

Université de Montréal

**Le Conseil général de la CEQ et l'arrimage de l'éducation à la souveraineté du Québec,  
1990-1995**

*Par*

Fabrice Derradji

Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de  
l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Ph. D.

en sciences de l'éducation, option Éducation comparée et fondements de l'éducation

Novembre 2020

© Derradji Fabrice, 2020

Université de Montréal

Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de  
l'éducation

*Cette thèse intitulée*

**Le Conseil général de la CEQ et l'arrimage de l'éducation à la souveraineté du Québec,**

**1990-1995**

*Présentée par*

**Fabrice Derradji**

*Dirigée par*

**Maurice Tardif**

Directeur de recherche

**Jean-François Cardin**

Codirecteur

*A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes*

**Alexandre Beaupré-Lavallée**

Président-rapporteur

**Emmanuel Poiré**

Membre du jury

**Francisco A. Loiola**

Membre du jury

**Jean-Louis Jadouille**

Examineur externe

## Résumé

Notre doctorat est une recherche sur l'histoire du syndicalisme enseignant au Québec durant la première moitié des années 1990. Plus précisément, du Congrès de la Centrale des enseignants du Québec (CEQ) de juin 1990 à la convocation par le ministre de l'Éducation du gouvernement Parizeau des *États généraux sur l'éducation* en mars 1995.

Notre recherche s'efforce de poser des jalons pour une première histoire critique du syndicalisme des enseignants à construire dans son rapport à l'histoire de l'éducation selon un constat initial que la première est sous-évaluée, voire largement invisible dans divers champs des sciences humaines et sociales (Relations industrielles, sociologie et histoire).

La CEQ est la centrale syndicale des fédérations et des syndicats locaux représentant des enseignantes et des enseignants du Québec (des secteurs primaire, secondaire, collégial et même universitaire) et des professionnels de l'enseignement (animateurs de pastorale à l'époque). L'organe décisionnel de la CEQ est le Congrès national qui se réunit tous les deux ans ; l'application des décisions du Congrès se fait à la fois par le Bureau national (Conseil exécutif à partir de juin 1992) et le Conseil général des délégués de toutes les fédérations et de tous les syndicats locaux affiliés à la Centrale. Cette agora syndicale, qui se réunit six fois par année, est le cœur de la vie démocratique, tumultueuse, de la Centrale syndicale et étudie tous les rapports, les documents, les analyses, etc., qui lui sont soumis par le Bureau national / Conseil exécutif, l'unité de recherche de la CEQ ou divers comités.

Dans un premier temps, notre thèse aborde le fait que le syndicalisme enseignant québécois est un objet historique inachevé et inabouti. Notre démarche tente de répondre à ce lien problématique entre historiographie et histoire. Puis, elle propose de nouveaux jalons pour une étude critique de cette histoire, notamment sur l'échec de la première tentative d'arrimage syndical de l'éducation à la souveraineté du Québec de 1977 à 1984.

Mais alors, comment une centrale syndicale a-t-elle pu évoluer d'une opposition d'inspiration marxiste à toute tentative de réforme imposée de l'éducation et à un projet de souveraineté considéré comme conservateur et « capitaliste » portée par le PQ en 1977-1985 à

une proposition d'une réforme globale, *néolibérale*, de l'éducation et un soutien à une souveraineté « sociale-démocrate » portée par le même parti politique en 1994-1995 ?

Pour expliquer et comprendre ce paradoxe historique, nous allons étudier les nouvelles orientations stratégiques de la CEQ à partir du Congrès de juin 1990.

Puis, dans un second temps, à partir d'archives syndicales – les procès-verbaux des réunions des délégués syndicaux au Conseil général de la CEQ –, notre étude historique porte sur le second arrimage de l'éducation fait par la Centrale à la conquête de la souveraineté du Québec, et particulièrement le rôle que joua le Conseil général des délégués syndicaux quant à la définition de quatre positions : 1) la question de la déconfessionnalisation, puis de la laïcité du système éducatif québécois ; 2) l'élaboration de la politique d'éducation interculturelle ; 3) les enjeux politiques et stratégiques autour de la définition de la souveraineté du Québec ; 4) le tournant participatif et la proposition d'une réforme globale de l'éducation au Québec.

Enfin, notre recherche historique nous amène à décrire les *mémoires syndicales enseignantes* qui font de la CEQ une centrale syndicale si particulière dans l'histoire du mouvement ouvrier québécois.

**Mots-clés :** Canada, Québec, Histoire, Éducation, Enseignants, Syndicalisme, CEQ, Conseil général, Unité de recherches, Réforme de l'éducation.

## Abstract

Our thesis is a research on the history of teacher unionism in Quebec during the first half of the 1990s. More specifically, from the Congress of the Central Teachers of Quebec (CEQ) in June 1990 to the convocation by the Minister of Education of the Parizeau government of the Estates General on education in March 1995.

Our research endeavors a milestone for a first critical history of teacher unionism to be constructed in its relationship to the history of education according to an initial observation that it is undervalued, even largely invisible in various fields of the humanities and social sciences (industrial relations, sociology and history).

The CEQ is the central union of local federations and unions representing teachers in Quebec (primary, secondary and college and even university) and teaching professionals (pastoral animators at the time). The decision-making body of the CEQ is the National Congress which meets every two years; the application of the decisions of the Congress is done both by the National Office (Executive Council from June 1992) and the General Council of delegates of all the federations and all the local unions affiliated to the Centrale. This union agora, which meets six times a year, is the heart of the democratic, tumultuous life of the CEQ and studies all the reports, documents, analyzes, etc., which are submitted to it by the National Office / Executive Council, CEQ research unit or various committees.

First, our thesis tackles the fact that Quebec teacher unionism is an unfinished and unfinished historical object. Our approach attempts to respond to this problematic link between historiography and history. Then, she proposed new milestones for a critical study of this history, in particular the failure of the first attempt to tie education to the sovereignty of Quebec from 1977 to 1984.

But then, how was a Teacher Union able to evolve from an opposition of Marxist inspiration to any attempt at imposed reform of education and to a project of sovereignty considered as conservative and "capitalist" carried by the PQ in 1977-1985 to a proposal for a

comprehensive, neoliberal reform of education and support for a “social democratic” sovereignty carried by the same political party in 1994-1995?

To explain and understand this historical paradox, we will study the new strategic orientations of the CEQ from the Congress of June 1990.

Then, in a second step, from union archives - the minutes of the meetings of union delegates to the General Council of the CEQ -, our historical study relates to the second, the linkage of education made by the Centrale to the conquest of Quebec sovereignty, and in particular the role played by the General Council of union representatives in defining four positions: 1) the issue of deconfessionalization, then the secularity of the Quebec education system; 2) the development of intercultural education policy; 3) the political and strategic issues around the definition of Quebec sovereignty; 4) the participatory turning point and the proposal for a comprehensive education reform in Quebec.

Finally, our historical research leads us to describe the *teaching union memories* that make the CEQ a special union organization in the history of the Quebec labor movement.

**Keywords** : Quebec, History, Education, Teachers, Unionism, CEQ, General Council, Research Unit, Labor Movement, Educational Reform

# Table des matières

Résumé .....	iii
Abstract .....	v
Table des matières .....	vii
Liste des tableaux .....	xii
Liste des figures .....	xiii
Liste des sigles et abréviations .....	xiv
Glossaire .....	xviii
Remerciements .....	xx
Introduction .....	1
1 Quelques préliminaires à l'étude de l'histoire du syndicalisme enseignant québécois.....	1
2 Méthodologie d'études du Conseil général de la CEQ .....	3
2.1 Caractéristiques du Conseil général de la CEQ .....	3
2.2 Le <i>corpus</i> étudié .....	9
3 Problématiques de recherche et organisation de la thèse .....	19
Chapitre 1 – Le syndicalisme enseignant : un objet historique inachevé et incomplet.....	25
1.1 Un objet historique inachevé.....	26
1.1.1 L'historiographie québécoise du monde ouvrier.....	26
1.1.2 L'invisible histoire du syndicalisme enseignant du Québec .....	30
1.1.3 Le « syndrome du Rapport Parent ».....	34
1.1.4 Un champ historique à développer .....	40
1.2 Un état des connaissances incomplet.....	45
1.2.1 Une naissance du syndicalisme peu identifiable .....	45
1.2.2 1949-1959 : Le schisme syndical .....	46
1.2.3 L'intégration à un « système total » .....	47
1.2.4 <i>La Révolution tranquille</i> .....	49
1.2.5 Une orientation syndicale forcée ? .....	51
1.2.6 Vers une inclusion dans le mouvement ouvrier (1968-1978) .....	53
1.2.6.1 Des tensions prérévolutionnaires .....	54
1.2.6.2 Les premiers <i>Fronts communs</i> (1971-1976) .....	55
1.2.7 Positions de la CEQ face à la question nationale .....	58
1.2.7.1 Les deux positions de la CEQ face au référendum .....	58
1.2.7.2 Le rejet de l'union syndicale .....	59
1.2.7.3 Les positions de la CEQ face au référendum .....	59
1.2.8 La pesanteur du référendum de 1980 : la CEQ et le PQ (1978-1982) .....	61
Chapitre 2 – Pour une histoire critique du syndicalisme enseignant.....	65
2.1 Jalons pour une histoire critique du syndicalisme enseignant.....	65
2.1.1 Particularités élémentaires des recherches sur l'histoire du syndicalisme enseignant..	65
2.1.2 Une approche internationale : le Québec comme terrain de « mondialisation ».....	70
,2.1.2.1 La difficile appartenance du syndicalisme enseignant québécois aux canons industriels nord-américains. ....	70
2.1.2.2 Quelles natures historiographiques ou historiques du syndicalisme enseignant québécois ? .....	74
2.1.2.3 Une autre approche du syndicalisme enseignant québécois.....	76

2.2 Comprendre un impensé historique : le premier échec de l’arrimage syndical de l’éducation à la souveraineté du Québec.....	81
2.2.1 La « révolution copernicienne » de l’éducation par Camille Laurin.....	81
2.2.1.1 L’impensé de la politique éducative de Camille Laurin (1980-1984) .....	81
2.2.1.2 Les conceptions éducatives de la CEQ : une tentative d’opérationnalisation de la lutte des « classes » (1976-1978) .....	83
2.2.1.3 Un contexte défavorable : la crise financière de 1980 .....	86
2.2.1.4 La <i>Lettre aux enseignants</i> (décembre 1981) : Un faux pas de Camille Laurin ?....	87
2.2.2 La critique syndicale de la « révolution copernicienne ».....	89
2.2.2.1 L’ <i>École québécoise</i> selon Camille Laurin .....	89
2.2.2.2 Le retour d’Yvon Charbonneau.....	93
2.2.3 Une logique d’affrontement .....	97
2.2.4 De vastes négociations (1983-1984) .....	99
Chapitre 3 – La fin d’un paradoxe syndical et la nouvelle stratégie de la CEQ, juin 1990. ....	102
3.1 L’aboutissement d’un paradoxe historique syndical enseignant.....	103
3.1.1 L’ <i>École québécoise</i> dans son contexte international.....	103
3.1.1.1 <i>A Nation At Risk</i> , la <i>Société du savoir</i> et l’ <i>École québécoise</i> .....	105
3.1.1.2 La tentation de la <i>Charter School</i> et l’ <i>École québécoise</i> .....	107
3.1.2 Un paradoxe syndical : la place historique du syndicalisme enseignant dans la réforme libérale du système éducatif public au Québec .....	109
3.2 Les trois nouvelles thématiques stratégiques de la CEQ : éducation, pluriethnicité et question nationale.....	111
3.2.1 La question de l’éducation .....	113
3.2.2 La politique de l’éducation interculturelle .....	114
3.2.3 La question nationale .....	116
3.2.4 Le morcellement de l’appréhension de l’éducation par la CEQ .....	121
Chapitre 4 – Une question syndicale imposée : la laïcité de l’enseignement au Québec.....	125
4.1 L’approche d’Henri Laberge ou la « Réflexion préliminaire » sur la laïcité de l’État au Québec (octobre 1990).....	126
4.1.1 La position d’Henri Laberge .....	126
4.1.2 Le renvoi de la consultation interne pour la laïcité .....	132
4.2 Une question syndicale transversale : la laïcité et la <i>politique d’éducation interculturelle</i> .....	135
4.2.1 Le projet de Politique d’éducation interculturelle.....	135
4.2.2 Un débat imposé : la laïcité au Conseil général de février 1994.....	137
4.3 La laïcité et la <i>politique d’éducation interculturelle</i> .....	141
4.3.1 Les positions avant le Congrès.....	141
4.3.2 Les délibérations autour de la principale 6.....	143
4.3.3 L’enjeu laïque du Congrès de juin 1994 .....	145
4.4 Un affrontement syndical polymorphe autour de la laïcité .....	147
4.4.1 Les débats du Conseil général, 19, 20 et 21 octobre 1994.....	147
4.4.2 Une conciliation syndicale sur la laïcité.....	152
4.4.3 La consultation interne de la CEQ sur la laïcité.....	154
4.4.4 Exemples de débats locaux .....	155
4.4.5 La fin du débat sur la laïcité .....	156
4.5 L’interdiction par la CEQ du port du voile par les élèves musulmanes dans les écoles publiques .....	164



4.5.1 Le Conseil général du 24 mai et l'interdiction du port du voile .....	164
4.5.1.1 La position de l'Alliance concernant le port du voile .....	165
4.5.1.2 La position du Comité <i>ad hoc</i> de la CEQ.....	167
4.5.1.3 La position du Comité et du Réseau de la condition des femmes sur le port du voile islamique dans les écoles publiques .....	172
4.5.2 Les débats du Conseil général de mai 1995 .....	173
4.6 La laïcité et la CEQ .....	174
Synthèse : Le Conseil général, de la politique de la déconfectionnalisation à la laïcité de l'éducation.....	176
Chapitre 5– Une question syndicale volontariste : la <i>politique d'éducation interculturelle</i> ... 184	
5.1 L'Alliance au cœur des impacts de l'immigration au Québec .....	184
5.1.1 Le contexte historique jusqu'à la Loi 101 (1977) .....	184
5.1.2 Les conséquences montréalaises de la Loi 101 (1977) .....	186
5.1.3 L'Alliance et ses approches des élèves des communautés culturelles .....	188
5.1.4 Les conceptions de Jocelyn Berthelot, conseiller de la CEQ.....	196
5.1.5 Une inquiétude persistante de certains enseignants de la CÉCM .....	201
5.2 La <i>politique interculturelle</i> : une action sociopolitique de la CEQ.....	204
5.2.1 La question de la politique d'éducation interculturelle : l'approche de Jocelyn Berthelot .....	206
5.2.2 Débats syndicaux sur la <i>politique d'éducation interculturelle</i> .....	212
5.2.2.1 La définition de la <i>politique d'éducation interculturelle</i> au Conseil Général du 17 février 1994 .....	212
5.2.2.2 Les débats du Conseil général d'avril 1994 sur la <i>politique de l'éducation interculturelle</i> .....	215
5.3 La <i>politique d'éducation interculturelle</i> : une opérationnalisation syndicale des enseignants : la recommandation 7 du Congrès de 1994 .....	217
Synthèse : Le Conseil général et la <i>Politique d'éducation interculturelle</i> .....	220
Chapitre 6 – Une question syndicale figée : l'engagement partisan autour de la question nationale .....	225
6.1 Implication syndicale dans la question nationale .....	227
6.1.1 Un état des lieux syndical : la mobilisation autour de la question nationale .....	227
6.1.2 Un équilibre syndical : question sociale et question nationale.....	232
6.1.3 Positions syndicales face au référendum sur l' <i>Entente constitutionnelle</i> .....	234
6.1.3.1 Critique de l'aspect constitutionnel.....	235
6.1.3.2 Positionnement de la CEQ face aux <i>Accords du lac Meech</i> .....	236
6.2 Une neutralité syndicale face aux tentatives d'implications partisans .....	238
6.2.1 débats internes de la CEQ, la création du Bloc québécois et les élections fédérales de 1993 .....	238
6.2.1.1 La CEQ et la création du Bloc québécois .....	238
6.2.1.2 Le rejet du fédéralisme .....	239
6.2.2 Les revendications de la CEQ au Bloc québécois.....	241
6.2.2.1 Inquiétudes économiques et sociales.....	241
6.2.2.2 La question de l'éducation .....	242
6.2.2.3 La question constitutionnelle .....	244
6.2.3 Les délibérations du Conseil général face aux élections fédérales de 1993.....	246
6.2.3.1 Les délibérations .....	246

