

Les enseignants, le militantisme et la grève au Canada (XIX^e-XX^e siècles)

HARRY SMALLER

Faculty of Education,

York University

4700 Keele Street

Toronto, ON M3J 1P3, Canada

hsmaller@edu.yorku.ca

Traduit de l'anglais par Thierry Bessy, INRP

P ourquoi les enseignants se mettent-ils en grève ? Au cours du siècle dernier, les enseignants au Canada comme leurs homologues de nombreux autres pays se sont engagés dans l'action militante. Ils ont quitté leur salle de classe pour manifester leur intention de voir leurs salaires revalorisés et leurs conditions de travail améliorées. Certaines grèves ont duré un ou deux jours et n'ont mobilisé que quelques établissements, d'autres se sont poursuivies pendant plusieurs mois et ont rassemblé des milliers d'enseignants. Depuis, aucun signe ne laisse augurer un changement de la situation à moyen terme (*Globe and Mail* 2005).

Cependant, l'histoire du militantisme enseignant au Canada est complexe, porteuse de nombreuses différences et incohérences, qu'elles soient temporelles, géographiques, scolaires (enseignement élémentaire ou secondaire) ou résidentielles (fossé ville-campagne). D'autres problématiques ont une influence directe, y compris les changements de nature des systèmes éducatifs par province et la situation (conjoncture...) politique, sociale et économique au sens large. Un examen approfondi laisse apparaître que ces différences reflètent une diversité de genre, de classe sociale, de religion et d'appartenance ethnique au sein du corps enseignant.

Cet article aborde brièvement l'histoire des syndicats et du militantisme enseignants au Canada avant d'explorer les raisons sous-jacentes de l'inconstance apparente de ce militantisme à travers le temps et l'espace. Certains thèmes sociaux sont examinés dans cette perspective : les relations sociopolitiques dans leur ensemble, la nature et l'objet des systèmes éducatifs provinciaux, l'identité enseignante et le projet politique ancien des pouvoirs publics à propos de la "professionnalisation" du métier.

Enrichir l'histoire du syndicalisme enseignant est indispensable car la littérature critique est assez rare dans ce domaine. Pour des motifs qui nous échappent, les historiens du travail n'ont guère pris les enseignants (ou les salariés du secteur public) comme sujets de recherche. Un classique de l'histoire des syndicats au Canada écrit en 1982 ne fait état ni des enseignants ni de leurs syndicats (Forsey 1981). Morton (1980) fait trois brèves mentions des syndicats enseignants lors de grèves de salariés auxquelles ils se sont joints. Une étude nationale (Heron 1989) ne fait pas cas des enseignants dans l'édition originelle mais comprend deux ajouts d'une phrase dans l'édition de 1996. La première, en référence à la période agitée d'après 1918, précise que "même les enseignants, les cols blancs des banques, bureaux commerciaux et de la fonction publique fédérale se sont ralliés, enthousiastes, à la cause syndicale" (Heron 1996, 48). On lit dans le second ajout, à propos des années 1950 : "Des enseignants de plusieurs provinces avaient créé des organisations bien plus influentes mais la législation ou l'inclinaison professionnelle les poussaient vers des canaux de négociation en marge des syndicats, où le militantisme et les grèves étaient le plus souvent inconnus" (Heron 1996, 83).

Une autre raison au manque de travaux sur le militantisme enseignant réside dans la friolité des responsables syndicaux canadiens devant les actions militantes. On comprend donc mieux pourquoi le militantisme enseignant ne fait pas partie des priorités des histoires officielles ou des recherches publiées sur ces organisations (Althouse 1967, Hopkins 1969). À cela s'ajoute le fait que, sous l'influence néolibérale actuelle et de ses pressions pour individualiser les relations sociales de travail, la professionnalisation s'est accélérée, déplaçant le curseur de la responsabilité (accountability) du collectif vers l'individu, lui-même de moins en moins protégé. (Robertson 2000, Rose 2002)

Pour toutes ces raisons, l'examen approfondi des déterminants sociaux, culturels, politiques et économiques des grèves enseignantes apparaît nécessaire.

Genèse de la scolarisation par province et militantisme enseignant au Canada

Pour comprendre la nature du militantisme enseignant au Canada, il faut retracer la mise en place des systèmes scolaires provinciaux ainsi que leurs réformes dans la mesure où ils ont affecté le travail enseignant ; s'intéresser surtout à la façon dont les enseignants et l'enseignement ont été mis sous la coupe des fonctionnaires provinciaux, à leurs modes de recrutement, de formation, d'évaluation ainsi qu'au renforcement des contrôles sur la structure de leur lieu de travail, le curriculum, la pédagogie et l'évaluation des élèves (Apple 1993, Lawn 1996, Smaller 1997). D'une part ce contrôle s'exerce de façon directe par

des lois, règlements et politiques publiques aux échelons provinciaux et locaux ; l'ensemble est chapeauté par un nombre toujours croissant d'inspecteurs pédagogiques et d'administrateurs. D'autre part, ces contrôles ont pris une autre connotation car les fonctionnaires provinciaux et les responsables syndicaux se sont efforcés au fil des ans d'encourager le professionnalisme enseignant.

