrialisation vienne déplacer l'axe de vie [43] des Canadiens français vers la ville. L'importance de l'Église dans les structures scolaires est parallèle à son importance dans

---

<sup>15</sup> Cf. à ce sujet : Vincent Ross, Analyse de la structure idéologique des manuels de pédagogie, Québec : U. Laval, Thèse de M.A., 1965.

d'autres secteurs institutionnels de la société canadienne française. J.-C. Falardeau, dans un article qui date de 1952 <sup>16</sup>, après avoir documenté le rôle de l'Église dans les domaines de l'éducation, la santé, le bien-être, le travail et le syndicalisme, des débuts de la colonie aux années cinquante, conclut :

"le catholicisme est encore, selon l'expression utilisée récemment par Jean-Marie Domenach, "la structure principale de la société", définissant les grandes lignes de son mode de vie et de sa pensée".

L'on peut dire en somme que le système scolaire public était construit à partir d'un modèle de société rurale et était sous le contrôle de son élite cléricale.

[44]

## DEUXIÈME PARTIE. Orientation normative du système scolaire traditionnel.

[Retour à la table des matières](#)

Les structures que nous venons de décrire peuvent être approchées sous l'angle des normes qui les supportaient. C'est le but de cette section de dégager les sept niveaux de spécificité des normes définis par Smelser et ce, en insistant surtout sur le rôle d'institutrice. L'analyse qui suit se propose donc de spécifier les principaux niveaux de l'orientation normative du système scolaire québécois.

---

<sup>16</sup> J.-C. Falardeau, "The Role and Importance of the Church in French Canada", in M. Rioux & Y. Martin eds., *French Canadian Society*, vol. I, Toronto : McClelland & Stewart Ltd., 1964, pp. 357. [La version française de ce texte est disponible dans Les Classiques des sciences sociales : "[Rôle et importance de l'Église au Canada français](#)".]

Le texte anglais se lit comme suit :

"Catholicism is still, to quote an expression recently used by Jean-Marie Domenach, "the main structure of the society" defining the broad outlines of its ways of life and of its thinking."



Nous traiterons en premier lieu des niveaux plus généraux de la série normative (niveaux 1 à 4) pour ensuite définir les niveaux opératoires (niveaux 5 à 7).

L'on peut considérer l'Église comme le principal définiteur de l'orientation normative du système scolaire traditionnel, car comme nous l'avons précédemment mentionné, trois des cinq manuels de pédagogie écrits depuis 100 ans, furent signés par des ecclésiastiques et tous témoignent d'une orientation nettement religieuse et traditionnelle <sup>17</sup>.

L'on peut se convaincre de cette orientation religieuse et traditionnelle en analysant les propos que tient Mgr Ross dans son manuel de pédagogie, sur le rôle de l'institutrice <sup>18</sup>.

Avant d'analyser le chapitre que Mgr Ross consacre à l'institutrice et l'utiliser pour définir les sept niveaux de spécificité des normes du système scolaire traditionnel, notons que le manuel de Mgr Rosé fut publié pour la première fois en 1924 et réédité par la suite. Il fut utilisé dans les écoles normales catholiques de 1924 à 1948. Nous pouvons donc le considérer comme un indicateur valable de la conception dominante de l'enseignement au Québec, du moins pour la période 1924-1948.

[45]

Notons aussi que Mgr Ross ne parle que du rôle de l'institutrice.

Nous pouvons considérer l'absence de tout propos sur l'instituteur comme représentative de cette conception traditionnelle au Québec qui fait de l'enseignement l'affaire des femmes et des clercs, parce que les femmes, en leur qualité de mère, et les clercs, en leur qualité de religieux, sont mieux habilités que d'autres à "établir dans l'âme des enfants une base solide sur laquelle s'appuiera toute leur vie intellectuelle et morale, de former en eux l'homme et le chrétien" <sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> Cf. à ce sujet ; Vincent Ross, Analyse de la structure idéologique des manuels de pédagogie, Québec : U. Laval, Thèse de M.A., 1965.

<sup>18</sup> Mgr F.-X. Ross, Pédagogie théorique et pratique. VII édition, Québec : Charrier & Dugal, Inc., 1952.

<sup>19</sup> Mgr Ross, opus cité, p. 13.

## ***NIVEAUX 1 ET 2***

Les niveaux 1 et 2 englobent la conformité générale, à toute activité éducative institutionnalisée (niveau 1) et la conformité aux lois et coutumes du Département de l'instruction publique au Québec (niveau 2). La majorité de ces lois et coutumes découle de la théorie religieuse du partage de responsabilités et d'autorité sur l'enfant entre les parents, l'Église et l'État. De cette théorie, spécifiée au niveau 2 de la série des valeurs, découlent aussi les caractères confessionnel et public du système scolaire québécois. Mgr Ross résume cette théorie de la façon suivante

"L'institutrice est investie de cette mission par la délégation qui lui est conférée de la part de ceux qui ont autorité sur l'enfant.

- 1) Elle est déléguée des parents. Les parents ont reçu de Dieu, et de Dieu seul qui leur a donné cet enfant, la mission d'en faire un homme parfait dans sa triple vie : physique, intellectuelle et morale. Quand ils confient leur enfant à l'institutrice, ils lui délèguent en même temps les droits et les obligations que leur confère cette mission divine. Voilà pourquoi on dit que l'école n'est que le prolongement de la famille.
- 2) Elle est déléguée de l'Église. L'Église a reçu de Jésus-Christ la mission divine de rendre aux enfants par le baptême, la vie surnaturelle rachetée aux prix du sang de Dieu, et de développer cette vie par l'instruction religieuse et la culture des fruits de vertu. En confiant à l'institutrice le soin des enfants, elle lui délègue la mission divine de faire grandir Jésus-Christ dans ces jeunes âmes.

[46]

- 3) L'État ou l'autorité civile du pays, a aussi reçu de Dieu la mission d'aider les parents à remplir les devoirs que l'Auteur de la nature leur impose en leur donnant des enfants. C'est ce qu'il fait en favorisant le maintien des écoles qui suppléent à l'insuffisance des parents, pour former des citoyens utiles à la patrie. L'institutrice reçoit donc de l'État la mission d'aider les parents dans leur œuvre d'éducation." <sup>20</sup>

L'échelle des valeurs essentiellement religieuse qui supporte cette théorie du partage des responsabilités entre les principaux agents d'éducation nous permet de voir, qu'à toutes fins pratiques, c'est l'Église qui est la principale autorité en matière d'éducation. Si l'école est le prolongement de la famille, c'est que la religion catholique considère que les parents ont une mission divine à remplir, mission à laquelle l'institutrice est priée de collaborer. La justification donc de l'autorité des parents en matière d'éducation est religieuse et non civile.

De plus, si l'État a son mot à dire, c'est parce qu'il supplée aux moyens financiers des parents et de l'Église.

Au niveau 2 de la série des valeurs, l'on trouve donc une valeur spécifiant le caractère religieux de toute activité éducative institutionnalisée dans la province et déterminant quelles sont les sources principales et secondaires d'autorité sur l'enfant.

Les lois et coutumes du Département de l'instruction publique traduisent cette orientation aux valeurs de plusieurs façons. En effet, par exemple, une loi spécifie que les évêques, dont le diocèse se trouve en partie ou en totalité dans la province de Québec, peuvent siéger au Conseil de l'instruction publique et au Comité catholique. De même, le droit [47] de supervision sur l'enseignement de la religion dans les écoles publiques de la paroisse accordé au curé traduit l'orientation aux valeurs religieuses définie précédemment.

D'importance aussi à ce niveau est la loi interdisant aux instituteurs et institutrices de faire la grève. En effet, les syndicats enseignants étaient soumis, du moins en 1948, à la "loi des différends entre les

---

<sup>20</sup> Mgr. Ross, opus cité, p. 14-15.

services publics et leurs salariés". Cette loi stipule que les services publics doivent suivre les prescriptions de la Loi des Relations Ouvrières et, dans le cas d'un différend, la loi des Différends ouvriers de Québec, avec les deux modifications suivantes :

- 1) la sentence arbitrale est obligatoire ; (art. 4)
- 2) "toute grève ou contre-grève est interdite en toute circonstance" (art. 5) <sup>21</sup>.

Les syndicats enseignants peuvent donc négocier les conventions collectives, s'affilier à d'autres syndicats, bénéficier de la conciliation et de l'arbitrage, dans les limites et selon les ordonnances de la loi.

Par ailleurs, ils sont tenus d'accepter la sentence arbitrale et ne peuvent en aucun temps faire la grève.

### **NIVEAU 3**

Le niveau 3 comprend la spécification des normes au niveau des divers types de rôles et d'organisations. Nous ne traiterons ici que du rôle d'institutrice, car cette thèse se propose d'expliquer la grève des instituteurs et institutrices laïcs de l'organisation-CECM en 1949.

En continuité avec la norme religieuse des niveaux 1 et 2, Mrg. Ross définit le rôle de l'institutrice d'abord et avant tout comme une œuvre d'éducation et une mission divine :

[48]

"Ce mot "instituteur" ou "institutrice" a pour racine un mot latin qui veut dire "établir" ou "former". L'institutrice est en effet chargée d'établir dans l'âme des enfants une base solide sur laquelle s'appuiera toute leur vie intellectuelle et morale, de former en eux l'homme et le chrétien" <sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Loi des Différends entre les services publics et leurs salariés, Geo. VI, Chap. 31, imprimé en 1947 par le Ministère du Travail du Québec. Archives de la CECM.

<sup>22</sup> Mgr. Ross, op. cit., p. 13.

De cette définition, Mgr. Ross infère :

"Etre éducateur n'est donc pas un métier, c'est une mission divine" <sup>23</sup>.

Cette mission consiste à :

"...donner aux enfants qui lui sont confiés, l'éducation complète....l'éducation doit être complète en ce sens que l'institutrice doit pourvoir au développement de chacune des facultés de l'enfant, facultés physiques, intellectuelles et morales" <sup>24</sup>.

La formulation est ici importante, car elle nous permet de voir la façon abstraite dont était perçu l'enfant : il apparaît comme un ensemble de facultés qu'il faut développer à la lumière de l'enseignement de l'Église <sup>25</sup>.

Les facultés de l'enfant que l'institutrice doit développer sont classifiées de la façon suivante par Mgr Ross :

	1. physiques : activités corporelles		
"facultés du composé humain au point de vue pédagogique	2. de connaissances (cognitives)	d'acquisition	sens intelligence
		de conversation	imagination mémoire
	3. de tendance (volitives)	Appétit sensitif	(sensibilité)
		Appétit rationnel	(volonté) <sup>26</sup>

[49]

Mgr Ross consacre une part importante de son ouvrage à spécifier les moyens pédagogiques utiles au développement et à l'épanouissement de chacune des facultés comprises dans le schéma.

<sup>23</sup> ibidem, p. 16.

<sup>24</sup> ibidem, p. 13-14.

<sup>25</sup> Cf. à ce sujet ; Vincent Ross, Analyse de la structure idéologique des manuels de pédagogie, Québec ; U. Laval, Thèse M.A., 1965.

<sup>26</sup> Mgr. Ross, op. cit., p. 41.

Aux yeux de l'auteur, cependant, ces facultés ne sont pas toutes d'égale importance. Elles sont en effet ordonnées d'une façon précise. Les facultés volitives occupent une place primordiale dans cette hiérarchie. Mgr Ross écrit à ce sujet :

"Mais par-dessus tout, l'institutrice doit faire converger tout son travail d'éducation au développement des facultés morales pour mettre l'enfant en état d'atteindre la fin que Dieu lui a assigné en le créant : connaître Dieu par son intelligence, l'aimer par son coeur, le servir par l'exercice de sa volonté. "Que sert à l'homme de gagner l'univers s'il vient à perdre son âme ?" " 27.

Et :

"Tout converge donc vers la volonté pour en diriger les mouvements. Les autres facultés ne sont que des servantes qui se concentrent pour lui fournir les éléments de l'acte attendu de Dieu, l'acte qui conduit l'homme en possession de sa fin.

Avec quelle raison, donc, disons-nous que la volonté fait l'homme et que l'éducation morale prime toutes les autres, ou plutôt, doit être l'aboutissant de toutes les autres. Soit donc que nous instruisions, soit que nous disciplinions, il faut avoir pour fin ultime la volonté de l'enfant, la seule faculté qui puisse lui faire atteindre sa fin et lui assurer le bonheur vers lequel il s'agite" 28.

Si Mgr Ross présente l'enfant comme un ensemble abstrait de facultés que l'institutrice doit développer — dont notamment les facultés morales et la volonté —, il reconnaît cependant les principes de l'école active et encourage l'institutrice à en utiliser les méthodes. Il intègre à la philosophie scholastique et à la pédagogie qu'il en déduit les principes de l'école active de la façon suivante :

[50]

"Apprendre en agissant, s'adapter à l'enfant, utiliser ses tendances, l'intéresser, individualiser, qu'est-ce autre chose que l'expression en d'autres termes du principe fondamental : "il faut provoquer, soutenir, diriger l'activité personnelle de l'élève", et l'application de cette règle

---

27 Mgr Ross, op. cit., p. 44.

28 ibidem, p. 157.

énoncée par Mgr Dupanloup : "ce que le maître fait est peu, ce qu'il fait faire à l'élève est tout" " 29.

Concluons l'analyse du niveau 3 de spécificité de l'orientation normative du système scolaire traditionnel en disant que Mgr Ross définit le rôle de l'institutrice comme un rôle-mission centré sur le développement des facultés volitives de l'enfant à l'aide des principes et des méthodes de l'école active. Sauf pour la reconnaissance de l'école active, Mgr Ross s'insère dans la tradition des manuels pédagogiques publiés au Québec depuis cent ans 30.

Remarquons aussi que l'importance accordée au développement des facultés morales et volitives de l'enfant est congruente avec les options de valeurs définies au niveau 3 de la série des valeurs. Ces options sont en effet le globalisme — l'éducateur, dans sa relation avec l'enfant, est prié de considérer ce dernier dans sa totalité physique, intellectuelle et morale ; — et l'être — parfaitement traduite dans le proverbe "que sert à l'homme de gagner l'univers s'il vient à perdre son âme" et dans les principes de l'école active (individualisation de l'enseignement, recherche personnelle, apprendre à apprendre, etc.) — 31.

---

29 Mgr Ross, op. cit., p. 49-50.

30 Cf. à ce sujet ; Vincent Ross, Analyse de la structure idéologique des manuels de pédagogie. Thèse de M.A. Québec : U. Laval, 1965.

31 pour une présentation des diverses options de valeurs, cf. Talcott Parsons et E. Shils, eds., Toward a General Theory of Action Mass : Harvard U.P., 1951. Talcott Parsons, "Pattern Variables Revisited : a Response to Robert Dubin", American Sociological Review, vol. 25, (août 1960) pp. 467-483. Guy Rocher, Introduction à la sociologie générale. Tome 1, Montréal éd. HMH, 1969.

[51]

#### **NIVEAU 4**

Le niveau 4 comprend la spécification des prérequis ou qualités nécessaires pour la performance du rôle normativement défini au niveau 3. Mgr Ross nous fournit ici beaucoup d'informations.

Pour remplir le rôle-mission, il est nécessaire, selon Mgr Ross, que l'institutrice ait la vocation et possède certaines qualités physiques, intellectuelles et morales.

Que l'enseignement soit une vocation se justifie ainsi :

"Qu'il y ait des vocations d'éducatrices, on peut l'établir par le raisonnement suivant : quand une œuvre est voulue par Dieu, sa Providence prépare des personnes auxquelles elle donne les aptitudes requises pour cette œuvre. Or, l'éducation déléguée est une œuvre voulue par l'Auteur de la nature, puisque, par la nature même des choses, la majorité des parents, ou par défaut de temps, ou souvent par défaut de capacités requises, ne peuvent donner à leurs enfants une éducation complète" <sup>32</sup>.

L'on peut reconnaître, nous dit Mgr Ross, si une institutrice a la vocation aux signes suivants : une institutrice qui a "assez d'idéal pour comprendre la noblesse de la mission qu'elle comporte, et assez de flamme au coeur pour l'accomplir avec zèle" <sup>33</sup>, et qui a en plus, tout au moins en germes, les qualités requises pour l'enseignement, peut être considérée comme ayant la vocation. Et Mgr Ross de conclure :

"Aussi l'École Normale a le devoir de refuser le brevet d'enseignement à une aspirante qui, en conservant par ailleurs le nombre de points requis par les Règlements, n'offre pas toutefois les indices suffisants de vocation" <sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> Mgr Ross op. cit. p. 16.

<sup>33</sup> ibidem p. 16.

<sup>34</sup> ibidem p. 16.



En somme, Mgr Ross fait le raisonnement suivant : puisque l'enseignement est une mission divine et une vocation à laquelle sont appelées [52] certaines femmes et qu'il existe des indices "objectifs" pour prouver qu'elles ont reçu ou non l'appel de Dieu », les autorités scolaires doivent utiliser ces indices pour discriminer les institutrices-aspirantes et encourager ou décourager selon le cas leur entrée dans l'enseignement.

Mais quelles sont les qualités nécessaires pour être institutrices ? Schématiquement et suivant la présentation de Mgr Ross, les voici :

a. qualités physiques et extérieures :

bonne santé ; tenue correcte ; manières dignes ; bonne vue et bonne ouïe ; voix souple et forte.

b. qualités intellectuelles :

esprit juste et souple ; bonne connaissance des matières de l'enseignement ; la science des méthodes ; le bon sens ;

c. qualités morales :

piété ; conduite irréprochable ; fermeté ; douceur ; bonté ; amour des élèves ; dévouement <sup>35</sup>.

Il nous semble que parmi cette constellation de qualités et d'attitudes nécessaires au bon accomplissement du rôle d'institutrice, certaines, dans l'esprit de Mgr Ross, étaient plus importantes que d'autres. Ainsi, parmi les qualités intellectuelles, c'est le bon sens qui prime pour Mgr Ross, comme l'indique le texte suivant :

"Une institutrice de bon sens sait observer pour découvrir les causes de ses succès ou de ses échecs, pour étudier le caractère et la tournure d'esprit de chaque élève afin de s'adapter à tous les tempéraments ; elle comprend qu'il faut développer la personnalité de chacun suivant sa nature et qu'on ne peut jeter tous les esprits et tous les tempéraments dans le même moule ; elle a du tact pour varier ses moyens suivant les circonstances de personnes, de temps et de lieux ; elle sait distinguer entre les fautes légères et le mauvais vouloir ; elle sait approprier la matière et la longueur de ses devoirs

---

<sup>35</sup> Mgr Ross. op. cit., pp. 16-19.

à la capacité de ses élèves ; elle tient compte de l'effort plus que du succès ; elle encourage et ne rebute jamais. [53] Cette qualité est la plus nécessaire à ceux qui, ont charge de la conduite des autres. Sans elle, les natures les plus richement douées n'accompliront aucune œuvre solide" <sup>36</sup>.

De même, parmi les qualités morales, la piété et le dévouement nous semblent occuper une place de choix, comme l'indiquent les textes suivants :

"L'institutrice doit être pieuse, d'une piété vraie, qui consiste non exclusivement dans les pratiques extérieures, mais dans l'amour de Dieu et la disposition à accomplir sa volonté en tout ; sans cette piété intérieure, dont les actes ne sont que des manifestations, elle ne pourra exercer aucune action profonde sur l'âme des enfants pour les élever" <sup>37</sup>.

"L'institutrice doit se dépenser pour le bien de ses élèves. C'est l'amour en exercices. Le dévouement est la vertu de l'institutrice obligée de se donner à chaque instant. Le dévouement ne calcule ni le montant des honoraires, ni la reconnaissance des élèves ou des parents, ni la gloire qui couronne le succès, mais il s'inspire de l'idée supérieure du bien à faire aux âmes" <sup>38</sup>.

Les autres qualités morales sont subordonnées aux premières : ainsi l'institutrice doit avoir une conduite irréprochable parce qu'elle doit donner le bon exemple à ses élèves, mais ultimement "aux parents et à l'Église qui lui confient l'âme des enfants" <sup>39</sup> ; elle doit être à la fois ferme, douce et bonne parce que la bonne conduite d'une classe est à ce prix ; enfin, elle doit aimer les enfants parce qu'elle doit cultiver leur âme et "Dieu a voulu qu'on ne fit aucun bien à l'homme qu'en l'aimant, et que l'insensibilité fut à jamais incapable soit de l'éclairer, soit de lui inspirer la vertu" (Lacordaire)" <sup>40</sup>.

---

<sup>36</sup> Mgr Ross, op. cit., p. 17.

<sup>37</sup> ibidem, p. 17.

<sup>38</sup> ibidem, p. 18.

<sup>39</sup> ibidem, p. 17.

<sup>40</sup> ibidem, p. 18.

Sans vouloir caricaturer, nous pouvons dire que Mgr Ross demande à une institutrice, outre les qualités physiques évidentes, d'avoir sur le plan intellectuel, du bon sens, et sur le plan moral, de la piété et du [54] dévouement. Le rôle étant défini comme une mission divine et une vocation, nous pouvons dire qu'en définitive, ce sont les qualités morales qui pour Mgr Ross priment d'abord et avant tout.

Nous pouvons nous convaincre de cette primauté des valeurs morales en comparant les qualités énumérées par Mgr Ross avec celles que Roland Vinette propose dans son Manuel de Pédagogie publié en 1948 <sup>41</sup>. Vingt-quatre ans séparent ces deux volumes. Cependant, ils demeurent semblables sous beaucoup d'aspects, Vinette différant par sa tentative d'intégrer à l'idéologie scolaire traditionnelle certains éléments nouveaux du milieu ambiant (Radio, Cinéma, Presse) et aussi par un plus fort accent mis sur les qualités intellectuelles des enseignants.

---

<sup>41</sup> Roland Vinette, Pédagogie Générale, Montréal : Le Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1948.

Tableau comparatif des qualités nécessaires pour être une bonne institutrice :

<u>Mgr Ross</u>	<u>Roland Vinette</u>
<p>a. <u>qualités physiques</u> :</p> <p>bonne santé ; tenue correcte ; manières dignes ; bonne vue et bonne ouïe ; voix souple et forte.</p> <p>b. <u>qualités intellectuelles</u> :</p> <p>esprit juste et souple ; bonne connaissance des matières de l'enseignement ; la science des méthodes ; <u>le bon sens</u>.</p>	<p>a. <u>qualités physiques</u> :</p> <p>bonne santé ; sens aiguisés ; absence d'infirmités ; correction et dignité ; propreté irréprochable.</p> <p>b. <u>qualités intellectuelles</u> :</p> <p><u>une intelligence au-dessus de la moyenne</u> ; esprit de réflexion, mémoire, imagination, jugement, tact et bon sens, justesse de raisonnement : "Toutes ces qualifications ne peuvent se rencontrer à un degré assez élevé que dans une intelligence au-dessus de la moyenne".</p> <p><u>un esprit bien équilibré</u> : culture générale raisonnable, culture spéciale assez poussée et culture professionnelle convenable.</p> <p><u>l'amour de l'étude</u>.</p>
[55]	
<p>c. <u>qualités morales</u> :</p> <p><u>piété</u>, conduite irréprochable ; fermeté ; douceur ; bonté ; amour des élèves ; dévouement.</p>	<p>c. <u>qualités morales</u> :</p> <p>la prudence ; la justice ; la force ; la charité ; une piété vraie et solide ; un patriotisme sincère <sup>42</sup>.</p>

Ce tableau comparatif suggère que chez ceux qui avaient pour fonction de définir et d'enseigner le rôle de l'instituteur, il devenait important dans les années cinquante de faire appel aux qualités intellectuelles de l'instituteur. Cela ne signifie pas cependant, que, dans le manuel de Vinette, les qualités morales soient reléguées au second

<sup>42</sup> Roland Vinette, opus cité, 2<sup>e</sup> partie, chap. 3, pp. 105-109.

plan —l'enseignement continue d'être défini comme une mission divine et sa fin ultime demeure le salut des âmes— mais les qualités intellectuelles y prennent une place plus importante que dans le manuel de Mgr Ross.

Concluons qu'à ce niveau de spécificité, les qualités requises par Mgr Ross pour remplir adéquatement le rôle-mission défini au niveau 3, sont surtout d'ordre moral (piété, dévouement). Cela rejoint l'option de valeur être défini au niveau 4 de la série de valeurs.

### **NIVEAU 5**

Au niveau 5 sont spécifiés les droits et devoirs de l'institutrice envers d'autres acteurs sociaux dans la poursuite d'un type précis d'activité :

l'enseignement proprement dit, la relation parent-maître et la relation maître-autorité. Voyons comment Mgr Ross définit chacune de ces relations et les normes de conduite qu'il juge devoir régler ces relations.

Mgr Ross définit la relation institutrice-élève essentiellement comme une relation mère-enfant. Il écrit :

[56]

"Les rapports de l'institutrice avec ses élèves sont déterminés par la mission qui lui est attribuée de remplacer les parents pour pourvoir à l'éducation complète des enfants ; l'école est le prolongement de la famille. Ces rapports sont donc ceux d'une bonne mère vis-à-vis des enfants qu'elle doit instruire et élever, et à qui elle doit assurer un bon développement physique"<sup>43</sup>.

Cela revient à dire que la relation institutrice-élève est définie en termes de particularisme —une mère met souvent de côté les critères généraux de jugement et opte en faveur de critères ne s'appliquant qu'à des acteurs particuliers et à des situations singulières — et de globalisme — elle considère l'enfant dans sa totalité —.

---

<sup>43</sup> Mgr Ross, opus cité, p. 20.

La relation institutrice-autorité religieuse est définie comme une relation de soumission. Mgr Ross écrit :

"Le curé est le pasteur de la paroisse. L'Église le charge de la responsabilité de toutes les âmes, à l'école comme ailleurs. La loi lui reconnaît le droit de visiter les écoles et de choisir les livres de classe ayant rapport à la religion et à la morale. En outre la pratique canadienne fait du curé un personnage indispensable pour le bon fonctionnement des écoles.

En prenant engagement dans une école, l'institutrice passe sous la houlette et devient sa collaboratrice, la déléguée de la même autorité, pour l'éducation morale et religieuse des enfants de son école.

À tous ces titres, l'institutrice doit se tenir dans une entente parfaite avec le curé, en qui elle trouvera toujours un aviseur paternel, un protecteur assuré" <sup>44</sup>.

Avec les autorités scolaires, Mgr Ross recommande à l'institutrice d'adopter une "attitude digne, mais respectueuse et déférente qui convient à une bonne éducation" <sup>45</sup> et de se conformer "soigneusement aux instructions qui lui seront données de la part de ceux qui ont mission à cet effet".

[57]

L'institutrice doit en quelque sorte adopter les options de valeurs universalisme et spécificité dans sa relation avec les autorités scolaires.

Dans la relation parents-institutrices, Mgr Ross estime que l'entente "devrait être parfaite" <sup>46</sup>.

Nous pouvons penser que ce sont surtout le rôle de mère et la soumission à l'autorité religieuse qui sont renforcés par Mgr Ross, parce que ce sont ces items qui sont définis le plus clairement et qu'ils correspondent à l'idéologie rurale sous-tendant le livre de Mgr Ross. Il va de plus de soi que l'entente soit cordiale entre les parents et institutrices et que celles-ci soient respectueuses des autorités qui l'emploient.

---

<sup>44</sup> ibidem p. 23.

<sup>45</sup> ibidem p. 22.

<sup>46</sup> Mgr Ross, opus cité, p. 21.

## **NIVEAU 6**

Sont spécifiées au niveau 6 les règles de coopération et de coordination à l'intérieur de l'organisation qui emploie une institutrice. De prime importance ici sont les procédures de contrôle auxquelles était assujettie l'institutrice et les normes régissant ces contrôles. Outre le curé de la paroisse, l'inspecteur du D.I.P. avait droit de visiter les classes et évaluer l'enseignement qui s'y donnait. Ces derniers étaient secondés, au sein de l'organisation-CECM, par des directeurs de district, relevant de la Direction des études de la CECM, et des visiteurs ecclésiastiques, relevant de l'Archevêché de Montréal.

Nous développerons au chapitre trois la nature et les diverses formes de la supervision du personnel enseignant. Notons ici cependant que les instituteurs et les institutrices n'étaient pas seulement évalués sur les aspects proprement pédagogiques de leur rôle —maintien de la discipline, préparation de cours, réalisation du programme d'études— mais aussi sur [58] la qualité de leur engagement religieux et de leur orthodoxie dans ce domaine. Cela rejoint l'option de valeurs globalisme définie au niveau 6 de la série des valeurs. L'extension des contrôles traduit bien aussi la valeur autoritarisme définie à ce niveau.

Le rapport Parent écrit à propos de ces contrôles :

"Ce qui a le plus contribué à figer l'école élémentaire dans la formule traditionnelle en dépit de la proclamation de l'école active par le programme officiel, c'est un régime excessif d'examens et de contrôles. Ces examens trop nombreux ne servaient pas seulement à mesurer le rendement des élèves ; mais, du rendement des élèves aux examens, on déduisait quasi automatiquement un jugement sur la qualité du maître, dont dépendait ses chances de réengagement. Dans les grandes commissions scolaires s'ajoute le dossier de l'instituteur, où d'année en année, quand ce n'est pas de trimestre en trimestre, on évalue méticuleusement par des chiffres son orthodoxie, sa docilité, sa déférence. Il est résulté de ce régime un enseignement livresque dominé par le souci de l'examen et par la crainte du

seigneur. Le maître s'est attaché à la lettre du programme plutôt qu'à l'esprit" <sup>47</sup>.

Concluons en disant que ces contrôles voulaient renforcer les normes de soumission et de dévouement spécifiés aux niveaux 4 et 5 de la série normative et la valeur autoritarisme définie au niveau 6 de la série des valeurs.

### ***NIVEAU 7***

À ce dernier niveau de la série normative sont spécifiés les programmes et horaires régissant l'activité principale de l'organisation. Sont englobés ici les codes opératoires, les programmes d'études et l'organisation de l'école tels que définis par le Département de l'instruction publique.

Le programme d'études des écoles primaires élémentaires de 1948 comprenait quatorze matières : religion, français, arithmétique, géographie, [59] culture physique, dessin, enseignement ménager, connaissances usuelles, agriculture, hygiène, bienséances, initiation à la musique, travaux manuels et histoire du Canada. Ces matières étaient classées en matières essentielles et matières accessoires. Parmi les matières essentielles, la religion occupait une place centrale. Mgr Ross écrit :

"Comme objet d'enseignement : "la religion doit tenir le premier rang parmi les matières du programme d'étude".

En effet, outre que, par son objet, elle apprend à l'homme ce qu'il lui importe le plus de savoir, elle constitue aussi, par son enseignement gradué et par l'orientation qu'elle donne à l'esprit, le plus puissant moyen de formation intellectuelle, en même temps qu'elle éclaire la conscience, dirige le coeur, et discipline la volonté. Elle assure l'équilibre entre les diverses facultés de l'âme.

Considérée comme élément de formation, la religion ne se classe plus parmi les matières du programme pour être enseignée à certaines heures, mais constitue une ambiance, une atmosphère qui pénètre l'école à toute

---

<sup>47</sup> Rapport Parent, tome II, chap. IV, p. 94.



heure, qu'on respire à chaque instant, qui envahit les profondeurs de l'âme pour devenir régulatrice de pensées, évocatrice de sentiments et principes d'actions. On doit la retrouver dans l'ameublement de l'école, qui réserve une place d'honneur au crucifix et aux insignes religieux, dans le tableau de l'emploi du temps, qui met la prière au commencement et à la fin des exercices, dans l'interprétation du programme et l'explication des matières, soumises à la préoccupation constante des intérêts religieux, dans la discipline, qui s'appuie sur l'ordre intérieur établi dans la conscience, et les motifs supérieurs du devoir religieux. C'est l'élément principal et prédominant de l'école, et sans être négligé, tout le reste devient comme un accessoire de l'élément "qui tient la première place dans la vie" " <sup>48</sup>.

Si la religion occupait une place centrale dans le programme d'études, ce programme, dans son ensemble, voulait, selon Mgr Ross :

[60]

- "1) donner un enseignement éducatif ;
- 2) s'adapter à l'enfant ;
- 3) provoquer son activité ; l'intéresser ; faire comprendre et apprendre en agissant ; favoriser sa spontanéité, sa tendance à l'imitation ; l'entraîner à la coopération et au bon usage de sa liberté ;
- 4) socialiser l'enfant et former sons sens des responsabilités ;
- 5) individualiser l'enseignement ; tenir compte des différences individuelles, du degré de développement de chaque enfant, de son rythme particulier de travail, de ses faiblesses par le diagnostic et l'enseignement correctif" <sup>49</sup>.

Notons qu'étant donné l'étendue des contrôles mentionnés au niveau 6, la soumission à la lettre du programme plutôt qu'à son esprit s'est vue renforcée au sein du système scolaire traditionnel. L'initiative individuelle et l'adaptation du programme aux élèves se sont vues découragées par un régime excessif d'examens et de contrôles. Ces

---

<sup>48</sup> Mgr Ross, op. cit. p. 209.

<sup>49</sup> Mgr Ross, op. cit., p. 200.

contrôles, parce qu'ils impliquaient un jugement sur la qualité du maître, jugement dont dépendait ses chances de réengagement, ont donné naissance à une conformité rigide de la part des maîtres à la lettre du programme.

[61]

## **CONCLUSION**

L'orientation normative du système scolaire traditionnel a donc été —les propos de Mgr Ross en témoignent— essentiellement religieuse. L'enseignement fut défini comme une mission et un apostolat et non comme une œuvre d'instruction ; tout l'enseignement, qu'il s'agisse de l'enseignement de la religion, de l'histoire ou de la langue française, devait être rattaché à la formation du parfait chrétien, de l'homme de devoir et de volonté.

Si l'orientation normative du système était religieuse, elle était aussi traditionnelle. La définition du rôle de l'institutrice, définition qui fait de celle-ci une mère dévouée à ses élèves, respectueuse à l'égard des autorités scolaires et soumise au curé de sa paroisse, témoigne de cette orientation traditionnelle. Il nous semble enfin que l'orientation normative du système scolaire traditionnel est caractéristique par son cléricisme — elle renforce des normes morales (piété, dévouement) —, son autoritarisme — elle assujettit l'institutrice au contrôle du curé de la paroisse et des fonctionnaires du D.I.P. et de l'organisation qui l'emploie —, son conformisme — elle demande à l'institutrice d'être soumise dans sa relation avec les autorités religieuses et scolaires —, et enfin malgré la proclamation de l'école active, son absence de valorisation de l'esprit de recherche et de l'initiative individuelle, absence qui tient surtout à l'extension des contrôles qui renforçait la soumission à la lettre du programme plutôt qu'à son esprit.

Ce sont là, il nous semble, les principales caractéristiques de l'orientation normative du système scolaire québécois traditionnel.

[62]

Les informations contenues dans la première section de ce chapitre peuvent nous servir à expliquer pourquoi l'orientation normative du

système scolaire traditionnel était essentiellement religieuse. Nous avons en effet vu que l'Église occupait une place centrale dans le système scolaire. Son importance dans le système était parallèle à son importance dans d'autres secteurs institutionnels de la société canadienne-française (santé, bien-être, travail et syndicalisme). L'Église était, selon l'expression de Domenach, "la structure principale de la société". Notons que la majorité de la population adhérait aux valeurs proposées par l'Église et acceptait les principales orientations de cette Église.

Il nous apparaît important ici, pour l'explication sociologique à la fois du pouvoir des ecclésiastiques au sein de l'organisation-CECM et du pouvoir de l'Église dans le système scolaire, de faire les remarques suivantes : l'Église occupait une place centrale dans le système scolaire non pas à cause d'un appétit du pouvoir, mais plutôt parce que toutes les couches sociales traditionnelles étaient profondément catholiques et que la majorité du clergé, et notamment les évêques, avaient une vision du monde, à laquelle adhérait la majorité de la population et dans laquelle la séparation de l'Église et de l'État n'avait aucune place. Guindon écrit à ce sujet :

"On ne doit pas projeter dans ce portrait une image de tyrannie. Car, le scénario social, tel qu'il était, jouissait d'un consensus social. Il en jouit toujours. Il n'y avait pas non plus cupidité ou appétit du pouvoir de la part du clergé. Dans sa conception du monde le contrôle du clergé constituait l'ordre naturel et convenable des choses, de la bonne société, de la société saine, pas encore corrompue par [63] les excès du modernisme du 19<sup>e</sup> siècle et sa fausse doctrine de la séparation de l'Église et de l'État" <sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> H. Guindon, "The Social Evolution of Quebec Reconsidered", in M. Rioux et Y. Martin eds., *French Canadian Society*, vol. I, Toronto : McClelland & Stewart Ltd., 1964, p. 154. [Voir la version française de ce texte dans Les Classiques des sciences sociales sous le titre : "*Réexamen de l'évolution sociale du Québec*"]

Le texte anglais se lit comme suit :

"One should not project in this picture an image of tyranny. For the social script, such as it was, enjoyed social consensus. It still does. Nor was there cupidity and lust for power on the part of the clergy. In their conception of the world their control was the natural and proper order of things, of the good society, of the healthy society, uncorrupted by the evils of nineteenth-century modernism with its erroneous doctrine of separation of Church and State."