6.2.3.2	Quelle est la portée réelle de l'engagement de la CEQ dans la campagne électorale fédérale ? .....	246
6.3	Un nouvel engagement syndical des enseignants .....	248
6.3.1	Un « mouvement » syndical .....	248
6.3.2	Le rapport du comité <i>ad hoc</i> et l'engagement politique provincial .....	249
6.3.2.1	Les cadres syndicaux de l'action politique .....	250
6.3.2.2	L'engagement indépendantiste de la CEQ .....	252
6.3.3	Trois hypothèses stratégiques.....	253
6.3.3.1	Les suggestions du comité <i>ad hoc</i> .....	255
6.3.3.2	La <i>Formule Rand</i> , limite du « mouvement syndical » .....	257
6.3.3.3	Les décisions de la réunion du Conseil général concernant l'engagement politique de la CEQ .....	258
6.4	La CEQ et la préparation du processus référendaire du gouvernement québécois .....	259
6.4.1	Un accueil syndical favorable à la victoire du PQ ?.....	259
6.4.2	Un engagement syndical concret dans la campagne référendaire .....	262
6.4.2.1	La participation de la CEQ à la <i>Table de concertation</i> .....	262
6.4.2.2	La conception syndicale des <i>États généraux sur l'éducation</i> .....	263
6.4.3	Le Conseil général du 15 mars 1995 et la participation de la CEQ à la <i>Commission nationale de l'avenir du Québec</i> .....	264
6.4.3.1	Les demandes de la CEQ par rapport au projet gouvernemental .....	265
6.4.3.2	Le peuple québécois et l'État .....	266
6.4.3.3	Les revendications concernant l'éducation .....	268
6.4.3.4	Un constat catastrophique de l'éducation au Québec.....	269
6.4.3.5	La question constitutionnelle éducative .....	269
6.4.3.6	Montréal et l'évolution de la question confessionnelle.....	270
6.4.3.7	La langue française.....	271
6.4.3.8	Un projet de société.....	272
6.4.3.9	Quel débat du Conseil général de mars 1995 ? .....	274
	Synthèse : Le Conseil général et le processus d'acquisition de l'indépendance du Québec...276	
	Chapitre 7 – La question réformiste : participation syndicale et réforme de l'éducation .....	283
7.1	La réussite éducative comme initiation à la participation syndicale .....	283
7.1.1	La question participative .....	284
7.1.2	L'évaluation du <i>Plan Pagé</i> .....	287
7.1.3	Les oppositions syndicales à la participation syndicale .....	290
7.2	L'évaluation du tournant participatif et son rejet .....	294
7.2.1	L'évaluation syndicale de la participation passée .....	294
7.2.2	Les quatre caractéristiques de la participation .....	296
7.2.3	Pour la défense de la concertation.....	299
7.3	Le <i>Plan Robillard</i> et la revendication syndicale d'une réforme globale de l'éducation....	300
7.3.1	Le rejet du <i>Plan Robillard</i> .....	300
7.3.2	Le constat syndical des paradoxes de l'école québécoise .....	302
7.4	La présentation du <i>Rapport Berthelot</i> au Congrès de 1994 : une nouvelle école québécoise .....	307
7.5	Le tournant réformiste ? .....	320
7.5.1	Le rejet du rapport du Conseil exécutif.....	320
7.5.2	Un tournant réformiste de la CEQ.....	323
7.6	Vers la convocation des <i>États généraux sur l'Éducation</i> : une victoire syndicale .....	326

Synthèse : La participation syndicale et la réforme de l'éducation selon la CEQ .....	329
Conclusion.....	333
1 Le Conseil général comme agora des délégués syndicaux de la CEQ.....	333
2 Divers impacts des mémoires syndicales enseignantes.....	337
Références bibliographiques .....	345

## Liste des tableaux

Tableau I.	Tableau du corpus étudié.....	15
Tableau II.	Méthodologie de travail .....	18

## Liste des figures

Figure 1. –	Organigramme simplifié de la CEQ (1990-1995).....	4
Figure 2. –	Processus organisationnel du Congrès national et la place du Conseil général de la CEQ	6
Figure 3. –	Implantation des syndicats locaux affiliés à la CEQ (1990-1995).....	9

## Liste des sigles et abréviations

AANB	<i>Acte de l'Amérique du Nord britannique (1867)</i>
ADLM	<i>Accord du lac Meech</i>
AFL-CIO	<i>American Federation of Labor – Congress of Industrial Organizations</i>
AFT	<i>American Federation of Teachers</i>
ALENA	Accord de libre-échange nord-américain
APCM	Alliance des professeurs catholiques de Montréal
APM	Alliance des professeurs de Montréal
AREQ	Association des retraitées et retraités de l'enseignement du Québec
BQ	Bloc québécois
CAS	Comité d'action sociale
CASP	Comité d'action sociopolitique
CDPQ	Commission des droits de la personne du Québec
CÉCM	Commission des écoles catholiques de Montréal
CECS	Commission des enseignantes et des enseignants des commissions scolaires
CEQ-CIC	Corporation des enseignants du Québec (1967)
CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec (1974)
CG	Conseil général
CHAT	Centre d'histoire et d'archives du travail de Montréal

CIC	Corporation des instituteurs et des institutrices catholiques de la province de Québec (1946)
CICC	Commission intersectorielle de coordination de la Centrale
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
CPIQ	Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
CQNT	Coalition québécoise sur les négociations trilatérales
CRIFPE	Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
CRIRES	Centre d'intervention et d'innovation sur la réussite scolaire
CS	Commission scolaire
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CSN	Confédération des syndicats nationaux
CRO	Commission des relations ouvrières
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
CTF	<i>Canadian Teachers Federation</i>
FCIR	Fédération catholique des institutrices rurales de la province du Québec
FECS	Fédérations des enseignants des commissions scolaires
FEN	Fédération de l'éducation nationale (France)
FICV	Fédération des instituteurs et institutrices des cités et des villes
FLQ	Front de libération du Québec
FPIR	Fédération provinciale des instituteurs ruraux

FPPC	Fédération du personnel professionnel des collèges
FPPE	Fédération des professionnelles et professionnels de l'enseignement
FPS	Fédération des professionnels de la santé
FSE	Faculté des sciences de l'éducation
FTQ	Fédération des travailleurs du Québec
GATT	<i>General Agreement on Tariffs and Trade</i>
GESS	Groupe d'étude sur les structures et services
IHAF	Institut d'histoire de l'Amérique française
LIP	Loi sur l'instruction publique
MCCI	Ministère des communautés culturelles et de l'immigration
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MLQ	Mouvement laïque québécois
NORAD	<i>North American Aerospace Defense Command</i>
NPD	Nouveau parti démocratique
OTAN	Organisation du traité de l'Atlantique Nord
PACT	<i>Provincial Association of Catholic Teachers</i>
PAPT	<i>Provincial Association of Protestant Teachers</i>
PELO	Programme d'enseignement des langues d'origine
PLQ	Parti libéral du Québec
PQ	Parti québécois



RCHTQ	Bulletin du regroupement des chercheurs et chercheuses en histoire des travailleurs et travailleuses québécois
SE	Syndicat (local) de l'enseignement
SEE	Syndicat (local) des enseignantes et des enseignants
SEOM	Syndicat des enseignants de l'ouest de Montréal
SPE	Syndicat (local) des professionnels de l'enseignement
SPP	Syndicat (local) des professionnelles et des professionnels
SPPE	Syndicat (local) des professionnelles et des professionnels de l'enseignement
SPPCSM	Syndicat des professionnelles et des professionnels des commissions scolaires de la Montérégie
STTE	Syndicat (local) des travailleuses et des travailleurs de l'éducation
TU	<i>New York City Teachers Union</i>

# Glossaire

<b>Congrès national</b>	Le congrès bisannuel de la CEQ regroupe toutes les fédérations et les syndicats, ainsi que divers invités et observateurs.
<b>Bureau national</b>	Jusqu'en 1992.
<b>Conseil exécutif</b>	À partir de 1992.
<b>Conseil général</b>	Le regroupement des délégués des syndicats locaux et des fédérations ainsi que les membres du Bureau national / conseil exécutif, composant une organisation syndicale.
<b>Syndicat local</b>	Unité de base de toute organisation syndicale nord-américaine. Dans le système primaire et secondaire d'éducation, le syndicat local est le syndicat regroupant les enseignantes et les enseignants (qu'importent leurs statuts) employés par une commission scolaire.
<b>Recommandation</b>	Une motion votée par le Congrès national et recommandée au Conseil général
<b>Principale</b>	Titre d'une motion principale, qui est étudiée au Conseil général et envoyée pour examen au Congrès national
<b>Référence de la principale ou d'une partie</b>	Renvoi de la question à une autre réunion du Conseil général pour discussion et délibération. Ce renvoi peut aussi conduire à une étude supplémentaire de la question ou à une mise à l'écart temporaire d'une partie d'une proposition, principale ou complémentaire.
<b>Complémentaire</b>	La complémentaire est une proposition complémentaire qui modifie en partie ou en totalité la proposition initiale.
<b>Décision</b>	La décision est la forme finale d'une proposition discutée en Conseil général et adoptée à la majorité. La décision est aussi la forme finale d'une proposition discutée et adoptée à la majorité par l'assemblée du Congrès national. La liste et le contenu des décisions finales sont publiés après coup par la CEQ.
<b>Proposition</b>	La proposition est un projet sur un sujet donné qui va être discutée par les délégués du Conseil général.
<b>Affiliés</b>	Syndicats locaux et fédérations affiliés à la Centrale syndicale

<b>Délibérante</b>	Partie de la réunion du Conseil général consacrée à la délibération d'une proposition, de ses amendements, complémentaires, etc.
<b>Disposés</b>	Dans le cas de l'adoption d'un amendement principal, ou de la proposition en entier, les autres amendements ne sont plus utiles ; ils sont disposés.
<b>Assemblée plénière délibérante</b>	Une assemblée plénière du Conseil général est une assemblée qui va aborder les différentes propositions autour d'un sujet donné et en discuter.
<b>Assemblée décisionnelle</b>	Une assemblée décisionnelle du Conseil général est une assemblée qui va procéder aux votes des différentes propositions, complémentaires, amendements autour d'un sujet donné.

## Remerciements

À ma mère et mon père, mes sœurs, mon frère, ma belle-sœur et mon beau-frère, ma nièce et mes neveux. À toutes mes familles en Algérie, en France, en Suisse, aux É.-U. et en Corée.

À Maurice Tardif pour son solide soutien permanent, à David Clanfield pour la richesse de ses interventions, à l'équipe du CRIFPE de Montréal, à Jean-François Desbiens, aux archivistes de la CSQ pour leur disponibilité, à Ginette Casavant et à Bernard Lesage, aux nombreux professeurs de l'Université de Montréal et de l'Université de Poitiers (France) qui ont assuré ma formation en sciences de l'éducation et en histoire de l'Amérique du Nord française, en histoire de France et en histoire de l'Algérie coloniale et française dont Jacques Valette, Reynald Secher, Michel Clouscard, etc., et aux deux libraires toujours généreux et bienveillants de la Librairie de l'escalier à Poitiers (France).

Salutations à : Nadia Remblier, Byrne Power, Armel Presselin, Érik Gérard, Didier Bourgoïn, Pier Cabanon, Laurent Bangoura, Patrick Loste, Thierry Loste, Jean-Marc Chapoulie, Éric Sion, Jean-Philippe Sion, Isabelle Tranoy, Romuald Berthaud, Jean-Luc Graval, Florent Barillé, Françoise Thimonier, Gérome Desmaison, Père Boss, Pascale Champcourt, Michel Rose, Philippe Raynal et Frédérique, Guillaume Caouissin, Christophe Mora, Éric Mirguet, Marc Prempain, Anne Marie Maïe Perreault, Arnaud Huftier, Frank Guisneuf, Patrick Barreault, Marie Laure Dupuis, Vincent Muel, Denise Di Candido, Nadia Barrou-Dumont, Marise Cardinal, Éric Fillion, Christian Dragan, etc.

Merci à Estelle et Edmée d'avoir été mes amies.

# Introduction

## 1 Quelques préliminaires à l'étude de l'histoire du syndicalisme enseignant québécois

Notre thèse se situe dans le domaine de l'histoire de l'éducation. Elle s'intéresse à l'histoire du syndicalisme enseignant au Québec et, plus particulièrement, à l'histoire de la Centrale des enseignants du Québec (CEQ) durant la première moitié des années 1990, soit précisément du Congrès de la CEQ de juin 1990 à la convocation par le ministre de l'Éducation du gouvernement Parizeau des *États généraux sur l'éducation* en mars 1995. La thèse se propose d'examiner les prises de position, les tensions et parfois les contradictions qui ont marqué les débats au sein du Conseil général de la CEQ au cours de cette période, celui-ci étant conçu comme le cœur de la vie démocratique, tumultueuse, de la Centrale syndicale.

À partir d'archives syndicales du Conseil général de la CEQ, notre étude historique porte sur l'arrimage établi par la CEQ entre l'éducation et la conquête de la souveraineté du Québec, et particulièrement le rôle que joua le Conseil général des délégués syndicaux quant à la définition de quatre positions : 1) la question de la déconfessionnalisation, puis de la laïcité du système éducatif québécois ; 2) l'élaboration de la politique d'éducation interculturelle ; 3) les enjeux politiques et stratégiques autour de la définition de la souveraineté du Québec ; 4) le tournant participatif et la proposition d'une réforme globale de l'éducation au Québec.

Dans les chapitres suivants, nous mettrons en évidence, d'une part, l'intérêt d'étudier cette période 1990-1995 pour comprendre l'histoire de la CEQ, et d'autre part, le rôle important qui y joue le Conseil général. En privilégiant cette période et en ciblant précisément le rôle du Conseil général, il est évident que cette thèse ne prétend d'aucune manière proposer une histoire générale du syndicalisme enseignant au Québec. Elle ne prétend pas non plus comparer le syndicalisme de la CEQ avec celui des autres organisations syndicales ni décrire en détail toutes les structures, les modalités de fonctionnement et le membership de la CEQ.