Rappelons qu'au Canada et aux États-Unis, terres d'immigration et de colonisation, les établissements ont été créés et administrés non par des gouvernements fédéraux mais par des collectivités locales. Souvent, des parents se sont regroupés pour embaucher des enseignants. Il était également fréquent de voir les enseignants eux-mêmes créer leur salle de classe et attirer les élèves potentiels par la publicité (Houston & Prentice 1988). En réalité, lors de la première moitié du XIX^e siècle, les gouvernements coloniaux n'avaient guère d'intérêt à promouvoir la scolarisation, soit pour des raisons budgétaires, soit par crainte que l'éducation de masse se fasse au détriment de la stabilité politique et sociale.

Ironie de l'histoire, il a fallu attendre que les masses se révoltent à la fin des années 1830 au Bas et Haut Canada (Québec et Ontario actuels) pour que le gouvernement britannique daigne mettre sur pied un système éducatif provincial afin de promouvoir les "matières qui convenaient à la Couronne". Les pouvoirs publics provinciaux ont été prompts à faire voter des lois pour la mise en place et le contrôle des établissements dans les zones rurales et urbaines. À l'orée des années 1870, les provinces plus peuplées de l'Est du Canada ont installé des bureaucraties éducatives centralisées ; au fur et à mesure que l'émigration gagnait du terrain vers l'Ouest, le même type d'organisation s'est mis en place dans le reste du pays.

Lorsque les assemblées législatives de chaque province ont voté les premières lois instituant des systèmes éducatifs centralisés, les collectivités locales se sont vu confier la responsabilité de l'ouverture des établissements, leur gestion et leur financement. Les résidents (tout du moins les hommes qui avaient des terres et/ou payaient des impôts) tenaient des élections annuelles pour choisir dans leurs rangs des représentants officiels au conseil d'administration. Ces représentants locaux étaient chargés du recrutement et du licenciement des enseignants, de la construction et de l'entretien des bâtiments scolaires (qui se résumaient souvent à une seule salle), des manuels et fournitures scolaires. Néanmoins, leur marge de manœuvre était limitée. L'activité législative s'est ensuite accélérée pour concerner aussi bien le curriculum, le choix des manuels, l'évaluation des élèves, le financement et la gestion des établissements. Le droit de regard sur les enseignants a également été renforcé (formation, examens, titularisation et inspection). Par ailleurs, les ministères de l'Éducation propres à chaque province ont fortement grossi au fil des années ainsi que le nombre d'inspecteurs et d'administrateurs en chef chargés de surveiller le fonctionnement du système scolaire naissant. Si la Constitution canadienne votée en 1867 accorde à chaque

province une totale autonomie en matière éducative, les échanges d'informations et d'idées ont été nombreux entre responsables sur tout le territoire. Ce n'est donc pas une coïncidence si les lois et règlements propres à chaque province ont fini par se ressembler fortement (Curtis 1988).

En raison de la bureaucratisation précoce menée par les fonctionnaires de chaque province, les premiers signes d'un militantisme enseignant organisé sont apparus presque en même temps que la construction des écoles. Plusieurs raisons expliquent ce phénomène. D'abord, les enseignants s'adressaient aux parents pour le versement de leur salaire ; or leur financement passait par une fiscalité locale lourde. Ensuite, les enseignants ne furent plus sous la responsabilité directe des parents ; différents échelons bureaucratiques ayant été créés à la place, ils passèrent sous l'autorité des membres élus du conseil d'administration qui avaient leur idée de ce qu'est un bon enseignement et de son coût. Enfin, des exigences de plus en plus élevées pour la certification des enseignants ont placé nombre d'entre eux sous la menace de perdre leur emploi malgré la qualité du travail effectué, jusqu'alors, à la satisfaction des parents. Au cours du XIX^e siècle, de nombreux enseignants durent préparer et réussir des examens annuels pour conserver leur emploi. Or des jurys locaux et régionaux étaient notoirement connus pour leur sévérité et leur manière arbitraire d'évaluer les enseignants qui se présentaient devant eux en essayant d'obtenir un poste pour l'année scolaire suivante. Toutes ces raisons expliquent pourquoi les enseignants ont progressivement joint leurs forces pour faire prendre conscience aux responsables de la situation. En 1850, les enseignants de Kingston (Ontario), préoccupés des retards de paiement, se sont organisés et ont adressé leurs revendications à l'administrateur local. Ce hiérarque, qui estimait "leur démarche déplacée, voire illégale", écrivit à son supérieur, l'administrateur en chef des établissements de la province, pour lui expliquer qu'il avait réussi à convaincre les enseignants qu'il "entre dans les prérogatives" du gouvernement provincial de décider qui doit organiser les associations d'enseignants et les diriger. Ce courrier demandait des précisions sur la période à laquelle les crédits gouvernementaux seraient débloqués parce que "les enseignants s'impatientaient de voir leur salaire versé" (Smaller 1988, 287). Si ces enseignants de Kingston s'abstinrent finalement de former une association indépendante en 1850, il est indéniable que, à travers l'ensemble du territoire canadien, des enseignants ont réussi à se regrouper pour faire pression sur leur hiérarchie. Si leurs exigences concernaient surtout leurs conditions matérielles, ils n'ont pas non plus hésité à attirer l'attention sur les questions structurelles.