Falardeau ajoute un élément important lorsqu'il mentionne le fait que la majorité des Canadiens français étaient liés par des liens de parenté avec des membres du clergé. Il écrit :

"Ainsi, le clergé n'est ni au sommet ni à la base, mais bien dans la société. Non seulement n'y a-t-il pas de distinction entre un haut et un bas clergé, mais aussi la totalité de la société est reflétée au sein du clergé. Il est impossible pour un canadien français de réfléchir de façon impersonnelle sur un problème impliquant le clergé. Aucun de ces problèmes n'appartient à un monde coupé du sien : c'est toujours une affaire de famille." <sup>51</sup>

Il y avait donc un consensus généralisé dans la société canadienne-française traditionnelle autour des valeurs prêchées par l'Église, ce qui a constitué la base de son pouvoir.

[64]

## CONCLUSION GÉNÉRALE DU CHAPITRE

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons dans ce chapitre dégagé les principales caractéristiques du système scolaire québécois traditionnel et les principales propositions de son orientation normative. Il était en effet nécessaire de

---

<sup>51</sup> J.-C. Falardeau, "The Role and Importance of the Church in French Canada", in M. Rioux & Y. Martin eds., *French Canadian Society* vol. 1, Toronto : McClelland & Stewart Ltd., 1964, p. 355 [Voir la traduction française de ce texte dans Les Classiques des sciences sociales sous le titre "*Rôle et importance de l'Église au Canada français*"]

Le texte anglais se lit comme suit :

"Thus, the clergy is neither above nor below, but within the society. Not only is there no distinction between a "high" and "low" clergy, but the totality of the society is reflected within the clergy. It is impossible for a French-Canadian to think impersonally of a problem concerning the clergy. No such problems belong to a social world removed from his own: it is always a "family" problem."

fournir au lecteur certains renseignements de base sur le système scolaire québécois traditionnel. De plus, la définition des sept niveaux de spécificité des normes régissant le rôle de l'institutrice constitue un pas important dans notre démarche. Nous interprétons en effet le conflit entre l'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal et la CECM comme ayant été d'abord orienté vers une redéfinition des bases de la mobilisation de la motivation et par la suite orienté vers une reconstruction de la série normative. Nous avons ici défini cette série normative. Nous traiterons des niveaux opératoires de la série de mobilisation dans les chapitres trois et quatre.

[65]

**Le conflit scolaire de 1949**

## **Chapitre 3**

---

L'organisation-CECM;  
buts, rôles et position structurelle  
des groupes constitutifs  
de l'organisation :  
laïcs et religieux, hommes et femmes.

[Retour à la table des matières](#)

[66]

## INTRODUCTION

[Retour à la table des matières](#)

Le but de ce chapitre est de dégager les principales caractéristiques de l'organisation dans laquelle le conflit scolaire de 1949 a eu lieu.

Si nous avons dégagé, dans le chapitre précédent, les structures et les normes du système scolaire québécois en général, il importe maintenant de porter notre attention sur l'organisation-CECM et de voir de quelle façon elle fut une unité du système, car c'est dans cette organisation et par rapport à elle que le conflit que cette thèse se propose d'expliquer s'est défini.

Ce chapitre comprend deux grandes sections. Dans la première, nous définissons les buts et la structure des rôles de la CECM. Dans la seconde, nous situons les groupes constitutifs de l'organisation, c'est-à-dire les laïcs et les religieux, les hommes et les femmes, dans cette structure.

La période que couvre notre analyse va des débuts de la CECM à 1949, soit l'année du conflit. Nous croyons ainsi pouvoir donner au lecteur une idée des traditions établies à la CECM, traditions qu'il importe de connaître pour bien comprendre le conflit.

[67]

### ***LES BUTS DE L'ORGANISATION-CECM***

La CECM fut mise sur pied en 1846 afin de prendre en charge les écoles existantes de Montréal et d'en établir, gérer et financer de nouvelles en nombre suffisant pour recevoir les enfants de la communauté montréalaise. Les lois de 1845-46 accordèrent à la CECM les pouvoirs administratifs et financiers suivants ; "prendre possession de toute école déjà érigée en vue d'une loi de l'Instruction publique, en

construire de nouvelles, les entretenir, recruter des maîtres, déterminer le cours des études, prélever des taxes foncières et percevoir une rétribution mensuelle pour chaque enfant en âge de fréquenter l'école" <sup>52</sup>. L'exécution de ces pouvoirs constituaient l'une des deux activités principales de l'organisation.

Si la CECM devait assurer à la clientèle étudiante de Montréal un service scolaire public, d'où l'ensemble des pouvoirs administratifs et financiers énumérés plus haut, ce service a été beaucoup plus défini comme de l'éducation à donner que de l'instruction. L'on voulut former à la CECM d'abord et avant tout le "type de l'homme du devoir, de l'homme de caractère et du parfait chrétien", comme l'exprimaient encore en 1953 des porte-paroles laïques et ecclésiastiques de la Direction des études <sup>53</sup>. Cette conception du service à offrir est parfaitement congruente avec l'orientation normative du système scolaire québécois dont nous avons défini, à grands traits, les principales caractéristiques dans le chapitre deux.

[68]

Ces buts ont été les buts principaux de l'organisation CECM. Ils sont propres à une organisation de service, telle que définie par Blau et Scott.

Voyons maintenant comment l'organisation fut structurée pour réaliser ces buts.

---

<sup>52</sup> L.A. Derosiers, "Chronique de la CECM", in l'École Canadienne, 100e anniversaire de la CECM, 1846-1946, pp. 6-30.

<sup>53</sup> in tableau de l'Éducateur Catholique, 1953, in Personnel Commission Pédagogique — instituteurs et institutrices — Fichier du personnel.



## ***TYPOLOGIE DES RÔLES FONDAMENTAUX ET LES PRINCIPAUX ACTEURS***

L'on peut identifier les principaux acteurs et les rôles fondamentaux de l'organisation CECM de la façon suivante :

Principaux acteurs	Rôles fondamentaux
Le Président et l'Assemblée des Commissaires	Médiateur entre Église-État et Administrateurs
Les administrateurs des divers services de la Commission et les directions d'école	Administrateur
le personnel enseignant	Exécutant
la clientèle étudiante	participant subalterne

Voyons de plus près chaque groupe d'acteurs et leur rôle.

Les commissaires de la CECM constituaient le niveau supérieur de l'organisation. C'était à eux qu'étaient délégués l'ensemble des pouvoirs accordés par la loi à une commission scolaire.

À la différence des commissaires des Commissions rurales, les commissaires des villes de Montréal et de Québec étaient non pas élus par les propriétaires, mais nommés par le gouvernement provincial, la municipalité et l'archevêché pour trois ans. Cette disposition de la loi de 1846 était toujours en vigueur en 1949. On peut dire que la source de l'autorité des commissaires était l'Église et l'État du Québec. L'État, en tant que suppléant des parents et de l'Église, et l'Église, en tant [69] que première responsable, après les parents, de l'éducation des enfants, déléguaient aux commissaires l'ensemble de leurs pouvoirs en matière d'éducation.

L'on peut conceptualiser le rôle des commissaires de la CECM comme un rôle de médiateur entre d'une part, l'Église et l'État, et d'autre part, les administrateurs de la Commission. Si, au début, les commissaires pouvaient eux-mêmes administrer la Commission, — celle-ci était peu développée—, avec le temps, ils durent s'entourer

d'administrateurs et tenir compte de l'information dont ces derniers disposaient lorsqu'ils avaient à prendre une décision. Le président de l'Assemblée des commissaires étant le seul commissaire à plein-temps et étant de plus le directeur général de tous les services de la CECM, il revenait surtout à lui de jouer ce rôle de médiateur entre l'administration et l'Église et l'État québécois.

### ***L'ADMINISTRATION***

Il nous semble nécessaire de distinguer deux niveaux administratifs principaux : celui de l'administration des services et celui de la direction des écoles. Voyons d'abord les fonctions des directions d'écoles.

Les directions d'école avaient un rôle de liaison entre la Commission et son personnel enseignant. Il leur revenait de gérer l'école sous leur contrôle, communiquer au personnel enseignant les directives de la Commission, tenir certaines statistiques et régler dans la mesure de leurs capacités les conflits qui survenaient au sein de leur école. Les directions d'école étaient en quelque sorte les porte-paroles des haut-fonctionnaires et des commissaires auprès du personnel enseignant.

[70]

Le second niveau administratif était constitué des fonctionnaires des divers services. Ces services géraient les divers aspects de l'organisation : entretien et construction d'école, engagement du personnel, direction des études et administration financière. Parmi les services, le plus important était la Direction des études. Il était composé d'un directeur des études, des directeurs de districts et des visiteurs ecclésiastiques.

Sous l'Assemblée des commissaires quant à sa position dans la hiérarchie scolaire, et plus haut fonctionnaire de l'organisation, le Directeur des études avait pour fonctions de voir à l'application des résolutions de l'Assemblée des commissaires, dans la mesure où celles-ci affectaient l'organisation pédagogique des écoles, et de voir aussi à l'application des programmes d'études du D.I.P. Si ses fonctions en faisaient un exécutant des décisions prises en haut, le Directeur des études n'en était pas moins un personnage important dans

l'organisation, car il était prié de conseiller et de faire rapport aux commissaires sur toutes les questions de son ressort qui pouvaient les intéresser. Bien au fait de la situation des écoles et du personnel qui y travaillait, il possédait certaines informations utiles aux commissaires, ce qui constitue sur le plan de l'analyse sociologique, un pouvoir. La Direction des études était aussi constituée de visiteurs ecclésiastiques et de directeurs de districts. Ces deux groupes monopolisaient la fonction d'encadrement du personnel enseignant. Leur pouvoir tenait surtout au fait qu'ensemble avec la direction de l'école et l'inspecteur du Département de l'instruction publique, ils évaluaient chaque année le personnel enseignant. Cette évaluation servait de guide aux commissaires pour le réengagement du personnel enseignant.

[71]

Le directeur de district et le visiteur ecclésiastique avaient formellement des fonctions de supervision distinctes. Le directeur de district, en effet, avait le droit d'enquêter dans les écoles de son district sur "le fonctionnement pédagogique et disciplinaire des écoles, la mise à exécution des programmes d'études, le contrôle des concours hebdomadaires et des examens"<sup>54</sup>. Il devait en plus s'assurer de la valeur professionnelle des maîtres et des besoins matériels des écoles. L'on peut dire que les fonctions de supervision du directeur de district étaient très larges et englobaient tout l'univers social de l'école.

Il en était de même en un sens pour le visiteur ecclésiastique. Car sa supervision devait couvrir "la moralité des élèves et de l'enseignement" et se traduire par des enquêtes sur l'enseignement de la religion et "l'atmosphère morale" de la classe et de l'école.

"Les visiteurs ont pour mission particulière de veiller à l'instruction religieuse et morale des élèves. Ils doivent se rendre compte de la valeur et de l'efficacité de l'enseignement religieux dans les classes et de la teneur morale dans les écoles.

Ils ont également pour mission de s'intéresser au perfectionnement religieux et moral du personnel enseignant.

---

<sup>54</sup> in Personnel de la Direction des Études-Dossier général du personnel, pièce no. 1, Généralités.

De plus, ils assurent le service de la visite régulière des classes. Ils travaillent en collaboration avec le directeur de district.

Les visiteurs ecclésiastiques auront particulièrement l'obligation de s'assurer que les professeurs travaillent à former le sens chrétien des enfants par un enseignement vivant du catéchisme et de l'apologétique, par la préoccupation de faire passer dans la vie concrète des enfants les enseignements donnés, par l'encouragement donné aux mouvements de jeunesse reconnue par l'autorité diocésaine.

Ils font au visiteur ecclésiastique en chef un rapport sur chacune des écoles visitées et sur chacun des professeurs" <sup>55</sup>.

[72]

La supervision du visiteur ecclésiastique, si elle délaissait les éléments du système social de l'école couvert par le directeur de district, n'était pas moins défini d'une façon à englober aussi tout l'univers social de l'école, mais d'un point de vue moral et religieux.

Il y avait donc à la CECM un double système de contrôle du personnel enseignant. Notons que la source de l'autorité des deux groupes de superviseurs n'était pas la même. En effet, les directeurs de district relevaient du Directeur des études et de la Commission Scolaire. Les visiteurs ecclésiastiques, cependant, relevaient de l'Archevêché de Montréal.

## ***LE PERSONNEL ENSEIGNANT***

Le personnel enseignant constituait le personnel exécutant de l'organisation. L'activité principale de l'organisation — l'éducation des jeunes — était de son ressort.

La Commission étant soumise à la loi de l'instruction publique, c'étaient les programmes du D.I.P. que le personnel enseignant était prié de suivre et d'enseigner. Comme nous l'avons déjà mentionné, ce personnel enseignant était soumis au contrôle des visiteurs ecclésiastiques, des directeurs de district, et des inspecteurs du D.I.P. Son rendement était évalué chaque année par un comité

---

<sup>55</sup> Règlement 51 de la C.S., article VI.

composé des superviseurs mentionnés plus haut et de la direction de l'école. De cette évaluation dépendait son réengagement ou son non-réengagement.

### **LA CLIENTÈLE ÉTUDIANTE**

La clientèle étudiante fut toujours une clientèle catholique. L'organisation-CECM ne desservait que la communauté catholique de Montréal.

Elle fut aussi française et anglaise, la clientèle française étant de beaucoup [73] la plus nombreuse <sup>56</sup>. Elle fut aussi composée de garçons et de filles et concentrée au niveau élémentaire, du moins jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale. Ce n'est que depuis 1945 qu'elle s'est diversifiée, une proportion croissante de celle-ci poursuivant ses études jusqu'à la fin du secondaire <sup>57</sup>.

L'organisation-CECM exigeait de cette clientèle la conformité aux normes académiques et disciplinaires. Elle recommandait de plus fortement la présence active dans les mouvements d'Action Catholique et les organisations sportives et culturelles.

Tels sont les principaux acteurs dont l'organisation-CECM avait besoin pour réaliser ses buts et les principaux rôles qu'elle leur demandait de jouer.

L'on peut conclure cette brève analyse de la structure de la CECM en constatant que l'ensemble des pouvoirs de l'organisation étaient entre les mains des commissaires et des hauts fonctionnaires de la Direction des études. Les cadres proprement administratifs étaient constitués d'un Directeur des études, de directeurs de district, relevant de la Commission Scolaire, et de visiteurs ecclésiastiques, relevant de

---

<sup>56</sup> En 1942-43, 94,195 étudiants étaient francophones contre seulement 14,660 anglophones. Cf. Rapport du Directeur des études, Montréal : CECM, 1942.

<sup>57</sup> En 1942, 87.69% de la clientèle étudiante se trouvait au niveau élémentaire, alors que seulement 12.31% était au secondaire. Cette dernière proportion est maintenant passée à 27.72%. Cf. Rapport du Directeur des études, Montréal : CECM, 1942.

l'Archevêché. L'existence d'un double système de supervision nous semble être une caractéristique principale de cette administration.

L'existence d'un personnel de supervision constitue une caractéristique d'une organisation semi-professionnelle telle, que définie par Etzioni. [74] En effet, cet auteur, considère que c'est le propre d'une organisation semi-professionnelle, par opposition à une organisation pleinement professionnelle, de superviser le travail de son personnel exécutant. Celui-ci a moins d'autonomie qu'un personnel professionnel. Son travail est défini et réglé par l'organisation. Il est aussi évalué par celle-ci.

Le fait cependant que ce système de contrôle ait été double, constitue une caractéristique de l'organisation-CECM dont les concepts de Blau et d'Etzioni ne nous permettent pas de rendre compte. En effet, ces auteurs définissent leurs concepts en faisant l'hypothèse que la supervision est simple.

L'on doit donc, pour comprendre cette caractéristique de l'organisation-CECM, à défaut d'un modèle d'organisation formelle, référer à la position de l'Église dans la structure sociale. En effet, nous avons vu au chapitre deux que l'Église constituait la "structure principale de la société", présente et puissante dans divers secteurs institutionnels (santé, bien-être, éducation, travail et syndicalisme). Grâce au pouvoir qu'elle détenait dans le secteur scolaire, l'Église pouvait définir les normes du système scolaire, en continuité avec les valeurs religieuses auxquelles la majorité de la population adhérait. Elle pouvait aussi exiger qu'elle s'assurât elle-même du respect de ces normes par les enseignants dans l'accomplissement de leur rôle, fonction qu'elle assigna, dans l'organisation-CECM, aux visiteurs ecclésiastiques.

L'on peut penser cependant que cette structure de contrôle du personnel enseignant était conductrice, tout au moins, de tensions entre les deux groupes superviseurs, et ultimement, d'une lutte pour le pouvoir de contrôle. Car chaque groupe de superviseurs, nous l'avons vu, était [75] mandaté pour exercer un contrôle sur tout l'univers social de l'école, le premier du point de vue disciplinaire et pédagogique, le second du point de vue moral et religieux. L'on peut faire l'hypothèse, à ce stade-ci de notre analyse, que ces tensions, compte tenu de

l'orientation normative du système, donnèrent lieu à une division des pouvoirs de supervision, et ce à l'avantage du visiteur ecclésiastique.

[76]

## POSITION STRUCTURELLE DES GROUPES

[Retour à la table des matières](#)

Maintenant que nous avons dégagé les principales caractéristiques de la structure des rôles de la Commission, il sera question de la position des divers groupes constitutifs de la CECM dans cette structure.

Les principaux groupes constitutifs de l'organisation-CECM furent les groupes suivants : laïque et religieux, hommes et femmes. C'est notre but ici de cerner la position structurelle de chacun de ces groupes.

### *L'ASSEMBLÉE DES COMMISSAIRES*

D'abord les faits.

De 1846 à 1917, tous les présidents de l'Assemblée des commissaires furent des ecclésiastiques. En effet, des quatorze présidents de la Commission pour cette période, six furent sulpiciens et huit du clergé séculier. Cette présence ecclésiastique au niveau supérieur de la CECM fut aussi caractéristique des périodes administratives ultérieures. En effet, alors que l'Assemblée des commissaires était structurée en deux commissions, l'une financière et l'autre pédagogique, les ecclésiastiques furent toujours majoritaires au sein de la commission pédagogique. L'un deux fut aussi toujours président de cette commission<sup>58</sup>. Leur présence au niveau des commissions pédagogiques illustre le phénomène de la division des tâches et du pouvoir au sein de la CECM ; les ecclésiastiques se préoccupèrent surtout d'organisation pédagogique alors que les laïcs monopolisèrent l'administration financière. Enfin, au moment du conflit de 1949, les ecclésiastiques étaient toujours représentés au sein

---

<sup>58</sup> Cf. Rapports du Trésorier de la CECM, 1927-28 à 1936-37.



de l'Assemblée des commissaires. Ils n'y formaient pas cependant le groupe le plus important.

[77]

Ces quelques faits illustrent l'une des principales caractéristiques de l'organisation-CECM : la présence des ecclésiastiques au niveau supérieur de l'organisation et le pouvoir qu'ils y détenaient. Cette caractéristique structurelle est congruente avec l'orientation normative du système telle que celle-ci apparaît dans le manuel de Mgr Ross. Le lecteur se souviendra en effet que Mgr Ross considérait que les responsabilités en éducation devaient être d'abord celles des parents et de l'Église, puis de l'État. Constatant que les parents n'étaient pas en mesure, pour des raisons de temps et d'aptitude intellectuelle, de voir à l'éducation de leurs enfants, Mgr Ross avait conclu qu'il revenait à l'Église d'assumer la charge de l'éducation complète des enfants. Le privilège accordé à l'Église de nommer trois commissaires ecclésiastiques et la présidence ecclésiastique de l'Assemblée des commissaires est fondée sur cette théorie de l'organisation scolaire traditionnelle.

### ***L'ADMINISTRATION***

Le personnel administratif de la Commission fut lui aussi, du point de vue de l'état de vie, composé de laïques et d'ecclésiastiques. En effet, le Directeur des études et les directeurs de district furent laïques, alors que les visiteurs d'écoles nommés par l'Archevêché de Montréal furent ecclésiastiques.

Le Directeur des études et les directeurs de district furent toujours d'anciens professeurs. Cela rejoint une des caractéristiques de l'organisation semi-professionnelle définie par Etzioni. En effet, le personnel de supervision, dans ce type d'organisation, nous dit Etzioni, est toujours composé d'anciens semi-professionnels. Cela, estime-t-il, rend la supervision plus acceptable au personnel exécutant de l'organisation. De 1846 [78] à 1949, tel était bien le cas à la CECM, à l'exception des visiteurs ecclésiastiques qui ne furent pas tous d'anciens professeurs. Il semble qu'au sein de cette administration, les visiteurs ecclésiastiques en vinrent à jouir d'un pouvoir de veto. En

effet, leur pouvoir de supervision s'étendit de l'enseignement de la religion à l'ensemble des matières profanes et au fonctionnement général des écoles. Les visiteurs ecclésiastiques enquêtèrent dans les écoles sur toutes les questions pédagogiques et leur "rapport" faisait foi de tout", comme nous l'a déclaré Léo Guindon <sup>59</sup>, Les directeurs de district ont vu ainsi leur propre pouvoir de contrôle être neutralisé par celui des visiteurs ecclésiastiques.

Le texte suivant est une justification de ce pouvoir du visiteur ecclésiastique :

"Le rôle du visiteur ecclésiastique consiste, encore à examiner élèves et professeurs. D'abord sur les matières proprement religieuses ; puis, sur l'organisation et l'efficacité des mouvements d'Action Catholique ; enfin, sur la qualité du "climat" spirituel de chaque classe et de toute l'école. Nul ne contestera que le visiteur doive pour cela "examiner" la manière dont les matières profanes sont présentées aux enfants. Car il importe que ces matières reçoivent tout leur sens et toute leur portée par une intégration intelligente de leurs données dans le contexte humain total, qui est, de fait, un contexte surnaturel.

Disons, tout de suite, qu'il ne s'agit pas de transformer le visiteur d'écoles en directeur de conscience des instituteurs. Mais il doit être celui, qui à partir des obligations religieuses qu'implique la profession d'instituteur chrétien, stimule au coeur de celui-ci l'aspiration vers un apostolat éducatif plus sûr, plus cohérent et aussi plus efficace. Cette influence amènera presque infailliblement le maître à rechercher, dans sa paroisse ou ailleurs, la direction spirituelle dont il sentira le besoin pour mettre ses pensées et sa conduite en parfait accord avec l'apostolat qu'il a l'ambition d'exercer avec succès. Or, la direction spirituelle qui convient à un maître d'école suppose réglées quantité de questions spéciales que seul le visiteur ecclésiastique, [79] à cause de sa compétence propre, peut débrouiller et résoudre. Comment y réussira-t-il sans contact personnel avec l'instituteur ?" <sup>60</sup>.

Même si l'auteur se défend de vouloir transformer le visiteur ecclésiastique en directeur de conscience du personnel enseignant, il considère néanmoins que "pour stimuler au coeur de celui-ci l'aspiration vers un apostolat éducatif plus sûr, plus cohérent et aussi

<sup>59</sup> Interview enregistré de Léo Guindon. Interview déposé avec cette thèse.

<sup>60</sup> Relations, Sept. 1952, reproduit dans Le Professeur, vol. 1, no. 2, décembre 1952.

plus efficace", le visiteur ecclésiastique doit examiner l'ensemble des matières profanes pour voir si elles "reçoivent tout leur sens et toute leur portée par une intégration intelligente de leurs données dans le contexte humain total, qui est, de fait, un contexte surnaturel". S'il laisse indéfini "l'ensemble des questions spéciales que seul le visiteur ecclésiastique, à cause de sa compétence propre, peut débrouiller et résoudre", il enjoint ce dernier à avoir des contacts soutenus avec le personnel enseignant à cette fin. Le ton du texte ne laisse aucun doute sur l'attitude soumise que l'auteur souhaite voir adopter par le personnel enseignant dans sa relation avec le visiteur ecclésiastique.

Il semble donc qu'il y ait eu, au sein de la Direction des études, une division tacite des pouvoirs de supervision, et ce à l'avantage du visiteur ecclésiastique, le directeur de district se repliant sur les aspects de son rôle sur lesquels aucun conflit avec le visiteur ecclésiastique n'était possible. Le personnel enseignant s'est ainsi retrouvé [80] dans la situation où la caution du visiteur ecclésiastique lui était plus nécessaire que celle du directeur de district pour assurer sa permanence dans le système <sup>61</sup>.

Nous avons remarqué que les concepts de Blau et d'Etzioni ne nous permettaient pas de rendre compte de la présence des ecclésiastiques au niveau de la supervision du personnel enseignant. Ils ne nous permettent pas non plus d'expliquer l'émergence d'un pouvoir de veto

---

<sup>61</sup> Le rapport du visiteur ecclésiastique de l'école Langevin ou enseignait Léo Guindon est un indicateur du pouvoir de veto détenu par celui-ci au sein de la Direction des études.

Au cours de l'année scolaire 1942-43, Léo Guindon, alors président de l'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal et de la Fédération des Instituteurs et Institutrices des Cités et des Villes, s'absenta à plusieurs reprises de sa classe. Le visiteur ecclésiastique de son école fit rapport à la Direction des études des absences de M. Guindon et jugea les obligations d'enseignant et les activités syndicales incompatibles. Dans son rapport, il recommanda que la Commission oblige M. Guindon à choisir entre l'enseignement et le syndicalisme. À la fin de l'année scolaire, la Commission scolaire fit sienne cette recommandation et Léo Guindon devint à l'automne 1943 président plein-temps de l'Alliance.

Guindon ne pouvait donc remplir ses fonctions de leader syndical sans la caution de son visiteur ecclésiastique.

Interview enregistré de Léo Guindon, déposé avec cette thèse.

détenu par les visiteurs ecclésiastiques au sein de la Direction des études.

Nous sommes tenté d'expliquer ce phénomène en tenant compte des conditions structurelles permissives suivantes : il y avait dans la société canadienne-française traditionnelle un consensus général sur les fins religieuses de l'activité éducative ; les prêtres jouissaient dans la société québécoise en général et dans le système scolaire en particulier, d'un statut d'expert incontesté en matière de valeurs morales et religieuses ; [81] les communautés enseignantes contrôlaient la majeure partie des postes de directions d'écoles et une proportion importante des postes d'enseignement. Ce sont là, tout au moins, des conditions permissives de l'éclosion d'un pouvoir parallèle du visiteur ecclésiastique au sein de l'administration des études.

Notons que ce pouvoir se situe à l'intérieur de la ligne hiérarchique normale, et non en dehors. Crozier a observé le développement d'un pouvoir parallèle dans l'atelier du monopole industriel qu'il a étudié, mais ce pouvoir s'était constitué en dehors de la ligne hiérarchique normale. Son schéma d'explication ne peut donc s'appliquer à notre cas <sup>62</sup>.

Nous proposons donc d'expliquer le phénomène de la façon suivante : le consensus social sur les fins religieuses de l'enseignement et le statut accordé au prêtre en matière de valeurs morales et religieuses ont permis le développement d'un pouvoir parallèle détenu par les visiteurs ecclésiastiques ; structurellement, la présence des communautés religieuses au niveau de la direction des écoles et de l'enseignement a aussi permis le développement du pouvoir des visiteurs ecclésiastiques : celles-ci étaient, en effet, intéressées à avoir des représentants puissants au sein de l'administration de telle sorte que leur position dans le système soit maintenue. Ce sont là, il nous semble, des éléments permissifs au développement d'un pouvoir parallèle au sein de l'administration de la CECM.

---

<sup>62</sup> Michel Crozier, Le phénomène bureaucratique, Paris, Seuil, 1963.

[82]

### ***PERSONNEL DE DIRECTION DES ÉCOLES ET PERSONNEL ENSEIGNANT :***

Le personnel de direction des écoles et le personnel enseignant ont toujours été, comme l'Assemblée des commissaires et la Direction des études, composés de laïcs et de religieux. Ils ont toujours été aussi composés d'hommes et de femmes.

Notons que des débuts de l'organisation-CECM à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, le personnel de direction des écoles et le personnel enseignant furent surtout composés d'hommes et de laïcs. Ce n'est qu'au tournant du siècle que ce personnel s'est cléricalisé et féminisé.

André Labarrère-Paulé<sup>63</sup> explique ce phénomène qui a touché l'ensemble du personnel enseignant québécois en faisant allusion aux querelles dans notre milieu entre Ultramontains et Gallicans autour des écoles normales catholiques. Il semble que l'institutionnalisation d'un véritable système scolaire public québécois n'a pu avoir lieu qu'à la condition de la présence de l'Église dans ce système. Ce qui s'est traduit dans le dernier quart du 19<sup>e</sup> siècle par l'entrée massive des communautés religieuses enseignantes, canadiennes et européennes, dans l'enseignement. Les femmes aussi entrèrent dans le système, y constituant un personnel moins coûteux puisque la pratique était de rémunérer les femmes suivant des échelles de salaire inférieures à celles des hommes.

Les statistiques les plus anciennes de la CECM sur la composition du personnel de direction des écoles et sur le personnel enseignant remontent à 1918-19. Elles indiquent qu'à cette époque, la majorité de ce personnel était religieux — 1394 religieux contre 567 laïques — et féminin — 1,096 femmes contre 865 hommes—.

---

<sup>63</sup> A. Labarrère-Paulé, Les Instituteurs Laïcs au Canada Français : 1836-1900. Québec, P.U.L., 1965.

[83]

**Tableau no 1.**

Composition du personnel enseignant et de direction de la CECM,  
selon catégories religieux-laïque et homme-femme, en 1918-1919.

[Retour à la table des matières](#)

	Religieux			Laïque			Total
	homme	femme	total	homme	femme	total	
personnel enseignant	518	759	1277	284	264	548	1825
personnel de direction	48	69	117	15	4	19	136
Total	566	828	1394	299	268	567	1961

source : Dossier personnel enseignant — Instituteurs-institutrices — Règlements. — Résolutions — Dossier No. 1. Pièce no. 4.

Ces caractéristiques se sont maintenues jusque dans les années quarante, comme l'indique le tableau no. 2, du moins pour les directions d'écoles.

**Tableau no 2.**

Répartition du personnel de direction selon catégories religieux-laïque  
et homme-femme, de 1942-43 à 1966-67

[Retour à la table des matières](#)

	Religieux			Laique			TOTAL
	H	F	Total	H	F	Total	
1942-43	92	137	229	57	23	80	309
43-44	94	136	230	59	23	82	312
44-45	99	144	243	63	29	92	335
45-46	103	143	246	63	29	92	338
46-47	103	145	248	64	29	93	341
47-48	102	146	248	65	30	95	343
48-49	104	145	249	65	29	94	343
49-50	102	153	<b>255</b>	66	31	97	352
50-51	105	157	262	68	33	101	363
51-52	104	159	263	77	33	110	373
52-53	108	162	270	84	36	120	390
53-54	107	160	267	97	46	143	410
54-55	102	162	264	100	49	149	413
55-56	103	170	273	108	56	164	437
56-57	102	177	279	117	65	182	461
57-58	104	188	292	131	67	198	490
59-60							
60-61	AUCUNE STATISTIQUE DISPONIBLE						
61-62							
63-64	61	131	192	209	141	350	542
64-65	66	158	224	229	152	381	605
65-66	56	140	196	242	157	399	595
66-67	45	109	154	254	169	423	577

[84]

source : la Commission des Écoles Catholiques de Montréal, Service des Études, Rapport du Directeur général, pour les années scolaires 1942-43 à 1957-58.

et

La Commission des Écoles Catholiques de Montréal, Rapport Annuel, pour les années scolaires 1963-64 à 1966-67.

Le tableau no. 2 indique en effet qu'en 1942-43, les religieux et religieuses contrôlaient la majeure partie des postes de direction d'école (229 contre 80 pour les laïques). En fait, les religieuses étaient plus avantagées que les religieux sous cet aspect (137 contre 92) : cet avantage s'est consolidé dans les années quarante et cinquante, les religieuses pouvant étendre leur contrôle sur un nombre croissant d'écoles— elles avaient les sujets pour le faire — et les religieux demeurant presque stationnaires. Les hommes-laïcs étaient plus représentés à la direction des écoles que les femmes-laïques : de 1942-43 à 1957-58, les hommes-laïcs furent en effet toujours deux fois plus nombreux que les femmes-laïques à la direction des écoles.

**Tableau No. 3.**

Répartition proportionnelle du personnel de direction  
selon catégories religieux-laïque et homme-femme.

[Retour à la table des matières](#)

	Religieux			Laïque			Total
	homme	femme	total	homme	femme	Total	
1942-43	229.80	44.30	74.10	18.50	7.40	25.90	100.00
45-46	30.50	42.30	72.80	18.60	8.60	27.20	100.00
50-51	28.90	43.20	72.10	18.80	9.10	27.90	100.00
55-56	23.60	38.90	62.50	24.70	12.80	37.50	100.00
65-66	9.4	23.50	32.90	40.70	26.40	67.10	100.00

Le monopole des religieux et religieuses au niveau de la direction des écoles est encore plus clairement identifié dans ce tableau. En effet, en 1942-43, 74.1% du personnel de direction était religieux, contre 25.9% [85] laïque. Cette proportion demeura presque inchangée dans la décennie quarante et ne fut modifiée qu'à partir de 1950. Depuis lors, la présence des religieux et religieuses à la direction des écoles a considérablement diminuée.



En effet, le tableau no. 3, s'il identifie un quasi-monopole pour la décennie quarante, identifie aussi un phénomène relativement récent, à savoir la décléricalisation des directions d'école. Débutant en 1950-51, cette décléricalisation s'est considérablement accentuée depuis 1955-56, de telle sorte qu'en 1965-66, 67.1% des directions d'école étaient laïques contre 32.9% religieuses.

Ces chiffres nous permettent cependant d'affirmer qu'en 1949, soit l'année du conflit qui nous intéresse ici, la majorité des directions d'école étaient religieuses.

Si la position des groupes religieux et laïques au niveau de la direction des écoles demeura de 1900 à 1949 à l'avantage des religieux, il semble que les groupes constitutifs du personnel enseignant ont connu à partir de 1940, de profondes transformations. En effet, dans la décennie 1940-50, les laïques et les femmes entrent massivement dans l'enseignement, au point de devenir le groupe le plus important à ce niveau à partir de 1945-46.

[86]

**Tableau No. 4.**

Distribution du personnel enseignant selon les catégories  
religieux-laïque et homme femme, de 1942-43 à 1966-67.

[Retour à la table des matières](#)

	Religieux			Laique			Grand Total
	homme	femme	total	homme	femme	Total	
1942-43	717	1289	2006	941	880	1821	3827
43-44	710	1266	1976	950	966	1916	3892
44-45	695	1245	1940	958	981	1939	3879
45-46	680	1219	1899	938	1004	1942	3841
46-47	670	1208	1878	915	1006	1921	3799
47-48	654	1203	1857	907	1072	1979	3836
48-49	627	1184	1811	910	1115	2025	3836
49-50	639	1174	1813	909	1204	2113	3926
50-51	643	1160	1803	933	1312	2245	4048
51-52	616	1163	1779	977	1418	2395	4174
52-53	599	1143	1742	1005	1636	2641	4383
53-54	579	1105	1684	1019	1792	2811	4495
54-55	548	1090	1638	1104	2033	3137	4775
55-56	545	1069	1614	1176	2282	3458	5072
56-57	526	1036	1562	1207	2560	3767	5329
57-58	496	1025	1521	1297	2716	4013	5534
58-59							
59-60							
60-61							
61-62							7133
62-63							7976
63-64	327	823	1150	2140	5090	7230	8380
64-65	307	799	1106	2293	5452	7745	8851
65-66	252	724	976	2378	5843	8221	9197
66-67	224	669	893	2527	6078	8605	9498

Source : La Commission des Écoles Catholiques de Montréal, Service des Études, Rapport du directeur général, pour les années scolaires 1942-43 à 1957-58.

et

La Commission des Écoles Catholiques de Montréal, Rapport Annuel, pour les années scolaires 1963-64 à 1966-67.

Ce tableau nous permet de constater que les religieux et religieuses furent, quoique faiblement, majoritaires au niveau de l'enseignement jusqu'à la fin de la guerre.

[87]

Depuis la fin de la guerre, cependant, les effectifs religieux au niveau de l'enseignement ont considérablement diminué. En effet, au cours de l'année scolaire 1945-46, les laïques ont obtenu la majorité numérique dans l'enseignement et depuis lors, cette majorité n'a fait que se consolider. En effet, si nous observons le phénomène de la décléricalisation du personnel enseignant au cours de la période allant de 1945-46 à 1965-66, nous constatons que le groupe laïc s'est multiplié par 4.23 alors que le groupe des religieux a diminué d'un peu moins de la moitié (49%). Au cours de cette période, l'ensemble du personnel enseignant s'est multiplié par un facteur de 2.39.

#### Tableau No. 5.

Facteur de multiplication du personnel enseignant  
pour la période allant de 1945-46 à 1965-66.

[Retour à la table des matières](#)

Religieux			Laique			Grand total
H	F	total	H	F	total	
.37	.59	.51	2.53	5.82	4.23	2.39

Si le phénomène recouvre deux réalités, à savoir le retrait des communautés religieuses de l'enseignement et l'entrée massive des laïques dans cet enseignement, c'est surtout la seconde qui rend compte statistiquement de la transformation globale du personnel enseignant depuis la fin de la guerre.