Ceci dit, le premier intérêt de notre travail et à la fois sa plus grande limite porte sur l'invisibilité historiographique et les nombreuses lacunes historiques de l'état des connaissances sur l'histoire du syndicalisme enseignant québécois.

Pour commencer, posons quelques cadres intellectuels à notre démarche pour expliquer rapidement pourquoi il est intéressant d'étudier l'histoire du syndicalisme enseignant au Québec.

Tout d'abord, ce syndicalisme enseignant est porteur de la question sociale et devient également, surtout à partir des années 1970, vecteur de la question nationale. Ces deux aspects se complètent et s'entrecroisent très clairement jusqu'au référendum de 1995.

À partir des années 1970, dans ce rapport entre la question sociale et la question nationale, il a toujours été attentif à l'éducation et particulièrement à la construction d'un système éducatif public gratuit et accessible à tous les enfants. Celui-ci considère l'éducation au Québec comme un des outils d'amélioration du sort de la classe ouvrière, des parents et des enfants.

Cette dimension éducative de la question sociale est aussi une des particularités de l'Amérique du Nord où l'école est considérée comme un lieu d'acquisition d'une formation professionnelle et d'une formation de bon citoyen ; l'éducation étant ainsi la garantie d'une *bonne vie* démocratique.

De plus, au Québec, société coloniale, l'éducation devient un outil de libération nationale à définir collectivement et démocratiquement, y compris par le mouvement ouvrier. C'est-à-dire un moyen et un outil d'indépendance pour établir une *bonne vie* démocratique.

C'est donc dans ce cadre complexe de la place de l'éducation dans sa relation entre la question sociale et la question nationale dans une société « coloniale » en Amérique du Nord que nous situons notre recherche à un moment précis, à savoir l'analyse historique des décisions prises par le Congrès de la CEQ (Centrale de l'enseignement du Québec), soutenant le processus d'indépendance du Québec de juin 1990 jusqu'au 15 mars 1995, date de la convocation officielle des *États généraux sur l'éducation*, prélude d'une réforme éducative *sociale*.

Notre objectif de recherche est de comprendre comment la Centrale syndicale des enseignants du Québec arrime l'éducation, qui constitue une partie de la question sociale, à la conquête pacifique de l'indépendance du Québec. En d'autres mots, nous souhaitons comprendre comment a procédé la CEQ, à partir de ses préoccupations concernant la restructuration du système éducatif public, à l'arrimage d'une partie de la question sociale à la question nationale dans le cadre sociogéographique du Québec.

Cette démarche s'appréhende à travers l'étude *historique* des débats des délégués du Conseil général dans l'élaboration des décisions prises par la CEQ de 1990 à 1995.

Tout d'abord, pour comprendre ce processus historique orienté par les délégués du Conseil général de la CEQ, nous allons aborder notre méthodologie de recherche pour l'étude des débats du Conseil général de la CEQ de 1990 à 1995 et nous déterminerons avec quel *corpus* de documents nous avons mené ces recherches.

## **2 Méthodologie d'études du Conseil général de la CEQ**

Dans un premier temps, nous poserons les principales caractéristiques du Conseil général et ses rôles dans l'organisation syndicale. Dans un second temps, nous délimiterons le *corpus* que nous avons pris en compte pour mener cette recherche à bien.

### **2.1 Caractéristiques du Conseil général de la CEQ**

Tout d'abord, notre approche scientifique perçoit le syndicalisme enseignant comme une organisation vivant une démocratie interne et représentant des équilibres politiques entre ses différents pôles décisionnels : Congrès national, Bureau national, Conseil général, divers comités, fédérations et syndicats locaux, etc. Le premier schéma pose l'organigramme simplifié de la CEQ pour la période 1990-1995.

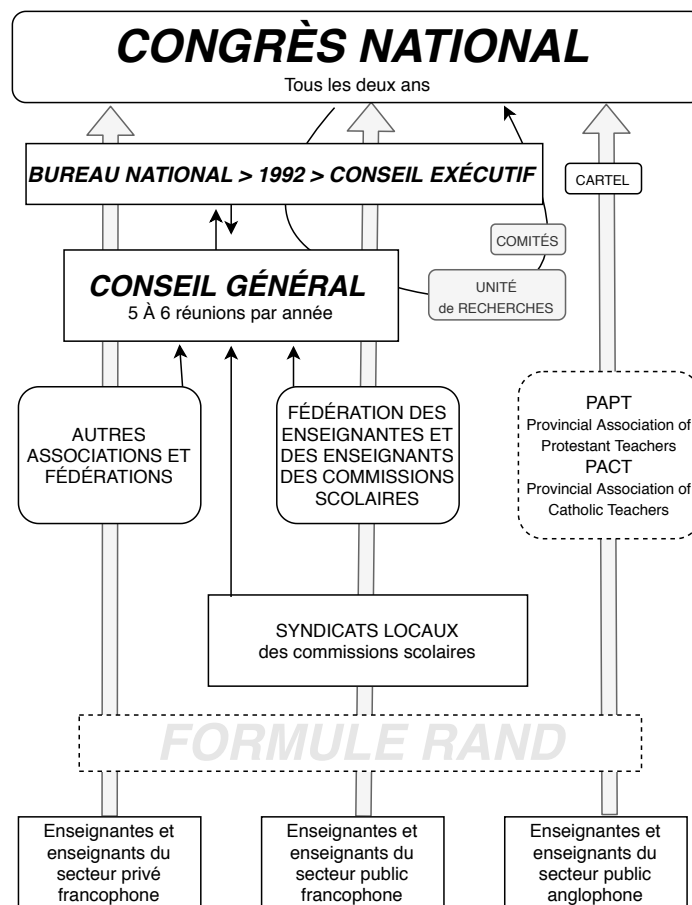


Figure 1. – Organigramme simplifié de la CEQ (1990-1995)

Comme pour toutes les centrales syndicales, les décisions politiques de la CEQ découlent des processus démocratiques internes mis en place. Étudier les positions et les décisions de différents pôles permet donc d’avoir une image en mouvement du syndicalisme et de comprendre son histoire.

Comme illustré dans la figure 1, grâce à la *Formule Rand*, une partie du salaire de chaque enseignant, permanent ou non-employé dans le réseau d’éducation primaire ou secondaire, public et privé, francophone et anglophone, versent une cotisation syndicale. Moyennant le versement de cette cotisation financière directement prélevée tous les quinze jours sur la paye, les enseignants adhèrent à un syndicat local installé dans chaque commission scolaire. Ce syndicat



local s'affilie à un regroupement de syndicats locaux, soit dans la CEQ : la Fédération des enseignantes et des enseignants des commissions scolaires. Toutefois, le personnel enseignant du secteur privé est représenté par ses propres associations et fédérations du secteur privé. Normalement, ces organisations envoient des délégués au Conseil général et au Congrès national. Pourtant, durant toute la période étudiée, très peu voire peu de délégués syndicaux du secteur privé y ont assistés.

Le personnel anglophone, quant à lui, est représenté par la *Provincial Association of Protestant Teachers* (PAPT) et la *Provincial Association of Catholic Teachers* (PACT) qui forment donc un réseau syndical à part, hélas peu connu. Ces deux dernières associations s'allient avec la CEQ dans un « cartel », essentiellement, pour toutes les négociations industrielles avec le gouvernement. Des représentants de la PAPT et de la PACT peuvent assister comme invités au Congrès national de la CEQ.

Le Conseil général est le pilier central de la CEQ. Il est le cœur de la Centrale, de sa vie démocratique et de l'examen de toutes ses positions. Le Conseil général est l'assemblée des délégués des syndicats locaux et fédérations composant la CEQ. Cette assemblée, dont est membre directement le Bureau national (dénominé à partir de juin 1992 Conseil exécutif), se réunit environ six fois par année. Son principal objectif est de préparer l'ordre du jour, l'organisation des journées et l'étude des rapports du Congrès national qui lui se réunit tous les deux ans au mois de juin.

Le Congrès national, organe souverain, gouverne donc la Centrale via les réunions du Bureau national et celles du Conseil général. Le maintien d'un rythme démocratique régulier à l'intérieur de la Centrale permet de suivre les recommandations du précédent Congrès national, et du Bureau national et d'assurer le suivi (et la modification) des différents mémoires, rapports et recommandations des divers comités, sous-comités et commissions internes composant la Centrale. Il s'assure aussi de la validité des élections de délégués à ces mêmes comités.

Ainsi, le Conseil général fait en sorte que les décisions votées par le Congrès national sont suivies, discutées et appliquées et que les composantes participatives de la Centrale soient consultées selon des processus démocratiques.

En somme, le Conseil général applique l'orientation de la Centrale entre les Congrès qui se tiennent tous les deux ans en général. La figure 2 explique le lien entre le Congrès national, qui a lieu tous les deux ans, et le Conseil général, qui se réunit environ douze fois sur deux ans.

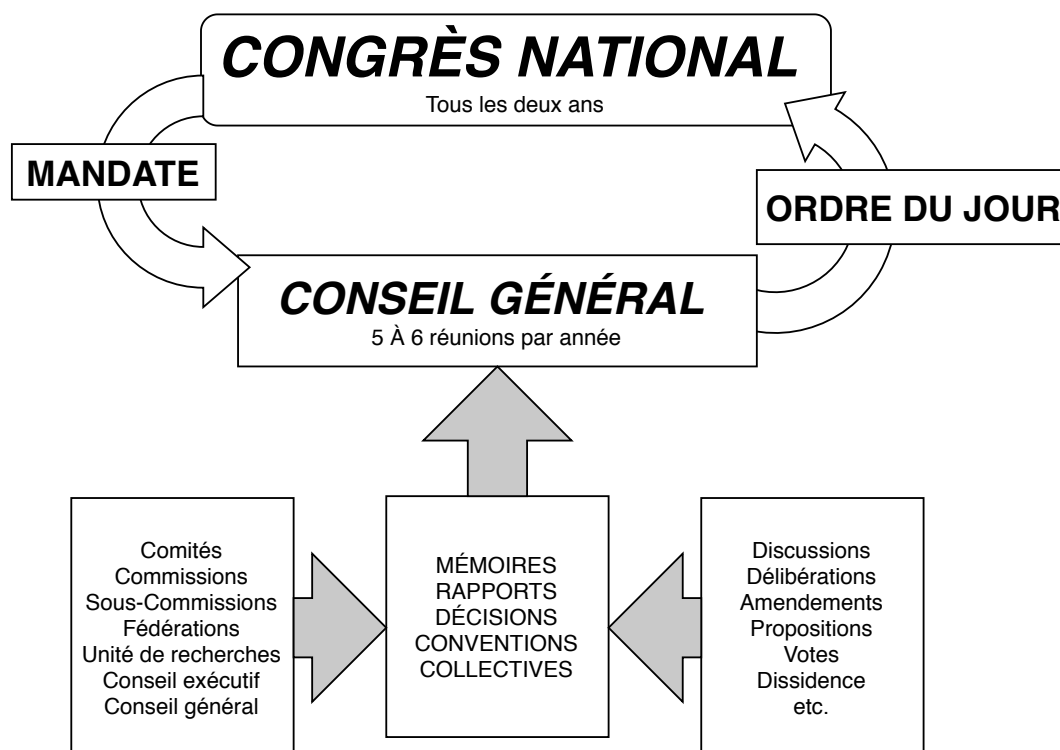


Figure 2. – Processus organisationnel du Congrès national et la place du Conseil général de la CEQ

Cependant, le Conseil général n'est pas uniquement une chambre d'enregistrement. Il est surtout un lieu de discussions pour chaque délégué, d'accords et de désaccords, d'amendements et de corrections, sur les rapports, les motions, les plans stratégiques et les mémoires qui lui sont présentés. Tous les aspects de la question syndicale enseignante sont abordés d'une manière ou d'une autre par le Conseil général, car finalement, tous les comités et toutes les sous-commissions sont en relation directe avec lui et déposent leurs rapports pour évaluation par les membres du Conseil général.

À titre d'illustration, nous pouvons nommer les éléments suivants : le comité des statuts, des finances, du fonds de résistance syndicale, d'action sociopolitique, de la condition féminine, d'élection, de péréquation, d'organisation du Congrès, de la CICC (commission intersectorielle de coordination de la Centrale), etc., ou encore de la commission générale sur les dossiers d'éducation ou bien des sous-commissions sur l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et l'enfance handicapée, de la fonction publique, sur l'éducation aux adultes, sur l'éducation préscolaire, les services en garderie et en milieu scolaire, etc. En plus, le Bureau national ou d'autres acteurs comme les fédérations déposent des recommandations, des décisions et des mémoires pour approbation du Conseil général.

Reprenons rapidement, le Congrès national mandate le Conseil général d'étudier certains points de son ordre du jour. Durant deux années, le Conseil général doit donc étudier les dossiers selon le mandat du Congrès national. Durant deux années, le Conseil général étudie donc les dossiers selon son propre agenda. Il peut aussi selon les demandes du Bureau national / Conseil exécutif prioriser certains dossiers. Pour étudier les différents sujets, le Conseil général renvoie les dossiers particuliers à des commissions, sous-commissions ou autres comités ; charge à eux d'étudier leurs dossiers selon le champ de compétence.

Les rapports, les mémoires, les décisions de ces sous-groupes sont donc envoyées pour discussions et délibérations devant l'assemblée des délégués du Conseil général. Après études, les délégués des syndicats locaux et des fédérations peuvent amender, proposer de nouvelles formulations ou accepter ces textes. Certains syndicats locaux peuvent par l'expression de leur dissidence se soustraire du vote en cas de désaccord. Une fois, un consensus obtenu sur un texte, le Conseil général peut l'ajouter à l'ordre du jour du prochain Congrès national. C'est ce dernier qui approuvera, après délibérations, le texte final, qui deviendra donc une revendication ou une position finale de la CEQ.

Ce processus organisationnel de la CEQ est directement calqué sur l'organisation bureaucratique de l'État québécois et de ses ministères.

Comme nous l'avons déjà dit, le Conseil général se réunit environ 6 fois par année ; il peut y avoir des conseils extraordinaires. Lors de la réunion du Conseil général, environ 400 délégués

des syndicats locaux de la CEQ, des associations et des fédérations de la CEQ, les membres du Bureau national, des employés de la Centrale ainsi que des observateurs divers, des affiliés, des invités, etc., se rencontrent dans une ville du Québec (Montréal, Québec, etc.) pendant environ trois jours. Sur cette période, les informations de la liste des présences permettent donc de saisir la composition réelle de la CEQ et de son influence dans la société « civile ».

Au niveau géographique, les délégués viennent évidemment de toute la province de Québec. La carte ci-dessous décrit l'implantation des syndicats locaux enseignants et professionnels dans la province de Québec de 1990 à 1995. Ils sont implantés dans leur grande majorité dans la vallée du Saint-Laurent, sur l'île de Montréal et banlieue, Trois-Rivières, Québec, ou encore Sherbrooke, Drummondville et aussi selon une implantation rurale très disparate. Historiquement, les syndicats locaux de l'île de Montréal, particulièrement l'Alliance et le syndicat des enseignants de l'ouest de Montréal (SEOM), représentent les poids lourds sur le ring des syndicats d'enseignant québécois.

Pour la période étudiée, il y a une quarantaine de syndicats locaux d'enseignants et de professionnels de l'enseignement. S'il y a aussi de nombreux syndicats d'enseignants du secteur privé ainsi qu'une fédération, ils ne sont pas ou presque pas présents lors des réunions du Conseil général.