Formation locale et provinciale des associations d'enseignants : 1880-1920

Associations contrôlées par les provinces

Devant la grogne des enseignants, leur militantisme grandissant et leur volonté de se regrouper en associations locales pour défier publiquement les fonctionnaires chargés de l'éducation, les gouvernements provinciaux ont adopté une nouvelle stratégie et créé leurs propres associations. Ces organismes se sont efforcés d'organiser un semblant de représentation des enseignants mais étaient dans les faits sous l'autorité des fonctionnaires éducatifs. À la suite du Québec et de l'Ontario au début des années 1860, les fonctionnaires de la plupart des provinces de l'Est du pays ont mis sur pied le même type d'associations à la fin des années 1870.

Ces associations ne se réunissaient que lors des conventions annuelles dans la capitale de chaque province avec force publicité. Si la participation des enseignants était fortement souhaitée, rares étaient ceux qui se déplaçaient en raison de frais de voyage et de logement prohibitifs. Certains enseignants ont par ailleurs bien compris les objectifs de ces associations sans voir l'intérêt d'y participer. "Les enseignants vont en réunion encadrés par leur hiérarchie" (Paton 1962, 23). De nombreuses sessions, destinées à motiver les personnels, étaient consacrées à des discours soulignant l'importance des enseignants et de l'enseignement – ainsi en 1874 sur "l'antique grandeur de l'enseignant" (cité par Guillet 1960, 70). D'autres abordaient des sujets intéressant l'encadrement (le "besoin" d'accroître la centralisation, la standardisation, la bureaucratisation et la régulation des systèmes éducatifs provinciaux). Bien que les préoccupations matérielles des enseignants aient fait çà et là l'objet de quelque attention, elles n'ont jamais été sérieusement discutées et ont encore moins donné lieu à décision. On peut affirmer qu'au cours du XIX^e siècle, ces associations officielles ont peu ou pas du tout contribué à l'amélioration des conditions d'enseignement. Néanmoins, en raison de leurs liens avec les pouvoirs publics provinciaux et les grands médias de l'époque, il n'est guère surprenant qu'elles aient pu faire passer une idéologie dominante parmi les enseignants, les parents et l'opinion publique au sens large.

Associations locales sous l'autorité des enseignants

Au cours des années 1880, des enseignants ont pris conscience que ces organisations se moquaient bien d'améliorer leurs conditions matérielles. Ils se sont à nouveau organisés en associations indépendantes, notamment dans les zones urbaines où il était plus facile de se rassembler. À titre d'exemple, la "Teachers' Association" de Toronto a vu le jour dans les années 1870, celle du Nord-Alberta en 1896 (Chalmers 1968, 14). Dans une province au moins, l'Ontario,

les représentants de plusieurs associations d'enseignants ont même concouru au milieu des années 1880 à créer un syndicat pour toute la province, composé uniquement d'enseignants, dont le mandat consistait à améliorer les conditions matérielles sous tous leurs aspects (Smaller 2004). Malheureusement, cette tentative fit long feu ; l'opposition des fonctionnaires provinciaux a certainement contribué à causer sa perte.

L'analyse de la genèse de ces associations montre que les enseignants venaient de milieux, avaient des opinions, des croyances différents. Outre leurs dé-mêlés quotidiens avec leur employeur, les divergences entre enseignants étaient fréquentes, notamment dans leur façon d'envisager leur condition matérielle, les raisons de leur oppression et les moyens d'y remédier. Ces tensions éclataient davantage entre enseignants des zones rurales et plus dans l'enseignement élémentaire que dans le secondaire. Néanmoins, les différences entre hommes et femmes étaient les plus criantes à cet égard dans la mesure où nombre de femmes s'estimaient clairement défavorisées non seulement vis-à-vis de leur employeur mais également de leurs homologues masculins.

Dans les zones rurales, où la rotation des enseignants était considérable, les femmes ne gagnaient que la moitié du salaire des hommes, voire moins. Elles connaissaient aussi la précarité de l'emploi puisque les membres du conseil d'administration choisissaient en priorité des hommes. En ville, où les établissements étaient sensiblement plus grands, le déroulement de carrière dépendait du sexe. Chaque établissement ne comptait qu'un ou deux hommes, bien payés, qui encadraient toutes les femmes enseignantes. Les hommes enseignaient dans les grandes classes (à effectifs réduits) alors que les femmes se voyaient confier les niveaux inférieurs avec soixante à soixante-dix très jeunes élèves dont un certain nombre de primo-arrivants à qui il fallait enseigner l'anglais.

Il n'est dès lors guère surprenant que les femmes aient été à l'avant-garde de l'action militante et de la création d'associations. Dès les années 1870, des femmes de Toronto, frustrées de leur traitement par l'encadrement, menèrent des actions de résistance individuelles et collectives. En 1879, à l'occasion de la visite de membres de la famille royale britannique, des enseignantes contrevinrent à l'ordre officiel de rassembler (pendant leur temps libre) leurs élèves sur le lieu de la parade malgré la menace d'actions disciplinaires (*Canadian Education Monthly*, octobre 1879). Au milieu des années 1880, ces mêmes femmes créèrent leur propre association, la "Toronto Women Teachers' Association", groupe organisant et menant des actions militantes pour faire pression sur les employeurs.