Si l'on regarde de près le tableau no. 4, l'on constate que ce sont les femmes qui sont, dans une large mesure, responsables de la décléricalisation du personnel enseignant. En effet, le personnel enseignant laïc masculin est demeuré à peu près stationnaire au cours de la décennie 1940- 50 et n'a commencé à s'accroître que dans les

années cinquante. Les femmes par contre ont augmenté dès 1940 et n'ont pas cessé de le faire depuis.

[88]

**Tableau No. 6.**

Répartition proportionnelle des enseignants  
selon catégories religieux-laïque et homme-femme.

[Retour à la table des matières](#)

	Religieux			Laïque			Total
	H	F	total	H	F	total	
1942-43	18.7	33.7	52.4	24.6	23.0	47.6	100.00
1945-46	17.7	31.7	49.4	24.4	26.2	50.6	100.00
1950-51	15.9	28.7	44.6	23.0	32.4	55.4	100.00
1955-56	10.7	21.1	31.8	23.2	45.0	68.2	100.00
1965-66	2.7	7.9	10.6	25.9	63.5	89.4	100.00

La décennie quarante a donc été marquée par le début de la décléricalisation du personnel enseignant et par une féminisation accrue de ce personnel.

On peut faire l'hypothèse que ce personnel s'est trouvé à devenir, en atteignant la majorité numérique, une force émergente, qui, si elle prenait conscience d'elle-même et de la situation qui lui était faite, pourrait se réaliser et revendiquer un meilleur statut au sein de l'organisation scolaire montréalaise.

Voyons quels étaient la situation et le statut des divers groupes constitutifs du personnel enseignant, principalement au cours de la décennie 1940-50 puisqu'elle est celle du conflit que nous voulons expliquer.

## ***LE STATUT DU PERSONNEL ENSEIGNANT***

Pour définir le statut du personnel enseignant, nous avons retenu plusieurs indicateurs objectifs. Ces indicateurs sont : la formation requise pour être engagé par l'organisation, la permanence ou la non-permanence dans le système, l'étendue des contrôles auxquels le personnel enseignant était soumis, les postes disponibles ou les chances de carrière, et enfin, la rémunération de ce personnel.

[89]

## ***LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT***

La CECM exigeait d'un candidat laïque à l'enseignement la possession d'un diplôme d'enseignement <sup>64</sup>.

Un laïque pouvait obtenir ce diplôme, soit en suivant les cours donnés dans une école normale catholique, soit en se présentant devant le Bureau central des examinateurs. Ce Bureau avait été institué en 1846.

Le Rapport Parent écrit à son sujet ;

"La même loi établissait à Montréal et à Québec un Bureau d'examineurs de quatorze membres, dont 7 protestants et 7 catholiques, divisé en deux départements suivant la croyance religieuse. Chaque département était chargé d'examiner les candidats à l'enseignement pour les écoles de sa croyance et de leur délivrer un brevet ou certificat d'aptitude" <sup>65</sup>.

Si pendant longtemps, un candidat laïque à l'enseignement pouvait choisir entre l'une ou l'autre façon de se procurer un certificat d'enseignement, à partir de 1939, il s'est vu placé dans l'obligation de fréquenter l'école normale, le Bureau des examinateurs ayant été

---

<sup>64</sup> in Personnel Enseignant — Instituteurs, institutrices — Rè-glements— Résolutions — Dossiers no. Ic. Pièce no. 2.

<sup>65</sup> [Rapport Parent, tome I](#), chapitre I, p. 11.

supprimé. La disparition de ce bureau a d'ailleurs engendré dans notre milieu la multiplication des écoles normales <sup>66</sup>.

Dans ces écoles normales, les étudiants-maîtres recevaient une formation spéciale. Cette formation était surtout intellectuelle. Ce n'est que depuis 1948 que la formation proprement pédagogique a pris une part importante des programmes d'études des étudiants-maîtres <sup>67</sup>.

[90]

S'il était nécessaire à un candidat laïque d'avoir une formation spéciale ou tout au moins d'avoir un diplôme d'enseignement pour être engagé à la CECM, les religieux et religieuses, par contre, étaient exemptés de cette obligation.

Les autorités provinciales leur avaient accordé ce privilège au 19<sup>e</sup> siècle, au moment où il était nécessaire d'avoir recours à leurs services pour instaurer un système scolaire public et en assurer la confessionnalité. Cette exemption a en outre permis la cléricisation du personnel enseignant dans le dernier tiers du 19<sup>e</sup> siècle <sup>68</sup>.

Louis-Philippe Audet écrit au sujet de la formation requise pour enseigner :

"Ils (les laïcs) doivent être munis d'un diplôme officiel d'enseignement émis, soit par une école normale de la Province, soit par l'ancien Bureau central des examinateurs catholiques (aboli en 1939) ; les protestants ont conservé cet organisme. Les ministres du culte et les membres d'une corporation religieuse d'enseignement ne sont pas tenus de posséder un tel diplôme ; en pratique cependant, la majorité se fait un devoir d'état de se munir des brevets de capacité officiels décernés par le Département de l'Instruction Publique. Lorsqu'il est impossible de trouver des personnes diplômées pour tenir école, la permission d'engager des non-diplômés peut être accordée par le surintendant, sur la recommandation de l'inspecteur d'écoles et du curé de la localité (RR. CC. 19-20)" <sup>69</sup>.

<sup>66</sup> En 1957-58, il y en avait au Québec 116, alors qu'au Canada tout entier il y en avait environ 150. Cf. à ce sujet, Rapport Parent, tome 2, chapitre VIII, La Formation du Personnel Enseignant, p. 256.

<sup>67</sup> Cf. Rapport Parent, op. cit. p. 260.

<sup>68</sup> Cf. A. Labarrère-Paulé, Les instituteurs laïcs au Canada français : 1836-1900. Québec : P.U.L., 1965.

<sup>69</sup> L.-P. Audet, Le système scolaire de la Province de Québec, tome 1, aperçu général, Québec : P.U.L., 1952.

Si les religieux étaient exemptés de l'obligation du diplôme et se faisaient un devoir d'en obtenir un, ils recevaient leur formation dans les scolasticats de leur communauté. Ils furent d'ailleurs reconnus comme des écoles normales en 1932. Ils purent ainsi décerner des diplômes à leurs étudiants.

[91]

Le tableau suivant sur les qualifications pédagogiques du personnel enseignant de l'organisation-CECM en 1949 montre clairement que la majorité du personnel enseignant religieux était détentrice d'un diplôme d'enseignement. En effet, seulement 17.6% des religieux et 19% des religieuses n'en avaient pas.

**Tableau No. 7.**

Diplômes pédagogiques du personnel enseignant  
de l'organisation-CECM en 1949.

[Retour à la table des matières](#)

Type de Diplôme	Religieux				Laïque				Total	
	H		F		H		F		n.	%
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Élémentaire	9	1.1	14	1.3	16	2.5	125	10.6	164	4.3
modèle	25	2.8	80	7.3	8	1.2	53	4.5	166	4.4
académique	176	19.9	187	17.0	22	3.7	78	6.6	463	12.2
complémentaire	56	6.3	32	2.9	186	29.8	196	16.6	470	12.4
supérieur	598	67.4	759	69.0	277	44.4	479	40.6	2113	55.8
spéciaux	22	2.5	27	2.4	5	.8	24	2.1	78	2.1
Total	886	100	1099	99.9	514	82.4	955	81.0	3454	91.2
sans diplôme	0	0	1	.1	109	17.6	224	19.0	334	8.8
TOTAL	886	100	1100	1.100	623	100	1179	100	3788	100

Source : Rapport du Surintendant de l'Instruction publique, 1949-50, Québec : Imprimeur-du Roi, 1950. p. 117.

Ce tableau indique aussi que les laïcs étaient généralement plus qualifiés que les religieux. En tout cas, un plus grand nombre de laïcs que de religieux avait des diplômes supérieurs. Cela tient surtout au fait que la CECM exigeait depuis un certain temps que les laïcs débutants détiennent un diplôme supérieur.

[92]

L'on peut dire, qu'au niveau de la formation requise par l'organisation-CECM pour être enseignant, la variable état de vie jouait, mais peu. Malgré leur exemption du diplôme, la très grande majorité des religieux et religieuses en possédait un et était ainsi sur le même pied que les laïcs enseignants. Notons d'ailleurs que cette exemption du diplôme fut abolie en avril et mai 1949 ; en effet, la CECM résolut alors qu'à l'avenir, les religieux et religieuses débutant à son emploi devaient être porteurs d'un diplôme officiel <sup>70</sup>.

### ***LA PERMANENCE DANS L'ORGANISATION***

L'engagement du personnel enseignant a toujours été fait sur une base annuelle. L'organisation n'octroyait pas à son personnel enseignant, même après plusieurs années d'expérience, un statut de permanent.

L'insécurité qu'engendrait cette politique variait selon que l'on était religieux ou laïque. En fait, elle était minime pour les religieux, ceux-ci étant, à moins d'un manquement grave, automatiquement réengagés. Mais cette insécurité était beaucoup plus grande pour le personnel enseignant laïque.

Chaque année, le premier juin, le personnel enseignant laïque recevait de l'organisation-CECM une lettre l'avisant que ses services ne seraient pas requis pour l'année suivante. La loi obligeait la Commission à expédier cette lettre avant le premier juin. Au début du mois d'août et parfois plus tard, la plupart des instituteurs et institutrices recevaient une seconde lettre les avisant cette fois qu'ils étaient réengagés. Enfin, à la fin du mois d'août, ce personnel engagé recevait

---

<sup>70</sup> In personnel enseignant — Instituteurs-institutrices — Règlements — Résolutions. Archives de la CECM.



un avis déterminant à quelle école et à quelle classe il était prié de se présenter le jour de la rentrée scolaire.

[93]

Cette procédure rendait le personnel enseignant très dépendant de la Commission scolaire. Car, c'est à la lumière des rapports des directions d'écoles, des directeurs de district et des visiteurs ecclésiastiques ainsi que de l'évaluation du personnel faite par un jury composé de l'inspecteur du D.I.P., du visiteur ecclésiastique, du directeur de l'école et de l'assistant-directeur de district, que la Commission scolaire décidait du réengagement ou du non-réengagement d'un instituteur. De plus, le dernier avis, déterminant à quelle école et dans quelle classe un instituteur devait se présenter, étant envoyé quelques jours avant la rentrée scolaire, il était pratiquement impossible pour un professeur de faire réviser son cas s'il se jugeait lésé d'une quelconque façon. Un professeur, habitant par exemple l'est de la ville et prié de se présenter dans une école du nord, ne pouvait aucunement faire réviser la décision de la Commission.

La procédure de réengagement faisait donc du personnel enseignant laïque des employés dépendants de la Commission.

### ***LA SUPERVISION DE L'ENSEIGNEMENT :***

Le personnel enseignant était soumis au contrôle des fonctionnaires de la Commission et des inspecteurs du D.I.P. Avaient droit de visiter les classes :

- a) le surintendant de l'instruction publique;
- b) l'inspecteur du D.I.P. : il devait enquêter sur l'application des programmes d'études du D.I.P. et le contrôle des examens semestriels et de fins d'année.
- c) le directeur de district et son assistant : ils devaient enquêter sur "le fonctionnement pédagogique et disciplinaire des écoles, la mise à exécution des programmes d'études, le contrôle des concours hebdomadaires et des examens".

[94]

- d) le directeur ou la directrice de l'école et son assistant ou assistante : ils devaient voir à l'application des directives de la CECM et agir comme liaison entre la Direction des études et le personnel enseignant.
- e) le visiteur ecclésiastique : il devait voir à la "moralité de l'enseignement et des élèves" et vérifier "l'atmosphère morale de la classe".

Au cours de l'année scolaire, ces superviseurs visitaient les écoles et les classes de la Commission à plusieurs reprises et évaluaient le personnel enseignant. Ensemble, ils accordaient une note pédagogique à chaque enseignant, note dont dépendait son réengagement.

Il nous apparaît important de distinguer deux formes principales de contrôle : les contrôles proprement bureaucratiques, c'est-à-dire ceux de l'inspecteur du D.I.P. et du directeur de district et qui concernaient surtout l'application des directives administratives du D.I.P. et de la CECM, et les contrôles moraux, c'est-à-dire ceux du visiteur ecclésiastique et des directions religieuses et qui concernaient surtout la qualité de l'engagement religieux des enseignants et de leur orthodoxie dans ce domaine. Notons aussi qu'il y avait aussi quasi-dédoublement de fonctions entre l'inspecteur du D.I.P. et le directeur de district, les deux enquêtant sur l'application des programmes et la qualité pédagogique de l'enseignement. Le directeur de district devait cependant voir en plus aux besoins matériels des écoles et en faire rapport à la CECM.

Nous avons précédemment tenté de montrer le pouvoir des visiteurs ecclésiastiques au sein de la Direction des études. Cela peut nous aider à déterminer le poids relatif des deux formes de supervision. Il nous [95] semble qu'elles étaient toutes deux importantes. Par cela, nous voulons dire qu'un enseignant n'avait des chances d'être réengagé que s'il avait fait la preuve et de sa capacité de réaliser adéquatement le programme d'études et de son orthodoxie religieuse. En d'autres termes, il fallait les deux qualités et de façon manifeste pour être favorablement évalué et réengagé.

Pour évaluer le personnel enseignant, les superviseurs devaient avoir recours au Tableau de l'Éducateur Catholique composé par le Directeur des études en 1953. Nous reproduisons ce tableau en appendice de cette thèse.

Il se voulait à la fois un rappel aux enseignants de leurs devoirs et une aide pour l'évaluation des superviseurs. Ce tableau est relativement récent : il date de 1953. Il peut nous servir d'indicateur des termes de l'évaluation du personnel enseignant avant 1953 : en effet, si en 1953, l'on évaluait toujours le personnel enseignant suivant des critères bureaucratiques et religieux, il est probable qu'avant cette date, l'on faisait de même et peut-être d'une façon encore plus marquée.

Ce tableau regroupe les nombreuses qualités qui font un bon instituteur dans trois catégories : technique, humain et surnaturel. Ces catégories sont hiérarchisées, les deux premières ne prenant tout leur sens qu'intégrées à la troisième. Il est écrit à ce sujet dans le prologue au Tableau :

"Le comportement technique n'a de valeur et d'efficacité que guidé et élevé par le comportement humain ; celui-ci s'enrichit par la vie chrétienne qui ennoblit et parfait en surnaturalisant toute la vie du maître" <sup>71</sup>.

[96]

Cette citation exprime bien, il nous semble, la double forme de la supervision du personnel enseignant et la nécessité dans laquelle se trouvait le personnel enseignant de faire la preuve à la fois de sa compétence et de son orthodoxie religieuse.

---

<sup>71</sup> in Personnel Commission Pédagogique — Instituteurs et Institutrices — fichier du personnel. Archives CECM.

## **LA CARRIÈRE**

Nous avons vu (cf. tableau no. 1) qu'en 1918-19, la très grande majorité des postes de direction d'écoles était occupée par des membres des communautés enseignantes. Cette tendance au monopole s'est maintenue jusque dans les années cinquante (cf. tableau no. 2).

Si ce monopole servait les intérêts des communautés enseignantes — principalement un intérêt de recrutement de sujets <sup>72</sup> —, il marquait aussi le plafond de la carrière du personnel enseignant laïque. Celui-ci se voyait en quelque sorte condamné à demeurer dans l'enseignement. Les laïcs qui désiraient des postes administratifs devaient aussi faire preuve de beaucoup de patience.

[97]

Si le monopole clérical des directions d'école limitait la carrière du personnel enseignant laïc, certains règlements de la CECM l'affectaient aussi. En effet, un règlement <sup>73</sup> stipulait "qu'en principe, il est préférable que les femmes au service de la Commission soient célibataires".

---

<sup>72</sup> Léo Guindon nous explique les avantages du monopole clérical des directions d'école et des classes supérieures :

Interview enregistré de Léo Guindon, déposé avec cette thèse.

"Les frères prenaient ces postes, d'abord, je pense bien, pour le revenu, et deuxièmement, c'était pour eux une bonne chose que d'être dans plusieurs écoles parce que c'était un bon moyen — je considère que c'était un moyen légitime pour leur congrégation — d'obtenir des sujets. Avec la direction des frères ou des soeurs dans l'école, il se créait un esprit vis-à-vis de l'enfant qui voyait toujours l'autorité avec une soutane ou une robe de sœur. Alors chez l'enfant, cela portait plus à penser à la vocation religieuse. Et eux-mêmes dirigeant l'école pouvaient faire beaucoup plus de campagne en faveur de la vocation religieuse et beaucoup plus de pressions, même indirectes, en faveur des vocations religieuses. Et plus ils dirigeaient d'écoles, plus ils avaient de centres où ils pouvaient aller chercher des sujets pour leur communauté. Je pense bien que je ne fais pas d'erreur en vous disant que les deux grands motifs de domination étaient le paiement qui était plus élevé dans les hautes classes et dans la direction et le recrutement possible".

<sup>73</sup> in Personnel Enseignant, Instituteurs et Institutrices, Règlements - Résolutions, Dossier No. 1, pièce no. 01.

Un autre interdisait à une institutrice mariée de revenir, après la naissance de son enfant, à l'enseignement comme régulière : elle ne pouvait se réengager que comme suppléante. Ces règlements limitaient sérieusement la carrière des femmes.

Nous pouvons donc conclure qu'il n'y avait pas chance d'avancement égale pour les divers éléments du personnel enseignant de l'organisation- CECM.

### ***LA RÉMUNÉRATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT***

Le personnel enseignant laïque à l'emploi de la CECM a vécu dans les quarante premières années de ce siècle dans une position économique à la fois précaire et stationnaire. Les faits et chiffres suivants peuvent nous convaincre de cet état de chose :

En 1913-14, le personnel enseignant laïque était rémunéré suivant l'échelle de salaire suivante :

**Tableau no. 8.**

Échelle de salaire du personnel enseignant laïque de la CECM en 1913-14.

[Retour à la table des matières](#)

	MINIMUM	MAXIMUM
Institutrice	350	700
directrice	700	1000
instituteur	700	1500
directeur	1200	1800

Source : L.A. Desrosiers, "Chronique de la CECM", in l'École Canadienne 100<sup>e</sup> anniversaire de la CECM, 1946, pp. 6-30.

[98]

L'une des caractéristiques dominantes de cette échelle est la disparité des salaires payés aux instituteurs et aux institutrices. En effet, celles-ci recevaient la moitié du salaire des instituteurs.

Cette échelle de 1913-14 fut relevée en 1920 grâce à l'action de l'Association du Bien-Être des Instituteurs Catholiques de l'Île de Montréal. Fondée en octobre 1919 par un groupe d'instituteurs insatisfaits de leur statut dans l'organisation-CECM, cette association déposa en novembre 1919 à la CECM un projet de convention collective. Ce projet prévoyait non seulement le relèvement de l'échelle des salaires, mais aussi la reconnaissance du principe de l'engagement des professeurs par contrat collectif, la formation d'un Comité de griefs et des amendements à la loi de l'instruction publique afin de protéger le personnel enseignant contre les pouvoirs des commissaires. Quelque vingt-cinq ans en avance sur son époque, cette association réussit à obtenir l'échelle de salaire suivante <sup>74</sup> :

**Tableau no. 9.**

Échelle de salaire du personnel enseignant laïque de la CECM en 1920.

[Retour à la table des matières](#)

	minimum	augmentation annuelle	Maximum
Institutrice	625	75	1200
directrice	1000	100	1400
Instituteur :			
<i>célibataire</i>	900	100	1000
<i>marié</i>	1200	100	2800
principal	2000	200	3000

Source : Dossier arbitrage de 1944. Archives de la CECM.

<sup>74</sup> Les velléités de promotion laïque de l'Association du Bien-Être furent combattues par les autorités scolaires et religieuses de Montréal. En effet, l'Association, une fois le relèvement des salaires obtenu, dut être dissoute et 68 de ses membres furent mis à pied par la CECM. Cf. "Après 110 ans de syndicalisme chez les Professeurs catholiques de Montréal", in Le Professeur. Septembre 1955, vol. IV, no. 9, pp. 5-7.

[99]

L'on retrouve dans cette échelle la même disparité des salaires entre instituteurs et institutrices. Pour la première fois cependant, le statut marital donna droit à une rémunération plus élevée. Précédemment, célibataires et hommes mariés étaient rémunérés suivant les mêmes barèmes.

L'échelle de 1920 demeura inchangée jusqu'en 1945. Pendant vingt-cinq ans, le personnel enseignant n'eut d'autres augmentations de salaires que les augmentations statutaires.

Non seulement l'échelle de 1920 fut-elle maintenue jusqu'en 1945, mais encore fut-elle réduite à deux occasions. En effet, la CECM subissant les contrecoups de la crise économique de 1931, réduisit en 1934 les salaires de son personnel laïque de 3 à 10% et supprima pour une période indéterminée les augmentations statutaires <sup>75</sup>. En 1940, elle coupa à nouveau les salaires des instituteurs de 2 à 3 3/4% et celui des institutrices de 1 1/2 à 3 1/2% ; 25% des suppléments attachés à l'enseignement dans les classes supérieures furent aussi coupés <sup>76</sup>.

Les 25 années d'existence de l'échelle de 1920 peuvent nous convaincre du caractère stationnaire de la situation économique du personnel enseignant laïque au cours de cette période. Il est cependant un autre aspect qui rend compte aussi de ce caractère stationnaire. Nous avons vu en effet que les communautés enseignantes avaient le monopole des directions [100] d'écoles. L'exclusion des laïques de ces postes de direction constitue le second élément de leur situation économique stationnaire. Notons que les religieux et religieuses occupant le poste de directeur ou de directrice d'école étaient rémunérés cependant suivant une échelle de salaires inférieure à celle appliquée aux laïques pour ces mêmes postes.

<sup>75</sup> Les 1 et 4 septembre 1934, la CECM réunit les représentants des communautés enseignantes et leur proposa une baisse de salaire. Le personnel enseignant laïque n'était pas représenté à cette réunion. Les communautés acceptèrent la baisse de salaire, au nom des religieux et des laïques. Cette procédure de consultation indique combien la hiérarchie de la CECM était cléricale et combien la place octroyée par l'organisation-CECM à son personnel laïque était secondaire. In *Personnel Enseignant*, Dossier No. 1.

<sup>76</sup> Cf. "Après 110 ans de syndicalisme chez les Professeurs Catholiques de Montréal", in *Le Professeur*, vol. IV. 1955.

Si cette situation fut stationnaire, elle fut aussi précaire. L'on peut se convaincre du niveau relativement bas des salaires payés au personnel laïque de la CECM en les comparant avec ceux d'autres occupations de l'époque.

Une étude faite par François-Albert Angers pour le compte de la "Fédération des Instituteurs et Institutrices des Cités et des Villes" <sup>77</sup> et une autre faite par l'économiste Delage, pour le compte de la CECM <sup>78</sup>, nous permettent d'établir des comparaisons.

Pour sa part, F.-A. Angers calcula qu'un instituteur laïc à l'emploi de la CECM depuis vingt-cinq ans, avait reçu en moyenne \$1965.00 par année. Après avoir déterminé le salaire moyen d'autres occupations pour la période économique 1929-1941, il conclut que la moyenne du salaire de l'instituteur était inférieure à celle de la plupart des ouvriers spécialisés.

Il observa aussi qu'elle était inférieure à celle d'un pompier et d'un policier de la Cité de Montréal.

---

<sup>77</sup> François-Albert Angers, Le salaire de l'Instituteur et de l'Institutrice de la P.Q., F.I.C.V., Montréal, 1945, 47 p., in Dossier arbitrage 1944. Archives de la CECM.

<sup>78</sup> in Dossier arbitrage 1944. Archives de la CECM.



[101]

**Tableau no. 10.**

Salaire moyen à Montréal, pour la période économique 1929-1941,  
de huit occupations.

[Retour à la table des matières](#)

pompier, policier	2,200 -2,300
pressier, typographe	2,100 -2,200
briqueteur-maçon	2,175
chauffeur de locomotive	1,965
Plâtrier	1,945
tailleur de pierre	1,830
coupeur de fourrure	1,700
Manœuvre	846

Source : F.-A. Angers, Le salaire de l'Instituteur et de l'Institutrice de la Province de Québec. Montréal, FICV, 1945.

F.-A. Angers estima de plus, que l'institutrice, avec un salaire moyen de \$1,101.00 pour l'année de 1939-40, se situait dans l'échelle des occupations, au niveau d'une sténo-dactylo.

**Tableau No. 11.**

Salaire d'une simple dactylo, d'une sténo-dactylo et d'une sténo-secrétaire à  
Montréal en 1942.

[Retour à la table des matières](#)

simple dactylo	780	-	960
sténo-dactylo	1,020	-	1,320
sténo-secrétaire	1,380	-	1,560

Source : F.-A. Angers, Le salaire de l'instituteur et de l'institutrice de la Province de Québec, Montréal, FICV, 1945.

L'économiste Delage confirme les conclusions de F.-A. Angers. En effet, parmi ses travaux faits pour l'arbitrage de 1944, l'on trouve cette liste des salaires payés par la Cité de Montréal à quelques-uns de ces cols-bleus.

[102]

**Tableau No. 12.**

Liste des salaires d'employés de la Cité de Montréal au 1<sup>er</sup> juillet 1944.

[Retour à la table des matières](#)

Contremaître de l'entretien de l'hôtel de ville et de l'annexe	2,545 -	2,845
Chauffeur-messager	1,357 -	1,657
Opérateur en chef des signaux et alarmes	2,473 -	2,653
Contremaître des coupes (été) et assistant-contremaître de section (hiver)	2,404 -	2,524
Assistant-contremaître de section en charge de la marche de l'outillage	2,404 -	2,524
Mécanicien en chef-pompes	2,347 -	2,647
Électricien en charge-McTavish	2,335 -	2,395
Électricien en chef-filtres	2,347 -	2,647
Électricien en chef-pompes	2,347 -	2,647
Contremaître de cour et d'outillage	2,341 -	2,521

Source : Dossier arbitrage 1944. Archives de la CECM.

Les travaux de F.-A. Angers et de Delage nous permettent donc d'affirmer que les salaires des instituteurs et institutrices étaient relativement bas.

L'on peut conclure en disant que les variables sexe, état de vie et type d'occupation rendent compte des bas salaires des enseignants. En effet, si l'on tient compte du fait que les femmes étaient moins bien payées que les hommes, que les laïques étaient concentrés dans l'enseignement et exclus des directions d'écoles et qu'enfin, ce

personnel enseignant se consacrait à une occupation qui n'a jamais été valorisée dans notre culture, l'on comprend que le personnel enseignant laïque de la CECM ait reçu de faibles salaires de 1900 à 1945.

[103]

### ***LA SITUATION ÉCONOMIQUE DES COMMUNAUTÉS ENSEIGNANTES***

Si, comme nous venons de le voir, le personnel enseignant laïque de la CECM a connu de 1900 à 1945 une situation économique à la fois précaire et stationnaire, la situation économique des communautés enseignantes ne fut pas plus avantagée.

Les religieux et religieuses ont toujours reçu des salaires inférieurs à ceux des laïcs. Cela est d'ailleurs une des raisons principales de leur présence dans l'organisation-CECM. L'on peut considérer l'échelle de salaires des religieux et des laïcs en 1944 comme un indicateur des bas salaires des religieux :

**Tableau no. 13.**

**Échelle de salaires du personnel enseignant de l'organisation-CECM,  
par sexe, état civil et niveaux d'enseignement en 1944.**

[Retour à la table des matières](#)

	Instituteur		Institutrice	
	laïc	religieux	laïc	religieux
élémentaire	1500-2900	1000	1000-2000	800
complémentaire	1800-3200	1000	1200-2200	800
supérieur	2100-3500	1200	1400-2400	900

Source ; Personnel enseignant pièce no. 1. – Instituteurs - Institutrices, Dossier No. 1.

Ce tableau indique que les religieux et religieuses étaient moins rémunérés que les laïcs, les religieux recevant par ailleurs un salaire plus élevé que les religieuses.

[104]

## **CONCLUSION**

L'analyse contenue dans cette section de notre chapitre nous amène à conclure que l'organisation-CECM octroyait à son personnel enseignant un statut de subordonné.

Si nous faisons le bilan de la situation des divers éléments du personnel enseignant, nous pouvons constater que le personnel enseignant laïc, quoique possédant un diplôme d'enseignement, était soumis à diverses formes de supervision, concentré dans l'enseignement et exclus des directions d'écoles. Il était de plus faiblement rémunéré et ne jouissait pas d'un statut de permanent dans l'organisation.

La carrière des femmes était sérieusement compromise par le règlement qui leur interdisait de revenir à l'enseignement à temps-plein après la naissance de leur premier enfant, leur exclusion encore plus marquée des directions d'écoles et leur plus faible rémunération.

La situation du personnel enseignant religieux était, sur certains points, plus avantageuse. Il était en effet considéré comme permanent par l'organisation et monopolisait la majorité des directions d'écoles. La majorité des religieux, quoiqu'exemptée de l'obligation du diplôme, n'en possédait pas moins un. Ils étaient cependant plus faiblement rémunérés que les laïcs et ce à la fois au niveau de l'enseignement et au niveau de la direction des écoles. Son statut, il nous semble, était incongruent <sup>79</sup>.

Nous croyons que l'organisation-CECM octroyait à son personnel enseignant, laïque et religieux, un statut de subordonné. En effet, notre analyse montre que ce personnel, quoiqu'en majorité compétent suivant

---

<sup>79</sup> G. Homans, "La Congruence du statut", in Journal de Psychologie Normale et Pathologique, vol. 54, no 1, 1957.

les [105] critères de l'époque, ne jouissait pas de l'autonomie d'un semi-professionnel et était soumis à un régime de contrôles excessifs. La faible rémunération des laïcs et des religieux et le statut de non-permanent des laïcs sont aussi des indicateurs importants de ce statut de subordonné.

Notons que la plupart des éléments de ce statut se situe aux niveaux 6 et 7 de la série de mobilisation de la motivation. En effet, le niveau 6 recouvre les termes de la participation à l'organisation et le contrat d'emploi. Le niveau 7 comprend les récompenses attachées à l'accomplissement adéquat du rôle. L'on peut considérer que le statut de non-permanent du personnel enseignant laïc, sa faible rémunération, le règlement concernant la carrière de la femme, comme faisant partie du niveau 6 de la mobilisation de la motivation, puisqu'ils définissent les termes de la participation à l'organisation et les récompenses ou l'absence de récompenses attachées à cette participation. Le monopole clérical des directions d'écoles, dans la mesure où il impliquait que les enseignants laïcs étaient privés d'une récompense qu'ils pouvaient normalement anticiper à la suite d'un accomplissement adéquat du rôle d'enseignant, et l'étendue des contrôles, dans la mesure où elle infirmait le libre exercice de l'enseignement par les instituteurs, se situent au niveau 7 de la série de mobilisation.

[106]

## CONCLUSION GÉNÉRALE DU CHAPITRE

[Retour à la table des matières](#)

Notre analyse de la structure des rôles de l'organisation-CECM et de la position des groupes constitutifs de l'organisation dans cette structure nous amène à conclure ceci :

- a) le groupe des religieux et religieuses, présent au niveau de l'Assemblée des commissaires, de l'administration des études et des écoles et de l'enseignement, contrôlait une part importante des postes-clefs de l'organisation. Il était dans une position de pouvoir, spécialement pour toute question d'ordre pédagogique et en usait pour renforcer ses valeurs et normes de conduite, celles-ci étant en continuité avec l'orientation du système scolaire québécois. Notons que les laïcs adhéraient à cette échelle de valeurs, et ne contestaient pas la présence des religieux dans l'organisation ;
- b) le personnel enseignant s'est vu octroyer par l'organisation un statut de subordonné et d'exécutant. Loin d'être reconnu comme un personnel semi-professionnel, il était dépendant de la Commission et de son administration. Les contrôles auxquels il était soumis, sa faible rémunération et, pour les laïcs, l'absence de toute sécurité d'emploi, constituent les principaux éléments de ce statut de subordonné.

[107]

**Le conflit scolaire de 1949**

## **Chapitre 4**

---

Les conditions de conductivité structurelle et les tensions structurelles aptes à faire éclater un conflit orienté vers la redéfinition de la mobilisation de la motivation au sein de l'organisation-CECM.

[Retour à la table des matières](#)

[108]

## Introduction

Nous voulons étudier dans ce chapitre les deux premiers facteurs compris dans le modèle séquentiel de Smelser. Ces facteurs sont la conductivité structurelle et les tensions structurelles. En se combinant ensemble et en se conjuguant avec les facteurs subséquents de la séquence, ces facteurs peuvent rendre compte, nous dit Smelser, de l'éclosion d'un conflit social. Notre analyse du conflit scolaire de 1949 doit donc commencer par l'étude de ces deux déterminants.

Pour étudier ces deux facteurs, nous puiserons abondamment dans les informations contenues dans la première partie de cette thèse. Les informations contenues dans le chapitre deux sur le système scolaire québécois traditionnel sont en effet pertinentes pour une compréhension adéquate de la conductivité structurelle. De plus, notre analyse de l'organisation-CECM, faite dans le chapitre trois, a voulu dégager les structures dans lesquelles des tensions pouvaient apparaître. C'est le but de ce chapitre-ci de dégager à la fois les conditions de conductivité structurelle et les tensions structurelles au sein de l'organisation-CECM au cours de la décennie quarante.

La présentation des deux premiers facteurs du modèle de Smelser comprendra l'analyse des variables identifiées dans le chapitre d'introduction et jugées nécessaires pour la compréhension de l'éclosion d'un conflit orienté vers la mobilisation de la motivation.

[109]

### ***LA CONDUCTIVITÉ STRUCTURELLE***

Sous cette rubrique, nous sommes d'abord intéressés à déterminer, au niveau de la société globale, le degré de différenciation et d'autonomie des systèmes religieux, politique et scolaire.

L'analyse contenue dans les chapitre deux et trois de cette thèse indique clairement, il nous semble, la non-différenciation des systèmes



religieux et scolaire et la faible autonomie du système scolaire. Nous avons en effet vu que l'orientation normative du système scolaire était essentiellement religieuse, que l'école était définie comme un moyen de salut et l'enseignement comme un sacerdoce. Nous avons aussi vu que les religieux étaient non seulement présents à tous les niveaux de la hiérarchie scolaire, mais aussi y occupaient une portion importante des postes de commande.

Cette non-différentiation des systèmes religieux et scolaire a des implications importantes pour notre analyse. En effet, elle suppose qu'une insatisfaction spécifique avec certains arrangements scolaires aura tendance à se généraliser en contestation des valeurs religieuses indifférenciées des valeurs scolaires.

Si les systèmes religieux et scolaire étaient peu différenciés, les systèmes politique et scolaire ne l'étaient pas plus. Cependant, le système scolaire jouissait d'une plus grande autonomie face au système politique qu'il n'en avait face au système religieux. Nous avons en effet vu qu'il existait des liens formels entre le Comité catholique et la législature et que celle-ci devait nommer les fonctionnaires du Département de l'instruction publique. Elle déléguait cependant beaucoup de pouvoir et d'autonomie à ce dernier.

[110]

Louis-Philippe Audet écrit à ce sujet :

"Les législateurs de 1875 ont donc délégué une part importante de leurs pouvoirs dans le domaine scolaire au Conseil de l'Instruction Publique et à ses comités, au Département et au Surintendant qu'ils ont doté d'une quasi-indépendance du pouvoir politique. Ce dernier — pouvoir politique — n'est donc intervenu que peu et de façon indirecte dans la marche du système scolaire : c'est dire l'influence prépondérante que le Département de l'Instruction Publique a exercé durant cette période dans un domaine où il avait autorité quasi absolue" <sup>80</sup>.

---

<sup>80</sup> Audet, L.-P. & Gauthier, A., Le système scolaire du Québec, organisation et fonctionnement. Montréal : Beauchemin, 1967, p. 46.

Le système scolaire et le système politique étaient donc peu différenciés, le premier cependant jouissant d'une grande autonomie face au second.

Notons enfin que les systèmes religieux et politique étaient peu différenciés. Cela s'explique si l'on tient compte du fait que la stratification sociale traditionnelle avait à son sommet l'élite cléricale et la bourgeoisie professionnelle et que ces deux groupes, pour conserver leur ascendant sur une population généralement peu instruite, s'épaulaient et faisaient front commun. Ce n'est qu'avec la modernisation de la société canadienne-française et la multiplication des élites que les systèmes politiques et religieux se sont différenciés. Le Bill 60 créant le Ministère de l'Éducation peut être considéré comme une des étapes principales de cette différenciation.

Jean-Charles Falardeau écrit, à propos des relations entre l'Église et l'État dans la société traditionnelle québécoise :

"Malgré l'absence de textes officiels, peut-être à cause de cette absence, les relations entre l'Église et l'État provincial ont historiquement manifesté un très grand esprit d'unité et de coopération. Il serait inutile d'essayer de [111] nommer tous les secteurs de la vie légale, politique et économique où l'État québécois accorde des privilèges à l'Église. En voici quelques exemples : la reconnaissance automatique du fondement canonique des paroisses ; l'immunité de la taxation des biens ecclésiastiques et religieux ; la participation directe des évêques à l'éducation publique. De plus, toutes les réceptions publiques comprennent des dignitaires ecclésiastiques aussi bien que des dignitaires politiques. Un évêque, dans l'administration de son diocèse, et un membre du parlement, dans la supervision des intérêts de son électorat, doivent pouvoir compter sur leur support mutuel. Mais, au-delà de ces relations concrètes et de ces alliances, les enseignements sociaux et doctrinaux de l'Église canadienne, tels qu'exprimés dans les lettres pastorales des évêques, ou dans les écrits et discours de ses penseurs sociaux, ont influencé l'orientation de la législation contemporaine du gouvernement québécois quel qu'ait été le parti au pouvoir" <sup>81</sup>.