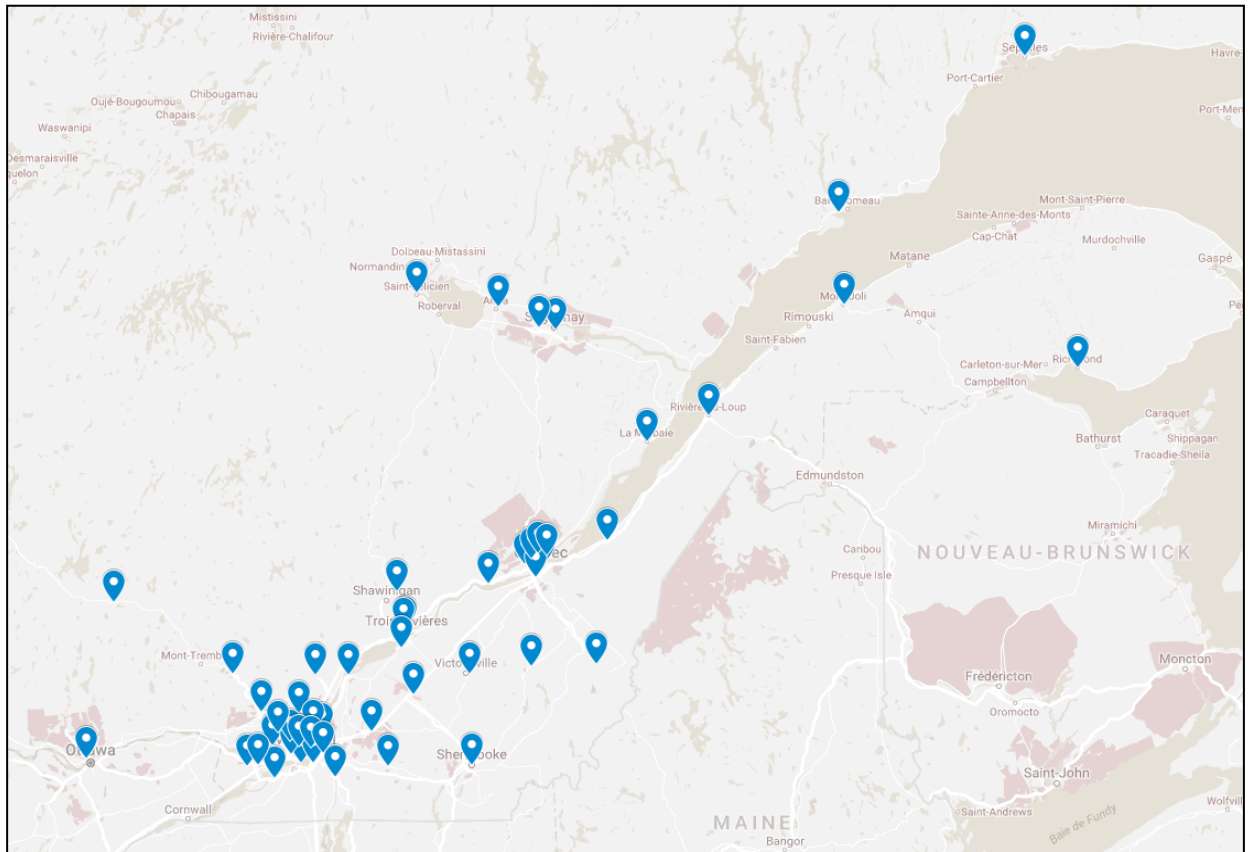


Figure 3. – Implantation des syndicats locaux affiliés à la CEQ (1990-1995)

## 2.2 Le *corpus* étudié

Pour comprendre l'arrimage syndical de l'éducation avec la question nationale entre 1990 et 1995, il faut appréhender les rôles et le fonctionnement du Conseil général de la CEQ. Pour ce faire, nous allons étudier plusieurs documents. Tout d'abord, pour une meilleure compréhension synthétique des débats de la Centrale, nous avons systématiquement dépouillé sa presse interne : la revue bimensuelle *Nouvelles CEQ* qui exprime les positions de la Centrale et la revue interne bimensuelle *L'Alliance*, de l'Alliance, le syndicat local le plus important de la CEQ.

Puis, selon les événements syndicaux marquants de la période 1990-1995, nous avons consulté les principaux journaux quotidiens du Québec : *La Presse*, *Le Devoir* et *Le Soleil*.

Toutefois, tant l'histoire du syndicalisme enseignant québécois est encore peu analysée et appréhendée par les historiens, nous avons délaissé, délibérément, la collecte de témoignages et d'entrevues d'anciens syndicalistes enseignants. Notre travail se limite à poser un cadre général de compréhension historique des événements. Celui-ci permettra d'aller plus dans les détails (et les nécessaires croisements et vérifications) avec des entrevues des principaux syndicalistes enseignants dans d'autres recherches scientifiques qui restent à faire<sup>1</sup>. Pour notre part, nous avons préféré documenter le mieux possible une période et ses préoccupations. Pour ce faire, nous avons travaillé à partir des archives de la Centrale syndicale et plus particulièrement sur les procès-verbaux des réunions du Conseil général de la CEQ.

Le protocole de déroulement de ces réunions est assez routinier. Tout d'abord, la présidente de la CEQ et du Bureau national / Conseil exécutif ouvre la séance d'une réunion du Conseil général par une allocution d'introduction réagissant à l'actualité politique et aux dossiers syndicaux en cours. Puis, la réunion se déroule selon un ordre du jour préalablement établi et avec des débats (avec ou sans délibérante, avec ou sans amendements, avec ou sans vote) sur l'étude de rapports, de documents particuliers préparés par le Bureau national / Conseil exécutif, des membres de l'*unité de recherche* ou de comités *ad hoc* particuliers. Enfin, après chaque réunion du Conseil général, un document rassemble les décisions prises par celui-ci.

L'essentiel du *corpus* étudié se détaille selon la chronologie des réunions du Conseil général de la CEQ ; environ tous les deux mois, durant une année scolaire, de septembre à juin, le Conseil général se réunit. La réunion donne lieu à un procès-verbal du déroulement des débats de la réunion. Après la réunion, un texte récapitule les décisions prises par ce Conseil général. Ces deux documents sont référencés avec des cotes particulières au Centre d'archive de la CSQ à Québec. Le tableau suivant présente les dates des réunions du Conseil général, les cotes des procès-verbaux et des décisions. Nous n'avons pas indiqué les décisions qui ne concernent pas notre sujet.

---

<sup>1</sup> Sans comparer la dimension de ce présent travail, notre première expérience de recherche incluant le recueil de témoignage des socialistes français dans la gestion de l'Algérie française et coloniale et leurs biographies telle qu'elles sont aujourd'hui officiellement admises dans le *Maitron* nous sert ici d'exemple très prudent. Cette distorsion entre l'élaboration d'une biographie officielle sans recherches historiques critiques de fonds nous amène donc à délaisser provisoirement l'outil de l'entrevue des « acteurs » qui est un « exercice » de haute voltige.

Ainsi, le principal *corpus* étudié s’appréhende plus facilement dans le tableau ci-dessous.

<b>CG : 1990-1991</b>	<b>Référence PV-CG</b>	<b>Décisions CG</b>
17, 18 et 19 octobre	CEQ-CG. (1990b, 1991). Procès-verbal de la réunion du Conseil général des 17, 18 et 19 octobre 1990. A9091-CG-PV1. 22 p. CEQ.	CEQ-CG, décisions. (1990b, 1991). Décisions de la réunion du Conseil général des 17, 18 et 19 octobre 1990. A9091-CGDÉC-01. 10 p. CEQ.
6-7 décembre	CEQ-CG. (1990a, 1991). Procès-verbal de la réunion du Conseil général des 6 et 7 décembre 1990. A9091-CG-PV2. 23 p. CEQ.	CEQ-CG, décisions. (1990a, 1991). Décisions de la réunion du Conseil général des 6 et 7 décembre 1990. A9091-CGDÉC-02. 5 p. CEQ.  CEQ-CG, décisions. (1990d, 1991). Pour matérialiser notre engagement dans le débat sur la question nationale québécoise, 6-7 décembre 1990. A9091-CG-054. 5 p. CEQ.
20, 21, 22 février	CEQ-CG. (1990c, 1991). Procès-verbal de la réunion du Conseil général des 20, 21 et 22 février 1991. A9091-CG-PV3. 24 p. CEQ.	CEQ-CG, décisions. (1990c, 1991). Décisions de la réunion spéciale du Conseil général tenue les 20, 21 et 22 février 1991. A9091-CGDÉC-03. 9 p. CEQ.
17, 18, 19 avril		
19, 20, 21 juin		
<b>CG : 1991-1992</b>		
25-27 septembre	CEQ-CG. (1991c, 1992). Procès-verbal de la réunion du Conseil général tenue à Laval, tenue les 25, 26 et 27 septembre 1991. A9192-CG-PV1. 25 p. CEQ.	CEQ-CG, décisions. (1991b, 1992). Décisions, réunion des 25, 26 et 27 septembre 1991. A9192-CGDÉC-01. 9 p. CEQ.
4-6 décembre	CEQ-CG. (1991g, 1992). Procès-verbal de la réunion du Conseil général tenue à	

	Québec, tenue les 4, 5, 6 décembre 1991. A9192-CG-PV2. 21 p. CEQ.	
19-21 février	CEQ-CG. (1991 <sup>e</sup> , 1992). Procès-verbal de la réunion du Conseil général tenue à Montréal, tenue les 19, 20, 21 février 1992. A9192-CG-PV3. 14 p. CEQ.	CEQ-CG, décisions. (1991a, 1992). Décisions, réunion des 19, 20 et 21 février 1992. A9192-CGDÉC-04. 9 p. CEQ.
25-27 mars		
22-25 avril	CEQ-CG. (1991f, 1992). Procès-verbal de la réunion du Conseil général tenue à Québec les 22, 23, 24, 25 avril 1992. A9192-CG-PV5. 46 p. CEQ.	
26 juin	CEQ-CG. (1991d, 1992). Procès-verbal de la réunion du Conseil général, tenue à Montréal les 26 juin 1992. A9192-CG-PV6. 3 p. CEQ.	
<b>CG : 1992-1993</b>		
17-18 septembre	CEQ-CG, (1992g, 1993). Procès-verbal de la réunion régulière du Conseil général, tenue les 17 et 18 septembre 1992. A9293-CG-PV-01. 13 p. CEQ.	CEQ-CG, décisions. (1992g, 1993). Décisions, réunion du Conseil général extraordinaire des 17 et 18 septembre 1992. A9293-CGDÉC-01. 3 p. CEQ.
21-23 octobre	CEQ-CG. (1992h, 1993). Procès-verbal de la réunion régulière du Conseil général tenue à Laval, tenue les 21, 22 et 23 octobre 1992. A9293-CG-PV2. 23 p. CEQ.	CEQ-CG, décisions. (1992b, 1993). Décisions de la réunion extraordinaire des 21, 22, 23 octobre 1992. A9293-CGDÉC-02. 5 p. CEQ.
10-11 décembre	CEQ-CG. (1992c, 1993). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Québec, les 10 et 11 décembre 1992. A9293-CG-PV-3. 19 p. CEQ.	CEQ-CG, décisions. (1992a, 1993). Décisions de la réunion extraordinaire des 10 et 11 décembre 1992. A9293-CGDÉC-02. 5 p. CEQ.



24-25 mars	CEQ-CG. (1992d, 1993). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Québec, les 24 et 25 mars 1993. A9293-CG-PV4. 22 p. CEQ.	CEQ-CG, décisions. (1992f, 1993). Décisions de la réunion régulière du Conseil général des 24 et 25 mars 1993. A9293-CGDÉC-04. 7 p. CEQ.
21-22 avril	CEQ-CG. (1992a, 1993). Conseil général, Procès-verbal de la réunion extraordinaire du Conseil général, tenue à Montréal, les 21 et 22 avril 1993. A9293-CG-PV5. 23 p. CEQ.	CEQ-CG, décisions. (1992c, 1993). Décisions de la réunion extraordinaire du Conseil général des 21 et 22 avril 1993 (version révisée). A9293-CGDÉC-05. 7 p. CEQ.
2-3 juin	CEQ-CG. (1992b, 1993). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Montréal, les 2 et 3 juin 1993. A9293-CG-PV-6. 14 p. CEQ.	CEQ-CG, décisions. (1992d, 1993). Décisions de la réunion ordinaire du Conseil général des 2 et 3 juin 1993. A9293-CGDÉC-06. 10 p. CEQ.
<b>CG : 1993-1994</b>		
23-24 septembre	CEQ-CG. (1993g, 1994). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Laval, les 23 et 24 septembre 1993. A9394-CG-PV-01. 22 p. CEQ.	CEQ-CG, décisions. (1993, 1994). Décisions de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Laval, les 23 et 24 septembre 1993. A9394-CGDÉC-01. 5 p. CEQ.
2-3 décembre	CEQ-CG. (1993h, 1994). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Québec, les 2 et 3 décembre 1993. A9394-CG-PV-02. 21 p. CEQ.	CEQ-CG, décisions. (1993h, 1994). Décisions de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Québec des 2 et 3 décembre 1993. A9394-CGDÉC-02. CEQ.
16-18 février	CEQ-CG. (1993b, 1994). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Laval, les 16, 17 et 18 février 1994. A9394-CG-PV-03. 24 p. CEQ.	CEQ-CG. (1993, 1994). Conseil général, Décisions de la réunion régulière du Conseil général des 16, 17 et 18 février 1994. A9394-CGCÉC-03. CEQ.

6-8 avril	CEQ-CG. (1993i, 1994). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Québec, tenue à Montréal, les 6,7, 8 avril 1994. A9394-CG-PV-04. 36 p. CEQ.	CEQ-CG, décisions. (1994, 7, 8 avril). Décisions de la réunion régulière du Conseil général des 6, 7, 8 avril 1994. A9394-CGDÉC-04, 14 p. CEQ.
<b>CG : 1994-1995</b>		
1 <sup>er</sup> septembre	CEQ-CG. (1994b, 1995). Conseil général, Procès-verbal de la réunion extraordinaire du Conseil général, tenue à Montréal, le 1 <sup>er</sup> septembre 1994. A9495-CG-PV-01. CEQ.	
19-21 octobre	CEQ-CG. (1994o, 1995). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Québec, tenue à Montréal, les 19-20-21 octobre 1994. A9495-CG-PV-02. 23 p. CEQ.	
1-2 décembre	CEQ-CG. (1994c, 1995). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Laval, les 1 <sup>er</sup> et 2 décembre 1994. A9495-CG-PV-3. 21 p. CEQ.	CEQ-CG. (1994, 1995). Conseil général, Décisions de la deuxième réunion régulière du Conseil général des 1 <sup>er</sup> et 2 décembre 1994, tenue au Sheraton Laval, à Laval, A9495-CGCÉC-03. CEQ.
1-3 février	CEQ-CG. (1994l, 1995). Procès-verbal de la réunion extraordinaire du Conseil général tenue à Québec, les 1 <sup>er</sup> , 2 et 3 février 1995. A9495-CG-PV-04. 18 p. CEQ.	
15-17 mars	CEQ-CG. (1994m, 1995). Procès-verbal de la réunion extraordinaire du Conseil général tenue à Québec, les 15, 16 et 17 mars 1995. A9495-CG-PV-08. 48 p. CEQ.	CEQ-CG, décisions. (1995c, mars 15). Décisions de la réunion régulière du Conseil général des 15, 16, 17 mars 1995. A9495-CGDÉC-05, 8 p. CEQ.
1 <sup>er</sup> mai	CEQ-CG. (1994k, 1995). Procès-verbal de la réunion extraordinaire du Conseil général, tenue à Montréal, le 1 <sup>er</sup> mai 1995. A9495-CG-PV-06. 3 p. CEQ.	