Jusqu'au début du XX^e siècle, de nombreuses associations ont eu des difficultés pour mobiliser des membres potentiels et faire avancer leurs revendications. À la campagne, les distances, le manque de transports fiables et de ressources rendaient les rencontres difficiles (jusqu'en 1890, 94% d'enseignants du primaire du Brunswick et 76% de ceux de l'Ontario exerçaient leurs fonctions dans des écoles

rurales à salle unique). En outre, s'il y avait consensus parmi les enseignants sur les objectifs de ces organisations, les divergences d'opinion et de croyances étaient réelles sur la meilleure façon de les atteindre. Enfin, lorsqu'il s'avérait que les enseignants faisaient progresser leurs revendications, les fonctionnaires éducatifs locaux ou provinciaux se mobilisaient pour empêcher ces groupes de parvenir à leurs fins (Smaller 2004).

Dans la plupart des cas, hommes et femmes du primaire et du secondaire se regroupaient au sein d'une seule organisation, malgré de notables exceptions lors des premières années (en Ontario, on en dénombrait trois) et des divisions ultérieures ville-campagne et primaire-secondaire. Il convient de noter qu'à cette époque, une organisation trans-provinces, la "Canadian Teachers' Federation" a été créée, gouvernée par des représentants des syndicats provinciaux. Néanmoins elle n'avait aucune influence sur les activités de chaque syndicat provincial et servait en fait de forum aux responsables de plusieurs syndicats provinciaux qui exprimaient leurs opinions et désaccords sur des questions liées au militantisme enseignant et aux grèves. Selon un des observateurs de l'époque, c'était une véritable "foire d'empoigne" (Nason 1964, 171).

Militantisme enseignant : années 1920-1970, puis de 1970 à nos jours

Au cours des trente premières années de syndicalisme enseignant (1920-1950) à l'échelle des provinces, plus on avançait vers l'Ouest, plus le militantisme enseignant était fort. Les négociations étaient plus bien âpres à l'Ouest, caractérisées par la rédaction de courriers, l'envoi de pétitions, le déblocage de fonds pour les grèves, de grandes réunions, des manifestations et le boycott des commissions scolaires locales. Les premières grèves eurent lieu en Colombie Britannique en 1917 et à l'horizon de 1925 les quatre provinces de l'Ouest (Manitoba, Saskatchewan, Colombie Britannique et Alberta) avaient été touchées. Lorsque les dirigeants syndicaux hésitaient ou s'opposaient à l'action militante, ils étaient souvent débordés par leur base. Au Saskatchewan, des enseignants favorables à un mouvement de grève sont allés jusqu'à renverser l'encadrement syndical de la province pour se faire entendre (Mc Dowell 1965, 102). En Colombie Britannique, les efforts résolus de la base enseignante (contre l'avis des dirigeants syndicaux de la province) ont permis leur affiliation nationale au "Trades and Labour Congress" dès 1934 (Skolrood 1967). De même les enseignants du Saskatchewan "ont entamé des discussions sérieuses avec des syndicats ouvriers. Jusqu'en 1942, leur affiliation à ces syndicats était tout à fait plausible" (McDowell 1965, 137).

Dans les années 1950, les provinces de la côte Est se sont également fortement mobilisées. En 1952, au Cap Breton en Nouvelle-Écosse (terre de longue

tradition syndicale, notamment à travers les grèves de mineurs ou de pêcheurs), les enseignants menèrent une grève dure portant sur les conditions de travail. Néanmoins au cours de cette période (1920-1960), les enseignants dans les deux provinces les plus peuplées, le Québec et l'Ontario, se mobilisèrent nettement moins pour négocier de meilleures conditions de travail. Dans certaines municipalités, notamment dans les années 1960, les enseignants qui n'avaient pu faire aboutir les négociations ont alors remis leur démission collective avec effet à la fin de l'année scolaire. Ils espéraient ainsi que leur employeur accepterait de conclure un accord avant la rentrée de septembre. Si cette stratégie a permis de trouver des solutions au cas par cas, elle a échoué pitoyablement dans d'autres cas, les administrateurs scolaires locaux ayant engagé de nouveaux enseignants (moins bien payés), laissant les anciens collègues sur le carreau. On comprend pourquoi cette stratégie a refroidi les enseignants et les pressions ont redoublé pour convaincre leur hiérarchie syndicale qu'une démarche plus militante était nécessaire.

Le militantisme s'est beaucoup développé au début des années 1970, notamment dans les provinces et les régions où il était peu présent, voire absent, auparavant. Un événement fit date au Québec : le principal syndicat enseignant associé aux syndicats de salariés du public et du privé a défendu une position ferme face au gouvernement de l'époque et organisé une grève unitaire, théâtre d'affrontements violents qui est allée jusqu'à l'incarcération du président du syndicat enseignant. En Ontario, les premières grandes grèves ont commencé en 1973. Lorsque le gouvernement provincial a menacé d'interdire les grèves, les enseignants de toute la province ont appelé à une journée morte (18 décembre 1973) et organisé la plus grande manifestation devant le parlement provincial. Une loi a alors été rapidement votée, instaurant le droit de grève après épuisement de tous les autres recours. Quelques mois plus tard, 8000 professeurs du secondaire ont arrêté le travail pendant plus de deux mois. D'autres enseignants ont déclenché des actions similaires dans d'autres municipalités au cours de la décennie suivante.

Dans les provinces de l'Ouest canadien, l'action militante présente depuis plus d'un siècle s'est poursuivie. Des grèves dures ont marqué les années 1980. Le militantisme s'avère toujours très actif à ce jour.