---

<sup>81</sup> Falardeau, J.-C. "The Role and Importance of the Church in French Canada," in M. Rioux & Y. Martin (eds.), French Canadian Society, Toronto : McClelland & Stewart Ltd., 1964, p. 356. [Voir la traduction française du texte dans Les Classiques des sciences sociales sous le titre : "Rôle et importance de l'Église au Canada français".]

Le texte anglais se lit comme suit :

"In spite of the absence of official texts, perhaps because of this absence, the relations between the Church and the provincial State have historically displayed a most intimate spirit of unity and cooperation. It would be useless to try to list all the sectors of legal, political, and economic life where there is evidence of the privileges granted to the Church by the Quebec State. The following are a few examples : the automatic recognition of the canonical founding of the parishes ; immunity from taxation of the ecclesiastical and religious goods ; the direct participation of the bishops in public education. All public functions, moreover, include ecclesiastical as well as political dignitaries. A bishop in the administration of his diocese, and a member of parliament in supervising the interests of his constituency, must be able to count on each other's support. But well beyond these concrete relations and alliances, the social and doctrinal teachings of the Canadian Church, as it is expressed in the bishop's pastoral letters, or in the lectures given during the "social" weeks, as well as in the writing of its social thinkers, has influenced the orientation of contemporary legislation of the Québec government whatever party has been in power."

[112]

Cette faible différenciation entre les systèmes politique et religieux implique qu'une protestation au sein du système scolaire contre certains arrangements sociaux aura tendance non seulement à être définie comme une contestation des valeurs religieuses mais aussi de l'autorité politique.

Si la différenciation entre les systèmes politique, religieux et scolaire est une variable importante pour la spécification de la conductivité structurelle, le degré d'urbanisation et d'industrialisation de la société globale en est une autre tout aussi pertinente. Car les changements associés à ces deux phénomènes entraînent des conflits sociaux dans lesquels des groupes sociaux s'opposent et tentent de définir les termes de leur participation à la nouvelle société.

Il nous semble que la décennie 1940-1950 et plus particulièrement la fin de la guerre marquent le passage définitif du Canada français au stade de société industrielle. Il faut voir dans les nombreux conflits

ouvriers des années quarante <sup>82</sup> les signes d'une difficile adaptation à ce nouvel ordre social et la tentative de la part des ouvriers de redéfinir les termes de leur participation à la société. Mason Wade écrit à ce sujet :

"C'était un nouveau Canada français qui faisait face au monde d'après-guerre, même si plusieurs de ses anciennes caractéristiques avaient survécu aux changements amenés par le conflit. Une minorité qui avait longtemps cherché à se rehausser culturellement à l'étranger émergeait maintenant d'un colonialisme culturel et apprenait à être elle-même et non une imitation provinciale de la France. Le Québec était plus pleinement et plus consciemment intégré à la fois dans l'Amérique du Nord et la vie internationale, quoiqu'encore déterminé à affirmer sa francité et sa catholicité au milieu de ce qu'il considérait comme la civilisation anglo-saxonne et protestante. Il rêvait encore d'être, comme le Cardinal Villeneuve l'exprima, "un petit Paris et une petite Rome." La guerre avait fait sentir sur [113] le Québec tout l'impact de la Révolution industrielle, accélérant sa transition d'une société rurale et agricole à une société Industrielle et urbaine. Les changements sociaux profonds impliqués dans ce processus furent de plus compliqués par le fait que les industries qui changeaient le visage de la Province étaient pour la plupart des conquérants, appartenant à et opérées par des hommes qui étaient culturellement et quelquefois politiquement étrangers au Canada français. La guerre favorisa le développement rapide des unions ouvrières, particulièrement des unions internationales, et rendit l'ouvrier québécois moins prompt à accepter des salaires plus bas, des conditions de travail plus mauvaises et des heures plus longues que ceux de ses confrères anglo-canadiens ou américains. Il était davantage avide du même standard de vie qu'ils appréciaient et de chances éducationnelles plus grandes que celles qu'il avait eues par le passé dans la structure sociale débalancée du Canada français" <sup>83</sup>.

Le texte anglais se lit comme suit :

"It was a new French Canada which faced the postwar world, though I many of its old characteristics had survived the changes brought by the conflict. A minority which had long sought cultural enhancement abroad was now emerging from cultural colonialism and learning to be itself

---

<sup>82</sup> cf. Wade, Mason. The French Canadians. rev. ed., vol. II, 1911-1967, Toronto :Macmillan of Canada, 1968, pp. 967-982. [Voir la traduction française dans Les Classiques des sciences sociales sous le titre : [Les Canadiens français de 1760 à nos jours. Tome II \(1911-1963\)](#).]

<sup>83</sup> Wade, Mason. The French Canadians. rev. ed., vol. II, 1911-1967, Toronto : Macmillan of Canada, 1968, p. 1100.

instead of a provincial imitation of France. Quebec was more fully and consciously integrated into both North American and international life, though still determined to assert its Frenchness and Catholicity in the midst of what it regarded as an anglo-saxon and Protestant civilization. It still dreamed of being, as Cardinal Villeneuve put it, "a little Paris and a little Rome." The war had brought the full impact of the industrial revolution to bear upon Quebec, hastening its transition from a rural agricultural society to an urban industrial one. The profound social changes involved in this process were further complicated by the fact that the industries which were altering the face of the province were largely invaders, owned and operated by men who were cultural and sometimes political aliens to French Canada. The war favored a rapid development of the union movement, particularly the internationals, and made the Quebec worker less willing to accept lower wages, poorer working conditions, and longer hours than those of his English-canadian or American, fellows. He was increasingly eager for the same standard of living as they enjoyed, and for fuller educational opportunities than he had had in the past in French Canada's unbalanced social structure.

[114]

Les dernières phrases de ce texte traduisent l'orientation de la revendication ouvrière vers la composante de mobilisation de la motivation. Elle montre aussi combien les ouvriers avaient développé une conscience de groupe et d'appartenance à des collectivités plus grandes que celles auxquelles ils étaient traditionnellement attachés.

Si la fin de la guerre marque le passage de la société canadienne-française au stade de société industrielle et si cela a entraîné de nombreux conflits ouvriers principalement au niveau de la mobilisation de la motivation, les élites politiques québécoises jouèrent un rôle de premier plan dans ces conflits. Jean-Charles Falardeau écrit à ce sujet :

"Ils (les rites de passage) ont cependant eu ceci de particulier au Canada français qu'ils ont signifié une rupture avec la formule traditionnelle selon laquelle se résolvaient auparavant, comme par une institution de droit divin, les conflits ouvriers. Jusque-là dans le Québec, tout différend ouvrier d'une certaine envergure auquel le syndicalisme confessionnel se trouvait mêlé, était, à son point d'origine, défini, et à son point d'arrivée, réglé (officiellement ou officieusement) par la trinité patronat-gouvernement-Église ou par la trinité patronat-gouvernement-Église ou par l'une ou l'autre des combinaisons deux par deux des trois partenaires : patronat-gouvernement, patronat-Église, gouvernement-Église. Lors de la grève de l'Amiante, ce syndicalisme a décidé de parler par lui-même, de définir lui-

même l'objectif de la grève, de statuer lui-même les termes d'une solution satisfaisante. La Sainte-Alliance ne fut pas rompue, loin de là, mais un personnage nouveau déchirait le scénario classique, improvisait un monologue original et entraînait en scène avec les '3 grands' traditionnels" <sup>84</sup>.

Ce texte exprime à la fois la non-différentiation des systèmes politique et religieux et l'émergence d'un syndicalisme orienté vers la définition des termes de la participation de ses membres à la société industrielle. Car si la "Sainte-Alliance" ne fut pas rompue par la grève de l'amiante — elle ne le [115] fut pas non plus par la grève des professeurs — le syndicalisme n'en statuait pas moins que le conflit ne pouvait être réglé que par une transformation des conditions sociales du travail (niveaux six et sept de la série de mobilisation) et non par un rappel des normes régissant le syndicalisme traditionnel ou des valeurs traditionnelles du Canada français.

Pour spécifier davantage la conductivité structurelle, il importe de voir si les bases proprement sociales d'un conflit sont séparées d'autres bases (religieuses, ethniques, raciales, etc.). En effet, si la séparation est nette, le conflit ne se généralisera pas et demeurera au niveau de la composante de l'action attaquée par la croyance généralisée. Dans le cas qui nous préoccupe ici, le conflit qui opposa le personnel enseignant et l'administration-CECM ne se transforma pas en conflit entre laïcs et religieux. Nous avons en effet vu, au chapitre trois, que, si l'administration de la CECM était cléricale dans ses normes, elle n'était pas composée uniquement d'ecclésiastiques. Si les visiteurs ecclésiastiques y détenaient beaucoup de pouvoir, le Directeur des études n'en était pas moins un laïque et occupait un des postes les plus importants dans l'organisation. Des griefs contre l'administration de la CECM ne pouvaient être unilatéralement dirigés contre les membres ecclésiastiques de la Direction des études, certains laïcs et notamment le Directeur des études, étant aussi impliqués. De même, le personnel enseignant, laïc et religieux, jouissait dans l'organisation-CECM d'un statut de subordonné. Une revendication laïque ne pouvait donc se faire contre les privilèges accordés aux religieux, ceux-ci étant, sur certains points, dans une situation plus désavantagée que celle des laïques. Enfin, si l'orientation normative de la CECM était cléricale, la majorité du personnel enseignant laïque [116] y adhérait pleinement, du moins

---

<sup>84</sup> Falardeau, J.-C. "Préface," in P. E. Trudeau éd., La grève de l'amiante. Montréal : éd. Cité Libre, 1956, p. XIV.

dans ses aspects généraux. Pour ces raisons, il nous semble que la variable état de vie ne s'est pas juxtaposée en 1949 à la variable position dans l'organisation.

La conductivité structurelle est davantage cernée si l'on tient compte de la disponibilité ou de la non-disponibilité de moyens d'exprimer des griefs et de protester contre certains arrangements sociaux. Dans le système scolaire traditionnel, il semble qu'il y eut certains moyens et avenues de protestations ouverts aux professeurs. En effet, les professeurs étaient regroupés au sein de l'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal. Ce syndicat fut, à partir de 1936, sous le contrôle des professeurs. Notons qu'avant 1936, il fut présidé par de hauts fonctionnaires de la CECM qui étaient membres de l'Alliance sur le même pied que les instituteurs et institutrices. Nous verrons en effet, au chapitre cinq, que l'Alliance fut, de ses débuts à 1936, sous le contrôle de l'administration-CECM. Rien ne la différenciait en quelque sorte de l'organisation-CECM. Ce n'est qu'en 1936 et plus clairement en 1942 avec l'élection de l'exécutif Guindon que l'Alliance se différencie de l'administration CECM et devient l'organe des professeurs. Ce développement est particulièrement important car il symbolise l'émergence d'une conscience de groupe chez les professeurs de la CECM, ou, en d'autres termes, la différenciation du personnel enseignant et de l'organisation-CECM. Il témoigne aussi de l'apparition d'une conscience d'appartenance à des collectivités plus grandes que la CECM. L'Alliance, en devenant véritablement le syndicat des instituteurs de la CECM, s'est défini comme tel et a établi des relations avec les instituteurs employés dans d'autres organisations et avec les travailleurs en général. Les instituteurs en sont venus à se considérer d'abord comme des professeurs et [117] et non comme des employés de la CECM. L'émergence de cette conscience de groupe et d'appartenance à une collectivité plus grande que la CECM constitue la première phase de la professionnalisation de l'enseignement au Québec.

Il constitue aussi un élément important de la conductivité structurelle et est favorable à l'éclosion d'un conflit social orienté vers la redéfinition de la mobilisation de la motivation. Il est aussi favorable à une généralisation de ce conflit au niveau des normes puisque la professionnalisation de l'enseignement implique une redéfinition des normes régissant l'accomplissement du rôle d'enseignant en termes professionnels.

Il est en effet théoriquement valable de dire que l'émergence d'une conscience de groupe est conductrice d'une redéfinition des termes de la participation de ce groupe à l'organisation qui l'emploie (niveau six de la mobilisation). Une fois cela redéfini, cette conscience de groupe, pourvu qu'une idéologie professionnelle apparaisse et qu'il existe des tensions au niveau des normes, pourra redéfinir la composante normative de l'action.

Si certaines avenues de protestation étaient ouvertes et si le personnel enseignant, par l'Alliance, a développé une conscience de groupe dans les années quarante, certaines avenues de protestation étaient perçues comme non-disponibles. L'explosion hostile ou la violence par exemple constituaient des moyens de protestations clairement perçus comme non-disponibles. Les attitudes traditionnelles du personnel enseignant dont nous avons défini les principaux traits au chapitre deux, ne pouvaient se marier avec la violence ou toute autre protestation du même genre.

[118]

Nous avons maintenant terminé notre analyse des variables et facteurs compris dans la conductivité structurelle. Les effets de ces facteurs sur l'éclosion d'un conflit social ont été mentionnés. Nous en rendrons compte de façon plus systématique à la fin du chapitre.

Concluons cette section en rappelant les principales caractéristiques structurelles identifiées. Tout d'abord, au niveau de la société globale, les systèmes religieux et scolaire étaient peu différenciés, le premier dominant de plus le second. Les systèmes politique et scolaire n'étaient pas plus fortement différenciés, le second jouissant d'une grande autonomie face au premier. Enfin, les systèmes politique et religieux étaient peu différenciés et constituaient, selon l'expression de Falardeau, la "Sainte-Alliance." En second lieu, la décennie 1940-50 marque le passage définitif de la société canadienne-française au stade de société industrielle urbaine. Elle a été témoin de nombreux conflits ouvriers orientés vers la redéfinition des termes de la participation des ouvriers à la nouvelle société. Il semble que la transition à la société industrielle soit propice à l'éclosion de ce type de conflit. Troisièmement, la variable état de vie ne se juxtaposa pas à la variable position dans l'organisation.



Quatrièmement, certaines avenues de protestations étaient ouvertes aux professeurs et d'autres furent perçues comme fermées. Une conscience de groupe de d'appartenance à des collectivités plus grandes que l'organisation-CECM est apparue dans les années quarante et constitue le principal élément d'une conductivité structurelle favorable à l'éclosion d'un conflit orienté vers la mobilisation de la motivation. Cette conscience constitue aussi le premier élément de la professionnalisation de l'enseignement.

[119]

### ***LES TENSIONS STRUCTURELLES***

Dans cette section, nous nous proposons d'identifier les principales tensions structurelles au sein de l'organisation-CECM pour la décennie 1940- 50.

Notre modèle théorique nous dit en effet que les tensions structurelles constituent le second facteur dans la séquence du conflit social et qu'on ne peut rendre compte d'un conflit social sans en tenir compte. Il spécifie de plus que ces tensions doivent apparaître aux niveaux opératoires des composantes de l'action en cause.

### ***TENSION ET ORGANISATION***

Nous sommes intéressé à ce niveau-ci d'analyse à étudier les variables suivantes :

- a) la distribution du pouvoir au sein de l'organisation.
- b) les termes généraux de la participation à l'organisation.
- c) les récompenses attachées à l'accomplissement du rôle.

Blau et Etzioni, en classant l'organisation scolaire dans la catégorie des organisations de service semi-professionnel, font l'hypothèse qu'elle est un lieu social propice à une lutte pour le pouvoir de contrôle

sur l'accomplissement des rôles. Ils attirent ainsi notre attention sur la variable du pouvoir.

L'analyse contenue dans le chapitre trois a montré que le pouvoir, au sein de l'organisation-CECM, appartenait pour une grande partie au groupe religieux. Représentés au niveau de l'Assemblée des commissaires, jouissant d'un pouvoir de veto à la Direction des études, et contrôlant la majeure partie des postes de direction d'école, les religieux jouissaient d'un [120] statut élevé dans l'organisation. Les laïcs, d'autre part, s'ils étaient représentés à l'Assemblée des commissaires et à la Direction des études, n'avaient pas de représentants puissants au niveau des directions d'école.

Si la distribution du pouvoir au sein de l'organisation-CECM était à l'avantage des religieux et si cela pouvait constituer un facteur de tension au moment où les laïcs devinrent majoritaires dans l'organisation, la structure de la supervision et le pouvoir du visiteur ecclésiastique constituèrent aussi des facteurs de tension. En effet, le personnel enseignant était soumis à une multitude de contrôles et à diverses formes de supervision : l'inspecteur du D.I.P., le directeur de district, le visiteur ecclésiastique, et la direction de l'école lui décernaient chaque année une note pédagogique dont dépendait son réengagement. Si les contrôles étaient excessifs, ceux du visiteur ecclésiastique étaient particulièrement importants. Nous avons tenté de montrer dans le chapitre trois que la caution de ce dernier était de première importance pour la permanence du personnel enseignant dans l'organisation.

La seconde variable importante à ce niveau-ci d'analyse est les termes généraux de la participation à l'organisation. L'analyse de ces termes recouvre celle du statut du personnel enseignant faite au chapitre trois. Rappelons que le personnel enseignant laïque jouissait d'un statut de subordonné au sein de l'organisation-CECM. Il devait en effet posséder un diplôme d'enseignement, n'était pas considéré comme permanent par l'organisation, était concentré dans l'enseignement et exclus des directions d'écoles et était faiblement rémunéré. Il était de plus assujéti à une multitude de contrôles. La carrière des femmes était aussi sérieusement compromise par le règlement qui leur interdisait de revenir à l'enseignement à temps-plein

[121]

après la naissance de leur premier enfant, leur exclusion encore plus marquée des directions d'école et leur plus faible rémunération.

La troisième variable importante comprend les récompenses attachées à l'accomplissement du rôle. L'on peut considérer le monopole clérical des directions d'école comme un facteur important du décalage entre l'accomplissement du rôle et les récompenses anticipées. Car les laïcs, à cause de ce monopole, devaient faire preuve de patience s'ils aspiraient à un poste administratif. De même, l'extension des contrôles, dans la mesure où elle infirmait le libre exercice de l'enseignement par les instituteurs et constituait une multitude d'interventions auxquelles les instituteurs étaient priés de se soumettre, peut être perçue comme un facteur diminuant la gratification attachée à l'accomplissement du rôle d'enseignant.

### ***TENSIONS ET NORMES***

Les variables importantes ici sont :

- a) le décalage entre les standards normatifs et la situation sociale du groupe lésé ;
- b) la structure de contrôle, les diverses formes de supervision et les normes régissant cette supervision ;
- c) le degré de professionnalisation de l'enseignement ;
- d) le degré d'institutionnalisation du mécanisme de la convention collective ;
- e) la présence ou l'absence de mécanismes bipartites de résolution des tensions à court terme.

[122]

L'entrée massive des laïcs et des femmes dans l'enseignement au cours de la décennie 1940-50 constitue le principal changement de situation qui rendit l'ordre normatif de la CECM inadapté. Nous avons

vu dans le chapitre deux combien cet ordre normatif était clérical et renforçait des attitudes de soumission et d'ascèse. Nous avons vu dans le chapitre trois que, même en adhérant à cet ordre normatif, le personnel enseignant laïc n'en retirait pas les avantages et les gratifications auxquels il aurait pu s'attendre.

Il y avait là, donc, un facteur de tension.

L'on peut spécifier davantage ce décalage en analysant les normes régissant la supervision et l'accomplissement du rôle. Nous avons, au chapitre trois, distingué deux formes principales de supervision : l'une bureaucratique, relevant de l'inspecteur du D.I.P. et du directeur de district et couvrant la réalisation des buts pédagogiques de l'organisation, l'autre, relevant du visiteur ecclésiastique et des directions religieuses et s'attachant à la qualité de l'enseignement religieux et à l'orthodoxie religieuse des enseignants. Il nous semble que ces formes de supervision et leurs nombreux agents renforçaient une norme de soumission du personnel enseignant. Elles traduisent la non-reconnaissance d'un statut de semi-professionnel pour le personnel enseignant. Elles encourageaient aussi, au niveau de l'accomplissement du rôle, la soumission à la lettre du programme plutôt qu'à son esprit et risquait de tuer toute tentative, faite par les professeurs, de réaliser les principes de l'école active clairement épousés par Mgr. Ross.

De même, l'absence de mécanismes bipartites de résorption des tensions à court terme et la faible institutionnalisation du mécanisme de la convention collective — la CECM refusa à plusieurs reprises de négocier avec [123] l'Alliance — indiquent, il nous semble, qu'à la CECM, on considérait que le personnel enseignant n'avait que peu à dire et à faire dans la prise des décisions qui le concernaient directement. Ils indiquent la non-reconnaissance de la participation des professeurs à ce niveau du fonctionnement de l'organisation et les prémisses autoritaires à partir desquelles l'organisation fonctionnait.

L'on peut considérer le fait que le droit d'appel de l'Alliance dans les cas de renvoi stipulé dans la convention collective de 1944 fut supprimé en 1947 par la CECM comme un indicateur de la faible institutionnalisation du mécanisme de la convention collective dans l'organisation-CECM.

Notons que le personnel enseignant commençait, dans les années quarante, à se définir comme un personnel professionnel. Nous avons

en effet vu que, par le développement de l'Alliance, les professeurs avaient développé une conscience de groupe et d'appartenance à des collectivités plus grandes que la CECM. Ils avaient ainsi réalisé la première phase de la professionnalisation de l'enseignement.

### ***TENSION ET VALEURS***

Les variables importantes ici sont l'industrialisation et l'urbanisation de la société globale, car ces changements fondamentaux rendent anachronique l'échelle de valeurs adaptée à un ordre social traditionnel.

Le conflit scolaire de 1949 ayant eu lieu quelques années après la fin de la guerre et ayant noté, avec Mason Wade, que la guerre a constitué pour la société canadienne-française un facteur d'accélération de l'industrialisation et de l'urbanisation, il est possible que des tensions existaient au sein d'un système scolaire encore dominé par une échelle de valeurs [124] traditionnelles et poussaient dans le sens d'une adaptation de système à son nouvel environnement sociétal.

Le fait que le système scolaire ait été très lent à s'adapter à l'industrialisation au cours des premières décennies du vingtième siècle est de plus un facteur d'accumulation des tensions au niveau des valeurs.

Concluons notre analyse des tensions structurelles en résumant les principaux points établis. Premièrement, la distribution du pouvoir au sein de l'organisation-CECM était à l'avantage des religieux et ce au moment où les laïcs étaient majoritaires dans l'organisation. Le personnel enseignant avait de plus besoin de la caution du visiteur ecclésiastique pour assurer sa permanence dans l'organisation. Deuxièmement, le personnel enseignant laïc jouissait d'un statut de subordonné. Les termes de sa participation à l'organisation en faisaient un simple exécutant des directives administratives. Troisièmement, certaines récompenses attachées à un accomplissement adéquat du rôle lui étaient interdites. Quatrièmement, l'orientation normative essentiellement religieuse et cléricale de l'organisation-CECM apparut maladaptée au moment où la majorité du personnel de l'organisation était laïc. Cinquièmement, ce personnel était évalué suivant des normes

bureaucratiques et morales, toutes deux renforçant la soumission à la lettre du programme plutôt qu'à son esprit. Sixièmement, la faible institutionnalisation du mécanisme de la convention collective et l'absence de mécanismes de résorption des tensions à court terme impliquaient que le personnel enseignant n'avait rien à dire dans les décisions qui le concernaient directement et que son statut de semi-professionnel n'était pas reconnu par l'administration-CECM. Septièmement, l'émergence d'un véritable syndicalisme enseignant dans les années quarante constitue la première [125] phase de la professionnalisation de l'enseignement public montréalais. Enfin, l'industrialisation et l'urbanisation de la société canadienne-française, en rendant anachronique le monolithisme politico-religieux traditionnel, furent, on peut en faire l'hypothèse, des sources de tension au sein d'un système scolaire construit à partir d'un modèle de société rurale et traditionnelle.

[126]

## Conclusion générale du chapitre

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons dans les sections de ce chapitre identifié les facteurs de conductivité structurelle et les tensions structurelles que nous croyons aptes à faire éclore un conflit orienté vers la mobilisation de la motivation. Nous voulons ici montrer comment ces facteurs peuvent donner naissance à ce conflit.

Les facteurs de conductivité structurelle identifiés peuvent, il nous semble, constituer le cadre général dans lequel un conflit orienté vers la mobilisation de la motivation a des chances de se produire. Car le passage de la société canadienne-française au stade de société industrielle urbaine est conducteur de l'éclosion de conflits orientés vers la redéfinition des termes de la participation des divers groupes sociaux à la société. Les changements profonds associés à l'industrialisation et à l'urbanisation amènent en effet divers groupes à se redéfinir et à redéfinir leur participation à la société.

De même, l'avènement d'un véritable syndicalisme enseignant dans les années quarante et l'émergence d'une conscience de groupe chez les

instituteurs et institutrices de Montréal sont conducteurs de l'écllosion d'un conflit social orienté vers la mobilisation de la motivation. Car, en se différenciant de l'organisation qui les employait, les instituteurs étaient aptes à prendre conscience d'eux-mêmes comme groupe et comme appartenant à des collectivités plus grandes que l'organisation. Ils étaient aussi aptes à réclamer des conditions de travail et des salaires similaires à ceux des groupes avec lesquels ils s'identifiaient.

Si, à cause de ces facteurs, le conflit avait des chances d'être orienté vers la mobilisation de la motivation, le fait que religieux et laïcs [127] étaient présents à tous les niveaux de la hiérarchie scolaire et que le personnel enseignant religieux n'était pas dans une position plus avantageé que le personnel enseignant laïc, n'était pas conducteur d'une juxtaposition de la variable état de vie à la variable position dans l'organisation. L'adhésion de la majorité du personnel enseignant laïque à l'orientation normative du système scolaire traditionnel n'était pas non plus conductrice de cette juxtaposition. Des griefs contre l'administration-CECM ne pouvaient être unilatéralement dirigés contre les membres ecclésiastiques de cette administration. Ils devaient en quelque sorte rester généraux. Le conflit risquait donc de n'opposer que le personnel enseignant et l'administration-CECM.

Enfin, si le conflit avait des chances d'être orienté vers la mobilisation de la motivation et de n'opposer que le personnel enseignant laïque et l'administration-CECM, il avait aussi des chances de se généraliser et d'englober les composantes de l'action plus générales. En effet, la faible différenciation des systèmes religieux, politique et scolaire était conductrice de cette généralisation. La faible autonomie du système scolaire face au système religieux était aussi conductrice de cette généralisation du conflit.

Nous avons aussi vu que l'entrée des laïques et des femmes dans l'organisation-CECM au cours de la décennie 1940-50 constituait un facteur de changement apte à faire apparaître au sein de l'organisation des tensions. Parmi les tensions identifiées, deux types sont particulièrement importants : celles dans la mobilisation de la motivation et celles dans la structure normative. L'on peut classifier ces tensions de la façon suivante :

[128]

	NORMES	MOBILISATION DE LA MOTIVATION
6.	normes régissant la supervision : normes bureaucratiques et cléricales. Soumission à la Direction des études.	termes généraux du contrat : faible rémunération, statut de non-permanent, règlements concernant la carrière de la femme.
	faible institutionnalisation du mécanisme de la convention collective.	
	absence de mécanismes bipartites de résorption des tensions à court terme.	
7.	soumission à la lettre du programme, atrophie de l'esprit d'initiative et de recherche. Limitation de la responsabilité personnelle.	monopole clérical des directions d'écoles comme facteur de décalage entre accomplissement du rôle et récompenses anticipées.
		extension des contrôles comme facteur infirmant le libre exercice de l'enseignement par les instituteurs et institutrices.

Il y avait donc au sein de l'organisation-CECM des tensions dans la mobilisation et dans la structure normative. Ces deux types de tensions pouvaient peser d'un égal poids sur l'orientation du conflit et de la croyance généralisée. Nous avons noté au chapitre un qu'il n'y avait pas de relation directe entre type de conflit et type de tensions, la croyance généralisée jouant un rôle important dans la détermination du type de conflit. Les types de tensions et la conductivité structurelle influent cependant sur le développement d'une croyance généralisée. En effet, l'on [129] peut dire que l'émergence du syndicalisme enseignant et d'une conscience de groupe, de même que des tensions aux niveaux six et sept de la série de mobilisation étaient propices au développement d'une croyance généralisée orientée vers la redéfinition de la mobilisation de la motivation. De même, l'existence de tensions aux niveaux six et sept de la série normative était propice à la généralisation du conflit au niveau des normes et à l'évolution de la croyance généralisée vers la redéfinition des normes.



De fait, il semble que la croyance généralisée — nous le verrons au chapitre suivant — s'est d'abord attachée à redéfinir les termes de la mobilisation de la motivation et a ensuite tenté de redéfinir la composante normative de l'action en termes professionnels. Si comme nous le verrons plus loin, il s'agit là d'un fait indéniable, il corrobore la théorie de l'évolution de la revendication enseignante avancée au chapitre un. Nous avons en effet alors avancé que, lorsqu'un groupe social prend conscience de lui-même comme groupe et comme appartenant à des collectivités plus grandes que l'organisation qui l'emploie, la première chose qu'il voudra redéfinir sont les termes de sa participation à l'organisation, ceux-ci devenant, si l'action du groupe est couronnée de succès, plus similaires à ceux des groupes auxquels il s'identifie. Ce n'est qu'ensuite qu'il s'attaquera aux normes et aux valeurs de l'organisation, si des tensions structurelles existent et sont favorables à ce développement.

Concluons ce chapitre en remarquant que la conductivité structurelle et les tensions structurelles ne peuvent donner naissance à un conflit social. Si elles déterminent le cadre général et la nature possible des griefs, elles doivent, pour être opérantes, se combiner avec les facteurs subséquents compris dans le modèle séquentiel du conflit social que nous désirons [130] vérifier ici. Le chapitre qui suit analysera l'action de ces autres facteurs.

[131]

**Le conflit scolaire de 1949**

## **Chapitre 5**

---

Analyse des quatre deniers facteurs de la séquence du conflit social : le développement d'une croyance généralisée, les facteurs de précipitation, la mobilisation en vue de l'action et le jeu des contrôles sociaux après l'éclatement du conflit.

[Retour à la table des matières](#)

[132]

## Introduction

[Retour à la table des matières](#)

Nous voulons dans ce chapitre étudier les facteurs déterminants qui, en se conjuguant avec la conductivité structurelle et les tensions structurelles étudiées dans le chapitre précédent, peuvent expliquer l'éclosion d'un conflit social. Ces facteurs sont : le développement d'une croyance généralisée ou idéologie qui diagnostique la situation faite à un groupe et propose un programme de réformes ; les facteurs de précipitation qui confirment ou non le diagnostic compris dans la croyance généralisée, augmentent une tension ou redéfinissent les conditions de conductivité structurelle ; la mobilisation du groupe en vue de l'action. Le dernier facteur inclus dans le modèle de Smelser comprend les contrôles sociaux qui peuvent minimiser les conditions de conductivité structurelle ou inhiber l'accumulation et la conjugaison des facteurs précédemment mentionnés. Présents à toutes les étapes de la séquence logique, les contrôles sociaux transcendent en quelque sorte celle-ci. Ils sont cependant plus visibles une fois le conflit éclaté. Ils sont de plus particulièrement importants dans le cas qui nous occupe ici, car ils facilitèrent, comme nous le verrons dans ce chapitre, la généralisation du conflit au niveau de la série normative.

Car si nous voulons montrer l'action des facteurs précédemment mentionnés, nous voulons aussi relater, dans ce chapitre, le déroulement du conflit et ses prolongements dans les années cinquante afin de montrer que le conflit s'est généralisé et a englobé la composante normative de l'action.

Nous avons en effet interprété le conflit de 1949 comme étant d'abord orienté vers la mobilisation de la motivation. Nous avons aussi dit qu'il s'était généralisé et avait englobé la composante normative de l'action. Nous avons montré dans le chapitre quatre qu'il existait des conditions de [133] conductivité structurelle et des tensions structurelles propres à faire éclater un conflit orienté vers la mobilisation et propres à le généraliser au niveau des normes. C'est le but de ce chapitre de montrer comment cette généralisation s'est opérée.

Notre chapitre se divise en deux parties : dans la première, nous analysons l'action de la croyance généralisée, des facteurs de précipitation et de la mobilisation du groupe ; dans la seconde, nous relations le conflit et étudions le jeu des contrôles sociaux.

134.

## PREMIÈRE PARTIE

### ***DÉVELOPPEMENT D'UNE CROYANCE GÉNÉRALISÉE***

[Retour à la table des matières](#)

Les éléments importants de la croyance généralisée sont le diagnostic de la situation faite au groupe lésé, le programme d'action et de réformes jugées nécessaires par le groupe pour remédier à cette situation et le degré de consensus du groupe autour du diagnostic et du programme. En se conjuguant avec la conductivité structurelle et les tensions structurelles, ils déterminent quel type de conflit à des chances d'éclater dans un univers social donné.

Le développement de l'idéologie syndicale au sein du système scolaire québécois au cours de la première moitié de ce siècle constitue la croyance généralisée dont parle Smelser. Louis Maheu a récemment <sup>85</sup> défini les principales caractéristiques de l'orientation idéologique de la Confédération des Travailleurs Catholiques du Canada (C.T.C.C.) pour la période qui nous intéresse ici. Elles sont : 1) la confessionnalité et le souci de respecter la morale sociale de l'Église ; 2) la reconnaissance officielle des classes sociales et la non-adhésion au principe de la lutte des classes ; 3) la recherche de l'entente avec le patron ; 4) le respect de l'autonomie patronale. Ces caractéristiques, avec quelques modifications, sont aussi celles du syndicalisme enseignant tel qu'il est apparu dans la première moitié du [135] vingtième siècle au sein de l'organisation scolaire montréalaise. Un

---

<sup>85</sup> Maheu, Louis. "[Problème social et naissance du syndicalisme catholique](#)," in [Sociologie et Sociétés](#), vol. I, no I, pp. 76-78.

bref rappel des tentatives de regroupement du personnel enseignant laïc entre 1900 et 1940 peut nous convaincre de cet état de chose.

### ***LES ASSOCIATIONS ENSEIGNANTES DE 1900 À 1940***

Il y eut plusieurs tentatives de regroupement du personnel enseignant laïc de l'organisation-CECM entre 1900 et 1940. La plupart furent infructueuses. Certaines furent couronnées de succès. Voyons les conditions de succès et d'insuccès de ces associations enseignantes.

Il semble que la caution des ecclésiastiques membres de l'administration-CECM et celle de l'Église de Montréal étaient nécessaires pour que se forme une association enseignante. Cette caution n'était recevable que si les instituteurs faisaient la preuve de leur soumission à l'organisation-CECM et à l'Église de Montréal.

Prenons comme exemple de cet état de chose les faits suivants : en novembre 1918, un groupe d'instituteurs fonde "l'Union des Instituteurs Catholiques de Montréal". Cette association se fixe pour objectifs de "défendre les droits et privilèges de ses membres, de promouvoir leurs intérêts, de coopérer à l'amélioration des méthodes d'enseignement et d'activer le mouvement progressif de l'éducation". Elle désire "accorder l'enquête à tout instituteur qui se croit lésé dans ses droits" <sup>86</sup> et refuse que tout visiteur ecclésiastique, directeur d'école et fonctionnaire de l'organisation-CECM en soient membres. Symptomatiquement, il suffit de la réaction négative d'un visiteur ecclésiastique et de l'Archevêché de [136] Montréal pour que les instituteurs abandonnent leur projet d'association. Il semble qu'une association enseignante à laquelle l'Archevêché de Montréal refusait de déléguer un aumônier était plus ou moins vouée à disparaître. De plus, la présence des hauts-fonctionnaires laïques et ecclésiastiques de l'organisation-CECM au sein de l'Association semblait être perçue comme la garantie de la bonne entente entre les professeurs et la CECM.

---

<sup>86</sup> In Le Professeur, septembre, 1955, vol. IV, no. 9, p. 5.

Si la majorité du personnel enseignant acceptait à cette époque le pouvoir des commissaires laïques et ecclésiastiques au sein de l'organisation-CECM, un petit groupe d'enseignants cependant contesta en 1919 ce pouvoir.

En effet, "l'Association du Bien-Être des Instituteurs Catholiques de l'Ile de Montréal" présenta à l'Assemblée des commissaires de la CECM un projet de convention collective qui proposait non seulement des augmentations de salaires, mais aussi la reconnaissance du principe de l'engagement du personnel enseignant laïc par contrat collectif, la formation d'un Comité de Griefs et des amendements à la loi de l'instruction publique afin d'accorder plus de protection aux instituteurs et de restreindre les pouvoirs des commissaires.

Il semble que ce projet, parce qu'avant-gardiste à cette époque, fut mal reçu à la fois par les autorités scolaires et religieuses de Montréal et par une grande partie du personnel enseignant. On peut faire l'hypothèse qu'il en fut ainsi parce qu'il remettait en cause la série normative et la série de mobilisation de la motivation de l'organisation, et notamment les niveaux deux (amendements à la loi de l'instruction publique) et six (formation d'un Comité de griefs et reconnaissance du principe de la négociation collective) de la série normative et le niveau six (augmentations de salaires) de la série de mobilisation.