24-26 mai	CEQ-CG. (1994n, 1995). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Laval, les 24, 25, 26 mai 1995. A9495-CG-PV-07. 46 p. CEQ.	CEQ-CG, décisions. (1995a, 25, 26 mai). Décisions de la réunion régulière du Conseil général des 24, 25, 26 mai 1995. A9495-CGDÉC-06, 7 p. CEQ.
-----------	--	---

Tableau I. Tableau du corpus étudié

De plus, pour chaque réunion du Conseil général de la CEQ, d'une manière récurrente, les documents suivants sont produits :

- 1- L'allocution de la Présidente du Bureau national
- 2- Le procès-verbal du Conseil général : les débats, les séances délibérantes, les amendements aux motions principales, les votes.
- 3- Les rapports et autres documents déposés ou référencés au Conseil.
- 4- La publication des décisions de la réunion du Conseil général.

Enfin, tous les deux ans, le Conseil général prépare les documents qui vont être présentés au Congrès national de la CEQ, tout comme le Bureau national / Conseil exécutif peut le faire. Il faut donc aussi consulter les documents syndicaux produits pour le Congrès de juin 1990, juin 1992 et juin 1994. Selon le sens de nos recherches, les déclarations de principe du Congrès orientent les travaux du Bureau national / Conseil exécutif et du Conseil général pour généralement aboutir à des énoncés de politique syndicale ou des plans d'action plus généraux. Ainsi, ce sont les membres du Bureau national / Conseil exécutif qui déposent devant le Conseil général les grands dossiers à discuter, selon les orientations et les principes définis par le Congrès. Cependant, comme nous le verrons, le Conseil général peut modifier un ordre du jour avec l'accord du Bureau national / Conseil exécutif.

Concrètement, le Congrès peut donc mandater le Bureau national / Conseil exécutif pour l'étude d'un projet. Ce sujet va donc être travaillé par un membre de l'unité de recherche ou autre et du Bureau national / Conseil exécutif. Ce document préparatoire va être inscrit à l'ordre du jour d'une réunion d'un Conseil général et donc transmis – normalement – aux délégués des syndiqués affiliés. Lors d'une réunion du Conseil général consacrée – entre autres – à l'étude de

ce rapport, les délégués peuvent donc débattre des aspects de ce rapport. À ce titre, ils représentent l'opinion et les positions de leur syndicat local respectif. Ils peuvent donc déposer des recommandations, des amendements sur les « principales »<sup>1</sup> présentées dans la première version de ce document. Enfin, il est possible qu'une séance délibérante avec vote des délégués intervienne. Les modifications apportées ou, par chance pour le chercheur, la proposition modifiée par le Conseil général vont être publiées dans le document des décisions de ce Conseil général.

Ainsi, ce cheminement d'une proposition de rapport devant les délégués du Conseil général saisit toutes les modifications apportées au document initial, toutes les interventions importantes (et par quel syndicat local) et la réalisation du document final.

Dans ce sens, quand un document initial présenté devant le Conseil général est modifié, il est possible de saisir comment et sur quels aspects s'expriment les accords et les désaccords jusqu'à la dissidence des délégués des syndicats locaux. Enfin surtout, la divergence entre la version initiale et la version finale marque plutôt les négociations, parfois violentes, autour des conceptions syndicales majoritaires, mais non consensuelles, des délégués des syndicats d'enseignants et de professionnels de l'enseignement.

De plus, d'autres documents étudiés et retenus sont indiqués dans la bibliographie. Ces autres documents qui peuvent être des rapports internes de la CEQ, de l'unité de recherche ou de comités *ad hoc*, doivent être complétés pour une meilleure compréhension par des rapports de partis politiques, d'autres commissions paragouvernementales, ou du Conseil Supérieur de l'éducation. Nous les avons distingués du *corpus* étudié et ils sont indiqués dans les notes de bas de page et dans la bibliographie.

Nous avons donc étudié des documents internes de la CEQ, conservés au centre de documentation et d'archive de la CSQ à Québec, qui visent à synthétiser les débats et les procédures de vote durant ces réunions. À proprement parler, il ne s'agit pas de procès-verbaux,

---

<sup>1</sup> Voir glossaire.

mais plutôt de résumés assez succincts qui n'ont rien de *verbatim*. Nous avons donc étudié les procès-verbaux des réunions du Conseil général de septembre 1990 à mai 1995.

Notre démarche historique passe, de fait, par la lecture de ce *corpus* important de documents multiples et variés. Cette approche a nécessité plusieurs niveaux de lecture tant la documentation produite par les syndicalistes n'est pas uniforme. Elle est d'abord difficile pour le non-initié et utilise un vocabulaire particulier. Tout ce vocabulaire syndical nécessaire à la compréhension des textes a été placé dans un glossaire.

Notre démarche de recherche s'inspire de l'approche médiéviste telle qu'enseignée par certains de nos professeurs de la Faculté d'histoire de l'Université de Poitiers (France) et du Centre d'études supérieures de civilisation médiévale (CESCM) qui inlassablement nous conseillaient de revenir aux sources et aux textes originaux et de « les lire, les lire, les lire encore et les relire ».

Comme ces historiens médiévistes, nous avons lu, lu, lu encore et relu tous les procès-verbaux, les rapports, etc. ; nous avons dû faire au moins quinze lectures pour chaque document important. Une fois fait ces processus de lecture et de relecture, il a été possible de cerner les thématiques principales<sup>1</sup>.

À partir de cette immersion dans la documentation, nous avons pu classer le contenu des rencontres du Conseil général selon les thématiques choisies par le Congrès de juin 1990. Puis, une fois posées les thématiques, nous avons ajouté les références directes et indirectes contenues dans ces thématiques, et élargi notre démarche à une recherche aléatoire dans la presse quotidienne québécoise pour suivre une chronologie serrée.

Donc, notre squelette se base sur la lecture et l'étude des procès-verbaux des réunions des délégués du Conseil général de 1990 à 1995 et de tous les documents afférents à ces rencontres. Pour établir un contexte historique, nous avons utilisé la presse et suivi l'agenda syndical.

---

<sup>1</sup> Des thématiques récurrentes annoncées publiquement par le Congrès de juin 1990 (comme nous le verrons ci-dessous), une thématique transversale et une thématique « invisible ».

Voici un court tableau résumant notre méthodologie :

<b>Dépouillages systématiques de publications internes (1975-1995) :</b> La revue <i>L'Alliance Nouvelles CEQ</i>	<b>Des sources secondaires :</b> La presse (La Presse et Le Devoir) Rapports des commissions et du Conseil supérieur de l'éducation. Apport de l'historiographie (quand elle existe)	Élaboration d'une chronologie sociopolitique sur l'actualité politique de l'éducation et l'actualité des thématiques syndicales (1977-1995)
Lecture des résumés des Congrès nationaux (1990, 1992, 1994) et des documents afférents.	Lectures des procès-verbaux des débats du Conseil général et des décisions (1988 à 1995).	Lectures des rapports, des avis, des plans d'action, etc., déposés au Conseil général (1972-1995).
<b>Grille thématique d'après les décisions du Congrès général de juin 1990 :</b> Déconfessionnalisation, interculturel, souveraineté, participation - réforme		
<b>Approche historique</b>  <b>1 thème = 1 chapitre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Classement de tous les documents dans chaque thématique et élaboration d'une chronologie (codage)</li> <li>○ Pour chaque thème : un chapitre de « données brutes » mises en contexte historique qui se finit par une analyse synthétique.</li> </ul>	

Tableau II. Méthodologie de travail

Nous avons donc étudié un processus démocratique d'élaboration bureaucratique de prises de décision et de position à l'intérieur d'une Centrale syndicale québécoise. À aucun moment, notre travail n'aborde la structure bureaucratique de cette Centrale : nous n'avons pas étudié l'organigramme de la Centrale et encore moins les enjeux de pouvoir et de domination des instances internes à celle-ci.

Notre sujet concerne uniquement le rôle des délégués syndicaux en tant qu'acteurs d'un processus démocratique qui se situe dans le Conseil général, au cœur de la circulation et du triage démocratique des positions de la Centrale syndicale.

### 3 Problématiques de recherche et organisation de la thèse

Si redonner la parole aux délégués syndicaux du personnel enseignant à travers les procès-verbaux des débats du Conseil général de la CEQ de 1990 à 1995 semble une démarche facile et nécessite une lecture attentive des documents syndicaux, comprendre comment le Conseil général de la CEQ a arrimé l'éducation à la souveraineté du Québec durant cette période relève de plusieurs difficultés.

Déjà, contrairement à l'historiographie états-unienne sur l'éducation, ou aux nombreux travaux sur les rôles des gouvernements socialistes français en éducation de 1981 à 1987<sup>1</sup>, dans lesquels sont relatés une attaque néolibérale du système éducatif public faite par des gouvernements de droite et surtout de gauche avec l'accord des principaux syndicats d'enseignants, la situation politique autour de l'éducation au Québec est dissimulée par non pas l'invisibilité, mais bien par l'inachèvement de la construction *scientifique* d'un objet historique complexe pensé encore aujourd'hui comme abouti, non critiquable et immuable. Ce *conservatisme* intellectuel empêche donc de compléter même partiellement les connaissances historiques quant au syndicalisme enseignant québécois.

Tout d'abord, il faut donc se défaire de l'idée que nous savons tout de l'histoire du syndicalisme enseignant, car le premier choc du chercheur a été de ne pas disposer d'une historiographie abondante et diversifiée à son propos. La surprise passée, le chercheur a dû se questionner sur cette absence de recherches universitaires et tenter justement d'expliquer cette invisibilité scientifique qu'il faut bien constater et dont la responsabilité lui échappe !

---

<sup>1</sup> Ferhat, I. (2011). Le syndical et le politique. Le cas du parti socialiste et de la FEN, des années 1970 au début des années 1990. *Centre d'histoire de Science Po. Histoire@Politique*, 1(13), 125-145 ; Ferhat, I. (2014). Le syndicalisme enseignant face aux associations de spécialistes, une alliance concurrentielle ? L'exemple du SNES, de Mai 1968 à l'éclatement de la FEN. *Histoire de l'éducation*, 142, 157-175 ; Ferhat, I. (2016). Les gauches et les réformes éducatives : Quel(s) regard(s) des sciences sociales sur un couple complexe ? *Carrefours de l'éducation*, 1(146), 183-199 ; Ferhat, I. (2018). *Socialistes et enseignants. Le Parti socialiste et la Fédération de l'éducation nationale de 1971 à 1992*. Presses universitaires de Bordeaux ; Ferhat, I., et Poucet, B. (2016). Les socialistes et l'enseignement privé depuis la Loi Debré (1959). *Historia y Memoria de la Educacion*, 4, 249-276.

Afin de pouvoir déployer notre recherche, dans un premier chapitre, nous allons expliquer en quoi l'histoire du syndicalisme enseignant ressemble à un objet historique inachevé et incomplet. Pour ce faire, il a fallu procéder à un va et vient, ou une partie de ping-pong intellectuel, pour appréhender, dans une première section, la rare historiographie concernant l'histoire du syndicalisme enseignant au Québec, afin de proposer, dans une deuxième section, une brève synthèse de l'état des connaissances actuelles sur l'histoire syndicale des enseignants au Québec, uniquement limitée à celle de la construction de l'actuelle Centrale syndicale du Québec (CSQ) dont la CEQ est un des ancêtres.

Pour dépasser ce va-et-vient entre une historiographie inachevée et une écriture uniforme d'une histoire du syndicalisme enseignant, dans un deuxième chapitre, une approche critique du syndicalisme enseignant québécois reposera à la fois ce rapport avec plusieurs jalons et un exemple de travail appliqué sur la compréhension d'un impensé historique, à savoir : le premier échec de la tentative d'arrimage syndical de l'éducation à la souveraineté du Québec.

Que l'on le veuille ou que l'on ne le veuille pas, l'analyse de ce premier échec nous affranchira de la posture *conservatrice* historiographique et historique du syndicalisme enseignant québécois et placera le cœur de la problématique *historique* de notre recherche. Dans une première section, nous procéderons à l'élaboration de jalons pour faire une histoire critique du syndicalisme enseignant au Québec ; puis dans une deuxième section, nous tenterons de comprendre comment la première tentative politique d'arrimage de l'éducation à la souveraineté du Québec a « échoué » de 1977 à 1985. Ce « brasse-camarade » de 1981 à 1984 nous permettra de saisir tous les aspects de l'opposition virulente entre la CEQ et le gouvernement dirigé par le Parti québécois (PQ sur la conception de l'éducation).

Ceci montrera le paradoxe historique du syndicalisme enseignant , à savoir : comment une centrale syndicale a-t-elle pu évoluer d'une opposition d'inspiration marxiste à toute tentative de réforme imposée de l'éducation et à un projet de souveraineté considéré comme conservateur et « capitaliste » portée par le PQ en 1977-1985 à une proposition d'une réforme globale, *néolibérale*, de l'éducation et un soutien à une souveraineté « sociale-démocrate » portée par le même parti politique en 1994-1995 ?



Dans un troisième chapitre, nous tenterons d'expliquer la fin de ce paradoxe syndical enseignant québécois et nous étudierons, dans une première section, sur quelles bases, dans un contexte nord-américain puis « mondialisé » de libéralisation des échanges économiques et de construction de la société du *savoir*, un syndicalisme, d'inspiration marxiste, a pu se réformer et renouveler ses thématiques stratégiques.

Pour ce faire, dans une deuxième section, nous verrons comment la CEQ déconstruit son approche de l'éducation à partir du Congrès de 1990 en trois thématiques stratégiques : la déconfessionnalisation, la pluriethnicité en éducation et la position souverainiste. Ces trois orientations sous-tendent évidemment d'autres dimensions comme la laïcité du système éducatif ou encore une nouvelle orientation réformiste syndicale.

C'est donc à l'étude complexe, dans ses dimensions politiques et historiques, de ce second arrimage syndical de l'éducation à la question de la souveraineté du Québec à laquelle nous invitons le lecteur.

Comment est donc pensée l'éducation par les syndicalistes enseignants au Québec durant ce contexte particulier d'une tentative d'accession à une indépendance nationale progressiste et pacifique ? Où se situe donc le syndicalisme enseignant québécois face à autant de défis ? Comment a-t-il pu procéder à un arrimage syndical de l'éducation à la question nationale en 1990-1995?

À travers les quatre chapitres suivants, nous étudierons donc cette approche syndicale déconstruite selon quatre sujets particuliers définis par le Congrès de 1990 : la déconfessionnalisation, la politique d'éducation interculturelle, la question nationale et enfin le lien entre la participation syndicale et la proposition d'une réforme du système éducatif québécois.