Discussion

Si les grèves d'enseignants sont désormais réparties sur tout le territoire canadien depuis un quart de siècle, il en allait différemment lors du siècle précédent. Pourquoi y avait-il une tradition militante à certains endroits et à certaines périodes et pas à d'autres ? Quelles sont les raisons qui expliquent cette différence ?

Il est indiscutable que les conditions matérielles des enseignants ont joué un rôle important quant à leur degré d'engagement. De manière générale, les

données statistiques indiquent que le salaire moyen des enseignants aux XIX^e et XX^e siècles était sensiblement inférieur ou au mieux égal au salaire des ouvriers non qualifiés ou spécialisés de leur juridiction (Nason 1964, 16-17 ; del Bruno-Jofré 1993). Le droit aux prestations sociales et la précarité de l'emploi posaient problème. Il existait de fortes disparités entre enseignants selon le sexe, le type d'établissement (primaire ou secondaire) et la provenance (ville-campagne). Néanmoins, malgré ces préoccupations universelles, le degré de militantisme était fort variable d'un enseignant à l'autre. Parfois des enseignants relativement bien payés étaient le plus à l'avant-garde des revendications.

Si des enseignants connaissaient les mêmes conditions de travail médiocres dans deux provinces différentes, pourquoi, dans un cas, certains s'engageaient-ils et dans l'autre non ? De même, lorsque les réglementations qui encadrent les relations professionnelles et les droits des enseignants sont similaires entre deux provinces, pourquoi certains exercent-ils leurs droits à un endroit et pas à l'autre ?

Conjoncture socio-économique

Quand on analyse les époques et les lieux du militantisme enseignant, on s'aperçoit qu'ils sont souvent liés à la situation économique et sociale locale. Par exemple, il n'est peut-être pas surprenant que les grèves enseignantes aient d'abord éclaté sur la côte Ouest du Canada, terre traditionnelle du militantisme ouvrier (pêche, exploitation du bois et de la mine). La première grève enseignante en Ontario s'est déroulée en 1974 à Windsor, au cœur de l'industrie automobile. La grève la plus longue, et peut-être la plus dure, a eu lieu à Sudbury, ville minière où l'action militante est courante. Outre ces exemples qui attestent la réussite de mouvements militants, d'autres liens solides unissaient la collectivité. Tout d'abord, les salaires et le coût de la vie étaient plus souvent élevés dans ces régions que dans le reste du pays et les enseignants éprouvaient le besoin de revendiquer des salaires comparables. Il se trouvait aussi des salariés syndiqués pour écouter d'une oreille bienveillante les enseignants affirmer leurs droits et les encourager dans leur initiative (Blais 1972).

Les enseignants militants étaient engagés dans des organismes locaux progressistes et des mouvements politiques, notamment dans les villages des provinces rurales (le Manitoba et le Saskatchewan en particulier) dès la fin du XIX^e siècle (Macpherson 1966). Les récits des premières grèves enseignantes dans les années 1920 attestent en effet des références à des responsables de ces organismes qui soutenaient les enseignants en grève et intercédèrent en leur nom auprès de la hiérarchie locale ou provinciale du système éducatif (Mitchell 1993). En comparaison, ce type d'organisation était bien moins présent en Ontario. Les nombreux clubs traditionnels locaux, ouverts aux seuls hommes dans cette province, abritaient toutes les tendances politiques conservatrices.

Tensions et changements des objectifs éducatifs provinciaux

Dès l'après Seconde Guerre mondiale, marqué par le début du baby-boom, les objectifs éducatifs sont passés d'une logique où on satisfaisait les intérêts individuels des élèves à une autre où il s'agissait de répondre aux objectifs économiques et sociaux de la nation (la mondialisation gagnait déjà du terrain). Le nombre d'écoles techniques et professionnelles augmenta de façon spectaculaire. Le nombre d'enseignants de formation technique et professionnelle crût dans les mêmes proportions par rapport aux enseignants –une grande majorité– ayant une formation universitaire. Des travaux de recherche ont montré l'influence que cette nouvelle cohorte d'enseignants techniques, dont la plupart avait auparavant travaillé dans des professions syndiquées, avait sur le militantisme enseignant en général. À titre d'exemple, cette influence s'est exercée lors des premières grèves en Ontario dans les années 1960-1970, province où le militantisme était auparavant absent (Humphreys 1970).

Les transformations structurelles de l'enseignement public comprenaient la refonte des curricula et du calendrier scolaire pour satisfaire à une logique de résultats en termes de réussite du système éducatif (mesurée à travers des tests standardisés). Ces changements ont relégué le développement intellectuel, social et personnel de l'élève au second plan et augmenté la pression sur les enseignants pour qu'ils s'adaptent à ce nouveau fonctionnement. Ce nouveau contexte pourrait bien aggraver des relations professionnelles déjà tendues entre enseignants et employeurs (Mahoney & al. 2003).

Enseignants et enseignement sous surveillance

Ces changements se sont accompagnés d'une bureaucratisation et d'une centralisation accrues. Les règlements et les procédures administratives venaient alourdir chaque jour davantage le travail des enseignants. Cette situation a conduit à la constitution des premiers mouvements associatifs d'enseignants au Canada dans les années 1940-1950.