[137]

Cette hypothèse est d'autant plus probable que le 3 décembre 1919, "l'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal" est fondée et propose de "grouper tous les instituteurs qui tiennent à l'honneur de leur profession et qui condamnent et réprouvent tout acte d'insubordination comme contraire à leur engagement et à leur dignité"<sup>87</sup>. L'Alliance, en conformité avec l'orientation normative du système scolaire québécois, considérait comme illégitime la revendication de l'Association du Bien-Être et fut fondée pour montrer que le personnel enseignant laïc de l'organisation-CECM réprouvait cet "acte d'insubordination" et était soumis à l'autorité scolaire.

Syndicat de boutique à ses débuts, l'Alliance fut reconnue officiellement par la CECM et l'Archevêché de Montréal lui délégua un aumônier. L'Association du Bien-Être fut cependant dissoute en 1920

---

<sup>87</sup> in Le Professeur, septembre, 1955, vol. IV. no. 9, p. 7.

et 68 de ses membres furent congédiées par l'organisation-CECM. L'Alliance demeurera soumise aux autorités scolaires et religieuses jusqu'en 1936. L'on peut considérer le fait que jusqu'à cette date l'Alliance fut présidée par de hauts-fonctionnaires de l'organisation-CECM comme l'un des principaux facteurs de la soumission des enseignants.

L'on peut conclure ce bref rappel des associations enseignantes de 1900 à 1940 en faisant les remarques suivantes : 1) elles furent toutes confessionnelles ; 2) celles qui durèrent reconnurent la hiérarchie scolaire et ne la contestèrent pas ; le fait que l'Alliance fut présidée jusqu'en 1936 par des hauts-fonctionnaires de la CECM est le principal facteur de la soumission des enseignants ; 3) elles recherchèrent l'entente et l'harmonie avec [138] la CECM ; 4) elles respectèrent l'autonomie patronale de la CECM ; le fait que l'Alliance ne protesta pas contre les baisses de salaires dans les années trente peut être considéré comme un indicateur de ces deux derniers points.

### ***L'AVÈNEMENT D'UN VÉRITABLE SYNDICALISME***

Dans le chapitre trois, il a été question de l'entrée dans les années quarante des laïques et des femmes dans l'enseignement public montréalais. C'est là l'un des facteurs de l'émergence du syndicalisme enseignant des années quarante. Le personnel enseignant laïc devenant de plus en plus important dans l'organisation et y constituant en quelque sorte une force émergente, le syndicalisme pouvait, tout au moins, constituer un outil de promotion pour ce personnel. Pourvu cependant qu'un leadership dynamique et capable de mobiliser le personnel enseignant dans le sens d'une revendication syndicale apparaisse.

Ce leadership est effectivement apparu à l'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal. D'abord, en 1936, les instituteurs élisent à la direction de l'Alliance un exécutif composé d'enseignants et le mandate à l'effet de revendiquer auprès de la CECM des augmentations de salaires. Cette élection d'enseignants à la direction de l'Alliance fut le premier pas vers l'apparition d'un véritable leadership syndical, et l'affranchissement de l'Alliance des contrôles de la CECM. Le second

et décisif pas fut fait en 1942 : cette année-là, en effet, l'Alliance élit l'exécutif Guindon.

C'est cet exécutif et plus particulièrement son président, M. Léo Guindon, qui mobilisa le personnel enseignant laïc pour le combat qui allait l'opposer à la CECM pendant 17 ans.

Guindon a été mêlé à presque tous les combats des enseignants et à presque toutes les organisations d'enseignants. Rappelons sa carrière. En [139] 1937, il était membre du Comité de Régie de l'Alliance ; dès 1938, il devint le secrétaire de l'exécutif et le demeura jusqu'en 1942. De 1942 à 1958, il fut président plein-temps de l'Alliance. Au sein de l'Alliance, il fut de plus l'initiateur en avril 1943 du "Bulletin de l'APCM" ; en janvier 1952, il fonda le journal "le Professeur", l'organe officiel de l'Alliance. Notons qu'il en écrivait presque la totalité à lui seul. Il fut aussi actif à l'intérieur d'associations plus larges : il fut, en effet, le président-fondateur de la "Fédération des Instituteurs et Institutrices des Cités et Villes" en 1942 et occupa ce poste jusqu'en 1946 : il abandonna alors la présidence de cet organisme pour la reprendre huit ans plus tard (décembre 1954). De plus, il fut l'un des membres fondateurs et le premier président de la "Corporation des Instituteurs et Institutrices Catholiques" : il occupa ce poste de novembre 1945 à juin 1951. Il y fonda en février 1946 l'organe officiel des enseignants du Québec, "l'Enseignement", qui est encore publié. Enfin, de décembre 1946 à mai 1953, il représenta l'Alliance sur la Commission Administrative du Fond de Pension des Instituteurs (commission provinciale).

Cette énumération des postes détenus par Guindon peut nous servir d'indicateur à la fois de son dynamisme et de son emprise sur le personnel enseignant.

L'exécutif Guindon fit de l'Alliance un véritable syndicat. En effet, le premier janvier 1944, l'Alliance qui jusqu'alors était enregistrée selon la troisième partie de la loi des compagnies, modifie ses règlements, se constitue en syndicat et obtient sa certification en vertu de la loi des Relations Ouvrières. Elle pouvait donc négocier des conventions collectives, s'affilier à d'autres syndicats, bénéficier de la conciliation et de l'arbitrage, dans les limites et selon les ordonnances de la loi. [140] Soumise à La "loi des Différends entre les services publics et



leurs salariés," l'Alliance était de plus tenue d'accepter la sentence arbitrale et ne pouvait avoir recours à la grève.

Nous avons précédemment interprété l'avènement d'un véritable syndicalisme enseignant comme symbolisant l'émergence d'une conscience de groupe au sein du personnel enseignant de l'organisation-CECM. En effet, il marque la différenciation du personnel enseignant et de l'organisation-CECM, les enseignants se définissant davantage comme des professeurs et des travailleurs appartenant à des collectivités plus grandes que l'organisation. Cela constitue la première phase de la professionnalisation de l'enseignement.

### ***DIAGNOSTIC ET PROGRAMME DE RÉFORME***

L'on peut considérer la déclaration suivante de Léo Guindon comme constituant le diagnostic de la situation faite au personnel enseignant :

"Le geste que vous posez affectera les destinées non seulement de votre association, mais de toute la profession pour les dix futures années peut-être. Notre décision est basée sur le fait qu'il y a trop longtemps que nous sommes traités d'une façon inférieure à celle que l'on fait à nos collègues protestants qui eux-mêmes n'en obtiennent pas assez. Nos revendications sont justes : en tant qu'éducateurs vous avez pris une décision réfléchie et vous l'avez fait sans que votre président vous le demande. Je fais un appel tout particulier aux parents : nous voulons que leurs instituteurs soient les mieux qualifiés et pour cela ils doivent être les mieux payés ; c'est pour nos enfants que nous posons ce geste et pour l'avenir de l'éducation catholique de la Province" <sup>88</sup>.

[141]

Elphège Laçasse, un instituteur, va dans le même sens lorsqu'il écrit :

"Or je répète, notre cause est juste, nous combattons pour un principe, à savoir :

---

<sup>88</sup> Le Devoir, édition du 13 janvier 1949.

- a) que le salaire d'un instituteur est prédominant, c'est-à-dire qu'il ne doit pas être relégué au dernier plan, après la construction et l'entretien des écoles ;
- b) qu'un salaire reconnu légitime et juste est dû en justice, et quelles que soient les décisions d'une sentence arbitrale à ce sujet, il reste que le salaire refusé est dû quand même ;
- c) que ce salaire ne saurait donc être subordonné à la capacité de payer d'une commission scolaire, de dépendance gouvernementale, parce que cette capacité de payer, en l'occurrence, n'atteint comme limite que le danger de faillite financière du gouvernement..., faillite que personne ne saurait admettre, à commencer par le gouvernement lui-même" <sup>89</sup>.

En continuité avec ce diagnostic, le programme de réformes proposées en 1949, tel qu'il est incorporé dans le projet de convention collective déposé à la CECM et que nous reproduisons en appendice à cette thèse, ne comprend que des augmentations de salaires réduisant l'écart entre les salaires payés par l'organisation-CECM à son personnel enseignant anglophone et ceux payés au personnel enseignant francophone. Ces augmentations réduisaient aussi l'écart entre les salaires payés à Montréal à des ouvriers spécialisés et ceux payés au personnel enseignant. L'échelle de salaires proposée classait de plus les enseignants non seulement par sexe et statut marital, mais aussi par catégories de qualification.

Ce projet de convention collective constitue une redéfinition de la série de mobilisation définie au chapitre un. Il constitue de la part [142] de l'Alliance une tentative de redéfinir les termes de la participation des enseignants à l'organisation-CECM.

Si la convention collective proposée en 1949 se situe au niveau six de la série de mobilisation et si la grève a eu lieu à ce niveau, il semble que dans les années cinquante la revendication enseignante s'est généralisée et a englobé la composante normative de l'action et plus particulièrement le niveau six de la série normative. En effet de 1949 à 1960, l'Alliance ne put signer de convention collective avec la CECH. L'Alliance tenta à plusieurs reprises cependant d'en négocier une avec la CECM. Nous reproduisons en appendice de cette thèse les conventions

---

<sup>89</sup> Lacasse, Elphège. "Les maîtres ont-ils le droit de faire la grève ?" in l'Enseignement, décembre 1948, p. 3.

collectives proposées en 1951, 1954 et 1958, cette dernière ayant été signée en 1960 par les deux parties.

L'on trouve dans ces conventions, outre des augmentations de salaires, des réformes dans les procédures de réengagement des instituteurs, l'acceptation du droit d'appel de l'Alliance dans un cas de renvoi de professeurs, la formation d'un Comité de griefs et l'acceptation du congé sans solde pour le président de l'Alliance. L'Alliance voulait en effet qu'il soit possible à un professeur se croyant lésé par la note pédagogique octroyée par le personnel de supervision de la CECM, d'avoir des explications écrites. S'il était renvoyé, elle voulait avoir le droit d'en appeler de la décision des commissaires. Par la mise sur pied d'un Comité de griefs, l'Alliance voulait participer au processus de décision touchant les problèmes de l'enseignement et la relation personnel enseignant-administration-CECM.

Ces réformes, il nous semble, doivent être classées au niveau six de la série normative, car elles touchent aux règles de coopération et de [143] coordination au sein de l'organisation-CECM. Elles visent à transformer le rapport de soumission et de dépendance qui avait traditionnellement caractérisé la relation personnel enseignant-administration.

Mais le programme de réformes de l'Alliance ne s'est pas limité aux niveaux opératoires de la série normative. Il a inclus aussi les niveaux plus généraux de cette série. Le mémoire présenté par l'Alliance à la Commission Royale d'Enquête sur les Problèmes Constitutionnels en 1954 témoigne à cet effet. L'on trouve dans ce mémoire les recommandations suivantes :

- "Que l'article 232 du code scolaire soit modifié de façon à obliger toute commission scolaire, qui renvoie ou ne réengage pas un professeur, à fournir à celui-ci, sur sa demande écrite, la raison de cette décision et le dossier professionnel de ce professeur, y compris la copie de tout rapport qui a pu être fait sur lui."

- "Qu'après trois ans de service avec "succès", l'engagement du professeur devienne permanent et qu'aucune commission scolaire ne puisse le renvoyer sans un motif grave."

- "Que le professeur ait droit de rappel ou de révision dans tout cas de renvoi ou de non-réengagement."

- "Que toute commission scolaire soit tenue de fournir à tout professeur qui en fait la demande son dossier professionnel de même que copie de tout rapport qui le concerne et déposé à la dite commission."
- "À travail égal, dans l'enseignement, salaire égal ! Les instituteurs et les institutrices doivent recevoir un minimum égal. Progressivement, Montréal et la province doivent s'orienter vers le paiement d'un maximum égal."
- "Qu'une commission de promotions soit formée au sein de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal : qu'elle soit composée d'un nombre égal de représentants de la commission et de représentants des professeurs ; qu'elle ait comme responsabilité de créer un système d'admission et de promotions, comme de voir à son application par la commission."

[144]

- "Que l'école normale soit affiliée à l'université et qu'elle devienne la base de la faculté de pédagogie de l'université avec privilèges de décerner baccalauréat, licence et doctorat en cette matière."
- "Que le droit de grève soit rendu aux services publics."
- "Que la Commission des Relations ouvrières compte un plus grand nombre de représentants des travailleurs dont un de la classe professorale."
- "Que les éducateurs soient appelés à siéger au Bureau de la Censure, afin d'apporter au dit Bureau l'aide de leurs expériences pédagogiques et psychologiques."
- "Que tous les commissaires soient élus selon une formule de suffrage vraiment populaire à laquelle participeraient tous les parents catholiques : propriétaires fonciers ou non."

Si la suppression de l'article 232 du code scolaire, le droit d'appel des professeurs, la mise sur pied d'une commission bipartite des promotions et des admissions, se situent au niveau six de la série normative, la reconnaissance du droit de grève des professeurs, l'élection populaire des commissaires, la présence d'éducateurs à la Commission des Relations ouvrières et au bureau de la censure, ainsi que l'affiliation des écoles normales à l'université se situent au niveau deux de cette série. Ces recommandations témoignent clairement de l'émergence d'une idéologie professionnelle chez les enseignants dans les années cinquante. Il est d'ailleurs écrit à ce sujet dans le mémoire

"Le Directeur général des Études à la Commission scolaire de Montréal déclarait en 1946 : « il apparaît clairement que l'instituteur est, sinon plus

encore, du moins autant un professionnel que l'avocat, le médecin ou le notaire. Les divers tribunaux d'arbitrage qui ont eu à régler les différends entre les instituteurs et les commissions scolaires, à la suite des dépositions des spécialistes de différentes disciplines, ont été unanimes à reconnaître le caractère hautement professionnel de l'instituteur. » (la Profession d'instituteur, p. 26, annexe A). "

[145]

Il semble que les membres de l'Alliance, dans les années cinquante, ont fait leur cette définition de leur rôle proposé par le directeur des études.

Concluons en disant que si le programme de réformes de l'Alliance au moment de la grève comprenait surtout des augmentations de salaires (niveau six de la série de mobilisation de la motivation), une idéologie professionnelle est apparue dans les années cinquante et a tenté de redéfinir la série normative en termes professionnels.

Pourquoi les professeurs, ayant eu gain de cause sur le plan économique, en sont-ils venus à revendiquer les transformations dans la structure normative de la CECM? Rappelons qu'il existait des tensions à ce niveau dans l'organisation-CECM. Nous verrons également plus loin que les contrôles sociaux ont facilité cette généralisation du conflit au niveau des normes. Nous verrons en effet qu'ils ont tenté de faire disparaître l'Alliance et clairement affirmé qu'elle constituait un danger pour l'intégration globale de l'organisation, du moins pour la définition traditionnelle de cette intégration. L'action des contrôles sociaux a forcé les professeurs les professeurs à prendre conscience des règles traditionnelles de coopération et de coordination au sein de l'organisation-CECM et les a amenés à les remettre en cause d'autant plus volontiers qu'elles menaçaient l'existence même de l'Alliance. Il y avait en quelque sorte danger dans les années cinquante d'un retour au type de relation CECM-Alliance des années trente. Voulant éviter cela, l'Alliance se devait de revendiquer une définition professionnelle de la relation personnel enseignant-administration.

Le fait que 72% des membres de l'Alliance votèrent en faveur de la grève et que 83% d'entre eux ne se présentèrent pas en classe le premier jour de [146] grève peut être considéré comme un indicateur du

consensus qui régnait au sein du personnel enseignant laïc autour du programme de réformes de 1949. Comme nous le verrons plus loin, il n'y avait pas un tel consensus autour du programme des années cinquante.

### ***FACTEURS DE PRÉCIPITATION ET MOBILISATION DU GROUPE EN VUE DE L'ACTION.***

Nous traiterons de ces deux facteurs ensemble. Temporellement, ils sont indissociables. Logiquement, cependant, les facteurs de précipitation entrent en scène avant que ne soit mobilisé le groupe en vue de l'action-conflit. Ils ont pour fonction de confirmer ou de justifier les craintes contenues dans la croyance généralisée, ou encore d'exagérer une condition de tension ou de conductivité structurelle. Ils poussent ainsi le groupe à l'action-conflit et entraînent la mobilisation du groupe à cet effet.

Dans le cas qui nous occupe ici, les facteurs de précipitation résultèrent de l'insuccès de l'action de l'Alliance, action orientée vers un règlement rapide du différend qui l'opposait à la CECM. Si l'Alliance songeait à faire la grève, elle ne mobilisa ses membres à cet effet qu'après avoir épuisé les autres tactiques d'action et moyens de résolution du différend. Voyons les principaux faits relatifs à la genèse du conflit.

Le conflit qui nous préoccupe ici remonte à mai 1943. C'est à cette date en effet que l'Alliance de Professeurs Catholiques de Montréal dépose à la CECM son premier projet de convention collective. Au cours de la période de négociation, de conciliation et d'arbitrage qui suivit, les membres de l'Alliance songèrent à faire la grève pour avoir gain de cause. Les leaders syndicaux recommandèrent cependant de ne pas avoir recours à la grève. Leur calcul fut correct, car la CECM signa la convention collective en septembre 1945.

[147]

Cette victoire, en plus d'être la première victoire syndicale de l'Alliance, modifiait l'ancienne échelle de salaire de 1920. Nous sommes enclin à interpréter cette victoire non comme un facteur de résorption de l'insatisfaction économique du personnel enseignant laïc,

mais bien comme un facteur de minimisation de cette insatisfaction. Car, si la convention collective prévoyait une augmentation de salaires pour les instituteurs et les institutrices, elle ne ramenait pas les salaires au niveau de ceux payés par la CECM à son personnel enseignant anglophone ni au niveau de ceux payés dans des sphères d'activités comparables (cf. chapitre trois).

C'est ainsi qu'en mai 1947, l'Assemblée générale de l'Alliance dénonce la convention collective de 1945 et mandate son exécutif à l'effet de négocier auprès de la CECM des conditions de travail encore plus avantageuses. L'Alliance entreprend donc en mai 1947 de négocier une nouvelle convention collective. Comme en 1945, il y eut négociation, conciliation et arbitrage. La sentence arbitrale donna cependant cette fois gain de cause à la CECM.

L'on peut considérer cette sentence comme le premier facteur de précipitation du conflit. Le 28 octobre 1947, la Commission supprimait le droit d'appel de l'Alliance dans les cas de renvoi de professeurs. Elle avait accepté et signé cette clause dans la convention collective de 1945. L'on peut considérer cette volte-face de la Commission comme un deuxième facteur de précipitation du conflit et comme un indicateur de la faible institutionnalisation du mécanisme de la convention collective. Aux lendemains de la grève, la CECM justifiera la suppression de ce droit d'appel de la façon suivante :

[148]

"Il est du rôle des commissaires d'exiger de tout candidat à l'enseignement les qualifications physiques, intellectuelles, morales, apostoliques nécessaires à l'accomplissement de leur noble tâche. Il est du rôle également des commissaires d'écarter les maîtres qui ne se tiennent pas à la hauteur de leur vocation et de leur mission.

Dans l'accomplissement de ce devoir, les commissaires sont comptables devant Dieu et les parents. Ils ne le sont pas devant les associations, même si l'on doit proclamer bien haut le droit et les bienfaits de l'association professionnelle.

Le code scolaire est précis : il permet, et c'est de la plus élémentaire sagesse, de remercier un maître de ses services, sans lui donner les raisons de son renvoi. Car, du point de vue spécifique de la formation des enfants, c'est la considération du devoir qui prime.



Il serait regrettable que, sous la pression de l'opinion publique ou de quelqu'autre influence, on ne laisse pas aux commissaires toute la liberté de faire leur devoir" <sup>90</sup>.

Cette querelle sur le droit d'appel de l'Alliance dans le cas des renvois sera un facteur de généralisation du conflit au niveau des normes et des règles de coopération et de coordination au sein de l'organisation-CECM dans les années cinquante.

L'Alliance tenta de contourner la sentence arbitrale et en appela à la Commission Municipale de Québec. Notons que le 20 mai 1948, l'Assemblée des commissaires décide de ne pas renouveler le congé sans solde de Léo Guindon et lui écrit qu'elle ne désire plus ses services. Cette décision mécontenta les membres de l'Alliance, les syndicalistes et la presse de Montréal. Si la CECM revint sur sa décision, l'on peut néanmoins considérer son geste comme un troisième facteur de précipitation du conflit.

L'Alliance rencontra la CECM à trois reprises en septembre 1948 et réussit à s'entendre avec la CECM sur une convention de deux ans. À la fin [149] de septembre 1948, le conflit semblait ainsi évité. Mais la Commission municipale de Québec maintint la sentence arbitrale — quatrième facteur de précipitation — et la CECM nia s'être engagée par l'accord de septembre 1948 — cinquième facteur de précipitation — .

La CECM offrait à l'Alliance de signer une convention collective aux mêmes termes que celle de 1945. L'Alliance tenta des démarches auprès de Québec et proposa un compromis à la CECM. Ces démarches furent infructueuses — sixième facteur de précipitation — .

Ayant épuisé toutes les possibilités légales d'avoir gain de cause, l'exécutif de l'Alliance réunit les membres de l'Alliance le 22 décembre 1948. Plus des deux tiers des enseignants votèrent alors en faveur de la grève (72%). Vingt-huit pour cent s'y opposèrent <sup>91</sup>. L'on peut donc inférer que l'Alliance réussit à mobiliser la majorité du personnel enseignant en vue de la grève.

<sup>90</sup> Rapport officiel de la 32<sup>e</sup> réunion, 7 juin, 1949, p. 2-3.

<sup>91</sup> in le Professeur, vol. V, no. 6, juin 1956, p. 4.



## ***CONCLUSION***

Nous avons, dans cette section de notre chapitre, étudié l'action de trois facteurs déterminant l'éclosion d'un conflit social. Ces facteurs sont : premièrement, le développement de l'idéologie syndicale comprenant un diagnostic de la situation faite au personnel enseignant laïc et un programme de réformes jugées nécessaires pour corriger cette situation ; deuxièmement, les facteurs de précipitation, résultant de l'insuccès de l'action de l'Alliance ; et troisièmement, la mobilisation du groupe en vue de l'action, mobilisation réussie puisque 83% du personnel enseignant laïc de l'organisation-CECM ne se présentèrent pas en classe le lundi 17 janvier 1949.

[150]

Nous avons aussi vu que l'idéologie syndicale avait évolué entre 1949 et 1960. En effet, nous avons montré que si au moment du conflit, le programme de réformes proposées par l'Alliance comprenait des augmentations de salaires (niveau six de la mobilisation de la motivation), ce programme s'était généralisé dans les années cinquante et avait englobé la série normative. Cela rejoint notre conviction qu'une fois que le groupe lésé développe une conscience de groupe, il redéfinit les termes de sa participation à l'organisation qui l'emploie ; il tente ensuite de redéfinir la série normative si des tensions structurelles existent à ce niveau. Nous avons au chapitre quatre identifié ces tensions. Rappelons en effet qu'il y avait des tensions dans la structure de contrôle du rôle d'enseignant et que le personnel enseignant ne participait pas à la prise des décisions qui le concernaient directement.

[151]

## DEUXIÈME PARTIE

### ***LA GRÈVE, SES PROLONGEMENTS, ET LE JEU DES CONTRÔLES SOCIAUX***

[Retour à la table des matières](#)

Nous voulons ici relater les principaux événements de la grève et ses prolongements dans les années cinquante. Cela nous semble important car cela nous permet de rendre compte de la généralisation du conflit au niveau des normes et de l'opération des contrôles sociaux, à la fois internes et externes à l'Alliance, apparus une fois le conflit éclaté.

### ***LA GRÈVE***

La grève ne dura que six jours. Il est certain cependant qu'elle aurait été plus courte encore si Me Simard, président de la CECM, n'avait pas affirmé sa volonté de sévir contre les grévistes, peu de temps après que Mgr Charbonneau, archevêque de Montréal, eut pris position en faveur des grévistes en ces termes :

"Nous nous engageons tous ensemble, avec la Commission Scolaire et les corps publics à vous obtenir satisfaction pour cette année 1948-49" <sup>92</sup>.

Par cette déclaration, L'Archevêque de Montréal accordait son appui au personnel enseignant laïc en grève. Autant cet appui fut bien accueilli par les instituteurs, autant la déclaration de Me Simard engendra les protestations de l'Alliance :

---

<sup>92</sup> in le Professeur, vol. V, no. 6, juin 1956, p.4.

"Nous nous réservons le droit de sévir contre les instituteurs et institutrices qui n'ont pas eu une conduite digne, soit pendant les assemblées, soit pendant la grève. Nous pardonnerons et oublierons toutes les choses désagréables que les instituteurs en grève ont proféré à l'endroit du président de la Commission Scolaire, en la salle de l'Assistance publique, depuis deux jours pourvu qu'ils aient eu une conduite digne, et que le rapport [152] de la direction de l'école soit bon. Nous considérons que le respect de la justice s'impose. C'est pourquoi nous allons jusqu'à la mansuétude et la miséricorde pour les instituteurs à qui on aura rien à reprocher" <sup>93</sup>

La formulation de cette déclaration indique que le Président de l'organisation-CECM considérait la grève plus ou moins comme une faute qu'il fallait "pardoner", un "péché" pour lequel il fallait être "miséricordieux".

De fait, la CECM entendait sévir contre les grévistes. Elle avait résolu quelques jours avant la grève que chaque gréviste ferait l'objet d'un rapport du directeur ou de la directrice de l'école où il enseignait. Après la grève, ces rapports relatant les faits et gestes des grévistes, furent composés par les directions d'école et remis aux différents directeurs de district. Ceux-ci les transmirent en y ajoutant le leur, au Directeur général des Études. Ce dernier fit à son tour rapport aux commissaires sur le comportement de son personnel et proposa des mesures appropriées à la résorption du malaise. Parmi ces mesures, il était proposé que des sanctions soient prises contre "l'exploitation à jet continu du mécontentement chez les maîtres par des personnes qui y trouveraient leur intérêt" <sup>94</sup>.

Si le président de la CECM menaçait de sévir contre les grévistes, le Premier Ministre Duplessis tint le même langage que lui et dénonça ainsi la grève :

[153]

"La loi donne aux instituteurs et aux institutrices le droit de se prévaloir de l'arbitrage. Ils s'en sont prévalus et la Commission Scolaire de Montréal s'est conformé à la sentence arbitrale qui accorde des augmentations de salaires se chiffrant à plus de \$600,000.00. Il est clair qu'un gouvernement conscient de ses responsabilités ne peut pas et ne doit pas encourager la violation des lois surtout lorsque cette violation provient de personnes qui

<sup>93</sup> in le Professeur, vol. V, no 6, juin 1956, p. 4.

<sup>94</sup> in le Professeur, vol. V, no 6, juin 1956, p. 4.

par leur mission et leur mandat doivent enseigner aux autres le respect des lois et de l'autorité et en donner l'exemple.

Il est évident que le gouvernement ne peut être le complice de la violation des lois surtout d'ordre public et dictées par l'autorité compétente et qui obligent tout le monde à les observer, surtout ceux qui sont chargés d'instruire notre jeunesse.

Nous avons dans notre province un problème sérieux, qui est moins grave qu'ailleurs, mais qui est tout de même grave, celui de la délinquance juvénile. Ce n'est jamais le temps et c'est aujourd'hui moins l'heure que jamais d'aggraver le problème de la délinquance juvénile en donnant à notre jeunesse un tel exemple d'insubordination, de mépris des lois et de l'autorité constituée.

J'aime à croire que l'immense majorité des professeurs de Montréal continuera à donner l'exemple du respect des lois et de l'autorité et ne devra pas poser un acte de sabotage particulièrement grave et sérieux, parce que les principales victimes sont les enfants qui fréquentent nos écoles et ont droit de bénéficier de bons exemples de la part de leurs professeurs.

Des augmentations de salaires se chiffrant à des millions de dollars dont ont bénéficié les instituteurs ont été payés alors que le gouvernement de l'Union Nationale était au pouvoir et nous serons toujours heureux de faire tout ce qui est raisonnablement possible pour améliorer le sort des instituteurs et des institutrices. Mais la loi et l'autorité doivent être respectées et c'est notre impérieux devoir, auquel nous ne manquerons pas, d'assurer le respect des lois et de l'autorité.

Je fais appel aux instituteurs et aux institutrices conscients de leurs responsabilités et je sais que c'est l'immense majorité, de donner l'exemple du respect des lois et de l'autorité" <sup>95</sup>.

[154]

En qualifiant la grève d'«acte de sabotage» de l'éducation des enfants et de "mauvais exemple" pour ces derniers, Duplessis utilisait des catégories morales pour condamner le syndicalisme enseignant. C'est qu'il considérait que les enseignants, par la grève, dérogeaient à leur rôle-mission et à leur apostolat éducatif. La déclaration de Duplessis constitue, il nous semble, une tentative, faite par un agent de contrôle social, de généraliser le conflit au niveau des normes. En accusant les enseignants de manquer à leur mission d'éducateur, Duplessis calculait que le personnel enseignant serait pris de peur et

<sup>95</sup> in le Devoir, édition du 17 janvier 1949, p.3.

rentrerait dans les rangs. Cela était d'autant plus probable que la majorité des membres de l'Alliance étaient des femmes et qu'elles étaient, on peut en faire l'hypothèse, sensibles à la dimension religieuse de leur rôle.

Notons que, à chaque jour de la grève, les institutrices et instituteurs allèrent ensemble à la messe et récitèrent ensemble le chapelet. Cela avait pour but, il nous semble, de montrer au public en général et aux adversaires de l'Alliance, combien les instituteurs et institutrices en grève adhéraient aux normes religieuses de l'enseignement et combien leur action n'était pas orientée vers une remise en question de ces normes. Par ces gestes, les grévistes voulaient montrer au public qu'ils se croyaient, sinon dans la légalité, du moins dans la justice, en revendiquant une redéfinition des niveaux opératoires de la série de mobilisation.

Rassurés par l'intervention de Mgr Charbonneau et de celle de l'École des Parents du Québec, et pressés par la CECM et le gouvernement Duplessis de rentrer en classe, les membres de l'Alliance résolurent de retourner en classe le 24 janvier 1949. Ils n'avaient d'autres garanties de satisfaction de leur revendication que l'engagement de Mgr Charbonneau à œuvrer [155] à cette fin. L'on peut faire l'hypothèse que l'appui de Mgr Charbonneau et les déclarations de Me Simard et de M. Duplessis ont été les principaux facteurs incitant les grévistes à rentrer en classe. En effet, il semble probable que les déclarations de Me Simard et de M. Duplessis avaient touché une portion importante du personnel enseignant. Par la manipulation de symboles auxquels adhéraient la majorité du personnel, Me Simard et M. Duplessis obtinrent l'effet qu'ils désiraient, soit le retour en classe. Sous une telle pression, les enseignants ont considéré l'engagement de Mgr Charbonneau comme une garantie suffisante de la satisfaction de leurs revendications. Si les enseignants espéraient un règlement rapide du conflit, ils durent cependant attendre longtemps, car ce n'est qu'en 1960 que la CECM accepta de signer une convention collective avec l'Alliance. Entre 1949 et 1960, le personnel enseignant laïc de l'organisation-CECM fut d'abord soumis à un contrat individuel puis à une convention collective signée par la CECM et "l'Association des instituteurs et institutrices catholiques de Montréal" (A.I.C.M.), un syndicat de boutique groupant une centaine d'instituteurs et la

"Fédération of English-speaking Catholic Teachers" (F.E.S.C.T.), le syndicat des professeurs catholiques anglophones.

Les années cinquante furent fructueuses cependant pour les instituteurs. Ils obtinrent en effet des augmentations de salaires. Jamais ces gains ne furent ratifiés par une convention collective entre l'Alliance et la CECM. Il nous semble que la persistance des tensions dans l'organisation-CECM dans les années cinquante, malgré les gains économiques des professeurs, indique que la source de ces tensions n'était pas uniquement économique.

Il y eut tension et jeu de force entre l'Alliance et certains agents du contrôle social dans les années cinquante parce que l'idéologie syndicale [156] s'est développée et a voulu redéfinir la série normative et plus précisément le rapport personnel enseignant - administration et les normes traditionnelles qui le régissaient. En voulant faire reconnaître le principe de la participation des enseignants dans la prise de décisions qui les concernaient directement, le syndicalisme enseignant s'est trouvé à bouleverser les normes régissant le rapport personnel enseignant - administration (soumission, dévouement, obéissance, orthodoxie religieuse) et à proposer une définition de ce rapport ayant comme base le caractère semi-professionnel de l'occupation à laquelle se consacrait le personnel enseignant.

### ***LES LENDEMAINS DE LA GRÈVE ET L'OPÉRATION DES CONTRÔLES SOCIAUX***

Les principaux agents du contrôle social — la CECM, le gouvernement Duplessis, l'Archevêché de Montréal— luttèrent dans les années cinquante contre l'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal.

### ***LA CECM ET LE GOUVERNEMENT DUPLESSIS***

Les commissaires maintinrent durant les années cinquante leur attitude antisyndicale. Appuyés par le gouvernement Duplessis, ils obtinrent la révocation du certificat de l'Alliance et de la FESCT. Cette

révocation donna naissance à une série de procès qui devait se terminer par la victoire en 1954 de l'Alliance devant la cour d'appel de Londres. Cette victoire fut de courte durée cependant, puisque M. Duplessis fit passer un Bill — le Bill 19 — privant tout syndicat dont on pouvait soupçonner les dirigeants ou les membres d'être communistes, de la légalité.

L'on peut considérer cette lutte contre l'Alliance comme le principal facteur de la généralisation du conflit au niveau des normes. Car, la CECM et le gouvernement Duplessis, en voulant détruire le seul véhicule de [157] protestation disponible aux professeurs, obligeaient ces derniers à prendre conscience des règles de coopération et de coordination au sein de l'organisation-CECM et les amenaient à les remettre en cause, puisqu'elles menaçaient l'existence de l'Alliance. L'action du gouvernement Duplessis redéfinit la condition de conductivité structurelle touchant à la disponibilité des moyens de protestations et fut ainsi favorable à une généralisation du conflit au niveau des normes.

Comme preuve de l'anti-syndicalisme de la CECM et du gouvernement Duplessis, citons les propos de Mes. Picard et Taillefer, deux syndicalistes ouvriers, après qu'ils eurent rencontré les commissaires pour les prier de signer une convention collective avec l'Alliance :

"Suivant l'opinion de la CECM,

- 1) l'Alliance n'a pas de respect pour l'autorité : c'est un premier pas vers le communisme.
- 2) les prêtres de la commission n'aiment pas l'attitude de l'Alliance.
- 3) les instituteurs sont des professionnels ; ils ne devraient pas être formés en syndicats ou être soumis à l'arbitrage.
- 4) la CECM veut que tous les membres de l'exécutif démissionnent, que l'Association présente 'face neuve' " <sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> in le Professeur, vol. V, no 12, décembre 1956, p. 4.

Cette déclaration constitue ainsi, il nous semble, une tentative de généralisation du conflit. Cette fois-ci cependant, l'on accuse l'Alliance de déroger aux lois et coutumes de l'instruction publique au Québec— niveau 2 de la série normative — en versant dans le communisme. Le jugement de M. Duplessis accusant les grévistes de manquer à leur apostolat éducatif [158] (niveau 3), n'ayant pas été suffisant, la CECM remonte la série normative et accuse les enseignants d'être communistes (niveau 2).

Pareil jugement peut nous servir de guide pour comprendre l'attitude et le jeu de la Direction des études pendant cette période. Elle fit, en effet, des pressions sur le personnel enseignant, l'enjoignant à la soumission et au respect de l'autorité. Elle le fit d'autant plus volontiers que c'était d'elle que relevait le personnel enseignant et que, par conséquent, tout malaise et toute insubordination de ce personnel pouvaient mettre en cause l'efficacité de son encadrement. Il était impérieux pour les directeurs de district et autres officiers de la Direction des études de rétablir, après la grève, la confiance des commissaires à leur endroit.

Les moyens utilisés par la Direction des études pour faire pression sur le personnel enseignant laïc furent une série de lettres écrites par le directeur des études et envoyées au printemps 1949, et des conférences d'information, prononcées au mois de décembre 1949.

Ayant défini dans son rapport de novembre 1949 le malaise enseignant comme un problème de moral et d'information, le Directeur des études décida d'appliquer lui-même une recommandation de son rapport, à savoir bien informer les instituteurs et institutrices. C'est ainsi que dans ses conférences de décembre 1949, il analysa devant son personnel le malaise enseignant et l'informa de ce que la CECM se proposait de faire pour favoriser le bon moral de son personnel exécutant. Il déborda cependant son rôle d'informateur, en demandant aux professeurs :

"d'abord, une reconnaissance élémentaire à l'égard de ceux qui vous font du bien. Quand on enseigne aux autres à dire merci, il me semble qu'on doit être capable de le dire soi-même, en temps et lieu...

le respect de l'autorité

l'exercice de la charité à l'égard des commissaires,



à l'égard des membres du service des Études et à l'égard [159] de vos collègues" <sup>97</sup>.

Pareille demande ne pouvait provenir que d'un homme qui sentait son poste en jeu.