Dans le quatrième chapitre, nous commencerons par voir comment la laïcité de l'éducation au Québec a été une question syndicale imposée. Avec ce chapitre, l'objectif est de comprendre comment la question de la déconfessionnalisation pour la CEQ est devenue une position syndicale, à part entière, sur la laïcité du système éducatif du Québec, imposée par certains syndicats locaux. Nous verrons qu'au départ, dans une première section, la

déconfessionnalisation du système éducatif intègre la question nationale. Puis dans une deuxième section, nous saisissons comment la demande de laïcité devient une dimension de la politique d'éducation interculturelle préparée par la Centrale. Dans une troisième section, nous poserons l'enjeu laïque du Congrès national de la CEQ de juin 1994 et quelles ont été les recommandations de celui-ci. Dans une quatrième section, nous aborderons la teneur des dissensions syndicales lors de la consultation interne des syndicats locaux sur les aspects de la laïcisation du système éducatif et qui finalement aboutit à un fragile consensus du Conseil général. Dans une cinquième section, sous la pression de l'Alliance et à la suite de la première affaire médiatique du « voile », nous verrons comment ce débat sur la laïcité a problématisé, pour la CEQ, la question du port de signes ostentatoires des élèves dans les écoles publiques. Enfin, cette nouvelle dimension de la laïcité du système éducatif québécois, conçue comme une partie de l'arrimage à la question nationale, nous obligera, dans une sixième section, à comprendre la relation complexe de la CEQ autour de la laïcité et de son syndicat local, l'Alliance.

Dans le cinquième chapitre, nous aborderons l'élaboration volontariste de la *Politique d'éducation interculturelle* par la Centrale et son principal syndicat local, l'Alliance. Notre objectif est de comprendre sur quels aspects ont porté les revendications d'une *Politique d'éducation interculturelle* d'un syndicat local et comment celle-ci est devenue une position officielle de la CEQ. Dans ce chapitre consacré à l'élaboration de la politique d'éducation interculturelle par les délégués du Conseil général, nous allons replacer, dans une première section, les impacts scolaires de l'immigration au Québec, particulièrement à Montréal et donc pour le principal syndicat enseignant : l'Alliance. Puis, dans une deuxième section, nous verrons comment le débat concernant la politique d'éducation interculturelle va se dérouler au Conseil général et va être initié à la fois par l'Alliance, le Conseil exécutif et l'*unité de recherche*. Enfin, dans une troisième section, nous concluons sur l'opérationnalisation de la demande d'une politique d'éducation interculturelle par les enseignants et de son arrimage à la question nationale.

Dans un sixième chapitre, nous montrerons que l'approche par la CEQ de la question nationale reste, en apparence, figée. Dans ce chapitre consacré aux positions du Conseil général de la CEQ sur la question nationale, notre objectif est double : comprendre l'évolution stratégique de la CEQ face à la question nationale et détailler les positions des délégués du Conseil général

sur le type de souveraineté voulue. Dans une première section, nous devons faire un bref rappel historique sur l'évolution de la question constitutionnelle depuis le référendum de 1980 et donc replacer les positions syndicales et politiques de la CEQ quant à l'*Accord du lac Meech*. Ensuite dans une deuxième section, nous appréhenderons comment les délégués du Conseil général ont maintenu, plus ou moins, une traditionnelle neutralité politique de leur Centrale face aux demandes du Conseil exécutif de soutien au Bloc québécois (BQ) lors des élections fédérales de 1993. Puis, nous verrons comment ces délégués ont défendu, à nouveau, la neutralité syndicale lors des élections provinciales de septembre 1994 et sur quels points leur hostilité au PQ a porté. Enfin, dans une troisième section, nous appréhenderons les revendications de la CEQ quant au projet et à la démarche souverainistes menés par le nouveau gouvernement péquiste. Ainsi, nous verrons, dans une quatrième section, en quoi les préoccupations de la CEQ ont débordé les questions d'éducation quant à leur arrimage au projet d'indépendance du Québec.

Dans le septième chapitre, nous constaterons que la transformation réformiste de la CEQ se compose de deux points, celui de la participation et celui de la réforme, qui sont contestés par certains syndicats locaux. Dans une première section, nous analyserons comment la campagne publique syndicale sur la *Réussite scolaire* a modifié l'approche politique du ministère de l'Éducation et du syndicalisme enseignant. Ensuite, dans une deuxième section, nous appréhenderons comment et sur quels points ce tournant participatif a été conceptualisé par le Conseil exécutif et comment il a été rejeté par les délégués du Conseil général. Puis, dans une troisième section, nous aborderons le rejet de la CEQ du *Plan Robillard*, une rénovation éducative proposée par la ministre de l'Éducation. Dans une quatrième section, nous verrons quelle est la nouvelle revendication syndicale portant sur la réforme globale de l'école québécoise. Avec une cinquième section, nous verrons que si le Congrès de juin 1994 accepte cette nouvelle revendication, les déléguées de la CEQ s'opposent autour du tournant réformiste et participatif de la CEQ. Enfin, dans une dernière section, nous verrons en quoi la convocation des *États généraux sur l'éducation* par le gouvernement péquiste le 9 avril 1995 marque une victoire de la stratégie duale de certains syndicalistes de la CEQ, à savoir l'arrimage de l'éducation au projet souverainiste.

Finalement, cette importante période de transition syndicale au Québec marque non seulement un nouveau compromis entre la question sociale et la question nationale, mais aussi, le passage d'un syndicalisme industriel et marxiste à un syndicalisme réformiste. Elle aboutit à la participation syndicale des enseignants à une réforme négociée du monde de l'éducation de 1996 après justement la tenue des *États généraux sur l'éducation*.

Étudier l'évolution et la teneur des débats des délégués syndicaux durant les réunions du Conseil général de la CEQ permet donc de poser les racines syndicales de la négociation d'une réforme en éducation au Québec et donc d'une tentative de résolution d'une partie de la question sociale et de la question nationale, quitte à adapter une réforme libérale nord-américaine de l'éducation au contexte du Québec. Alors, comment a été conçue cette adaptation de l'éducation par le syndicalisme enseignant au Québec ?

Notre sujet étudie les positions syndicales enseignantes, de 1990 à 1995, avant la tenue des *États généraux sur l'éducation* qui marquent le passage d'une éducation industrielle, en crise depuis la fin des années 1970, à une éducation du *savoir* orienté sur l'acquisition des compétences et des nouvelles technologies de l'information. Tout comme la *Commission Parent* marque le passage d'une éducation classique catholique à une éducation industrielle dans les années 1960 ; passage à propos duquel les positions syndicales enseignantes ne sont pas encore connues dans leurs nuances.

Justement, en conclusion, non seulement nous poserons les principales limites de notre recherche, mais surtout, nous aborderons le rôle des délégués syndicaux du Conseil général de la CEQ et nous examinerons le poids de la *mémoire syndicale* des enseignantes et des enseignants québécois dans la quête permanente d'un consensus éducatif.

# **Chapitre 1 – Le syndicalisme enseignant : un objet historique inachevé et incomplet**

Bien que notre thèse porte sur l'histoire du syndicalisme enseignant, plus particulièrement au cours de la première moitié des années 1990, il est important dans un premier temps d'aborder ce que nous savons aujourd'hui de l'historiographie et de l'histoire du syndicalisme enseignant. C'est à cette tâche qu'est consacré ce premier chapitre.

La difficulté du présent doctorat repose sur l'inexistence d'une historiographie diversifiée à propos de l'éducation et aussi du syndicalisme enseignant au Québec. Certes, il est vrai que le propre d'une recherche doctorale est d'explorer des territoires inconnus<sup>1</sup>. Mais, documenter un vide historique a représenté l'enjeu majeur de ce travail de doctorat. Du coup, avant de pouvoir formuler notre problématique de recherche, il a fallu marcher en dehors des sentiers battus tant notre démarche scientifique a été confrontée à un manque d'historiographie et d'histoire à propos non seulement du syndicalisme enseignant, mais aussi de l'histoire de l'éducation au Québec.

Finalement, notre problématique de recherche a pris la forme d'un Janus, séparé, mais lié par l'historiographie du syndicalisme enseignant et par l'état des connaissances actuelles de l'histoire de celui-ci.

Pour dépasser ce va-et-vient entre une certaine historiographie et une écriture uniforme d'une histoire du syndicalisme enseignant, il faut poser des jalons afin d'inclure ce travail dans une histoire critique du syndicalisme enseignant ; c'est-à-dire répondre à la fois à aux particularités historiques de celui-ci et proposer une nouvelle approche historiographique inspirée par les travaux de Marcel van der Linden.

Une fois ce va et vient résolu, nous allons aborder comment notre problématique de recherche se déploie autour de l'échec de la première tentative d'arrimage syndical de l'éducation à la souveraineté du Québec. Cet échec, voire cette confrontation d'un gouvernement

---

<sup>1</sup> Conrad, J. (1899). *Cœur des ténèbres*. Céline, L.-F. (1932), *Voyage au bout de la nuit*.

souverainiste et d'un syndicat de gauche « révolutionnaire », se déroule autour de la forme et du contenu du système éducatif public du Québec dans un contexte néolibéral nord-américain. Sans historiographie préalable, à ce jour, nous devons donc exposer rapidement et en détail sur quels points ce « brasse-camarade » a eu lieu.

Commençons dans un premier temps par distinguer le syndicalisme enseignant au Québec comme un objet historique, inachevé et incomplet, pour en comprendre son historiographie et la synthèse de l'état des connaissances historiques sur cette question.

## 1.1 Un objet historique inachevé

### 1.1.1 L'historiographie québécoise du monde ouvrier

Sous l'impulsion de Jacques Thwaites, en février 1974, à la suite de la prise de conscience datant d'une rencontre entre Jean Hamelin et Stanley Ryerson en 1972<sup>1</sup>, le premier numéro du RCHTQ (Regroupement des chercheuses-chercheurs en histoire des travailleuses et travailleurs québécois) fonde la démarche historique d'études des mondes ouvriers du Québec. Ce regroupement souhaite « réunir les chercheurs de toutes les régions du Québec et celles avoisinantes s'intéressant aux questions du travailleur »<sup>2</sup>, pouvoir coordonner leurs recherches par l'organisation de colloques, de congrès, etc., et la publication régulière « d'un rapport sur les recherches en cours et en préparation »<sup>3</sup>. L'objet d'étude défini par le RCHTQ englobe le monde ouvrier urbain et rural, incluant aussi « des groupes comme les enseignants »<sup>4</sup> et également le patronat. *Le Bulletin* établit donc un champ autonome de recherche sur « l'histoire des mouvements ouvriers politiques au Québec au XX<sup>e</sup> siècle »<sup>5</sup> ; les objectifs des études à venir, leurs importances théoriques et pratiques et le rapport avec l'historiographie sont précisés avant de prévoir de nouvelles méthodes de recherches. Un des nombreux objectifs est non seulement de

---

<sup>1</sup> Thwaites, J. D. (1991). Le RCHTQ: stratégies, démarches et résultats (1973-1980). *Bulletin du RCHTQ*, 17(51), 27-36 ; Rouillard, J. (1991). Aux origines du RCHTQ. *Bulletin du RCHTQ*, 17(51), 17-36.

<sup>2</sup> Bulletin du RCHTQ, 1974, 1(1), 1.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Desrosiers, R. (1974). Histoire des mouvements ouvriers politiques au Québec au XX<sup>e</sup> siècle. *Bulletin du RCHTQ*, 1(1), 7-13.

poursuivre « l'identification et le recensement de toutes les organisations et tentatives d'organisation politique ouvrières »<sup>1</sup>, mais aussi de faire la « chronique de ces organisations (fusions, scissions, etc.), l'étude de leurs structures et de leur fonctionnement »<sup>2</sup> ainsi que « l'analyse de leur idéologie »<sup>3</sup>; ce travail passe bien sûr par une identification et un inventaire des sources d'archives disponibles, leurs dépouillements et leurs analyses. Pour ce regroupement, le calendrier est à la fois précis et vaste : achever une bibliographie pour les années 1909-1920, poursuivre l'inventaire des sources ouvrières, recueillir des témoignages d'acteurs syndicaux de l'entre-deux-guerres, etc.

En même temps, Jean Hamelin et Fernand Harvey tentent d'en finir avec l'absence des travailleurs québécois dans l'histoire du Québec. Avec une approche presque anthropologique proche de la démarche des *Annales*, ils souhaitent poser un portrait des travailleurs dans leurs univers avant de pouvoir en comprendre les organisations syndicales. Ainsi, selon eux, « les histoires du mouvement syndical sont demeurées artificielles, teintées de juridisme, sans dimension ni chaleur humaine »<sup>4</sup>. En plus, elles « ne sont qu'une sèche énumération de dates et de noms, reliée artificiellement par de pseudo considérations juridiques et sociologiques, tirées d'ailleurs très souvent de l'expérience américaine, anglaise ou française »<sup>5</sup>. Parmi les six objectifs de recherche (former les étudiants à la question sociale québécoise, etc.), les auteurs distinguent parfaitement là encore la nécessité de développer un champ propre face particulièrement à la sociologie : « élargir la perspective des sociologues et des économistes intéressés par les questions sociales, en leur donnant l'origine et l'évolution des problèmes sociaux qui confrontent actuellement notre société »<sup>6</sup>. Selon eux, les études sociales qui se situent sur « la longue période » renouvellent souvent « la problématique des problèmes actuels »<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Idem., 9.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Hamelin, J., et Harvey, F. (1974). La condition des travailleurs québécois, 1940-1971. *Bulletin du RCHTQ*, 1(1), 14-17, 14.

<sup>5</sup> Ibid., 15.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

À partir de 1974 jusqu'à aujourd'hui, le *Bulletin du RCHTQ* accompagne la naissance de l'historiographie du monde ouvrier québécois en faisant la recension des travaux universitaires de maîtrise et de doctorat des différentes universités francophones québécoises dirigés par des membres du Conseil d'administration du *Bulletin*. Il participe, bien entendu, à la publication d'articles sur le mouvement ouvrier québécois. Depuis 1974, les recensions régulières et la publication d'articles scientifiques informent sur l'état de la recherche et sur les principales orientations scientifiques concernant le monde ouvrier. Surtout, en octobre 1982, le *RCHTQ* participe au congrès de l'IHAF (Institut d'histoire de l'Amérique française) qui se tient sur le thème des « travailleurs et mouvements sociaux »<sup>1</sup> à Montréal. C'est la première fois que l'histoire des travailleurs dans son ensemble est abordée à la réunion annuelle de l'IHAF. À partir des années 1980, il est donc possible de supposer que l'histoire du monde ouvrier québécois va s'inscrire, d'elle-même, dans l'histoire générale du Québec.

Si de nombreux chercheurs comme Bernard Dionne, Georges Massé, Robert Comeau ou Denyse Baillargeon et bien d'autres<sup>2</sup> se sont croisés au sein du regroupement et ont participé à des recherches sur le monde ouvrier, le premier chercheur à avoir développé une approche critique continue des particularités historiques et sociologiques du monde syndical québécois est Jacques Rouillard. À travers son ouvrage sur l'histoire du syndicalisme québécois, édité en 1989

---

<sup>1</sup> Ce colloque va donner lieu à la publication d'un numéro de la *Revue de l'histoire de l'Amérique française* en septembre 1983.