Cette tendance se poursuit à ce jour (Lawton & al. 1995, Leithwood 2006) mais la centralisation était plus particulièrement marquée lors de la période d'expansion de la scolarisation des enfants du baby-boom lors des années 1960-1970. En Ontario à la fin des années 1960, une loi réduisit le nombre de commissions scolaires de 1500 à 200 ; les enseignants ont rapidement senti les effets de cette bureaucratisation nouvelle sur les relations sociales dans leur établissement (Hennessy 1979). Cette aliénation du corps enseignant eut pour conséquence directe les mouvements de grèves apparemment inopinés qui touchèrent cette province peu de temps après. De même, lors de la grève générale au Québec

en 1972, les enseignants protestèrent contre “la bureaucratisation de l’enseignement” et la “déshumanisation des enseignants et des étudiants” (Martel 1974, 166). La plupart des travaux de recherche montrent que le contrôle accru des enseignants, leur mise à l’écart de la prise de décision –et non les questions de salaire– constituaient les raisons principales de leurs mouvements de grève (Berube 1988).

Relations hommes-femmes

Les femmes enseignantes avaient des salaires de 25 à 50% inférieurs à leurs homologues masculins pour un travail similaire sur tout le territoire canadien. Ces disparités allaient d’ailleurs bien au-delà des questions de salaire. Les discriminations n’ont été levées que dans les années 1950 et 1960 bien que de nombreux militants affirment que des formes officieuses mais influentes (fondées sur le sexe, la race, l’orientation sexuelle, etc.) en subsistent aujourd’hui dans les établissements (Coulter & Harper 2005).

Au regard de ces disparités, il n’est pas étonnant que le genre ait joué un rôle déterminant dans l’histoire du militantisme enseignant au Canada. Des associations autonomes de femmes ont été parmi les premières à voir le jour dans certaines juridictions au tournant du XX^e siècle. Une militante a eu ces mots : “nous nous sommes rendu compte que nous ne ferions jamais avancer notre cause en restant dans les mêmes associations que nos homologues masculins” (Johnston & al. 1932, 12). Des femmes étaient parfois à l’initiative d’actions militantes contre leur employeur. Dans d’autres circonstances, elles faisaient aussi le choix de ne pas se joindre à leurs collègues masculins parce qu’elles savaient qu’en cas de réussite de leur mouvement, seuls les hommes en tireraient le bénéfice dans les établissements. En Colombie Britannique, “les rares formes visibles et organisées de résistance enseignante au XIX^e siècle s’appuyaient sur les enseignants les plus formés et qualifiés pour protéger leurs plates-bandes, défendre la reconnaissance de leur compétence professionnelle et leur autonomie” (Wotherspoon 1993, 109).

Au moment où les enseignants canadiens entament des négociations avec leur employeur, les discussions portent sur les solutions à apporter aux disparités matérielles entre hommes et femmes, notamment les congés maternité et la garde des enfants, la question des salaires, la titularisation, l’avancement, la retraite, etc. Inutile de dire que ces questions pèsent d’un poids particulier, notamment lorsque des actions sont envisagées et qu’il faut mesurer le degré d’engagement des membres syndiqués.

Questions d'“identité enseignante” et professionnalisation

Ces dernières années, de plus en plus d'études historiques portent sur l'identité enseignante : sa définition, son développement et ses effets sur le comportement individuel sont conçus comme contradictoires avec l'attitude militante et gréviste. Par exemple, au milieu des années 1880, les enseignants de tout l'Ontario se sont associés pour créer un syndicat provincial, décision forte à l'époque. Les pouvoirs publics locaux n'avaient manifestement aucune envie de voir cette tentative aboutir et ont tout tenté pour faire échouer cette initiative. Les enseignants se voyaient souvent rappeler la “bonne conduite” à avoir par la hiérarchie qui avait accès aux médias. Un éditorial dans une revue enseignante affirmait que “les enseignants étaient trop intelligents pour être influencés par ce type d'organisation”. Ce genre d'appel a indubitablement rencontré un écho favorable auprès de certains enseignants qui souhaitaient se voir et être vus (leurs supérieurs les y encourageaient) comme sortant du lot. Néanmoins, le conservatisme de certains ne signifiait pas leur désintérêt ni leur opposition à l'engagement militant en certaines occasions. Les recherches sur les grèves enseignantes qui se sont déroulées dans plusieurs villes du Manitoba dans les années 1920 ont montré que nombre de grévistes et même de responsables syndicaux avaient en réalité des opinions assez conservatrices et tenaient beaucoup à l'identité professionnelle. Les concepts de professionnalisme et de professionnalisation s'inscrivent dans le droit fil des questions d'identité enseignante. Ces concepts ont assurément des acceptions bien différentes selon les sociologues. Les explications traditionnelles fondées sur des théories fonctionnelles, structurelles, interactionnistes abondent (Lieberman 1956, Elliot 1972, Blase 1991). Néanmoins pour notre objet – tenter de comprendre le militantisme enseignant – il convient d'approfondir comment le professionnalisme est analysé dans sa conjoncture historique par les théoriciens des conflits sociaux tels que Larson (1980), Derber & al. (1990). Ces auteurs estiment qu'à travers ce projet de professionnalisation, les responsables publics avaient pour objectif de créer et promouvoir l'identité d'une classe moyenne professionnelle dont le rôle serait de contenir les classes populaires toujours dangereuses. Les enseignants rempliraient une mission essentielle qui les verrait transmettre à la génération suivante des valeurs et des comportements dociles et permettrait ainsi d'endiguer des menaces potentiellement révolutionnaires.