### ***L'ARCHEVÊCHÉ DE MONTRÉAL***

L'Archevêché de Montréal fut d'abord sympathique aux instituteurs ; tout en n'acceptant pas le recours à la grève, Mgr Charbonneau reconnut en effet en 1949 la légitimité de la revendication enseignante et s'engagea à obtenir satisfaction pour les instituteurs. Allant à l'encontre des autres ordres institutionnels impliqués dans le conflit, l'Archevêché de Montréal appuya donc le syndicalisme enseignant.

Cependant un an plus tard, elle retira cet appui à l'Alliance. Mgr Charbonneau, jugea ainsi l'Alliance :

"L'Alliance n'agit plus comme un syndicat vraiment catholique.

Un syndicat catholique doit entretenir un esprit de conciliation et de collaboration avec l'employeur. Et ce n'est plus que l'esprit de lutte qui anime l'Alliance aujourd'hui. Quand vous avez demandé des augmentations l'an passé, la Commission était à la porte de la faillite. Vous demandiez \$400,000.00, on vous a accordé \$700,000.00 malgré la position précaire du budget.

Vous n'êtes pas encore satisfaits.

J'en ai assez. Il faut que ça change" <sup>98</sup>.

Cette déclaration, comme celles de Duplessis et des commissaires de la CECM, constitue une tentative de généraliser le conflit. Si les commissaires accusaient l'Alliance d'être communiste, Mgr Charbonneau l'accuse de ne pas agir comme un syndicat catholique en

---

<sup>97</sup> in Mise au point de la CECM sur ses relations avec l'Alliance. 1950.

<sup>98</sup> Mise au point de la CECM sur ses relations avec l'Alliance des professeurs catholiques de Montréal. Montréal: CECM, 1950.

n'entretenant pas un esprit de collaboration et de conciliation avec la CECM. L'Alliance déroge donc aux coutumes [160] du syndicalisme confessionnel (niveau deux) canadien français.

Le successeur de Mgr Charbonneau, Mgr Léger, tenta à deux reprises de résoudre le problème scolaire montréalais. Dans un premier temps, il accorda à l'Alliance un conseiller moral. Le mandat de ce dernier consistait à représenter l'Archevêché auprès de l'Alliance et d'essayer d'opérer un rapprochement Alliance-CECM. Les efforts de ce conseiller furent infructueux. En effet, les rencontres qu'il organisa entre les leaders de l'Alliance et les commissaires ne furent qu'informelles, groupant, d'un côté, un commissaire ecclésiastique sympathique à la cause des professeurs et ne parlant qu'en son nom personnel, et de l'autre, les représentants de l'Alliance. De plus, sa prise de position en 1951 en faveur d'une offre faite par la CECM à l'Alliance n'empêcha pas l'Assemblée générale des professeurs de rejeter cette offre et de voter pour le recours à l'arbitrage.

Si l'Archevêché de Montréal avait calculé que l'intervention d'un de ses représentants résorberait "l'esprit d'insubordination" des instituteurs, elle dut reconnaître en 1951 que son intervention avait été infructueuse.

Mgr Léger retira d'ailleurs son conseiller moral et ne le remplaça pas.

### ***LA DIVISION DU PERSONNEL ENSEIGNANT***

Si pour la période précédant le conflit de 1949, les instituteurs et institutrices avaient été unanimes à revendiquer une redéfinition du niveau six de la série de mobilisation, si la majorité d'entre eux avaient participé à la grève, au lendemain de la grève et dans la décennie 1950-60 la division régnait au sein du personnel enseignant de la CECM. On peut [161] faire l'hypothèse, que la manipulation de certains symboles sociaux par le gouvernement Duplessis et l'Archevêché de Montréal et la généralisation du conflit au niveau des normes avaient touché une portion importante du personnel enseignant. Il n'y avait pas de consensus général autour d'une redéfinition professionnelle des normes comme il y en avait eu un en 1949.

Trois syndicats de boutique se formèrent dans les années cinquante et tentèrent d'endiguer l'action de l'Alliance. Nous croyons que ces syndicats sont apparus parce que l'évolution de l'idéologie syndicale et l'action des contrôles sociaux avaient semé le trouble au sein d'une partie du personnel enseignant. Nous considérons de plus ces syndicats de boutique comme des mécanismes de contrôle, internes au personnel enseignant, et œuvrant dans le même sens que les mécanismes de contrôles externes au personnel enseignant. Ils manipulèrent d'ailleurs, comme nous le verrons, les mêmes symboles que ces derniers.

Le premier de ces syndicats de boutique fut fondé une semaine après la grève, soit à la fin de janvier 1949, et groupa les éléments récalcitrants de l'Alliance. Par les polémiques qu'elle entama avec l'Alliance, l'AICM accrut la tension au sein du personnel enseignant.

Le second syndicat de boutique, "L'Association professionnelle des éducateurs catholiques de Montréal" (A.P.E.C.M.), apparut deux ans plus tard. À cette époque, l'Alliance venait de s'opposer à la suggestion de son conseiller moral et s'appêtait à avoir recours à l'arbitrage pour régler le nouveau différend qui l'opposait à la CECM. Dans ce climat d'incertitude, une scission importante s'opéra au sein de l'Alliance : un groupe en faveur de la signature inconditionnelle de la convention collective proposée par [162] la CECM démissionna de l'Alliance, et fonda l'APECM.

De même, en février 1951, un groupe de principaux d'écoles, jusqu'alors membres de l'Alliance, démissionnent et adressent à celle-ci la déclaration suivante :

"Fermement soumis à l'autorité religieuse et soucieux de maintenir notre réputation d'éducateurs catholiques auprès des enfants dont nous sommes responsables, et auprès des parents qui nous les confient, nous membres de l'Association des principaux et des directrices d'écoles de Montréal, déclarons énergiquement et catégoriquement que nous ne pouvons endosser les actes de l'APCM et la suivre dans la voie où elle s'est engagée, malgré les directives de l'Église si clairement et si objectivement exposées par l'aumônier des professeurs. En conséquence, pour dissiper toute équivoque et pour manifester à son Excellence Mgr l'Archevêque de Montréal notre

esprit de filiale soumission, nous décidons de nous retirer des cadres de l'Alliance" <sup>99</sup>.

La formulation de cette déclaration montre combien certains principaux d'écoles avaient été sensibles à la généralisation du conflit au niveau des normes.

Le troisième syndicat de boutique, "l'Association des éducateurs catholiques de Montréal" (A.E.C.M.), émanera de l'intervention de Mgr Léger. Il sera fondé le 29 octobre 1951.

Ces syndicats ne rallièrent jamais la majorité des instituteurs, mais ils rallièrent en quelque sorte les éléments les plus traditionnels du personnel enseignant, ceux-là qui étaient les plus sensibles à la dimension religieuse de leur rôle.

[163]

### ***L'INTERVENTION DE MGR LÉGER***

Mgr Léger voulut rétablir l'unité au sein du personnel enseignant. Le 20 juin 1951, il réunit au Plateau tous les professeurs laïcs de la CECM à cet effet. Après avoir rappelé les principes du syndicalisme catholique, Mgr Léger suggère le regroupement des instituteurs dans une seule association, car, déclare-t-il, "l'opposition entre les membres d'une même profession ne peut-être que préjudiciable" <sup>100</sup>. Il propose même les modalités de ce regroupement : que les exécutifs de l'Alliance et de l'AICM démissionnent et qu'en une assemblée générale de tous les enseignants, l'on forme une nouvelle association et élise un nouvel exécutif, les anciens exécutifs n'étant pas rééligibles. Il s'offre enfin pour constituer un tribunal d'arbitrage pour régler le différend entre les professeurs et réaliser l'unité au sein du personnel enseignant. Une fois cela fait, "avec quel bonheur", déclare-t-il, "je vous délèguerais un aumônier" <sup>101</sup>.

<sup>99</sup> in le Professeur, vol. VI, no 3, mars 1957, p. 4-5.

<sup>100</sup> in le Professeur, vol. VI, no 6-7, juin 1957, p. 6.

<sup>101</sup> in le Professeur, vol. VI, no 6-7, juin 1957, p. 6.

Cette suggestion et les actes de Mgr Léger dans les mois qui suivront, constitueront, à notre sens, une ingérence cléricale dans les affaires des professeurs laïcs de la CECM.

Cette suggestion avait le défaut de mettre sur le même pied deux associations enseignantes rivales dont l'une était vieille de trente-et-un ans et représentait 1,200 professeurs et l'autre n'avait à peine qu'un an d'existence et ne groupait qu'une centaine d'instituteurs. Suggérer l'abandon de ces deux structures et la création d'une nouvelle avec un leadership renouvelé signifiait donc qu'il revenait surtout à l'Alliance [164] et à l'exécutif Guindon de payer le prix du regroupement.

Mais les membres de l'Alliance refusèrent que le regroupement se fasse aux conditions fixées par Mgr Léger. En effet, le 4 juillet 1951, l'Assemblée générale des membres de l'Alliance vota contre la proposition de Mgr Léger.

Ce dernier s'adressa une seconde fois au personnel enseignant laïc et réitéra sa volonté de voir le regroupement se faire. Il annonça de plus la formation d'un tribunal d'arbitrage ayant pour mandat de "réaliser au concret, légalement et équitablement le projet soumis le 20 juin 1951, à savoir le ralliement de tous les instituteurs de tous les instituteurs en un seul syndicat" <sup>102</sup>. C'est ce tribunal qui convoqua à la salle du Gesù les instituteurs le 29 octobre 1951, pour fonder un troisième syndicat, groupant quelques 300 instituteurs et nommé "l'Association des Éducateurs Catholiques de Montréal". L'Alliance et son exécutif demeurèrent cependant. L'intervention de Mgr Léger fut donc infructueuse. Son échec tient au fait que Mgr Léger voulut le regroupement dans des modalités préjudiciables à l'Alliance.

## ***RÉSOLUTION DU CONFLIT***

Le conflit ne fut définitivement résolu qu'avec le départ de Léo Guindon de l'Alliance en 1958, le regroupement des professeurs autour du nouveau leadership de l'Alliance et la signature d'une convention collective entre l'Alliance et la CECM en 1960. Rappelons que l'ancienne datait de 1945.

---

<sup>102</sup> in le Professeur, vol. VI, no 6-7, juin 1957, p. 6.

[165]

Constatons que dans cette convention collective, reproduite en appendice de cette thèse, l'on trouve non seulement les augmentations de salaires proposées par l'Alliance au cours des années cinquante, mais aussi son programme de réformes normatives. En effet, cette convention prévoyait la mise sur pied de mécanismes de résorption des tensions à court terme (des Comités de Relations professionnelles, de liaison, de révision et de conciliation), la réforme des procédures d'engagement et de réengagement et la reconnaissance du droit d'appel de l'Alliance dans les cas de renvoi de professeurs. Ces réformes furent accompagnées un peu plus tard de l'amélioration du statut de la femme mariée au sein de l'organisation-CECM (1962) et du départ des visiteurs ecclésiastiques de la Direction des études (1964).

Par la mise sur pied de mécanismes bipartites de résorption des tensions à court terme et par la réforme des procédures d'engagement et de réengagement, le rapport personnel enseignant-administration s'est trouvé transformé. Le principe de la participation des enseignants aux décisions qui les concernaient directement étant ainsi reconnu, la porte était ouverte à une professionnalisation plus grande de l'enseignement public montréalais, ce qui fit l'objet de l'activité syndicale des années soixante.

## ***CONCLUSION***

Nous avons, dans cette section de notre chapitre, étudié le jeu des contrôles sociaux au moment du conflit scolaire de 1949 et dans la décennie cinquante. Nous avons noté combien ces derniers avaient généralisé le conflit au niveau des normes. Notons qu'il en est presque toujours ainsi, surtout lorsque le conflit oppose des groupes qui n'ont pas la même position et le [166] même pouvoir au sein de la société globale. Il est en effet courant d'observer que lorsque le gouvernement intervient dans un conflit, il situe son intervention au niveau du secteur institutionnel ou de la société globale. Ce n'est que rarement qu'il "descend" au niveau du rôle, là même où se situent le groupe lésé et ses revendications. Mais l'action du gouvernement Duplessis, dans ce cas-ci, a ceci de spécial qu'elle a voulu détruire l'Alliance et priver ainsi les

professeurs de leur seule avenue de protestation. Rappelons l'étonnante rapidité avec laquelle la CECM obtint la révocation du certificat de l'Alliance et la série de procès entre 1950 et 1955 tentant de priver l'Alliance de la légalité. Cette action, c'est notre hypothèse, a fait prendre conscience aux professeurs des règles traditionnelles et autoritaires de coopération et de coordination au sein de l'organisation-CECM et les a amenés à les remettre en cause. Les conventions collectives proposées en 1951, 1954 et 1958 témoignent de cette volonté de l'Alliance de redéfinir le rapport professeur-administration d'une façon professionnelle alors que depuis les débuts de la CECM, il avait été défini de façon cléricale et autoritaire. L'action des contrôles sociaux et l'évolution de l'idéologie syndicale ne furent pas sans créer cependant un certain remous chez les professeurs. Nous avons en effet relaté l'apparition de trois syndicats de boutique au cours de la décennie 1950-1960 et regroupant les éléments les plus traditionalistes du personnel enseignant, ceux-là mêmes qui étaient le plus attachés à la définition religieuse de leur rôle.

Notons que l'Alliance ne contesta jamais cette dimension religieuse du rôle de l'éducateur catholique. Le fait que les grévistes allèrent à la messe et récitèrent le chapelet ensemble pendant la grève et le fait que [167] l'Alliance n'attaqua jamais les ecclésiastiques de la CECM ou de l'Archevêché au cours des années cinquante montrent bien que les membres de l'Alliance adhéraient à la définition religieuse du rôle d'enseignant. Ils contestaient le rapport de dépendance qui avait traditionnellement caractérisé la relation personnel enseignant-administration.

## CONCLUSION GÉNÉRALE DU CHAPITRE

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons étudié dans ce chapitre l'action des quatre derniers facteurs de la séquence du conflit social telle que définie par Smelser. En se conjuguant avec la conductivité structurelle et les tensions structurelles identifiées au chapitre quatre, ces facteurs peuvent rendre compte de l'éclosion d'un conflit social orienté vers la redéfinition de la mobilisation de la motivation au sein de l'organisation-CECM. Nous avons en effet vu comment l'émergence du syndicalisme enseignant dans les années quarante, l'action de certains facteurs de précipitation et la mobilisation du groupe autour d'un programme de réformes avaient engendré le conflit de 1949. Nous avons aussi étudié l'action des contrôles sociaux, l'évolution de l'idéologie syndicale dans les années cinquante et la généralisation du conflit au niveau des normes.

L'analyse contenue dans ce chapitre montre clairement, il nous semble, que le syndicalisme enseignant, en 1949, s'est trouvé à revendiquer une redéfinition de la mobilisation de la motivation. Ce n'est que dans les années cinquante qu'il s'est attaqué aux normes régissant le rapport professeur-administration.



[168]

**Le conflit scolaire de 1949**

## **Chapitre 6**

---

# Conclusion générale de la thèse

[Retour à la table des matières](#)

[169]

Nous avons, dans cette thèse, tenté d'appliquer le modèle du comportement collectif développé par Neil Smelser à un conflit social particulier : la grève du personnel enseignant laïc de l'organisation-CECM en 1949. Nous voulions vérifier si ce modèle pouvait s'appliquer au conflit social et si l'on pouvait en dégager, sinon une théorie du conflit social, du moins certaines propositions importantes. Nous croyons que le modèle peut expliquer le conflit social et qu'il permet de dégager certaines propositions de base sur le conflit social.

Nous avons vu dans le chapitre d'introduction que les deux éléments théoriques de base dans le modèle sont la séquence des facteurs déterminants et la théorie des sept niveaux de spécificité des composantes de l'action (valeurs, normes, mobilisation de la motivation, facilités). À l'aide de ces éléments, il nous été possible de déterminer, d'un point de vue purement analytique, les principales phases logiques du processus conflictuel. En effet, nous avons vu, grâce au matériel puisé dans le système scolaire québécois, que, dans des conditions de conductivité structurelle propices, l'apparition de tensions aux niveaux opératoires des composantes de l'action en cause tend à faire naître une croyance généralisée ou idéologie qui identifie ces tensions et les agents responsables et propose un programme de réformes qui seront acceptées si la mobilisation en vue de l'action et l'action sont couronnées de succès et si les contrôles sociaux n'interceptent ou n'inhibent l'accumulation et la [170] conjugaison des facteurs de la séquence. L'étude de la grève du personnel enseignant laïc de la CECM a montré que ce conflit a suivi cette séquence. Si un cas ne prouve pas une théorie, l'on peut cependant dire que notre étude ne l'infirmes pas.

Si le modèle utilisé dans cette thèse explique la genèse, le déroulement et les prolongements d'un conflit social, nous croyons aussi que l'on peut en tirer certaines propositions sociologiques importantes pour le développement d'une théorie du conflit social. Ces propositions sont :

- 1) le conflit social peut être classifié et analysé à l'aide du schéma conceptuel de l'action sociale. Il est une forme d'action sociale et peut être étudié comme telle.

- 2) les types de conflit social constituent un continuum allant du simple au complexe. Les types plus complexes comprennent les types plus simples. L'inverse n'est pas possible cependant. Ces types sont :
  - a) le conflit social orienté vers la protection, restauration ou redéfinition des valeurs.
  - b) le conflit social orienté vers la protection, restauration ou redéfinition de l'ordre normatif.
  - c) le conflit social orienté vers la protection, restauration ou redéfinition des bases de la mobilisation de la motivation individuelle. Les luttes pour le pouvoir sont un type de conflit orienté vers la redéfinition de l'organisation de la motivation.

[171]

- d) le conflit social orienté vers la protection, restauration ou redéfinition des facilités.
- 3) Le conflit social est un type d'interaction entre deux ou plusieurs acteurs sociaux, orienté vers le maintien, la restauration, la redéfinition ou l'élimination des valeurs, des normes, des bases de l'organisation de la motivation, ou des facilités présentes dans un système d'interaction sociale et dans laquelle les buts des opposants sont de neutraliser, blesser ou éliminer leurs rivaux.
- 4) Alors que l'action conventionnelle est une actualisation d'attentes pré-établies, l'action conflictuelle implique une redéfinition collective d'une situation sociale mal structurée ou déstructurée, c'est-à-dire d'une situation qui ne répond pas aux besoins de ou des collectivités de façon satisfaisante ou pas de tout.
- 5) L'action conflictuelle s'attache à la redéfinition d'une composante particulière de cette situation (valeurs, normes, mobilisation de la motivation, facilités).
- 6) Le conflit social résulte de l'action, la combinaison et la conjugaison d'un ensemble de facteurs déterminants. Ces facteurs s'organisent entre eux selon la logique "addition de

valeur" ou "value-added" ; cela signifie qu'un facteur ne peut, d'un point de vue strictement logique, contribuer à la genèse d'un [172] conflit avant que ceux qui le précèdent dans la chaîne n'aient apporté leur contribution.

- 7) Ces facteurs sont : la conductivité structurelle, les tensions structurelles, le développement d'une croyance généralisée ou idéologie, les facteurs de précipitation, la mobilisation du groupe en vue de l'action, et l'action des contrôles sociaux.
- 8) Ces facteurs sont suffisamment généraux pour rendre compte des divers types de conflit précédemment définis. Lorsque le chercheur s'attaque à un type particulier de conflit, il doit s'efforcer de spécifier les variables constitutives de chacun des facteurs, variables qui lui semblent les plus appropriées pour l'explication du conflit.
- 9) Un conflit social orienté vers la redéfinition d'une composante de l'action peut se généraliser et englober une composante plus générale. Cela est possible si des tensions dans cette composante existent et si les conditions de conductivité structurelle sont redéfinies une fois le conflit éclaté et permettent cette généralisation.
- 10) Il n'y a pas de relation de cause à effet entre un type de tensions et un type de conflit social. Tous les types de tensions peuvent engendrer tous les types [173] de conflit. Ce sont la conductivité structurelle et surtout la croyance généralisée qui déterminent quel type de conflit, compte tenu des tensions structurelles, a des chances de se produire.
- 11) L'idéologie du groupe lésé exagère les conditions de tensions structurelles et opère un court-circuitage au niveau des modalités de résorption. Son degré de développement dépend, dans une grande partie, des conditions de conductivité structurelle et de l'action des contrôles sociaux.
- 12) L'agitation pour une réforme normative est souvent faite par une organisation, un syndicat, un parti politique, une association volontaire, un groupe de pression.
- 13) Les contrôles sociaux, qui tentent d'inhiber l'accumulation des facteurs compris dans la séquence du conflit, originent en

général de l'extérieur du groupe lésé. Ils peuvent aussi originer de l'intérieur du groupe.

Telles sont les principales propositions que nous croyons pouvoir tirer du modèle de Smelser et de notre application. Elles nous semblent importantes pour le développement d'une théorie du conflit social. Concluons en disant que l'explication sociologique du conflit a toujours été problématique et jusqu'à ce jour peu [174] développée : c'est notre conviction que la combinaison de la théorie des niveaux de spécificité des composantes de l'action et la logique de la séquence des facteurs déterminants constituent des outils théoriques favorables au développement d'une théorie du conflit social.

Il nous semble de plus que le modèle de Smelser gagnerait à être appliqué à divers secteurs institutionnels d'une même société et aussi à diverses sociétés. L'on pourrait ainsi générer une nomenclature exhaustive des variables pertinentes à l'action de chaque facteur compris dans la séquence. L'on pourrait peut-être aussi observer des cas similaires au nôtre où la croyance généralisée se développe une fois le conflit éclaté et englobe une composante de l'action plus générale. L'on pourrait ainsi améliorer le modèle de Smelser que parle peu de cette possibilité.

[175]

**Le conflit scolaire de 1949**

## **APPENDICE 1**

### **MÉTHODOLOGIE ET SOURCES DE RENSEIGNEMENTS.**

[Retour à la table des matières](#)

[175]

Nous voulons ici expliquer la méthode de collection des données historiques et statistiques par rapport au cadre théorique utilisé dans cette thèse. Rappelons que les deux éléments de ce dernier sont les niveaux de spécificité des composantes de l'action et la séquence des facteurs déterminants telle que définie par Snelser.

L'on peut grouper l'information qu'il fut nécessaire de trouver dans cinq catégories : 1) la société canadienne-française de la décennie 1940-50 ; 2) le système scolaire québécois traditionnel ; 3) l'organisation-CECM ; 4) le personnel enseignant, ses caractéristiques démographiques, son statut et son organisation ; 5) la grève de l'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal en 1949 et ses prolongements dans les années cinquante. Chacune de ces catégories est liée à notre cadre théorique. En effet, des informations sur la société canadienne-française et le système scolaire traditionnel étaient nécessaires à une compréhension adéquate des conditions de conductivité structurelle et des composantes de l'action scolaire. Pour étudier les tensions structurelles, il fallait avoir une bonne idée des structures et du fonctionnement de l'organisation-CECM, ainsi que des informations sur le personnel enseignant et son statut dans cette organisation. Aussi, l'étude de la croyance généralisée ne pouvait se faire sans des données sur l'organisation syndicale des enseignants et son idéologie. De même, des informations sur le leadership syndical, le consensus autour du [176] programme d'action et les tactiques d'action étaient nécessaires à une explication adéquate de l'action des facteurs de précipitation du conflit et de la mobilisation du groupe en vue de l'action-conflit. Enfin, des informations sur la grève et ses prolongements apparurent utiles à la description du jeu des contrôles sociaux pendant et après le conflit.

Voyons de plus près chacune des catégories et le contenu dicté par notre cadre théorique.

Pour définir adéquatement les composantes de l'action du système scolaire traditionnel, il nous est apparu nécessaire de dépouiller tous les documents disponibles et qui, de près ou de loin traitaient des valeurs,

des normes, de l'organisation de la motivation et des facilités au sein du système scolaire et plus particulièrement au sein de l'organisation-CECM. Les manuels de pédagogie de Mgr Ross et de Roland Vinette, ainsi que certains documents de la Direction des études de la CECM — notamment le Tableau de l'Éducateur Catholique — nous ont été particulièrement utiles pour définir les valeurs et les normes de l'organisation-CECM, en tant qu'unité du système scolaire traditionnel. Certains dossiers des archives de la CECM, le dossier arbitrage de 1944, comprenant tous les documents déposés par les partis à cette occasion et le dossier personnel enseignant -- instituteurs-- institutrices -- règlements -- résolutions, où sont consignées toutes les résolutions de l'Assemblée des commissaires concernant les enseignants et notamment leur engagement et promotion, ont guidé notre présentation de l'organisation [177] de la motivation. Certaines publications de l'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal le Bulletin de l'A.P.C.M., le Professeur, l'étude de F.-A. Angers sur "Le Salaire de l'Instituteur et de l'Institutrice dans la Province de Québec" -- ont aussi aidé à préciser l'organisation de la motivation, au sein de l'organisation-CECM. Les facilités n'ayant pas fait l'objet d'une étude approfondie, parce que non directement reliées au conflit que nous désirions expliquer, ont été définies à partir de l'exposé de Mgr Ross sur le fonctionnement général de l'école et l'exposé de L. A. Desrosiers intitulé "Chronique de la CECM".

Pour comprendre les conditions de conductivité structurelle, il fallait être en mesure de spécifier le degré de différenciation des divers secteurs institutionnels impliqués dans le conflit et le degré d'industrialisation et d'urbanisation de la société canadienne-française prise globalement. Nous avons en effet considéré ces variables comme pertinentes à une compréhension adéquate des conditions de conductivité structurelle. Les écrits suivants nous ont aidé dans cette tâche :

- 1) Audet, L.-P. & Gauthier, A., Le système scolaire du Québec, organisation et fonctionnement, Montréal : Beauchemin, 1967.
- 2) Rioux, M. & Martin Y., French Canadian Society, vol. 1, Carleton Library, Toronto : McClelland & Stewart Ltd, 1961. [Voir la traduction française du livre sous le titre : [LA SOCIÉTÉ](#)]



[CANADIENNE-FRANÇAISE](#), en ligne dans Les Classiques des sciences sociales.]

- 3) Trudeau, P.-F. éd., La Grève de l'Amiante. Montréal : éd. Cité Libre, 1956.
- 4) Wade, Mason, The French Canadiens, 1760-1967, rev. ed., vol. 2, Toronto : Macmillan, 1968.

[178]

La spécification de la conductivité structurelle nécessitait aussi la présentation des moyens de protestations disponibles aux professeurs et du développement d'une conscience de groupe au sein du groupe lésé. Cela a été possible en dépouillant le Professeur, l'organe officiel de l'Alliance à partir de 1952. D'intérêt spécial fut une série d'articles signés Léo Guindon et intitulés "Après 110 ans de syndicalisme chez les professeurs catholiques de Montréal", où l'auteur relate sa version des faits les plus importants de l'histoire syndicale des enseignants de Montréal.

Pour comprendre les tensions structurelles aptes à engendrer le conflit de 1949, nous avons été obligés dans un premier temps, de dégager la structure des rôles de l'organisation-CECM et dans un second, de déterminer la position des divers groupes constitutifs de l'organisation dans cette structure. Le lecteur se souviendra que ce travail a été fait au chapitre trois. Les documents suivants ont facilité ce travail :

- le dossier personnel enseignant -- Instituteurs — institutrices -- Reniements -- résolutions, ou sont consignées toutes les résolutions de l'Assemblée des commissaires concernant le personnel enseignant. Les règlements concernant l'engagement et la promotion du personnel enseignant sont dans ce dossier.
- le dossier personnel Commission Pédagogique — instituteurs et institutrices -- fichier du personnel, où sont consignées des documents émanant de la Direction des études et concernant le rôle d'enseignant. L'on y trouve par exemple le Tableau de l'Éducateur Catholique.

- le dossier personnel de la Direction des études — dossier général du personnel, où sont consignés des documents décrivant les fonctions du personnel de supervision [179] et les différents rapports que ce personnel faisait à la Direction des études.
- Les Rapports du directeur des études pour les années scolaires 1942-43 à 1957-58. C'est dans ces rapports que nous avons trouvé nos statistiques sur la composition du personnel enseignant.
- les Rapports annuels de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal, pour les années scolaires 1963-64 à 1966-67. Les statistiques plus récentes sur la composition du personnel enseignant se trouvent dans ces rapports.
- Les Rapports du Trésorier de la CECM, pour les années scolaires 1927-23 à 1936-37. L'on trouve dans ces rapports la composition de l'Assemblée des commissaires pour cette période.
- L'école Canadienne, organe officiel de la CECM, et plus particulièrement : L. A. Desrosiers, "Chronique de la CECM", in l'école Canadienne, numéro spécial sur le 100e anniversaire de la CECM, 1846-1946, Montréal : CECM, pp. 6-30.
- Loi relative à la CECM, S.R.Q., 1947.
- Rapport du Surintendant de l'Instruction Publique, 1949-50, Québec : imprimeur du Roi, 1950.
- Le code scolaire. Québec, éditions le Soleil, 1940.

Pour définir l'Idéologie syndicale des enseignants de la CECM, nous avons eu recours aux archives de l'Alliance. Nous n'y avons pu avoir accès à tous les documents que nous aurions aimé dépouiller. En effet, à l'époque où nous ramassions nos données, le service des archives de l'Alliance déménageait du bureau d'un permanent à la cave du siège de l'Alliance et la majorité des documents était dans des boîtes de carton. Nous avons cependant pu avoir accès aux documents suivants:

- Le Bulletin de l'A.P.M., organe officiel de l'Alliance jusqu'à ce que Le Professeur le remplace.
- le Professeur, l'organe officiel de l'Alliance à partir de 1952.

[180]

- la Constitution et les règlements de l'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal.
- Vos Professeurs Catholiques et la Commission Scolaire. A.P.C.M., 17 avril 1950.
- "La querelle des instituteurs", in Cité Libre. vol. 1, no. décembre 1951.

Nous avons cru bon de compléter les renseignements obtenus par l'Alliance sur l'idéologie syndicale des enseignants en interviewant le président de l'Alliance au moment de la grève de 1949, M. Léo Guindon. C'est le seul interview que nous ayons fait pour cette thèse. Nous avons réalisé qu'il nous serait onéreux d'essayer de rejoindre des directeurs de district ou des visiteurs ecclésiastiques, car la plupart sont maintenant à la retraite. L'interview avec Léo Guindon s'est déroulée de façon non-structurée, touchant à divers aspects du conflit. Nous réalisons que son témoignage a peu de valeur puisqu'il est le seul que nous ayons tenté d'obtenir. C'est pourquoi nous ne l'avons utilisé dans ce travail que pour illustrer certaines pratiques dans l'organisation-CECM, par ailleurs bien établies.

L'étude des trois derniers facteurs de la séquence du conflit se devait d'être principalement historique. En effet, l'étude de la mobilisation du groupe en vue du conflit, les facteurs de précipitation de ce dernier et le jeu des contrôles sociaux pendant et après la grève relevait de l'histoire sociale. Nous avons donc tenté d'avoir une idée objective des faits relatifs au conflit de 1949, sa genèse, son déroulement et ses prolongements dans les années cinquante.

[181]

Pour ce, nous avons consulté les archives du quotidien La Presse. Dans son dossier "La grève de 1949", nous avons pu trouver les coupures des journaux suivants concernant la grève ; Le Devoir, Le Soleil, Le Canada, La Presse, The Star, The Gazette, l'Action

Catholique. À l'aide de ces coupures nous avons pu établir une chronologie des faits relatifs à grève de 1949 et découvrir les principales déclarations des partis en cause et des agents du contrôle social. Nous avons ainsi pu écrire l'histoire du conflit à l'intérieur du cadre théorique proposé par Smelser.

[182]

**Le conflit scolaire de 1949**

## **APPENDICE 2**

### **DOCUMENTS RELATIFS AU CONFLIT DE 1949**

[Retour à la table des matières](#)

[183]

## PROJET DE CONVENTION COLLECTIVE SOU MIS PAR L'AP.C.M.

LE 1 JUIN 1947

Convention collective conclue suivant les dispositions de la loi des Relations Ouvrières, (S.R.Q. 1941, chapitre 162A ) et de la loi des Différends entre les Services publics et leurs salariés ( S.R.Q. chapitre 169).

ENTRE

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL, corps politique, constitué en corporation, ayant son siège social en la cité de Montréal, district de Montréal.

ET

L'ALLIANCE DES PROFESSEURS CATHOLIQUES DE MONTRÉAL, syndicat professionnel, représentant les instituteurs et les institutrices de langue française à l'emploi de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal.

### I. JURIDICTION

La présente convention ne s'applique qu'aux professeurs laïques à l'emploi de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal.

### II. PROFESSEURS

Dans la présente convention, le terme " professeur " signifie les instituteurs et les institutrices laïques réguliers à l'emploi de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal.

### III. ENGAGEMENT DES PROFESSEURS

La Commission des Écoles Catholiques de Montréal fera l'engagement de ses professeurs avant le premier juin de chaque année en suivant les prescriptions de l'article 231 du Code scolaire de la

Province de Québec, 1940, et suivant les échelles de salaires déterminées ci-dessous.

#### IV. RENVOI DES PROFESSEURS

La Commission, sans aucune restriction ni limitation dans l'exercice des pouvoirs qui lui sont conférés par la loi, s'engage, cependant, dans le cas où elle résilierait l'engagement de un ou de plusieurs professeurs, à aviser l'association dans un délai de dix jours, afin que la dite association soumette son point de vue, si elle le désire.

[184]

#### V. TRAITEMENTS

Les professeurs recevront les traitements suivants, selon le degré où ils sont rattachés et le poste qu'ils y occupent.

##### ÉCHELLE DES TRAITEMENTS DES INSTITUTEURS

élémentaire	complémentaire supérieur	ASS. PRINC.	principaux.
1 <sup>ière</sup> - 7 <sup>e</sup>	min.	\$1500. (célibataire)	
	min.	1800. (marié)	
	aug.	125.	125.
	max.	3500.	4200. 4500.
8 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup>	min.		
	aug.	125.	125.
	max.	3800.	4300. 4600.
10 <sup>e</sup> -11 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup>		min.	
		aug.	125. 125.
		max.	4100. 4400. 4700.

Élémentaire	complémentaire	Supérieur	Ass.-Princ.	Principaux
1 <sup>ère</sup> -7 <sup>e</sup>	min.	\$1200.		
	aug.	100.	100.	100.
	max.	2500.	3000.	3300.
8 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup>	min.			
	aug.	100.	100.	100.
	max.	2700.	3100.	3400.
10 <sup>e</sup> - 11 <sup>e</sup> 12 <sup>e</sup>		min.		
		aug.	100. 100.	100.
		max.	2900. 3200.	3500.

[185]

## VI. APPLICATION DES ÉCHELLES

1. Ces échelles s'appliquent à toute personne qui fait de l'enseignement régulier, quelle que soit la matière enseignée.

Note : Un professeur qui fait de l'enseignement régulier est celui qui à l'emploi de la Commission durant les heures réglementaires et dont l'emploi à la Commission exige de lui plein temps.

2. L'application de ces échelles de traitement se fera en donnant à chaque professeur le bénéfice du rajustement ou de l'augmentation que ces échelles comportent, en raison du poste qu'il occupe et du nombre de ses années de service et ce, à partir du 1er juillet 1947.

Les directeur, directrice, assistant, assistante, professeur des services de l'enseignement spécialisé reçoivent le traitement du principal, de la directrice, de l'assistant, de l'assistante, du professeur, du degré le plus élevé sous leur juridiction.

3. Le professeur qui obtient une promotion a droit, à compter de la date à laquelle il occupe son nouveau poste, à une augmentation de traitement égale à la différence entre le maximum prévu pour le poste qu'il quitte et celui qui est prévu pour le poste qu'il est appelé à occuper.

Pour les fins de cet article, il y a promotion toutes les fois qu'un professeur se voit chargé de fonctions comportant un traitement plus élevé.

4. Un supplément de \$100. est accordé aux professeurs de 7<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années, classes de certificats.

5. Un supplément de \$100. est accordé aux professeurs des classes auxiliaires.

6. Un supplément de \$100. est accordé aux professeurs de l'école Victor-Doré. Un supplément de \$200. est accordé au principal et à l'assistante-directrice de l'école Victor-Doré.

7. Les professeurs supplémentaires-responsables reçoivent le traitement de l'assistant-principal ou de l'assistante-directrice et ce, d'après le degré le plus élevé du cours de l'école où ils sont rattachés.



[186]

8. Un supplément de §100. est accordé aux professeurs chargés du chant dans les écoles.

## VII. VERSEMENTS PÉRIODIQUES DU TRAITEMENT

Le traitement des professeurs sera versé bimensuellement, le ou avant le 15 et le ou avant le 30 de chaque mois, au taux de 3.75 % soit à peu près  $1/26$  du traitement annuel, pour chaque versement sauf celui du 30 Juin qui sera fait au taux de 28.75 %, soit approximativement  $7/26$  du traitement annuel.

Toutefois pour le mois de septembre, un seul chèque sera remis aux professeurs, le ou avant le 25 septembre, représentant deux fois le prorata de 3.75, soit 7.5 % du traitement annuel.

Le dernier versement du 30 Juin, sera réduit des contributions statutaires.

## VIII. PERFECTIONNEMENT DES PROFESSEURS

Afin de promouvoir le perfectionnement intellectuel et pédagogique de son personnel enseignant, la Commission accorde le traitement en maladie, existant actuellement, aux professeurs qui préparent un diplôme pédagogique universitaire, ou son équivalence, avec, en outre, l'autorisation pour ses professeurs d'aller visiter n'importe quelle école sous la juridiction de la Commission.