<sup>2</sup> Sans entrer dans l'étude de l'historiographie sur le mouvement ouvrier québécois (qui à notre connaissance, semble ne pas exister et est pourtant si indispensable), il est donc possible de référer les travaux de ces chercheurs sans ordre particulier : Dionne, B. (1988) ; Comeau, R., Bélanger, Y. et Métivier, C. (2001); Comeau, R. et Bélanger, Y. (1998).



et qui a marqué une rupture scientifique<sup>1</sup>, et dans certains de ses nombreux articles<sup>2</sup>, il étudie et délimite le syndicalisme au Québec de sa naissance jusqu'à la grève des enseignants de 1983-1984 et sa forte répression. Il tente une description d'une partie du mouvement ouvrier québécois en essayant d'avoir une vision globale de l'histoire du syndicalisme en dehors d'une explication marxiste, conservatrice ou nationaliste. Il aborde également l'émergence et le développement du syndicalisme des enseignants en l'intégrant à l'ensemble de l'histoire du mouvement syndical québécois. Jacques Rouillard propose un modèle historique propre au Québec à partir du contexte théorique du syndicalisme nord-américain. Selon J. Rouillard en 1989, le syndicalisme est effectivement un mouvement de revendications des travailleurs qui se regroupent en associations ou en syndicats pour améliorer leurs conditions matérielles de travail et de vie. Le syndicalisme peut aussi avoir un objectif plus large de transformation et d'amélioration de la société. Surtout, il est divisé entre deux approches : un syndicalisme international et un syndicalisme national. À partir de cette dichotomie, J. Rouillard inclut l'histoire ouvrière dans l'histoire du Québec, ses tensions sociales et ses problématiques politiques pour en comprendre et comparer les avancées progressistes de cette société dans un ensemble nord-américain.

Le récent apport de Céline Saint-Pierre<sup>3</sup> renseigne sur l'identité originelle du syndicalisme canadien-français dans les années 1920 et 1930. Même si Céline Saint-Pierre considère que

---

<sup>1</sup> Voir le débat entourant la publication de ce livre dans le Bulletin du RCHTQ : La Santé de l'histoire des travailleurs : canevas de discussion. (1990). *Bulletin du RCHTQ*, 16(47-48), 81-121. Ce débat est intéressant car il marque, sûrement, un âge d'or de la recherche scientifique sur le mouvement ouvrier québécois.

<sup>2</sup> Rouillard, J. (1974). Bilan des archives syndicales au Québec ; rapport du comité des archives du RCHTQ, 25 octobre 1974. *Bulletin du RCHTQ*, 1(3), 32-38 ; Rouillard, J. (1980). Mutations de la Confédération des travailleurs catholiques du Canada (1940-1960). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 34(3), 377-405 ; Rouillard, J. (1981). Les travailleurs juifs de la confection à Montréal (1910-80). *Labour/Le Travail*, (8/9), 253-259 ; Rouillard, J. (1983). Le militantisme des travailleurs au Québec et en Ontario, niveau de syndicalisation et mouvement de grèves (1900-1980). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 37(2), 201-255 ; Rouillard, J. (1991). Aux origines du RHTQ. *Bulletin du RCHTQ*, 17(51), 17-36 ; Rouillard, J. (1993). L'image du pouvoir syndical au Québec (1950-1991). *Recherches sociographiques*, 34(2), 279-304 ; Rouillard, J. (1996a). Qu'en est-il de la singularité québécoise en matière de syndicalisation ? *Relations industrielles*, 51(1), 158-176 ; Rouillard, J. (1996b). Vingt-cinq ans d'histoire du syndicalisme québécois. Quelques acquis de la recherche. *Culture française d'Amérique*, 171-194 ; Rouillard, J. (2012). Historique de l'appui à l'indépendance politique du Québec par le mouvement syndical. *Bulletin d'histoire politique*, 20(3), 103-123 ; Rouillard, J. (2015). Aux sources de la Révolution tranquille : le congrès d'orientation du Parti libéral du Québec du 10 et 11 juin 1938. *Bulletin d'histoire politique*, 24(1), 125-158 ; Rouillard, J. (2017). Les syndicats internationaux dans l'industrie de la construction au Québec (1887-1930). *Labour / Le Travail*, 80, 115-156.

<sup>3</sup> Saint-Pierre, C. (2017). *La première révolution tranquille. Syndicalisme catholique et unions internationales dans le Québec de l'entre-deux-guerres*. (Del Busso). Montréal.

l'encadrement catholique du syndicalisme québécois est en soi une « première révolution tranquille »<sup>1</sup>, améliorant d'une manière significative les conditions de la classe ouvrière canadienne-française, l'importance de son étude est de poser le catholicisme social francophone comme le principal initiateur d'une réaction à l'encadrement des unions internationales et enclenchant par là même un processus de syndicalisation particulier au Québec. Dans ce sens, l'apport historique de Jacques Rouillard sur l'histoire des syndicalismes québécois devrait rester encore ouvert à de nombreux débats et précisions scientifiques et plurielles.

L'autre approche plus discrète de l'histoire du travail, du monde ouvrier et du syndicalisme au Québec est celle entreprise et mise à jour par Thwaites. Les travaux « disparates » de Thwaites complètent l'approche synthétique, proche de *l'École des Annales*, de Jacques Rouillard. Si Jacques Rouillard s'inscrit dans une tradition française classique, Thwaites poursuit une approche de tradition plus anglo-saxonne en mettant à jour régulièrement un *text book* consacré à divers aspects du « Travail ». Son approche rend accessible de nombreux articles et études fondamentaux et essentiels à la compréhension de l'histoire et des enjeux contemporains des syndicalismes québécois.

En conclusion, depuis la fin des années 1960, l'étude du syndicalisme explique l'originalité de ce phénomène au Québec, ses particularités, ses similitudes et ses différences telles que Rouillard les a dévoilées et que Thwaites a détaillées.

Néanmoins, s'il existe bien une histoire des syndicalismes québécois, l'histoire du syndicalisme enseignant québécois reste encore en bonne partie invisible. Dans la prochaine section, nous allons tenter de présenter cette invisibilité historique.

### **1.1.2 L'invisible histoire du syndicalisme enseignant du Québec**

Tout d'abord, l'étude historique du syndicalisme des enseignantes et des enseignants au Québec contribue directement à l'étude de l'histoire de l'éducation au Québec. Elle se situe aussi, à l'intersection de plusieurs champs scientifiques, historiques et sociologiques, au cœur de la

---

<sup>1</sup> Idem.

professionnalisation enseignante, de la négociation des réformes structurelles du système éducatif québécois, de l'évolution des institutions scolaires, de la déconfessionnalisation, etc.

De plus, le syndicalisme enseignant du Québec, en tant qu'objet historique, n'est pas seulement un objet muséal<sup>1</sup> ou le champ d'enjeux exclusivement sociologiques<sup>2</sup>. Il doit devenir l'objet de véritables recherches historiques, avec un recours systématique aux archives de l'époque, en dehors des prescriptions syndicales ou encore d'un jugement quant à la défense ou la mise en cause de la mission même du syndicalisme. Immédiatement, il faut se délaisser au Québec, comme ailleurs, d'une « histoire » essentiellement écrite par d'anciens syndicalistes et par des éditorialistes politiques aux postures très marquées<sup>3</sup>, sans parler de la vision nécessairement messianique élaborée par le syndicalisme lui-même<sup>4</sup>.

Si plusieurs questions se posent pour pouvoir étudier un champ historique aussi vaste et si peu étudié que ce syndicalisme au Québec, il faut hélas constater paradoxalement que très peu de recherches scientifiques préalables sont disponibles tant les champs de la relation entre l'histoire de l'éducation et de l'histoire du mouvement ouvrier, plus particulièrement du syndicalisme enseignant, ont peu été étudiés au Québec.

Le constat que faisaient Spaul<sup>5</sup>, Micheline Dumont et Fahmy-Eid<sup>6</sup>, et Thérèse Hamel<sup>7</sup> ne peut que se partager tant les lacunes sont profondes et nombreuses dans l'histoire syndicale des enseignants au Québec. Hélas, ce constat reste encore valable dans l'instant où nous achevons nos travaux.

Selon Spaul, la sociologie et les relations industrielles ont développé une vision orthodoxe de l'histoire des syndicats enseignants. L'objectif propre de cette vision est de proposer une

---

<sup>1</sup> Meunier, A. et Piché, J.-F. (2012). *Une histoire du syndicalisme enseignant : de l'idée à l'action*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

<sup>2</sup> Laliberté, L. (1975). *Culture politique de la C.E.Q.* (Laboratoire d'études administratives et politiques). Université de Laval (QC).

<sup>3</sup> Graveline, P. (2003). *Une histoire de l'éducation et syndicalisme enseignant au Québec* (Typo). Montréal: Typo.

<sup>4</sup> CSN-CEQ. (1979). *Histoire du mouvement ouvrier au Québec (1825-1976) : 150 ans de luttes*. CSN-CEQ.

<sup>5</sup> Spaul, A. (1991). Fields of disappointment: the writing of teacher union history in Canada. *Revue de l'histoire de l'éducation*, 3(1), 21-47.

<sup>6</sup> Dumont, M., et Fahmy-Eid, N. (1991). La pointe de l'iceberg. L'histoire de l'éducation. *Revue de l'histoire de l'éducation*, 3(2), 211-236.

<sup>7</sup> Hamel, T. (2000). Les recherches en éducation au Québec : entre histoire et sociologie. *Paideia*, 10(18), 81-92.

lecture immédiate des rapports sociaux et de la gestion des ressources humaines (conventions collectives, etc.), presque consommables tout de suite selon une visée managériale. Elle constate le passage d'un acteur « mineur » à un acteur « majeur » du monde social, politique, économique et syndical au Canada et particulièrement de l'éducation. C'est une approche dite « New Testament » :

Canadian teacher-union histories adopt a “New Testament approach” and commence their study from the foundation of the modern union, or sweep away early attempt at union, as aggrieved, disenchanted sections within the teachers' institutes or the education associations.

Thus the process of formation of teacher's unions is seen as a natural evolution from an education of “schoolmen” to teachers' unions, whereas the union / professional associations tension continued within education association for many years<sup>1</sup>.

Cette vision, qui pourtant ne s'appuie pas sur une étude des archives, a été néanmoins accueillie comme *historique* au Canada et au Québec<sup>2</sup>.

Ainsi, la vision que l'on peut qualifier d'orthodoxe dissimule une histoire beaucoup plus nuancée, plus multipolaire, sûrement moins consensuelle et moins « révolutionnaire » des enseignants au Québec. La remise en cause de cette vision orthodoxe ne peut se faire que par des analyses historiques plus précises. Là encore, cette sous-estimation de l'étude de l'histoire du syndicalisme des enseignants a été parfaitement pointée par les historiens de l'éducation dès 1991.

---

<sup>1</sup> Spaul, A. (1991). Op. cit., 28.

<sup>2</sup> Spaul (1991) ici distingue la situation historiographique dans le Canada et dans le Québec grâce aux travaux de Wright, W. A. (1979 ; 1986). Cependant, si du côté canadien-anglais, les travaux de Wright apparaissent en avance par rapport à l'étude des syndicalismes enseignants des autres provinces canadiennes, force est de constater que ces mêmes travaux n'ont pas beaucoup d'influence sur l'historiographie québécoise et que les remarques de Spaul (1991), nous semble-t-il, incluent par défaut le manque d'approche historique du syndicalisme enseignant au Québec. Les premières recherches historiques sur le syndicalisme enseignant canadien, y compris québécois, datent des années 1960 : Paton, J. M. (1962). *The role of Teachers' organizations in Canadian education*. Toronto : W.J. Gage ; Nason, G. (1964). *The Canadian Teachers' Federation : A study of its historical development, interests and activities from 1919 to 1960*. (Ed. D). University of Toronto, Toronto ; McDowell, S. (1965). *The dynamics of the Saskatchewan Teachers' Federation*. (Phd). University of Alberta, Edmonton ; Skolrood, A. (1967). *The British Columbia Teachers' Federation* (Ed. D). University of Oregon, Eugene ; Dionne, P. (1969). *Une analyse historique de la Corporation des enseignants du Québec, 1836-1968*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec.

Pour Dumont et Fahmy-Eid, cette absence d'histoire syndicale des enseignants provient du manque d'histoire due à « l'influence déterminante de la sociologie »<sup>1</sup> au Québec ; la prédominance disciplinaire des sociologues explique « l'état d'indigence où se trouve l'histoire de l'éducation au Québec »<sup>2</sup>. Ainsi, cette histoire de l'éducation au Québec est lacunaire à la fois par la mainmise de la sociologie sur le champ de l'éducation, mais aussi par le retard de la disciplinarisation de l'histoire au Québec<sup>3</sup>.

En 1991, Spauld recommande également de dépasser une analyse exclusivement entreprise autour de la dichotomie entre professionnalisation et syndicalisation, c'est-à-dire l'approche basée sur le syndicalisme industriel. Selon lui, cette dualité ne suffit pas à comprendre l'histoire du syndicalisme des enseignants au Québec. L'originalité du syndicalisme des enseignants doit aussi prendre en considération la complexité historique de sa propre identité. Sur ce point, Spauld décrit l'histoire du syndicalisme des enseignants comme un vaste champ en jachère.

Effectivement, la réalité historique du syndicalisme des enseignants au Québec a été peu prise en compte, sauf dans les importants travaux épars de Thwaites<sup>4</sup> et dans le mémoire de maîtrise de Massicotte<sup>5</sup> (1982). Les travaux épars de Thwaites portent sur une recontextualisation de l'évolution de la CIC-CEQ dans le cadre historique pluriel et politique du Québec. Ils replacent des événements historiques de la CIC-CEQ au cœur de l'histoire contemporaine politique et

---

<sup>1</sup> Dumont, M., et Fahmy-Eid, N. (1991). Op. cit., 215.

<sup>2</sup> Idem. 221.

<sup>3</sup> Régimbald, P. (1997). La disciplinarisation de l'histoire au Canada français. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 51(2), 163-200.

<sup>4</sup> Thwaites, J. D. (1972). *The Quebec Teacher : a critique of secondary sources and a guide to primary sources*. Québec: Institut supérieur des sciences humaines (ISSH) ; Thwaites, J. D. (1973). *L'enseignant québécois ; sources et études récentes*. Québec : ISSH ; Thwaites, J. D. (1974). L'enseignant Québécois, 1937-1973. *Bulletin du RCHTQ*, 1(1), 25-29 ; Thwaites, J. D. (1991). Le RCHTQ : stratégies, démarches et résultats (1973-1980). *Bulletin du RCHTQ*, 17(51), 27-36 ; Thwaites, J. D., et Perron-Thwaites, N. L. C. (1995). Une petite grève d'envergure: L'Alliance contre la C.É.C.M. en 1949 et ses suites. *Revue de droit de McGill*, 40(781), 781-802 ; Thwaites, J. D. (2002a). De la Révolution tranquille au projet de loi 25 : les enseignants au sein d'un système d'éducation en mutation. Dans J. D. Thwaites, *Travail et syndicalisme. Naissance et évolution d'une action sociale* (2<sup>de</sup> éd., 332-343). Laval : PUL ; Thwaites, J. D. (2002b). Tensions à l'intérieur du mouvement ouvrier au Québec. Relations entre les secteurs public et privé à travers trois études de cas de 1972 à 1982. Dans J. D. Thwaites, *Travail et syndicalisme. Naissance et évolution d'une action sociale* (2<sup>de</sup> éd., 347-363). Laval : PUL ; Thwaites, J. D. (Dir.). (2014). *Travail et syndicalisme : origine, évolution et défis d'une action sociale*. (4<sup>ème</sup>). Laval : PUL.