Les fonctionnaires provinciaux ont été prompts à créer et promouvoir une culture du professionnalisme dans tout le pays, culture qui décourageait fortement les relations sociales avec les parents et la collectivité, préférant encourager les enseignants à défendre des valeurs et des attitudes plus élitistes d'autorégulation morale (Smaller 1997). L'objectif affiché était double : il s'agissait d'en faire des citoyens modèles afin de tenir l'objectif du système scolaire, à savoir garantir une bonne socialisation politique et culturelle de la jeunesse du pays et aussi dis-

suader les enseignants eux-mêmes d'adopter des attitudes et des pratiques plus ouvrières pour tenter d'améliorer leurs conditions matérielles. La capacité de cette force idéologique à influencer les opinions et les attitudes des enseignants aura été déterminante dans l'avènement d'associations et de syndicats enseignants tout au long de l'histoire de l'enseignement provincial au Canada.

Conclusion

L'histoire des syndicats enseignants au Canada fait apparaître une contradiction. Alors que beaucoup d'encre a coulé sur les préoccupations matérielles des enseignants, il ressort nettement que les responsables syndicaux ont tout au long du XX^e siècle évité l'opposition frontale et ont préféré défendre l'amélioration du statut professionnel des enseignants. Cette politique passait par le maintien de relations cordiales avec les employeurs et les responsables provinciaux. S'il y avait lutte, c'était avec les enseignants. Il fallait les convaincre de cette longue marche vers le progrès où seuls des responsables omniscients et infatigables pouvaient vaincre les réticences de la base (Hopkins 1969, Chafe 1969). Ces raisons expliquent le faible nombre de grèves, tout au moins dans la partie Est du Canada, avant les vingt-cinq dernières années du XX^e siècle.

Pendant les années 1920 et 1930, décennies de forte mobilisation syndicale et de troubles sociaux (Heron 1996), les responsables provinciaux du syndicat enseignant de l'Ontario affichaient une volonté de maintenir de bonnes relations avec les responsables éducatifs de la province.

Plusieurs théories ont été avancées pour expliquer le conservatisme syndical. D'aucuns prétendent qu'en raison de systèmes scolaires hiérarchisés, il est plus facile pour les enseignants conservateurs qui ont un pied dans ces structures d'être membres du bureau syndical. En réalité, l'adhésion à un syndicat provincial était ouverte non seulement aux enseignants mais aussi aux administrateurs scolaires ; des historiens ont fait état de l'influence que ces derniers ont exercée sur les affaires syndicales (Smaller 1998). D'autres ont remarqué que même si des membres plus militants étaient élus à de hauts postes syndicaux, soit ils abandonnaient leur engagement sous la pression de l'encadrement, soit ils changeaient de conviction en conséquence. Une historienne des syndicats enseignants du Manitoba (del Bruno-Joffré 1993, 330-31) montre que les délégués étaient "instruits, croyants et pour la plupart conservateurs sur le plan politique".

Si des associations se sont réellement efforcées d'améliorer les conditions des enseignants, elles ont aussi continué à promouvoir les intérêts de l'éducation et la défense du professionnalisme enseignant (Cavanagh 1999). Les relations entre la hiérarchie syndicale et les responsables locaux et provinciaux sont restées très cordiales (dans les années 1920 et 1930, les associations d'enseignants

de l'Ontario partageaient des bureaux avec l'organisation qui représentait les administrateurs scolaires de la province). Par conséquent, certains observateurs ont fait le lien entre ces relations cordiales et la faible amélioration des conditions matérielles des enseignants, même pendant les années folles (Bryans 1974, Graham 1974).

Jusqu'à quel point l'idéologie du professionnalisme, favorisant un contrôle bureaucratique permanent sur les enseignants, a-t-elle contribué à modérer les revendications ? Ainsi que cet article tente de le montrer, l'histoire diverse des militantismes (et du non-militantisme) enseignants au Canada constitue un exemple intéressant pour explorer les différentes directions dans lesquelles les luttes (ou leur absence) ont évolué, influençant immanquablement la manière d'éduquer de chacun de nos systèmes scolaires fédéraux.

Références bibliographiques

- ALTHOUSE J.G. 1967 *The Ontario teacher: The historical account of progress, 1800-1910*, Toronto, Ontario Teachers' Federation
- APPLE M.W. 1993 *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*, London, Routledge
- BERUBE M.R. 1988 *Teacher politics: The influence of unions*, New York, Greenwood Press
- BLAIS G. 1972 *Collective bargaining for teachers in Canada: A comparative study*, Ph.D. dissertation, University of California, Los Angeles
- BLASE J. 1991 *The Politics of life in schools: Power, conflict and cooperation*, London, Sage
- BRYANS W. 1974 *Virtuous women at half the price: The feminization of the teaching force and early women teacher organizations in Ontario*, M.A. Dissertation, University of Toronto
- CANADIAN EDUCATION MONTHLY, October, 1879
- CAVANAGH S.L. 1999 *Professionalism as a legislated code of moral conduct: The government of the woman teacher in education, Ontario, 1918-1949*, Ph.D. dissertation, University of Toronto
- CHAFE J.W. 1969 *Chalk, sweat and tears: A history of the Manitoba Teachers' Society*, Winnipeg, The Manitoba Teachers' Society
- CHALMERS J.W. 1968 *Teachers of the foothills province: The story of the Alberta Teachers' Association*, Toronto, University of Toronto Press
- COULTER R.P. & HARPER H. (eds) 2005 *History is hers: Women educators in twentieth century Ontario*, Calgary, Detselig Enterprises
- CURTIS B. 1988 *Building the educational state: Canada West, 1836-1871*, London, Falmer Press
- del BRUNO-JOFRÉ R. 1993 *Issues in the history of education in Manitoba: From the construction of the common school to the politics of voices*, Lewiston/Queenston, The Edwin Mellon Press
- DERBER C. & al. 1990 *Power in the highest degree: Professionals and the rise of a new mandarin order*, New York/Oxford, Oxford University Press