Cette clause est sujette aux conditions suivantes :

- a) le nombre d'instituteurs et d'institutrices, pour toute la Commission, qui pourront bénéficier de cet avantage est limité à dix par année.
- b) les instituteurs et les institutrices ne pourront bénéficier de ce congé pour fin de perfectionnement que sur rapport favorable de la Direction des Études.

## IX. PROFESSEURS DE GYMNASTIQUE

La Commission accorde à chaque professeur chargé des leçons de gymnastique, dans les différentes écoles de la Commission, une rémunération annuelle minimum de 50 \$. plus une rémunération annuelle de 1\$ par élève dépassant le nombre inscrit à la classe de gymnastique de ce professeur, suivant les chiffres de la fréquentation [187] moyenne à ces cours.

## X. TRAITEMENT EN MALADIE

1. Pour encourager l'assiduité chez son personnel enseignant, la CECM accordera à chaque professeur régulier un congé de maladie qui sera réglé de la façon suivante :

- a) Pour chaque mois révolu de services continus, le professeur aura droit à un crédit d'un jour et demi dont il sera tenu un compte appelé "Banque des Crédits" ;
- b) Ce crédit s'accroîtra de mois en mois pendant tout le temps que le professeur restera à l'emploi de la Commission, avec cette réserve toutefois que le nombre total de jours à son crédit ne devra jamais dépasser deux cents ;
- c) Du nombre de jours portés au crédit du professeur sera défalquée la durée en jours ouvrables de tout congé de maladie payé qui lui aura été octroyé ;
- d) Après dix années de service, le professeur pourra réclamer les jours à son crédit pour poursuivre des études de perfectionnement après un acquiescement de la Direction des Études ;
- e) Les congés spéciaux accordés par la Commission ne seront pas déduits de la Banque des Crédits ;

f) Au moment où le professeur quitte la Commission, il peut profiter des jours accumulés à son crédit à la Banque des Crédits ;

2. Nonobstant les dispositions qui précèdent, le règlement édicté par la CECM, dit règlement des 40 jours ou article 18 et concernant le paiement du traitement en maladie, conservera sa pleine force et vigueur, sujet aux conditions et restrictions ci-après énoncées :

a) Après cinq jours consécutifs d'absence par maladie, le professeur pourra se prévaloir des congés à son crédit à la Banque des Crédits pourvu qu'une demande à cet effet, appuyée d'un certificat médical, soit faite à la CECM ;

b) Au cas où le professeur n'aurait pas de jours de congé à son crédit et/ou après épuisement de ce crédit, il sera soumis aux prescriptions du règlement des 40 jours ;

[188]

3. La CECM accordera à tous ses professeurs réguliers un crédit de 5 Jours de congé en maladie, pour chacune des années scolaires antérieures au 1<sup>er</sup> septembre 1944 pendant lesquelles ces professeurs auront été à son emploi, mais pour l'établissement de ce crédit, il ne leur sera pas compté plus que 5 années de service.

## XI. DIFFÉREND

S'il survient entre les parties contractantes, pendant la durée de la convention, quelque différend d'un caractère collectif qui ne peut être réglé à l'amiable, la Commission des Écoles Catholiques de Montréal et l'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal suivront les procédures de conciliation et d'arbitrage prévues dans la loi concernant les différends entre les services publics et leurs salariés (S.R.Q. 1941, chapitre 169).

## XII. DURÉE DE LA CONVENTION

La présente convention sera en vigueur à compter du 1er Juillet 1947, Jusqu'au 10 Juin 1948. Elle se renouvellera automatiquement d'année en année, à moins que l'une des parties n'avise l'autre partie par écrit, entre le 1<sup>er</sup> mai et le 1<sup>er</sup> Juin, de son intention d'y mettre fin ou de la modifier.

[189]

## PROJET DE CONVENTION COLLECTIVE SOU MIS PAR L'A.P.G.N.

LE 3 JUIN 1951.

Convention collective conclue suivant les dispositions de la loi des Relations Ouvrières, ( S.R.Q. 1941, chapitre 162A ) de la loi des Différends entre les Services publics et leurs salaires (S.R.Q. chap. 169 ) et de la loi concernant les Corporations municipales et scolaires et leurs employés (13, Geo. VI, chap. 26 ).

ENTRE

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL, corps politique, constitué en corporation, ayant son siège social en la cité de Montréal, district de Montréal.

ET

L'ALLIANCE DES PROFESSEURS CATHOLIQUES DE MONTREAL, syndicat professionnel, représentant les instituteurs et les institutrices de langue française à l'emploi de la Commission des Écoles catholiques de Montréal.

### I. JURIDICTION

La présente convention ne s'applique qu'aux professeurs laïques à l'emploi de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal, dans la section française.

### II. PROFESSEUR

Dans la présente convention le terme "professeur" signifie les directeurs et directrices, les assistants et assistantes, les personnes autrement chargées de la direction d'un enseignement spécialisé ou

d'une école, les instituteurs et les institutrices réguliers et les professeurs de spécialités.

Ce terme ne désigne que les personnes qui sont à l'emploi de la Commission à plein temps, pendant les heures déterminées par elle, pour l'exercice des fonctions prescrites par la loi et les règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction Publique.

### III. RÉENGAGEMENT DES PROFESSEURS

Le réengagement du personnel enseignant laïque se fait chaque année, conformément à la loi de l'Instruction publique et aux règlements de la Commission.

[190]

Pour les fins de ce règlement, le personnel enseignant laïque comprend : les principaux et directrices, assistants et assistantes, aussi bien que les instituteurs et institutrices, qu'il s'agisse des titulaires de classes ou de ceux qui enseignent des matières spéciales.

Le Service des études remet tous les ans à messieurs les Commissaires :

- a) la liste du personnel enseignant laïque à réengager sous condition ;
- b) la liste du personnel dont il ne recommande pas le réengagement.

Les membres du personnel enseignant laïque qui ont rempli leurs fonctions avec satisfaction sont automatiquement réengagés et reçoivent l'augmentation dite statutaire.

Dans l'appréciation du professeur, la direction de l'école n'attribuera les notes B (bien), P (passable), M (médiocre), qu'au professeur qu'elle a sérieusement mis sur ses gardes et qui ne s'amende pas. Avant d'inscrire l'une ou l'autre de ces notes dans le rapport mensuel, elle doit avertir le professeur qu'il a mérité cette note et lui expliquer pourquoi.

Les membres du personnel enseignant laïque qui n'obtiennent pas la note Bien (70%) sont passibles des sanctions suivantes :

CATÉGORIE A - ceux qui ont trois ans d'enseignement ou moins :  
sanction : non réengagement.

CATÉGORIE B - ceux qui ont plus de trois ans d'enseignement et sont titulaires à l'élémentaire :

1<sup>ière</sup> sanction : suppression de la dernière augmentation payée ou payable d'après leurs années de service ;

2<sup>ème</sup> sanction : suppression de la dernière augmentation payée ou payable d'après leurs années de service ;

3<sup>ème</sup> sanction : non réengagement.

CATÉGORIE C - les institutrices titulaires des classes de 1<sup>ière</sup> année : sanction : déplacement vers une autre classe du cours élémentaire.

CATÉGORIE D. - ceux qui ont plus de trois ans d'enseignement et ne sont pas titulaires à l'élémentaire :

[191]

1<sup>ière</sup> sanction : suppression de la dernière augmentation payée ou payable d'après leurs années de service ;

2<sup>ème</sup> sanction : déplacement vers un poste inférieur ;

3<sup>ème</sup> sanction : non réengagement.

Les deuxième et troisième sanctions ne sont applicables que lorsque la note Bien (70%) n'est pas méritée deux années ou trois années consécutives.

La première sanction sera toujours précédée d'un avertissement écrit par la Direction générale du Service des Études au professeur intéressé.

Ces sanctions, telles qu'édictées par le présent règlement, n'infirmen en rien le droit que possède la Commission :

a) de renvoyer pour cause un membre du personnel enseignant laïque durant l'année scolaire. (Loi de l'Instruction publique - article 221).

b) de ne pas retenir ses services pour une nouvelle année scolaire, du moment qu'il est avisé avant le 1<sup>er</sup> juin.

(Loi de l'Instruction publique – article 232).

#### IV. RENVOI DES PROFESSEURS

La Commission, sans aucune restriction ni limitation dans l'exercice des pouvoirs qui lui sont conférés par la loi, s'engage, cependant, dans le cas où elle résilierait l'engagement de un ou de plusieurs professeurs, et pourvu que l'intéressé ou les intéressés le lui demandent, à aviser l'association dans un délai de dix jours, afin que la dite association soumette son point de vue, si elle le désire.

#### V. TRAITEMENTS

Les professeurs recevront les traitements suivants, en tenant compte de leurs années de service comme professeurs qualifiés et du poste qu'ils occupent au sein de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal, mais sous réserve de l'application du règlement de la Commission concernant le réengagement du personnel (article III de la présente).



[192]

Années de service	Institutrices	Instituteurs	
		célibataires	mariés
1 <sup>ère</sup> année	\$2,000	\$2,000	\$2,400
2 <sup>ième</sup> année	2,100	2,100	2,500
3 <sup>ième</sup> année	2,200	2,250	2,650
4 <sup>ième</sup> année	2,300	2,^00	2,800
5 <sup>ième</sup> année	2,400	2,550	2,950
6 <sup>ième</sup> année	2,500	2,700	3,100
7 <sup>ième</sup> année	2,600	2,850	3,250
8 <sup>ième</sup> année	2,700	3,000	3,400
9 <sup>ième</sup> année	2,800	3,150	3,550
10 <sup>ième</sup> année	2,900	3,300	3,700
11 <sup>ième</sup> année	3,000	3,450	3,850
12 <sup>ième</sup> année	3,100	3,600	4,000
13 <sup>ième</sup> année	3,200	3,750	4,150
14 <sup>ième</sup> année	3,300	3,900	4,300

### STATUTS DE PERSONNE MARIÉE

L'instituteur et l'institutrice célibataires qui, au sens de la Loi de l'Impôt fédéral sur le Revenu, ont droit à l'exemption prévue pour une personne mariée recevront un supplément annuel de \$400.

### SUPPLÉMENTS ACCORDÉS D'APRÈS LE POSTE OCCUPÉ

Les suppléments ci-après s'appliquent aussi bien aux institutrices qu'aux instituteurs.

Cours complémentaire	\$300.
Cours supérieur	\$500.
Vice-principalat - école élémentaire ou complémentaire	\$600.
Vice-principalat - école supérieure	\$800.
Principalat - école élémentaire ou complémentaire	\$1000.
Principalat - école supérieure	\$1400.

## AUTRES SUPPLÉMENTS

**TITULAIRES ET SUPPLÉMENTAIRES RESPONSABLES** : les professeurs supplémentaires responsables et titulaires responsables recevront le traitement de l'assistant-principal ou de l'assistante-directrice, et ce, d'après le degré le plus élevé du cours de l'école où ils sont rattachés durant leur terme d'office.

**CLASSE DE 1<sup>ère</sup> ANNÉE** : considérant que l'enseignement dans les classes de 1<sup>ère</sup> année exige une technique et des [193] connaissances pédagogiques spéciales : a) la Commission accorde un supplément de \$100 aux titulaires qui font l'enseignement en 1<sup>ère</sup> année avec succès ; b) toutes les titulaires de 1<sup>ère</sup> année qui auront suivi les cours organisés pour elles et réussi les examens recevront un supplément de \$200., si leur enseignement en 1<sup>ère</sup> année est satisfaisant.

**BIBLIOTHÈQUES** : une gratification de \$100 sera payée au professeur de classe chargé de la bibliothèque scolaire.

**CHANT** : un supplément de \$100 sera accordé aux professeurs chargés du chant dans les écoles.

**GYMNASTIQUE** : la Commission accordera à chaque professeur chargé des leçons de gymnastique dans les différentes écoles de, la Commission une rémunération annuelle minimum de \$50, plus une rémunération annuelle de \$0.50 par élève dépassant le nombre cinquante inscrit à la classe de gymnastique de ce professeur, suivant les chiffres de la fréquentation moyenne de ces cours.

**ÉCOLE VICTOR-DORÉ** : un supplément de \$100 sera accordé aux professeurs de l'école Victor-Doré, et un supplément de \$200 au principal et à l'assistante-directrice.

**CLASSES AUXILIAIRES** : un supplément de \$100 sera accordé aux professeurs des classes auxiliaires.

**HOPITAUX** : un supplément de \$100 sera accordé aux professeurs qui enseignent dans les hôpitaux.

**CAISSE SCOLAIRE** : un supplément de \$200 est accordé aux professeurs qui, en plus de leur travail régulier, sont responsables de l'organisation de la Caisse scolaire dans les écoles.

## QUALIFICATIONS SUPPLÉMENTAIRES

### 1. La Commission paiera les gratifications suivantes :

\$100 à tout instituteur porteur d'un baccalauréat ès art, ou \$150 si cet instituteur obtient une licence en pédagogie ou une licence ou maîtrise dans l'une des matières du programme, ou \$200 si cet instituteur obtient un doctorat dans les mêmes matières.

2. \$100 à tout instituteur non porteur d'un baccalauréat ès arts qui obtient une licence dans l'une ou l'autre des matières du programme ou un diplôme supérieur en pédagogie de l'Institut Saint-Georges ou \$150 si un instituteur non porteur d'un baccalauréat ès arts obtient [194] un doctorat dans les mêmes matières.

N.B.- On ne peut recevoir que l'une ou l'autre des gratifications ci-dessus.

### 3. La Commission paiera aussi :

\$50 à l'instituteur détenteur de la licence en sciences sociales, économiques et politiques de l'Université de Montréal, à moins que cet instituteur ne reçoive déjà une gratification pour une licence, un doctorat ou un diplôme équivalent.

## VI. APPLICATION DES ÉCHELLES

1. SPÉCIALITÉS : quant à toutes les spécialités, sauf l'enseignement des langues secondes :

a) les directeurs ou directrices des matières au programme dites spécialités recevront le traitement d'un principal ou d'une directrice d'une école primaire complémentaire ;

b) les assistants-directeurs ou assistantes-directrices des spécialités recevront le traitement d'un assistant-principal ou d'une assistante-directrice d'une école primaire complémentaire ;

c) les spécialistes chargés uniquement de l'enseignement recevront le salaire du degré le plus élevé où ils dispenseront leur enseignement; cependant les nouveaux professeurs pendant leurs cinq premières années de service à la Commission ne recevront que le salaire du cours

élémentaire ; les spécialistes chargés principalement de la surveillance de l'enseignement recevront le salaire du cours primaire supérieur.

2. PROMOTION : lors d'une promotion, le professeur recevra comme traitement le total du supplément établi pour son nouveau poste en plus du salaire fixé d'après ses années de service, suivant l'échelle du cours élémentaire.

Pour les fins de cet article, il y a promotion lorsque le professeur se voit chargé d'une façon permanente de fonctions comportant un traitement plus élevé.

Un professeur qui se voit par suite de nécessité du classement nommé à une fonction comportant un traitement inférieur gardera les bénéfices dont il jouissait, pourvu qu'il ait occupé le poste supérieur pendant au moins 40 jours de classe consécutifs.

[195]

Le professeur qui est appelé temporairement à un poste supérieur a droit de recevoir le traitement prévu pour ce poste pendant le temps qu'il l'occupe, si ce temps n'est pas moindre que 15 jours ouvrables. Le rajustement de traitement en pareil cas est différé jusqu'à l'expiration de ces 15 jours.

CLASSIFICATION DES ÉCOLES : pour fins de traitement, une école est dite supérieure si la majorité des classes de cette école sont des classes de 10<sup>ème</sup>, 11<sup>ème</sup>, 12<sup>ème</sup> années. Le principal d'une école non supérieure, mais dans laquelle se trouvent quelques classes supérieures, reçoit un supplément de \$50. par classe supérieure, avec, maximum de \$200. Dans une telle école, s'il y a plus d'un vice-principal, celui qui est désigné par la Commission pour s'occuper du cours supérieur reçoit un supplément de \$25. par classe supérieure avec un maximum de \$100.

## VII. VERSEMENTS PÉRIODIQUES DU TRAITEMENT

Le traitement des professeurs sera versé bi-mensuellement le ou avant le 15 et le ou avant le 30 de chaque mois, aux taux de 3.75%, soit à peu près 1/26 du traitement annuel, pour chaque versement, sauf celui du 30 juin qui sera fait au taux de 28.75% soit approximativement 7/26 du traitement annuel.

Toutefois pour le mois de septembre un seul chèque sera remis aux professeurs le ou avant le 25 septembre, représentant deux fois le prorata de 3.75%, soit 7.5% du traitement annuel.

Le dernier versement du 30 juin sera réduit des contributions statutaires.

## VIII. COMITÉ DES GRIEFS.

Tout professeur qui se croit lésé pourra s'adresser par écrit à un Comité dit "Comité des Griefs", qui étudiera son cas et rendra une décision dans les 15 jours de la demande.

Ce Comité sera formé comme suit : deux membres désignés par la Commission des Écoles Catholiques de Montréal et deux autres désignés par l'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal.

Si la décision du Comité ne satisfait pas le professeur concerné, il pourra alors s'adresser à la Commission des Écoles Catholiques de Montréal qui rendra sa décision dans les 15 jours de la demande.

[196]

En dernier ressort, le professeur pourra s'adresser au Conseil d'arbitrage prévu par la loi.

## IX. DIVERS AVANTAGES

Cette convention reconnaît que les règlements de la Commission qui procurent aux professeurs certains avantages, en particulier ceux qui concernent les congés pour études (annexe B), absences par maladie (annexe C), retraite prématurée (annexe D), assurance-vie collective, congés spéciaux (annexe E), forment partie intégrante de ce contrat, sans y être transcrits au long.

Dans les écoles où travaillent au moins trois (3) professeurs, la Commission autorise l'A.P.C.M. à y afficher des avis relatifs à ses affaires, et ce, à un endroit indiqué par la direction de l'école. La Commission met à la disposition des dits professeurs un local de l'école, désigné par la direction, pour y tenir au moins une fois par mois, après quatre heures de l'après-midi, les réunions que les intéressés jugeront opportunes.

Tout professeur élu par les membres de l'A.P.C.M. pour exercer la fonction de président ou toute fonction qui l'empêche de faire de l'enseignement, aura droit, pour la durée de cette fonction, à un congé sans solde et conservera tous les droits et privilèges du professeur à l'emploi de la C.E.C.M.

## X. CONTRIBUTION

La Commission percevra, en la retenant sur le chèque de fin d'année, la contribution annuelle des professeurs qui lui en auront confié le mandat. Le 30 juin, la Commission remettra à l'A.P.C.M. le montant ainsi perçu et une liste complète des employés soumis à la présente convention indiquant le poste qu'ils occupent, les années de service de chacun et les traitements qui leur sont versés.

## XI. DIFFÉREND

S'il survient entre les parties contractantes, pendant la durée de la convention, quelque différend d'un caractère collectif qui ne peut être réglé à l'amiable, la Commission des Écoles Catholiques de Montréal et l'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal suivront les procédures, prévues par la loi.

Tous les articles de la présente convention restent soumis aux résolutions et règlements actuels et futurs de la [197] Commission des Écoles Catholiques de Montréal dans la mesure où ces résolutions et règlements ne portent pas atteinte aux conditions de la présente convention.

## XII. DURÉE DE LA CONVENTION

La présente convention sera en vigueur à compter du 1<sup>er</sup> juillet 1951 jusqu'au 30 juin 1953. Elle se renouvellera automatiquement à moins que l'une des parties n'avise l'autre partie, par écrit, entre le premier mai et le premier juin, de son intention d'y mettre fin ou de la modifier.

[198]

## PROJET DE CONVENTION COLLECTIVE SOU MIS PAR L' A.P.C.M. EN 1954

Convention collective conclue suivant les dispositions de la loi des Relations Ouvrières, (S.R.Q. 1941, chapitre 162A) de la loi des Différends entre les Services publics et leurs salariés ( S.R.Q. chap. 169) et de la loi concernant les Corporations municipales et scolaires et leurs employés (13, Geo. VI, chap. 26).

ENTRE

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL, corps politique, constitué en corporation, ayant son siège social en la cité de Montréal, district de Montréal.

ET

L'ALLIANCE DES PROFESSEURS CATHOLIQUES DE MONTRÉAL, syndicat professionnel, représentant les instituteurs et les institutrices à l'emploi de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal.

### II. JURIDICTION

La présente convention s'applique aux professeurs laïques de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal.

### II. PROFESSEUR

Dans la présente convention le terme "professeur" signifie les directeurs et directrices, les assistants et assistantes, les personnes autrement chargées de la direction d'un enseignement spécialisé ou d'une école, les instituteurs et les institutrices réguliers et les professeurs de spécialités.



Ce terme ne désigne que les personnes qui sont à l'emploi de la Commission à plein temps, pendant les heures déterminées par elle, pour l'exercice des fonctions prescrites par la loi et les règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction Publique.

### III. RÉENGAGEMENT DES PROFESSEURS

Le réengagement du personnel enseignant laïque se fait chaque année, conformément à la loi de l'Instruction publique et aux règlements de la Commission.

Pour les fins de ce règlement, le personnel enseignant laïque comprend : les principaux et directrices, assistants [199] et assistante, aussi bien que les instituteurs et institutrices, qu'il s'agisse des titulaires de classes ou de ceux qui enseignent des matières spéciales.

Le Service des études remet tous les ans à messieurs les Commissaires :

- a) la liste du personnel enseignant laïque à réengager sous condition ;
- b) la liste du personnel dont il ne recommande pas le réengagement.

Les membres du personnel enseignant laïque qui ont rempli leurs fonctions avec satisfaction sont automatiquement réengagés et reçoivent l'augmentation dite statutaire.

Dans l'appréciation du professeur, la direction de l'école n'attribuera les notes B (bien), P (passable), M (médiocre), qu'au professeur qu'elle a sérieusement mis sur ses gardes et qui ne s'amende pas. Avant d'inscrire l'une ou l'autre de ces notes dans le rapport mensuel elle doit avertir le professeur qu'il a mérité cette note et lui expliquer pourquoi.

Les membres du personnel enseignant laïque qui n'obtiennent pas la note Bien (60%) sont passibles des sanctions suivantes :

CATÉGORIE A - ceux qui ont trois ans d'enseignement ou moins :  
sanction : non réengagement.

CATÉGORIE B - ceux qui ont plus de trois ans d'enseignement et  
sont titulaires à l'élémentaire :

1<sup>ère</sup> sanction : suppression de la dernière augmentation payée ou  
payable d'après leurs années de service ;

2<sup>ème</sup> sanction : suppression de la dernière augmentation payée ou  
payable d'après leurs années de services ;

3<sup>ème</sup> sanction : non réengagement.

CATÉGORIE C - les institutrices titulaires des classes de 1<sup>ère</sup>  
année : sanction : déplacement vers une autre classe du cours  
élémentaire.

CATÉGORIE D - ceux qui ont plus de trois ans d'enseignement et  
ne sont pas titulaires à l'élémentaire :

1<sup>ère</sup> sanction : suppression de la dernière augmentation payée ou  
payable d'après leurs années de services ;

2<sup>ème</sup> sanction : déplacement vers un poste inférieur ;

3<sup>ème</sup> sanction : non réengagement.

[200]

Les deuxième et troisième sanctions ne sont applicables que lorsque  
la note Bien (60%) n'est pas méritée deux années ou trois années  
consécutives.

La première sanction sera toujours précédée d'un avertissement écrit  
par la Direction générale du Service des études au professeur intéressé.

Ces sanctions, telles qu'édictées par le présent règlement,  
n'infirmen en rien le droit que possède la Commission :

a) de renvoyer pour cause un membre du personnel enseignant  
laïque durant l'année scolaire. (Loi de l'Instruction publique article  
221) ;

b) de ne pas retenir ses services pour une nouvelle année scolaire,  
du moment qu'il en est avisé avant le 1<sup>er</sup> juin. (Loi de l'Instruction  
publique — article 212).

#### IV. RENVOI DES PROFESSEURS

La Commission, sans aucune restriction ni limitation dans l'exercice des pouvoirs qui lui sont conférés par la loi s'engage, cependant, dans le cas où elle résilierait l'engagement de un ou de plusieurs professeurs, à aviser l'association dans un délai de dix jours, afin que ladite association soumette son point de vue, si elle le désire.

#### V. TRAITEMENTS

Les professeurs recevront les traitements suivants, en tenant compte de leurs années de service dans la province comme professeurs qualifiés et du poste qu'ils occupent au sein de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal, mais sous réserve de l'application du règlement de la Commission concernant le réengagement du personnel (article III de la présente).

[201]

## échelle des salaires au cours élémentaire

années de service	institutrices	instituteurs
1 <sup>ière</sup> année	\$ 2200	\$2200
2 <sup>ième</sup> année	2325	2350
3 <sup>ième</sup> année	2450	2500
4 <sup>ième</sup> année	2575	2650
5 <sup>ième</sup> année	2700	2800
6 <sup>ième</sup> année	2825	2950
7 <sup>ième</sup> année	2950	3100
8 <sup>ième</sup> année	3075	3250
9 <sup>ième</sup> année	3200	3100
10 <sup>ième</sup> année	3350	3550
11 <sup>ième</sup> année	3500	3700
12 <sup>ième</sup> année	3700	3900
13 <sup>ième</sup> année	3900	4100
14 <sup>ième</sup> année	4100	4300
15 <sup>ième</sup> année	4300	4600
16 <sup>ième</sup> année	4600	4900

supplément accordé d'après le poste occupé :

Les suppléments ci-après s'appliquent aussi bien aux institutrices qu'aux instituteurs.

Cours élémentaire	\$300.
Cours supérieur	500.
Vice-principalat - école élémentaire ou complémentaire	800.
Vice-principalat - école supérieure	1000.
Principalat - école élémentaire ou complémentaire	1100.
Principalat - école supérieure	1500.

## STATUT DE PERSONNE MARIÉE

Une gratification annuelle au montant de \$600. sera versée à tout professeur ayant le statut de "personne mariée" d'après la loi de l'impôt sur le revenu.

## AUTRES SUPPLÉMENTS

TITULAIRES ET SUPPLÉMENTAIRES RESPONSABLES : les professeurs supplémentaires responsables et titulaires responsables recevront le traitement de l'assistant-principal ou de l'assistante-directrice et ce, d'après le degré le plus élevé du cours de l'école où ils sont rattachés durant leur terme d'office.

CLASSES DE 1<sup>ère</sup> ANNÉE : considérant que l'enseignement [202] dans les classes de 1<sup>ère</sup> année exige une technique et des connaissances pédagogiques spéciales : a) la Commission accorde un supplément de \$100. aux titulaires qui font l'enseignement en 1<sup>ère</sup> année ; b) toutes les titulaires de 1<sup>ère</sup> année qui auront suivi les cours organisés pour elles par la Commission et réussi les examens recevront un supplément de \$200.

BIBLIOTHÈQUES : une gratification de \$100. sera accordée au professeur de classe chargé de la bibliothèque scolaire.

CHANT : un supplément de \$100. sera accordé à chaque professeur chargé du chant dans les écoles.

GYMNASTIQUE : la Commission accordera à chaque professeur chargé des leçons de gymnastique dans les différentes écoles de la Commission une rémunération annuelle minimum de \$50., plus une rémunération annuelle de \$0.50 par élève dépassant le nombre cinquante inscrit à la classe de gymnastique de ce professeur, suivant les chiffres de la fréquentation moyenne à ces cours.

ÉCOLE VICTOR-DORÉ : un supplément de \$200. sera accordé aux professeurs de l'école Victor-Doré, et un supplément de \$300. au principal et à l'assistante-directrice.

**CLASSES AUXILIAIRES** : les professeurs de classes auxiliaires auront droit, selon leurs années de service dans ces classes, aux suppléments suivants : 1 à 3 ans : \$100. ; 4 et 5 : \$200. ; 6 ans et plus : \$300.

**HÔPITAUX** : un supplément de \$200. sera accordé aux professeurs qui enseignent dans les hôpitaux.

**CAISSE SCOLAIRE** : un supplément de \$200. est accordé aux professeurs qui, en plus de leur travail régulier, sont responsables de l'organisation de la Caisse scolaire dans les écoles.

### Qualifications supplémentaires

La Commission paiera les gratifications suivantes :

1. \$300. à tout professeur porteur d'un baccalauréat ès arts ou es sciences, ou
  - \$350. si ce professeur obtient une licence en pédagogie ou une licence ou maîtrise dans l'une des matières du programme officiel,(les matières de base sont celles qui font l'objet d'un examen pour l'obtention du certificat d'études du cours primaire supérieur),  
ou, [203] 400\$, si ce professeur obtient un doctorat, dans les mêmes matières.
- 2- 100 \$ à tout professeur non porteur d'un baccalauréat es arts qui obtient un diplôme supérieur en pédagogie de l'Institut Saint-Georges.

Les professeurs qui bénéficient actuellement d'une gratification pour un diplôme ou un certificat autres que ceux mentionnés ci-dessus n'en seront pas privés, mais ce privilège ne sera pas accordé à ceux qui sont entrés au service de la Commission après le 1<sup>e</sup> décembre 1952.

- 3- 100 \$ à tout professeur qui s'étant inscrit aux cours menant à l'obtention de l'une des qualifications ci-dessus mentionnées, aura subi avec succès l'examen annuel officiel.
- 4- \$100. à tout professeur qui, s'étant soumis aux examens - promotions organisés par la Commission, a réussi l'examen et a été inscrit sur une liste d'éligibilité à un poste supérieur à celui qu'il occupe.

## APPLICATION DES ÉCHELLES

1. SPÉCIALITÉS : quant à toutes les spécialités :
  - a) les directeurs ou directrices des matières au programme dites spécialités recevront le traitement d'un principal ou d'une directrice d'une école primaire complémentaire ;
  - b) les assistants-directeurs ou assistantes-directrices des spécialités recevront le traitement d'un assistant-principal ou d'une assistante-directrice d'une école primaire complémentaire ;
  - c) les spécialistes chargés uniquement de l'enseignement recevront le salaire du degré le plus élevé où ils dispenseront leur enseignement et les spécialistes chargés principalement de la surveillance de l'enseignement recevront le salaire du cours primaire supérieur.
2. PROMOTIONS : lors d'une promotion, le professeur recevra comme traitement le total du supplément établi pour son nouveau poste en plus du salaire fixé d'après ses années de service, suivant l'échelle du cours élémentaire.

Pour les fins de cet article, il y a promotion lorsque le professeur se voit chargé d'une façon permanente de fonctions comportant un traitement plus élevé.

Un professeur qui se voit par suite de nécessité du classement nommé à une fonction comportant un traitement inférieur gardera les bénéfices dont il jouissait, pourvu qu'il ait occupé le poste supérieur pendant au moins 140 jours de classe consécutifs.

Le professeur qui est appelé temporairement à un poste supérieur a droit de recevoir le traitement prévu pour ce poste pendant le temps qu'il l'occupe, si ce temps n'est pas moindre que 15 jours ouvrables. Le rajustement de traitement en pareil cas est différé jusqu'à l'expiration de ces 15 jours.

3. CLASSIFICATION DES ÉCOLES : pour fins de traitement, une école est dite supérieure si la majorité des classes de cette école sont des classes de 10<sup>ème</sup>, 11<sup>ème</sup>, 12<sup>ème</sup> années. Le principal d'une école non supérieure, mais dans laquelle se trouvent quelques classes supérieures, reçoit un supplément de 50.00 \$ par classe supérieure, avec maximum de 400 \$. Dans une telle école, s'il y a plus d'un vice-principal, celui qui est désigné par la Commission pour s'occuper du cours supérieur reçoit un supplément de \$25. par classe supérieure avec maximum de \$ 200.

## VII. VERSEMENTS PÉRIODIQUES DU TRAITEMENT

Le traitement des professeurs sera versé bi-mensuellement, la ou avant le 15 et le ou avant le 30 de chaque mois, au taux de 3.75% soit à peu près 1/26 du traitement annuel, pour chaque versement, sauf celui du 30 juin qui sera fait au taux de 28,75%, soit approximativement 7/26 du traitement annuel.

Toutefois pour le mois de septembre un seul chèque sera remis aux professeurs le ou avant le 25 septembre, représentant deux fois le prorata de 3.75%, soit 7.5% du traitement annuel.

Le dernier versement du 30 juin sera réduit des contributions statutaires.



## VIII. COMITÉ DE CONCILIATION

Tout professeur qui se croit lésé pourra s'adresser par écrit à un Comité dit "Comité de Conciliation", qui étudiera son cas et rendra une décision dans les 15 jours de la demande.

Ce comité sera formé comme suit : deux membres désignés [205] par la Commission des Écoles Catholiques de Montréal et deux autres désignés par l'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal.

Si la décision du Comité ne satisfait pas le professeur concerné, il pourra alors s'adresser à la Commission des Écoles Catholiques de Montréal qui rendra sa décision dans les 15 jours de la demande.

En dernier ressort, le professeur pourra s'adresser au Conseil d'arbitrage prévu par la Loi.

## IX. DIVERS AVANTAGES

Cette convention reconnaît que les règlements de la Commission qui procurent aux professeurs certains avantages, en particulier ceux qui concernent les congés pour études (annexe B), absences par maladie (annexe C), retraite prématurée (annexe D), assurance-vie collective, congés spéciaux (annexe B), forment partie intégrante de ce contrat, sans y être transcrits au long.

Dans les écoles où travaillent au moins trois (3) professeurs, la Commission autorise l'A.P.C.M. à y afficher des avis relatifs à ses affaires, et ce, à un endroit indiqué par la direction de l'école. La Commission met à la disposition des dits professeurs un local de l'école, désigné par la direction, pour y tenir au moins une fois par mois, après quatre heures de l'après-midi, les réunions que les intéressés jugeront opportunes.

Tout professeur élu par les membres de l'A.P.C.M. pour exercer la fonction de président ou toute fonction qui l'empêche de faire de l'enseignement, aura droit, pour la durée de cette fonction à un congé sans solde et conservera tous les droits et privilèges du professeur à l'emploi de la C.E.C.M..

## X. CONTRIBUTION

La Commission percevra, en la retenant sur le chèque de fin d'année, la contribution des professeurs qui lui en auront confié le mandat. Au plus tard le 15 Juillet, la Commission remettra à l'A.P.C.M. le montant ainsi perçu et une liste complète des employés soumis à la présente convention indiquant le poste qu'ils occupent, les années de service de chacun et les traitements qui leur sont versés.

## XI. DIFFÉREND

S'il survient entre les parties contractantes, pendant [206] la durée de la convention quelque différend d'un caractère collectif qui ne peut être réglé à l'amiable, la Commission des Écoles Catholiques de Montréal et l'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal suivront les procédures prévues par la loi.

Tous les articles de la présente convention restent soumis aux résolutions et règlements actuels et futurs de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal dans la mesure où ces résolutions et règlements ne portent pas atteinte aux conditions de la présente convention.

## XII. DURÉE DE LA CONVENTION

La présente convention sera en vigueur à compter du 1<sup>er</sup> juillet 1953 jusqu'au 30 juin 1955. Elle se renouvellera, automatiquement à moins que l'une des parties n'avise l'autre partie, par écrit, entre le premier mai et le premier juin de son intention d'y mettre fin ou de la modifier.

[207]

## CONVENTION COLLECTIVE SIGNÉE PAR LA C.E.C.M. ET L'A.P.C.M.

EN 1960.

### -I- DÉFINITIONS

Dans la présente convention, à moins que le contexte ne s'y oppose, les mots suivants désignent :

- "Commission" : La Commission des Écoles Catholiques de Montréal ;
- "L'Alliance" : L'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal ;
- "Fédération" : The Federation of English-Speaking Catholic Teachers Inc. ;
- "Association" : L'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal et/ou The Federation of English-Speaking Catholic Teachers Inc. ;
- "Années de service" Les années de service telles que définies dans les règlements et directives contenus dans la Circulaire générale de la Commission, règlements et directives en vigueur au moment de la signature de la présente convention et qui, à cet égard, font partie intégrante de la dite convention ;
- "Professeurs" : Les instituteurs et les institutrices laïques que la Commission engage pour l'exercice des fonctions prescrites par la loi et les règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.

### -II- JURIDICTION

La présente convention s'applique aux professeurs laïques à l'emploi de la Commission, moins les exclusions décrétées dans le certificat émis par la Commission de relations ouvrières en faveur de l'Alliance et de la Fédération.

### -III- RECONNAISSANCE

A) La Commission reconnaît les deux Associations conjointement et solidairement comme le seul représentant officiel des professeurs à son emploi ou qui le deviendront pendant la durée de la présente convention et consent à négocier avec elles, conformément à la législation du travail en vigueur dans la province de Québec, pour tout ce [208] qui concerne les traitements et les conditions de travail et d'emploi.

B) En vue d'assurer l'entente et l'harmonie entre elle et ses professeurs, la Commission entend traiter avec les représentants officiels des Associations.

C) La Commission reconnaît aux Associations le droit d'afficher dans ses écoles, à la salle des professeurs, tout document de nature professionnelle ou syndicale et de distribuer tels documents aux professeurs en dehors des périodes de classe.

### -IV- RETENUE DE LA COTISATION

A) La Commission déduira du salaire gagné par chacun des professeurs à son emploi un montant équivalant à la cotisation fixée par l'Association qui les représente, à moins que le dit professeur n'avise par écrit la Commission et l'Association concernée qu'il s'oppose à telle déduction.