- ELLIOT P. 1972 *The sociology of the professions*, London, The MacMillan Press
- FORSEY E. 1981 *Trade-unions in Canada, 1812-1902*, Toronto, University of Toronto Press
- GLOBE AND MAIL, October 18 2005
- GRAHAM E. 1974 Schoolmarm and early teaching in Ontario, in Acton J., Goldsmith P. & Shepard B. (eds) *Women at Work, Ontario, 1850-1930*, Toronto, Canadian Women's Press
- GUILLET E.C. 1960 *In the cause of education: Centennial history of the Ontario Education Association, 1861-1960*, Toronto, University of Toronto Press
- HENNESSY P. 1979 *Schools in jeopardy: Collective bargaining in education*, Toronto, McClelland and Stewart
- HERON C. 1989 *The Canadian labour movement: A short history*, Toronto, J. Lorimer
- HERON C. 1996 *The Canadian labour movement: a brief history*, 2^d ed., Toronto, J. Lorimer
- HOUSTON S. & PRENTICE A. 1988 *Schooling and Scholars in Nineteenth Century Ontario*, Toronto, University of Toronto Press
- HOPKINS R.A. 1969 *The long march: History of the Ontario Public School Men Teachers' Federation*, Toronto, Baxter Publications
- HUMPHREYS E.H. 1970 *Interaction and prestige of secondary school teachers in the Province of Ontario*, Toronto, Department of Educational Planning, OISE
- JOHNSTON H., SEMPLE J.P. & GRAY A.A. 1932 *The story of the Women Teachers' Association of Toronto*, Toronto, Thomas Nelson and Sons
- LARSON M.S. 1980 "Proletarianization and educated labour", *Theory and Society*-9-1, 131-175
- LAWN M. 1996 *Modern times? Work, professionalism and citizenship in teaching*, London, The Falmer Press
- LAWTON S., ROBERSTON H.J. & FREEDMAN J. 1995 *Busting bureaucracy to reclaim our schools*, Montreal, Institute for Research on Public Policy
- LEITHWOOD K. 2006 *Teacher working conditions that matter*, Toronto, ETFO
- LIEBERMAN M. 1956 *Education as a profession*, Englewood Cliffs, Prentice Hall
- MAHONEY P., MENTER I. & HEXTALL I 2003 *Edu-business: Are teachers working in a new world?*, Paper given at the 2003 annual conference of the American Education Research Association, Chicago (April)
- MACPHERSON C.B. 1966 *The real world of democracy*, Oxford, Clarendon Press
- MARTEL G. 1974 *The politics of the Canadian public school*, Toronto, J. Lewis and Samuel
- McDOWELL S. 1965 *The dynamics of the Saskatchewan Teachers' Federation*, Ph.D. dissertation, University of Alberta
- MITCHELL T. 1993 "We must stand fast for the sake of our profession: Teachers, collective bargaining and the Brandon schools crisis of 1922", in del Bruno-Joffre R (ed.) *Issues in the history of education in Manitoba: From the construction of the common school to the politics of voices*, Lewiston/Queenston, The Edwin Mellon Press
- MORTON D. 1980 *Working people: An illustrated history of the Canadian labour movement*, Ottawa, Deneau and Greenberg
- NASON G. 1964 *The Canadian Teachers' Federation: A study of its historical development, interests and activities from 1919 to 1960*. Ed.D. dissertation, University of Toronto
- PATON J.M. 1962 *The role of teachers' organizations in Canadian education*, Toronto, W.J. Gage

- ROBERTSON S. 2000 "Teachers' labour, class and the politics of exchange", *International Studies in the Sociology of Education*-10-3, 285-302
- ROSE J. 2002 The assault on school teacher bargaining in Ontario, *Industrial Relations* 57/1, 100-128
- SKOLROOD A. 1967 *The British Columbia Teachers' Federation*, Ed.D. dissertation, University of Oregon
- SMALLER H. 1988 *Teachers' protective associations, professionalism and the 'state' in Nineteenth Century Ontario*, Ph.D. dissertation, University of Toronto
- SMALLER H. 1997 Regulating the regulators: The disciplining of teachers in nineteenth century Ontario, in Rousmaniere K. & al. (eds) *Discipline, moral regulation, and schooling: A social history*, New York, Garland Publishing
- SMALLER H. 1998 "Canadian teachers unions: A comparative perspective", *Contemporary Education*-69-4, 223-227
- SMALLER H. 2004 "Teacher unions, (neo)liberalism and the state: The Perth County Conspiracy of 1885", *Pedagogica Historica*-40-1-2, 75-91
- TORONTO TELEGRAM, February 22 1883
- WOTHERSPOON T. 1993 "From subordinate partners to dependent employees: State regulation of public school teachers in Nineteenth-century British Columbia", *Labour/Le Travail*-31, 75-110