#### 1) FÉDÉRATION

La Commission déduira du chèque versé le 30 juin aux professeurs des classes dont l'anglais est la langue principale d'enseignement, un montant équivalant à la cotisation annuelle fixée par l'assemblée générale de la Fédération. La somme des retenues ainsi faites sera remise au trésorier de la Fédération dans les trente (30) jours qui suivent la date de la déduction.

## 2) L'ALLIANCE

Le taux de la cotisation annuelle de l'Alliance est fixé par son assemblée générale en considération de la contribution stipulée par les règlements de la Corporation des Instituteurs et Institutrices Catholiques du Québec. La déduction de cette cotisation étant faite par la Commission, celle-ci la répartira également sur les huit premiers chèques de l'année scolaire.

La somme des retenues ainsi faites sera remise soit à La C.I.C. en conformité avec la loi 8-9 Elisabeth II, ch. 177, soit au secrétariat de l'Alliance si une entente est conclue à cet effet entre l'Alliance et la C.I.C.

B) La Commission remettra à chacune des Associations concernées la liste complète des employés soumis à la présente convention indiquant pour chacun : le poste occupé, [209] les années de service, les qualifications ainsi que le traitement versé.

## -V- ENGAGEMENT ET RÉENGAGEMENT DES PROFESSEURS

A) L'engagement et le réengagement des professeurs se fait chaque année conformément à la loi de l'Instruction publique et aux règlements de la Commission.

Les professeurs oui ont rempli leurs fonctions avec satisfaction sont automatiquement réengagés et reçoivent l'augmentation dite statutaire.

B) Dans l'appréciation des professeurs, la direction de l'école n'attribuera les notes "satisfaisant", "faible", "très faible" ou "nul" qu'au professeur qu'elle aura sérieusement mis en garde et qui ne s'amende pas. Avant inscrire l'une ou l'autre de ces notes dans le rapport périodique, elle doit avertir le professeur qu'il a mérité cette note et lui expliquer pourquoi.

Les professeurs qui n'obtiennent pas au moins la note "satisfaisant" sont passibles des sanctions prévues dans les règlements et directives contenus dans la Circulaire générale de la Commission, règlements et directives en vigueur au moment de la signature de la présente convention et qui, à cet égard, font partie intégrante de la dite

convention. Ces sanctions seront toujours précédées d'une intervention spéciale et d'un avertissement écrit du directeur régional ou du directeur de district, à la suite d'un rapport défavorable.

C) Tout professeur qui se croit lésé par la note pédagogique qui lui est attribuée, par la sanction qui lui est imposée ou par la permutation dont il est l'objet, peut soumettre son cas par écrit au Comité de Révision décrit à l'article 17 de la présente convention, dans les trente (30) jours après avoir été informé de la décision qui le concerne.

## -VI- RENVOI DES PROFESSEURS

La Commission, dans le cas où elle décide de de résilier l'engagement d'un professeur, avisera l'Association à laquelle celui-ci appartient, dans un délai de 10 jours avant la date effective du congédiement.

Quand le congédiement aura trait aux causes énumérées à l'article 221, par. 2, de la loi de l'Instruction publique, la Commission recevra les représentants de l'Association concernée et leur permettra de faire toutes les représentations qu'ils jugeront opportunes avant le prononcé [210] de la décision finale de la Commission. La session entre les parties, dans ce cas, pourra être à huit clos si la Commission le décide.

Dans tous les autres cas tombant sous le coup des articles 221 et 232 de la loi de l'Instruction publique, si les parties ne peuvent s'entendre selon les dispositions de l'article XVII de la présente convention, le cas pourra être soumis à l'arbitrage selon les termes de la loi 13, Geo. VI, ch. 26 et de toute loi applicable dans les circonstances.

## -VII- TRAITEMENTS

Les professeurs recevront les traitements déterminés par l'échelle des salaires qui suit et, selon le cas de chacun d'eux, la ou les gratifications spéciales et le ou les suppléments applicables dans ce cas, en tenant compte de leurs années de service et en ajoutant, s'il y a lieu, les années de service reconnues pour l'enseignement à l'extérieur conformément à l'article VII C (2) de la présente convention, et en

tenant compte du poste qu'ils occupent ainsi que des qualifications qu'ils possèdent.

## A) CATÉGORIES DE PROFESSEURS

CATÉGORIE I - Tout porteur d'un brevet B ou tout professeur déjà régulièrement engagé par la Commission et n'appartenant pas à une catégorie supérieure.

CATÉGORIE II - Tout porteur d'un brevet A, ou tout porteur d'un B. Péd. détenteur d'un brevet d'enseignement reconnu, ou tout professeur ayant un brevet d'enseignement actuellement reconnu par la Commission et ayant complété, tel qu'attesté officiellement par l'Université de Montréal, les trois quarts des crédits en vue de l'obtention d'un B.A., ou l'équivalent.

CATÉGORIE III - Tout porteur d'un brevet d'enseignement actuellement reconnu par la Commission et qui détient un B.A. ou un diplôme universitaire (autre que le B. Péd.) considéré comme équivalent du B.A. par l'Université de Montréal, ou l'équivalent.

CATÉGORIE IV - Tout porteur d'un brevet d'enseignement actuellement reconnu par la Commission et qui détient un diplôme universitaire supérieur à ceux de la catégorie III ou l'équivalent.

[211]

## ÉCHELLE DES TRAITEMENTS

## INSTITUTRICES

années de service	Cat. I	Cat. II	Cat. III	Cat. IV
1	3200	3600	4000	4200
2	3100	3700	4100	4300
3	3400	3800	4200	4400
4	3550	3950	4350	4550
5	3700	4100	4500	4700
é	3850	4250	4650	4850
7	4000	4400	4800	5000
8	4200	4600	5000	5200
9	4400	4800	5200	5400
10	4600	5000	5400	5600
11	4800	5200	5600	5800
12	5000	5400	5800	6000
13	5200	5600	6000	6200
14	5400	5800	6200	6400
15	—	6000	6400	6600
16	—	—	6600	6800

## INSTITUTEURS CÉLIBATAIRES

années de service	Cat. I	Cat. II	Cat. III	Cat. IV
1	3600	4000	4400	4600
2	3750	4150	4550	4750
3	3900	4300	4700	4900
4	4050	4450	4850	5050
5	4200	4600	6000	5200
6	4350	4750	5150	5350
7	4500	4900	5300	5500
8	4650	5050	5450	5650
9	4800	5200	5600	5800
10	5000	5400	5800	6000
11	5200	5600	6000	6200
12	5400	5800	6200	6400
13	5600	6000	6400	6600
14	5800	6200	6600	6800
15	—	6400	6800	7000
16	—	—	7000	7200



[212]

## INSTITUTEURS MARIÉS

années de service	Cat. I	Cat. II	Cat. III	Cat. IV
1	4100	4500	4900	5100
2	4250	4650	5030	5250
3	4400	4800	5200	5400
4	4550	4950	5350	5550
5	4700	5100	5500	5700
6	4850	5250	5650	5850
7	5000	5400	5800	6000
8	5150	5550	5950	6150
9	5300	5700	6100	6300
10	5550	5900	6300	6500
11	3700	6100	6500	6700
12	5900	6300	6700	6900
13	6100	6500	7100	7100
14	6300	6700	7300	7300
15	—	6900	7500	7500
16	—	—		7700

[213]

## C) GRATIFICATIONS SPÉCIALES

### 1) GRATIFICATIONS POUR LONGS SERVICES

Comme mesure temporaire, tout instituteur marié de la Catégorie I ne possédant pas un B.A. au moment de l'entrée en vigueur de la présente convention, recevra un boni pour service prolongé de la façon suivante :

\$200.00 à partir de la 16<sup>e</sup> année jusqu'à la fin de son service à la Commission ;

\$400.00 à partir de la 21<sup>e</sup> année jusqu'à la fin de son service à la Commission;

\$600.00 à partir de la 26<sup>e</sup> année jusqu'à la fin de son service à la Commission ;

### 2) RECONNAISSANCE DES ANNÉES DE SERVICE ANTÉRIEURES À L'ENGAGEMENT

a) au Maximum, dix (10) années d'enseignement antérieures à l'engagement à la Commission sont reconnues comme années de service, pourvu que le professeur ait été porteur d'un brevet d'enseignement conforme aux exigences de la Commission à l'époque où il faisait cet enseignement ailleurs.

Toutefois, ces années seront reconnues graduellement comme suit :

en 1960-61, un maximum de six ans ;

en 1961-62, un maximum de sept ans ;

en 1962-63, un maximum de huit ans ;

en 1963-64, un maximum de neuf ans ;

en 1964-65, un maximum de dix ans ;

b) les années où le professeur détenait un brevet d'enseignement reconnu dans la province mais ne satisfaisant pas aux exigences de la Commission à cette époque, sont reconnues comme suit : chaque tranche de quatre (4) années d'enseignement équivaut à une (1) année de service.

c) les années pendant lesquelles un professeur aura quitté son service à la Commission pour enseigner ailleurs ne seront pas reconnues comme années de service lors de son réengagement, sauf les exceptions déjà prévues par les règlements actuels de la Commission.

[214]

### 3) PERSONNE À CHARGE

Une gratification annuelle de \$500.00 sera payée à tout célibataire, institutrice ou instituteur, qui a une ou des personnes à charge, d'après la définition de la loi de l'impôt provincial sur le revenu et conformément aux exigences de la dite loi.

### D) SUPPLÉMENTS

1) Les suppléments suivants s'appliquent aussi bien aux institutrices qu'aux instituteurs, sauf indication contraire :

Professeurs du Cours secondaire (8 <sup>e</sup> , 9 <sup>e</sup> , 10 <sup>e</sup> , 11 <sup>e</sup> et 12 <sup>e</sup> année)	\$500.00
Professeurs du Cours classique	\$700.00

Titulaires de 7<sup>e</sup> année :

Ceux qui sont appelés, à la fin de l'année scolaire, par le Département de l'Instruction publique, à corriger les examens pour l'obtention du diplôme, recevront de la Commission une rémunération supplémentaire de \$15.00 par jour consacré à cette correction.

Titulaires de 1<sup>ère</sup> année (qui détiennent le brevet spécialisé) :

1 <sup>ère</sup> année d'enseignement	\$200.00
dès la deuxième année	\$300.00

Classes auxiliaires (professeurs qui détiennent le brevet spécialisé) :	
1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>e</sup> année d'enseignement	\$200.00
3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années d'enseignement	\$300.00
5 <sup>e</sup> année d'enseignement	\$400.00
6 <sup>e</sup> année et suivantes	\$500.00
Chant	
Professeur chargé du chant	\$100.00
L'accompagnateur	\$50.00
Gymnastique :	
À chaque professeur chargé des leçons de gymnastique (plus \$0.50 par élève dépassant le nombre cinquante inscrit à la classe de ce professeur)	\$100.00,
[215]	
Bibliothèque scolaire :	
Au professeur de classe chargé de la bibliothèque	\$100.00
Hôpitaux :	
Aux professeurs qui enseignent dans les hôpitaux	\$300.00
École Victor-Doré	
Aux professeurs qui enseignent dans une école pour enfants infirmes	\$500.00
Titulaire responsable :	
Par classe sous sa responsabilité	\$100.00

2) Tous les professeurs actuellement au service de la Commission qui bénéficient déjà d'un supplément non inclus dans le présent contrat, ou d'une gratification pour un diplôme ou un certificat non mentionné ci-dessus, n'en sont pas privés.

## -VIII- MODALITÉS PARTICULIÈRES D'APPLICATION DU TRAITEMENT ET DES SUPPLÉMENTS.

A) Les spécialistes recevront le traitement (y compris le supplément) du degré le plus élevé où ils dispenseront leur enseignement.

B) Lorsqu'un poste donne droit à un supplément, la préférence sera donnée à un professeur dont la qualification pour ce poste aura été reconnue par la Commission.

C) Les spécialistes rattachés aux bureaux des enseignements spécialisés et aux bureaux accessoires du Service des Études, tels les moniteurs d'éducation physique, les orienteurs, etc., recevront le traitement conformément aux règlements et pratiques de la Commission en vigueur au moment de la signature de la convention.

D) Les professeurs qui ne satisfont pas aux conditions d'engagement à titre régulier, telles que présentement définies par la Commission, mais dont la Commission requiert les services à titre temporaire, recevront comme traitement le minimum de la catégorie I.

## -IX- VERSEMENT DU TRAITEMENT

Le traitement des professeurs sera payé par chèque [216] expédié à l'école tous les deux jeudis. Le versement devant échoir durant les vacances régulières de Noël sera versé à la fermeture des classes en décembre. Les versements devant échoir durant les vacances de l'été seront versés en bloc le ou avant le 10 juin.

Durant l'année scolaire, chaque versement équivaldra à 3 1/4% du traitement annuel, moins les retenues actuellement prélevées. Sur le paiement final de juin, les retenues seront faites comme il est actuellement d'usage.

## -X- AVANTAGES DIVERS

Cette convention reconnaît que, sans être transcrits au long, les règlements de la Commission qui procurent aux professeurs certains avantages, en particulier ceux qui concernent les congés pour études, absences par maladie, retraite prématurée, assurance-vie collective, forment partie intégrante de ce contrat, avec les modifications ou additions ci-après indiquées.

### A) ASSURANCE-VIE DE GROUPE SUPPLÉMENTAIRE

Une assurance-vie de groupe supplémentaire de \$2,000.00 sera établie pour toutes les institutrices, à laquelle la Commission contribuera dans la proportion de 50% du montant de la prime annuelle.

### B) CONTRIBUTION DSS PROFESSEURS À LA CAISSE D'ÉCONOME

La Commission prélèvera sur chaque paye d'un professeur ayant signé une autorisation à cette fin le montant qu'il aura indiqué comme déduction pour fin de dépôt à la Caisse d'économie que projette de fonder l'Association. Les montants ainsi retenus à la source seront transmis à la caisse d'économie concernée dans les quinze jours de leur prélèvement.

### C) BANQUE DE CREDITS EN MALADIE

Le paragraphe IB de l'article 35 de la Circulaire générale sera amendé comme suit :

Ce crédit s'accroîtra d'année en année suivant l'échelle ci-dessous pendant tout le temps que le professeur restera à l'emploi de la Commission :

[217]

Années de service	Limite de l'accumulation annuelle	Limite de l'accumulation
1	15	15
2	15	30
3	15	45
4	15	55
5	15	65
6	15	75
7	15	85
8	15	95
9	15	105
10	15	115
11	15	125
12	15	135
13	15	145
14	15	155
15	15	165
16	15	175
17	15	185
18 et plus	15	200

#### D) COMPENSATION POUR JOURS DE MALADIE ACCUMULÉS

Cette compensation s'applique à tous les professeurs régulièrement engagés par la Commission.

Cette mesure a pour but de rendre les professeurs de plus en plus conscients de l'importance que chacun doit attacher à l'assiduité.

Chaque professeur qui quitte le service de la Commission se verra accorder une gratuité pour chacun des jours accumulés à son crédit à la Banque de congé en maladie :

1) Pour les professeurs qui comptent moins de dix années de service à la Commission, le paiement sera basé sur le quart du traitement annuel (200 jours) au moment de son départ.

2) Pour les professeurs qui comptent dix années et plus de service à la Commission, le paiement sera basé sur la demie du traitement annuel (200 jours) au moment de son départ.

Le professeur qui quitte le service de la Commission sans avoir complété son année scolaire ne percevra pas cette compensation, à moins que son départ soit causé par la maladie (attestée par un certificat médical) ou pour des raisons approuvées par la Commission.

[218]

Un professeur qui a déjà profité d'une telle compensation et qui entre de nouveau au service de la Commission ne recevra aucun crédit pour les jours précédemment accumulés dans sa banque de congé en maladie. De plus, au moment de la retraite de ce professeur, pour le calcul de sa nouvelle compensation, on soustraira de la somme accumulée à son crédit depuis son retour la valeur des jours précédemment monnayés et payés.

#### E) CONGÉ POUR AFFAIRES RELATIVES À L'ÉDUCATION

Il sera ajouté ce qui suit au paragraphe 1-d de l'article 35 de la Circulaire générale :

Les professeurs invités à donner des cours ou des conférences sur des sujets éducatifs, ou à participer à des travaux ayant trait à l'éducation, pourront obtenir un congé, sujet à l'approbation de la Commission. Dans un tel cas, ce congé ne comportera pas de déduction de traitement.

#### -XI- PROMOTION

A) Pour les fins de ce contrat, il y a promotion lorsque le professeur se voit chargé d'une façon permanente de fonctions comportant un traitement plus élevé.



Le professeur promu recevra, pour son nouveau poste le traitement prévu dans ce cas aux articles VII et VIII de la présente convention.

## B) PROMOTION TEMPORAIRE

Le professeur appelé temporairement à un poste supérieur recevra le traitement prévu pour ce poste pendant le temps qu'il l'occupe, si ce temps n'est pas moindre que 10 jours ouvrables.

## C) DÉMOTION

Un professeur qui se voit, par suite de nécessité du classement des élèves, nommé à une fonction comportant un traitement inférieur, gardera les bénéfices dont il jouissait, pourvu qu'il ait occupé le poste supérieur pendant au moins 140 jours de classe consécutifs.

## D) LISTES DE PROMOTIONS

La Commission fera parvenir aux Associations le nom et le rang des personnes qui ont subi avec succès les épreuves de tout examen-concours tenu en vue d'une promotion.

[219]

## -XII- STIPULATIONS DIVERSES

### A) MAXIMUM D'ÉLÈVES

En principe, et riens l'intérêt même des élèves, le nombre d'élèves dans chaque classe ne dépassera pas 30, à moins, bien entendu, de circonstances incontrôlables.

Si les nécessités du classement exigent l'établissement d'une classe combinée, le nombre des élèves sera réduit de façon à permettre au professeur de mieux adapter son enseignement.

## B) PÉRIODE DU MIDI

Même quand la nécessité d'établir une surveillance adéquate durant la période du midi oblige à réduire le temps libre d'un ou de plusieurs professeurs, chacun doit jouir d'au moins une heure pour prendre son repas et pour se reposer

## -XIII- CONGÉ POUR AFFAIRES PROFESSIONNELLES

### A) L'ALLIANCE

1) La Commission accordera un congé spécial avec traitement à deux membres désignés par l'Alliance. Toutefois le traitement de ces professeurs sera remboursé par l'Alliance à la Commission.

2) Tout membre de l'Exécutif de l'Alliance pourra, avec l'assentiment de son Association et préavis d'une semaine donné à la Commission, s'absenter pour remplir toute mission d'ordre professionnel ou social. Ces absences ne devront en aucun cas dépasser dix (10) jours ouvrables par année pour telle personne, ou cinquante (50) jours ouvrables pour l'ensemble des membres de l'Exécutif.

### B) FÉDÉRATION

La Commission accordera un congé spécial à un membre désigné par la Fédération. Toutefois le traitement de ce professeur sera remboursé par la Fédération à la Commission.

Tout membre du Conseil d'administration de la Fédération pourra, avec l'assentiment de son Association et préavis d'une semaine donné à la Commission, s'absenter pour remplir toute mission d'ordre

professionnel ou social. Ces absences ne devront en aucun cas dépasser cinq (5) jours ouvrables par année pour tel administrateur, ou trente (30) jours ouvrables pour l'ensemble des membres [220] du Conseil d'administration de cette Association.

C) Les congés spéciaux ci-haut mentionnés ne seront pas déduits de la Banque de crédit, et aucune déduction ne sera effectuée sur le traitement de ces professeurs.

Toutefois, pour chacune de ces journées d'absence, l'Association concernée remboursera à la Commission le 1/300 du traitement du professeur qui s'absente.

#### -XIV- RÉINSTALLATION

Tout professeur appelé à exercer des fonctions d'ordre professionnel qui l'empêchent de faire de l'enseignement à la Commission, soit après avoir obtenu à cette fin l'autorisation de la Commission, soit en vertu de l'article XIII de la présente convention, est rétabli dans ses fonctions quand sa mission est terminée.

Ce professeur, pendant son absence, peut se présenter aux examens de promotion pour lesquels il remplit les conditions d'admission, comme tout autre professeur.

À son retour, il reprend son rang sur toute liste d'éligibilité. Cependant, si, durant son absence, son tour de promotion est venu, il est placé à son retour en tête de la liste d'éligibilité.

Il pourra aussi à son retour reprendre le poste qu'il détenait au moment de son départ, pourvu que ceci ne crée pas de préjudice à celui qui occupe déjà ce poste. Enfin, les droits acquis du professeur qui s'est ainsi absenté demeurent les mêmes que si la période de service professionnel s'était passée au service de la Commission.

## -XV- COMITÉ DE RELATIONS PROFESSIONNELLES

Dans les 15 jours qui suivront la signature de la présente convention, un comité désigné sous le nom de "Comité de Relations professionnelles" sera constitué comme suit : d'une part, trois représentants de la Commission, d'autre part, deux représentants de chacune des Associations.

Ce comité se réunira au moins deux fois par année. Il pourra aussi se réunir à la demande de l'une ou de l'autre des parties, pourvu alors que le total des réunions, dans une année scolaire, ne dépasse pas cinq.

Ce comité surveillera l'application et l'observance de la présente convention et étudiera toute question relative à l'éducation ou à l'intérêt mutuel des parties.

[221]

## -XVI- COMITÉ DE LIAISON

Pour examiner les problèmes que rencontrent les professeurs dans l'accomplissement de leurs fonctions et en rechercher la solution, deux comités de liaison seront formés comme suit :

Un comité se composera de trois (3) membres du Service des Études désignés par la Commission et de trois (3) représentants de l'Alliance ;

L'autre comité se composera de trois (3) membres du Service des Études (ayant autorité sur les classes de langue anglaise) désignés par la Commission et de trois (3) représentants de la Fédération.

Toute solution des problèmes présentes à l'un ou l'autre de ces comités qui, par sa mise en vigueur, nécessite une intervention ou une décision de la Commission, devra être soumise à celle-ci, en tout temps et en toutes circonstances.

## -XVIII- COMITÉ DE RÉVISION

A) Ce comité a pour fonction d'examiner toute requête qui lui sera soumise conformément aux prescriptions de l'article V de la présente convention. L'étude de telle requête devra se faire dans les trente (30) jours qui suivent sa présentation ; la décision du comité devra être transmise par écrit au professeur Intéressé au plus tard soixante (60) jours après que celui-ci aura présenté sa requête. Cette décision, unanime ou majoritaire, sera finale et exécutoire.

B) Le comité de révision se compose de cinq membres dont un président choisi en dehors des parties (c'est-à-dire la Commission d'une part, l'Alliance ou la Fédération, d'autre part), deux membres désignés par la Commission et deux membres désignés par l'une ou l'autre Association selon le cas. Les représentants de la Fédération siègent lorsque le ou les cas étudiés concernent un professeur enseignant dans les classes de langue anglaise ; les représentants de l'Alliance siègent dans les autres cas.

Toute vacance survenue dans la composition du comité, par décès, démission ou incapacité ou refus d'agir d'un de ses membres, est remplie de la même manière qu'avait été nommé celui qu'il s'agit de remplacer.

Les représentants de chaque partie doivent être désignés dans les trente (30) jours qui suivent la signature [222] de la convention et leur mandat vaut pour la durée de cette convention.

Dans le même temps, les deux parties font mutuellement le choix du président : si, à la fin de cette période, les deux parties n'ont pu s'entendre sur la nomination du président, elles devront, sans délai, demander au ministre de la Jeunesse de la province de Québec de désigner lui-même le président.

Les honoraires du président seront, à part égale, à la charge des deux parties concernées.

### -XVIII- EXAMEN DES DIFFÉRENDS

A) Tout différend entre un professeur ou un groupe de professeurs et la Commission devra être soumis par écrit à un Comité de conciliation composé de cinq membres désignés conjointement par les Associations.

B) Le Comité de conciliation rencontrera la Commission ou ses représentants autorisés dans les dix jours du dépôt d'un écrit exposant le différend.

C) Dans les 10 jours de cette rencontre, la Commission devra remettre une décision écrite à l'Association.

D) Si la décision n'est pas acceptée par l'Association, cette dernière pourra soumettre le litige à l'arbitrage selon les dispositions de La Loi 13, Ceo. VI, ch. 26, et de toute autre législation applicable dans les circonstances.

### -XIX- DISPOSITIONS GÉNÉRALES

A) La nullité d'un article de cette convention n'entraînera pas la nullité de la convention en son entier.

B) En cas de dénonciation par l'une ou l'autre des parties, durant les négociations et jusqu'à la signature du nouveau contrat, les dispositions du présent contrat seront appliquées comme s'il était encore en vigueur.

C) Dans tout différend relatif à l'interprétation de la présente convention, le texte français prévaudra.

### -XX- DURÉE DE LA CONVENTION

La présente convention sera en vigueur à compter du 1er septembre 1960 et se terminera le 31 août 1962.

Fait et signé en la Cité de Montréal, ce jeudi 22 décembre 1960.

[223]

## TABLEAU DE L'ÉDUCATEUR CATHOLIQUE 1953

### ***QU'ATTENDONS-NOUS DE L'ÉDUCATEUR CATHOLIQUE ?***

Que sa formation chrétienne, humaine et professionnelle lui permette de remplir sa haute mission : élever l'enfant, l'aider à faire fructifier un don naturel et surnaturel, l'initier à ses devoirs et à ses tâches d'homme et de femme de son temps. Un éducateur, si ce nom garde tout son sens, c'est celui qui entraîne et dirige au rythme de sa propre vie.

Pie XII s'est plu à citer le texte où Saint Thomas d'Aquin déclare que le droit primordial pédagogique ne s'appuie pas sur un titre autre que celui de la paternité. Et il conclut devant les maîtres d'Italie rassemblés sous son regard : " Soyez des pères d'âmes et non des propagateurs de connaissances stériles. Oui, des pères, qui, possédant la vie de sa pleine vigueur, savent susciter autour d'eux d'autres vies semblables à la leur".

Cette exaltation peut servir de prologue au Tableau de l'Éducateur Catholique que la C.E.C.M. présente aux membres de son personnel enseignant.

Les diverses activités et fonctions de l'éducateur groupés sous trois aspects ne doivent être que la manifestation unique et complète de sa personnalité.

En effet le comportement technique n'a de valeur et d'efficacité que guidé et élevé par le comportement humain ; [224] celui-ci s'enrichit par la vie chrétienne qui ennoblit et parfait en surnaturalisant toute la vie du maître.

C'est en vue de l'aider à atteindre cet idéal que la Commission des Écoles Catholiques de Montréal propose ce tableau à sa méditation.

Afin qu'à cette lumière il cherche à se mieux connaître pour se dépasser et ainsi mieux servir.

[225]

## 1. ORDRE TECHNIQUE

Personnel	compétence pédagogique	1. Connaissanc e du programme	principe directeur, directive pédagogique générale et spéciale.
		2. connaissance de l'enfant	développement mental, milieu géographique, social et familial.
		3. méthodologi e	individualisation - répondre aux besoins immédiats de chaque enfant.  sens de la recherche - éveiller la curiosité intellectuelle.  motivation - convaincre l'enfant de ses possibilités afin de l'amener à Utiliser pleinement ses puissances d'assimilation.  émulation - conduire l'enfant à rivaliser avec lui-même, à se dépasser.



[226]

		1. préparation de classe	(travail logique et adapté ; indication des moyens appropriés).
		2. contrôle du travail quotidien	(tout travail doit être vu et apprécié par le maître : devoirs, leçons, exercices/ d'application, examens.)
	travail	3. tests diagnostiques et exercices correctifs	(exercices oraux ou écrits pour dépister les déficiences et y remédier.)
		4. coopération des élèves	(réponse personnelle de l'élève aux problèmes d'ordre intellectuel posé par le maître - participation active au travail de la classe : condition indispensable à l'efficacité de l'enseignement).
Professionnel	discipline	1. vis-à-vis de lui-même	1. ponctualité : arriver au poste à l'heure; préparer fidèlement ses classes; remettre les documents à temps.  2. assiduité : conscient de la nécessité de sa présence au poste.  3. tenue des registres fidèlement remplis, propres et bien écrits.  4. soin du mobilier et du matériel scolaire; respect des biens d'autrui.
		2. chez les élèves	1. ordre, garde le contrôle.  2. tenue, veille à la propreté.  3. surveillance active, préventive.

[227]

## 2. ORDRE HUMAIN

			a) esprit d'observation, bon sens critique, tact.
		1. <u>jugement</u>	b) sens de la mesure : sanctions, travaux.
	1. intelligence	2. souci de perfectionnement :	culture professionnelle, culture générale.
Personnel	2. volonté	1. <u>distinction</u>	tenue (propreté parfaite, goût et sobriété dans l'habillement, maintien impeccable). manières (très poli, réservé, affable, prévenant) langage (correct, naturel, digne).
		2. <u>dévouement</u>	sympathie, esprit compréhensif, climat de confiance, don de soi : agir en bon père de famille.
		3. <u>jeunesse d'âme</u>	amour de la tâche, poursuite d'un idéal, enthousiasme, courage, adaptation aux besoins de son temps.
		4. <u>maîtrise de soi</u>	égalité de caractère, bonté, fermeté, justice, équilibre de la personnalité.

[228]

	1.	<u>formation de l'intelligence</u>	jugement, réflexion, spontanéité, idées personnelles, etc.
	2.	<u>formation du coeur</u>	noblesse de sentiment, amour du beau, amour du devoir, respect de fierté de la valeur personnelle.
<u>Élèves</u>	3.	<u>Formation du caractère</u>	<p>a) sens de la liberté : goût de l'effort, poursuite d'un idéal, culture de l'initiative, entraînement à la décision personnelle.</p> <p>b) sens de la responsabilité : tâches, postes de confiance, fonctions dans les œuvres et activités scolaires et extra-scolaires.</p> <p>c) sens familial : amour, respect, obéissance.</p> <p>d) sens social : solidarité, esprit d'équipe, bien commun, serviabilité, civisme, patriotisme, classe et école attrayantes.</p>
parents			souci d'une collaboration efficace entre l'école et la famille dans une atmosphère de confiance et de respect mutuel.
autorités	1.	<u>loyauté</u>	respect (déférence, bienveillance; bon esprit; dispositions à se conformer aux situations, à voir le bon côté des personnes, des événements et des choses
	2.	<u>service</u>	collaboration — participation spontanée et désintéressée : caisse scolaire, culture physique, chant, bibliothèque, service paroissial, fêtes, etc.. esprit d'équipe — adaptation du travail en commun pour le bénéfice du groupe.
collègues			Cordialité, générosité, ouverture d'âmes, entraide, justice.

[229]

### 3. ORDRE CHRÉTIEN

	1. études religieuses	(souci constant d'augmenter son savoir doctrinal).
<u>sens du baptême</u>	2. esprit de foi	(penser et agir selon les maximes de l'Évangile).
	3. charité	("Aimez-vous les uns les autres comme mon Père m'a aimé").
Personnel	1. Piété filiale	a) attachement et amour envers l'Église b) respect et obéissance à ses directives, en paroles et en actes.
	<u>sens de l'Évangile</u>	2. Responsabilité des âmes a) bon exemple (pratique ce qu'il enseigne : prières, messes, communions, confessions, etc.) b) apostolat (travaille à la conquête des âmes en vue de compléter la Rédemption.)

[230]

	<u>enseignement</u>	atmosphère chrétienne de la classe pédagogie cathéchistique : adaptation, unification, progression.
Professionnel		a) développer chez l'enfant l'aptitude à juger chacun de ses actes en conformité avec la loi de Dieu et de l'Église.
	conscience chrétienne :	b) instruire, convaincre, faire agir.
	<u>rayonnement</u>	discipline d'apostolat ; Action Catholique, culture des vocations, missions, congrégations mariales, scoutisme, guidisme, etc.. "
	<u>formation</u>	Discipline d'apostolat : Une école qui ne fait pas d'Action Catholique n'est pas une école catholique", Mgr. Léger.
	fierté chrétienne :	prise de conscience de la a beauté et de la grandeur d'être enfant de Dieu et membre de l'Église.

[232]

**Le conflit scolaire de 1949**

# **BIBLIOGRAPHIE**

[Retour à la table des matières](#)

[232]

## OUVRAGES SOCIOLOGIQUES ET HISTORIQUES

Audet, Louis-Philippe, Le Système Scolaire de la Province de Québec, 11 tomes, Québec ; P.U.L., 1952.

Audet, L.-P. & Gauthier, A., Le Système Scolaire du Québec, organisation et fonctionnement, Montréal : Beauchemin, 1967.

Black, Max, ed., The Social Theories of Talcott Parsons, N.J., Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1961.

Blau, P. M. & Scott, W. B., Formal Organizations. A Comparative approach. San Francisco : Chandler Publishing company, 1962.

En collaboration, Le Travailleur Québécois et le Syndicalisme, Montréal ; éd. les Cahiers de Sainte-Marie, no 2.

Corwin, Ronald G., A Sociology of Education, emerging patterns of class, status and Power in the public schools, New York : Appleton Century Croft, 1965.

Coser, Lewis, The Functions of Social Conflict. An Examination of the Concept of Social Conflict and of its Use in Empirical Sociological Research. Illinois : The Free Press of Glencoe, 1964.

Crozier, Michel, Le Phénomène Bureaucratique. Paris : Seuil, 1963.

Etzioni, Amitai, A Comparative Analysis of Complex Organizations. On Power, Involvement and Their Correlates. Glencoe : The Free Press, 1961.

\_\_\_\_\_, Modern Organizations, M.J. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, VII, collection : Foundations of Modern Sociology series, 1964.

\_\_\_\_\_, "Authority Structure and Organization Effectiveness", in Administrative Science Quarterly, vol. 4, no 1, 1959.

Falardeau, J.-C., " Introduction", in P.K. Trudeau éd., La Grève de l'Amiante, Montréal : éd. Cité Libre, 1956.

\_\_\_\_\_, "The Role and Importance of the Church in French Canada", in Rioux, M. & Martin, Y. eds., French Canadian Society, Toronto : McClelland & Stewart, 1964. [Voir la traduction française en ligne dans Les Classiques des sciences sociales sous le titre : "[Rôle et importance de l'Église au Canada français](#),"]

[233]

Fullan, Michael, Some Possibilities for developping a sequential model of social change, M.A. thesis, Toronto : University of Toronto, 1966.

Gerth, H. H. & Mills, C. W., eds., From Max Weber : essays in Sociology, New York : Oxford University Press, 1963.

Guindon, H., "The Social Evolution of Quebec Reconsidered", in Rioux, F. & Martin, Y. eds., French Canadian Society, Toronto : McClelland & Stewart, 1963. [Voir la traduction française en ligne dans Les Classiques des sciences sociales sous le titre : "[Réexamen de l'évolution sociale du Québec](#)."]

Homans, Georges, "La Congruence du Statut", in Journal de Psychologie Normale et pathologique, vol. 53, no 1, 1957.

Hughes, E.C., Men and Their Work. Glencoe : The Free Press, 1958.

\_\_\_\_\_, French Canada in Transition, Chicago : the University of Chicago Press, 1965. [Voir la traduction française en ligne dans Les Classiques des sciences sociales sous le titre : "[Rencontre de deux mondes. La crise de l'industrialisation du Canada français](#)."]

Labarrère-Paule, A., Les Instituteurs Laïques au Canada français : 1836-1900. Québec : P.U.L., 1965.

Lenski, G.S., "status cristallization", in American Sociological Review, vol. XIX, 1953.

Maheu, Louis, "[Problème social et naissance du syndicalisme catholique](#)", in Sociologie et Sociétés, vol. 1, no 1, mai 1969.

Parsons, Talcott, "Suggestions for a sociological approach to the theory of organizations", I et II, in Administrative Science Quartely, vol. I, 1956-57.

\_\_\_\_\_, "Pattern-Variables Revisited : a response to Robert Dubin", in American Sociological Review, vol. 25, août 1960.



\_\_\_\_\_, "Some considerations on the theory of social change", in Rural Sociology, vol. XXVI, septembre 1961.

\_\_\_\_\_, The Social System, New York : Free Press, 1953 »

\_\_\_\_\_, & Shills, E., eds., Toward A General Theory of Action, Mass. : Harvard University Press.

[Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la Province de Québec](#), Québec : Gouvernement du Québec, 1965.

[234]

Rioux, M. & Martin Y. eds., French Canadian Society, vol. 1. Toronto : McClelland & Stewart, 1964. [Voir la traduction française du livre sous le titre : [LA SOCIÉTÉ CANADIENNE-FRANÇAISE](#), en ligne dans Les Classiques des sciences sociales.]

Mgr. F.-X. Ross, Pédagogie théorique et pratique. VII éd., Québec : impr. Charrier et Dugal, inc., 1952.

Ross, Vincent, Analyse de la structure idéologique des manuels de pédagogie, Thèse de M.A., Université Laval, 1965.

Smelser, Neil, J., Sociology : an Introduction. New York : John Wiley & Sons, 1967.

\_\_\_\_\_, Theory of Collective Behavior. New York : Free Press, 1966.

Trudeau, P. E. , éd., La Grève de l'Amiante, une étape de la Révolution Industrielle au Québec, Montréal, éd. Cité Libre, XVIII, 1956.

Vinette, Roland, Pédagogie Générale. Montréal : éd. Le Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1948.

Waller, Willard, The Sociology of Teaching, New York : John Wiley and Sons, 1967.

**Fin du texte**