<sup>5</sup> Massicotte, P. (1982). *Histoire de la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques de la province de Québec, de 1943 à 1966*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Montréal.

sociale du Québec. La « petite grève » de 1949 des enseignants<sup>1</sup> apparaît comme un événement historique majeur équivalent au symbole de la grève de l’amiante. Aussi, la CIC-CEQ est replacée dans la situation politique des années 1970 autour des tentatives de convergences syndicales, des divergences politiques internes et externes et d’une certaine opposition frontale à l’État<sup>2</sup>.

La maîtrise de Massicotte, quant à elle, élabore la première véritable synthèse de l’histoire de la CIC-CEQ. L’auteur analyse la naissance de la CIC-CEQ comme un terrain de luttes avec l’État, ainsi que ses propres tensions internes historiques et concrètes autour de l’orientation syndicale ou professionnelle jusqu’en 1966. Il constate que cette tension primordiale est l’un des moteurs historiques de la CIC-CEQ. Pourtant, il n’en fait pas une métathéorie explicative du fait syndical des enseignants au Québec. Son essai historique permet justement de replacer cette tension dans un ensemble politique plus large et plus historique.

Les travaux de Thwaites et de Massicotte sont donc essentiels pour nuancer l’histoire du syndicalisme des enseignants au Québec.

De plus, ce « retard disciplinaire » s’amplifie face à l’interprétation sociologique de la place de l’éducation dans l’histoire du Québec. Voyons dans la prochaine section, quelles sont ces interprétations sociologiques dénoncées par les historiens de l’éducation.

### **1.1.3 Le « syndrome du Rapport Parent »**

Selon Micheline Dumont, le Québec d’avant la *Révolution tranquille* s’est « bercé d’illusions »<sup>3</sup> en pensant qu’il avait le « meilleur système d’éducation au monde »<sup>4</sup>. Ainsi, « il existe une myopie flagrante face aux lacunes d’un système d’enseignement qui n’avait ni voulu ni réussi à se démocratiser »<sup>5</sup>. À l’inverse, après la *Révolution tranquille*, le discours a été « absolument différent »<sup>6</sup> à propos du plus mauvais système d’éducation. Les interprétations

---

<sup>1</sup> Thwaites, J. D., et Perron-Thwaites, N. L. C. (1995). Op. cit.

<sup>2</sup> Thwaites, J. D., (2002a, 2002b). Op. cit.

<sup>3</sup> Dumont, M., et Fahmy-Eid, N. (1991). Op. cit., 211.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

historiques et sociologiques de la *Révolution tranquille* au Québec se déploient selon deux écoles de pensées autour du Gouvernement Duplessis de 1944 à 1959.

Certains intellectuels considèrent que la *Révolution tranquille* représente une rupture majeure entre le conservatisme catholique des élites canadiennes-françaises (et particulièrement du Gouvernement Duplessis) et la modernité « républicaine » inachevée de la société québécoise. Pour d'autres, la *Révolution tranquille* prend ses racines dans les décisions du Gouvernement Duplessis et la lente modernité de l'encadrement exclusif du clergé catholique canadien-français. Pour les premiers, il y a un avant forcément conservateur et un après forcément progressiste que l'on soutient, tandis que pour les seconds, la continuité historique relativise la condamnation progressiste du conservatisme social et du « libéralisme » affairiste et donc antisocial du gouvernement Duplessis<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Il est évident que nous simplifions grandement les deux écoles de pensée. Cependant, il faut remarquer l'inflation des commentaires, véritable obsession des origines ou concentré des conflits idéologiques, sur les sens à donner à la *Révolution tranquille* alors que les archives n'ont pas encore été systématiquement fouillées. C'est un des grands paradoxes de l'historiographie du Québec contemporain. Sur le sens à donner à la Révolution tranquille, voir par exemple : Beaudreau, S. (2002). Déconstruire le rêve de nation. Lionel Groulx et la Révolution tranquille. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 56(1), 29-61 ; Bouchard, G. (2005). L'imaginaire de la grande noirceur et de la révolution tranquille : fictions identitaires et jeux de mémoire au Québec. *Recherches sociographiques*, 46(3), 411-436 ; Brousseau Desaulniers, A. (2014). Le débat constitutionnel chez les responsables politiques québécois à l'aube de la Révolution tranquille (1960-1966). *Bulletin d'histoire politique*, 23(1), 177-193 ; Cardinal, L., Couture, C., et Denis, C. (1999). La révolution tranquille à l'épreuve de la « nouvelle » historiographie et de l'approche post-coloniale. Une démarche exploratoire. *Globe*, 2(1), 75-95 ; Gould, J. (1999). *Des bons pères aux experts. Les élites catholiques et la modernisation du système scolaire au Québec, 1940-1964*. (Maîtrise ès arts). Université de Laval, Laval, Québec ; Gould, J. (2003). La genèse catholique d'une modernisation bureaucratique. Dans S. Kelly, *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*. (145-174). Laval : PUL ; Gauvreau, M. (2008). *Les origines catholiques de la Révolution tranquille, 1931-1970*. Montréal : Fides ; Gélinas, X. (2007). *La droite intellectuelle québécoise et la Révolution tranquille*. Laval : PUL ; Gérin-Lajoie, P. (1989). *Combats d'un révolutionnaire tranquille*. Anjou : CEC ; Labelle, G. (2011). La Révolution tranquille interprétée à la lumière du « problème théologico-politique ». *Recherches sociographiques*, 52(3), 849-880 ; Lucier, P. (2008). Racines contestées de la Révolution tranquille. *Recherches sociographiques*, 49(3), 536-552 ; Monet, J., s. j. (1981). *La première révolution tranquille; le nationalisme canadien-français (1837-1850)*. Montréal : Fides ; Rouillard, J. (2015). Aux sources de la Révolution tranquille : le congrès d'orientation du Parti libéral du Québec du 10 et 11 juin 1938. *Bulletin d'histoire politique*, 24(1), 125-158 ; Thwaites, J. D. (2002). De la Révolution tranquille au projet de loi 25: les enseignants au sein d'un système d'éducation en mutation. Dans J. D. Thwaites, *Travail et syndicalisme. Naissance et évolution d'une action sociale* (2nde éd., 332-343). Laval : PUL ; Warren, J.-P. (2002). *Sortir de la « Grande noirceur ». L'horizon personnaliste de la révolution tranquille*. Québec : Septentrion ; Turgeon, A. (2013). « Toé, tais-toé! », et la Grande Noirceur duplessiste. Genèse d'un mythistoire. *Histoire sociale*, 46(92), 367-396.

Ainsi, en 1991, les historiens sont « aux prises avec deux interprétations manichéennes qui ont bien des chances de n'être vraies ni l'une ni l'autre »<sup>1</sup> et qui « ne sont pas scientifiques »<sup>2</sup>. Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid mentionnent que « ce n'est que tout récemment qu'on a fait publiquement le constat de l'indigence de ce champ de recherches »<sup>3</sup>, et ce particulièrement grâce aux études féministes.

Selon elles, plusieurs facteurs structurels expliquent ce sous-développement de l'histoire de l'éducation. D'une part, l'histoire de la pédagogie apparaît au XIX<sup>e</sup> siècle en Allemagne, puis se diffuse à travers le monde, particulièrement dans les facultés universitaires de formation des maîtres en Amérique du Nord anglo-saxonne. Au Québec, ces facultés sont créées après 1960, alors que du côté anglophone la formation des maîtres a été intégrée à l'Université McGill dès 1907. Pourtant, il n'y a aucune place pour l'enseignement de l'histoire de l'éducation si ce n'est selon un survol législatif. Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid constatent encore que cet « enseignement est pour ainsi dire absent des programmes variés »<sup>4</sup> en sciences de l'éducation. Selon elles, dans les facultés d'éducation, il n'y a aucune recherche proprement historique en sciences de l'éducation. La plupart des recherches des années 1950 et 1960 ont été « effectuées le plus souvent par des fonctionnaires ou par des chercheurs qui n'avaient pas été formés en histoire »<sup>5</sup>. Ainsi, l'histoire de l'éducation relève des départements d'histoire. Pourtant, il est possible

de s'intéresser à la dimension historique des problèmes étudiés. Mais, il demeure que dans les faits, cet intérêt pour l'histoire est sporadique ou, le plus souvent, inexistant. Dans les recherches menées dans les facultés d'éducation, on tend à considérer les problèmes d'un point de vue actuel, et, de ce fait, les analyses menées relèvent le plus souvent d'une approche sociologique, psychologique, didactique ou encore économique<sup>6</sup>.

Dans les Facultés de science de l'éducation, la démarche historique est perçue comme un luxe ne servant qu'à justifier le temps présent. À cela s'ajoutent, entre autres, un isolement des

---

<sup>1</sup> Dumont, M., et Fahmy-Eid, N. (1991). Op. cit., 211.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., 213.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.



spécialistes en histoire de l'éducation dans des départements d'histoire, un « manque de support institutionnel »<sup>1</sup>, une inexistence de groupes interdisciplinaires et des compétences transversales à cheval sur plusieurs domaines historiques, sans parler d'un isolement linguistique.

Ainsi, au Québec comme en Amérique du Nord, « c'est donc la sociologie qui s'est constituée le maître d'œuvre théorique de la recherche en éducation »<sup>2</sup>.

Un aspect plus politique du sous-développement, perçu dès 1991 par Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid, est ce qu'elle nomme « le syndrome du Rapport Parent »<sup>3</sup> comme « hantise des origines »<sup>4</sup> qui

oblitére souvent la compréhension globale de phénomènes importants qui se sont produits avant 1960 et qui ont constitué des ruptures significatives, en dépit de structures apparemment inchangées du système scolaire entre 1841 et 1943<sup>5</sup>.

Elles pensent qu'un déterminisme historique sert d'explication à la réalisation de la *Réforme Parent* et que la modernité du système éducatif québécois est donc déterminée. Elles recommandent l'examen des « périodes précédant la *Réforme Parent* avec un angle d'approche plus centré sur la complexité et l'originalité *propre*<sup>6</sup> de ces périodes »<sup>7</sup>.

Finalement, l'histoire de l'éducation, tout comme l'histoire au Québec, a été prise en charge par la sociologie : « Toujours est-il que c'est l'influence déterminante de la sociologie qui a imposé ses cadres d'analyse et que peu d'historiens ou d'historiennes ont contribué à nourrir la réflexion théorique sur cette institution »<sup>8</sup>. Ainsi, en 1991, s'est développé un « paradoxe : pléthore d'études sur la période très récente et unanimité factice sur l'interprétation à donner à la période précédente »<sup>9</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., 214.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> En italique dans le texte.

<sup>7</sup> Ibid., 215.

<sup>8</sup> Ibid., 214.

<sup>9</sup> Ibid.

Dès 1991, Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid tentent de poser un regard critique sur les orientations indispensables à entreprendre en histoire de l'éducation. Elles remarquent déjà que la synthèse de Louis-Philippe Audet<sup>1</sup> a « dangereusement vieilli »<sup>2</sup> et qu'aucun « travail de synthèse n'est venu renouveler [les] perspectives »<sup>3</sup> au Québec et que, simultanément, il a été impossible d'inclure les avancées de l'histoire de l'éducation québécoise dans les principaux débats historiographiques au Canada. Elles reposent donc la « longue litanie »<sup>4</sup> de l'évolution de l'histoire de l'éducation au Québec en 1991 en souhaitant l'émergence de nouvelles recherches et orientations historiques même si les nombreuses avancées notées par Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid, sont le plus souvent entreprises par des sociologues. Pour elles, en 1991, « force [...] est de conclure que nous avons du pain sur la planche »<sup>5</sup>.

Des points abordés par Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid, il est possible d'en retenir quelques-uns : l'absence d'inventaire des sources dans les archives nationales, la nécessité de complexifier l'histoire de l'éducation au Québec (en dépassant par exemple, le conflit entre l'Église et l'État, en étudiant la résistance de la population à l'établissement d'un système scolaire, etc.). En ce sens, Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid constatent, en 1991, « l'état d'indigence où se trouve l'histoire de l'éducation au Québec »<sup>6</sup>.

Presque dix années plus tard, en 2000, Thérèse Hamel tente à nouveau de comprendre le sous-développement de l'histoire de l'éducation ainsi que la divergence et la convergence entre la sociologie et l'histoire de l'éducation, bien qu'elle pense qu'il soit possible d'établir une démarche interdisciplinaire. Au cœur de sa critique, là encore, se situe l'interprétation de la *Révolution tranquille*.

Selon elle, « histoire et sociologie représentent les deux outils fondamentaux de compréhension de l'institution complexe qu'est l'école »<sup>7</sup>. Elle souhaite proposer un « arrimage

---

<sup>1</sup> Audet, L.-P. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec*. (Vol. 1–4). Montréal : Holt, Rinehart et Winston Limitée.

<sup>2</sup> Dumont, M., et Fahmy-Eid, N. (1991). Op. cit., 216.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., 217.

<sup>5</sup> Ibid., 219.

<sup>6</sup> Ibid., 221.

<sup>7</sup> Hamel, T. (2000). Les recherches en éducation au Québec: entre histoire et sociologie. *Paideia*, 10(18), 81-92, 81.

plus fin entre Histoire et Sociologie »<sup>1</sup>. Selon elle, la situation en 2000 est « en train d'évoluer vers une redéfinition des champs respectifs de l'histoire et de la sociologie de l'éducation »<sup>2</sup>. Elle reprend le cours historiographique de l'histoire de l'éducation sans poser de critiques sur son insuffisance. À son tour, elle rejoint le point de vue de Micheline Dumont et de Nadia Fahmy-Eid sur « l'absence de débats théoriques éclairants »<sup>3</sup> du côté des historiens et sur la mainmise de la sociologie sur l'histoire de l'éducation<sup>4</sup>.

Effectivement, depuis cet article, quelques solides travaux historiques récents comme ceux de Robert Gagnon sur la CÉCM<sup>5</sup>, de Martial Dassylva sur le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique<sup>6</sup>, ou encore ceux de Simoa Andrade sur l'histoire de l'intégration des

---

<sup>1</sup> Idem., 81.

<sup>2</sup> Ibid., 82.

<sup>3</sup> Dumont, M., et Fahmy-Eid, N. (1991). Op. cit., 216.

<sup>4</sup> Dans le cadre de notre doctorat d'histoire, nous regrettons, comme Thérèse Hamel le mentionne, le manque de dialogue entre historiens de l'éducation et sociologues de l'éducation, dû, entre autre, à l'absence des historiens dans les facultés des sciences de l'éducation ; ceci dit, cela ne doit pas empêcher de considérer positivement les apports scientifiques de certains sociologues de l'éducation qui ont constamment tenté de comprendre l'évolution contemporaine de l'éducation au Québec et leurs recours à l'histoire ; ces tentatives d'explication de l'éducation ont une influence majeure sur les esprits autant chez les « décideurs », les universitaires et même certains syndicalistes. Dans ce sens, les analyses des sociologues Pierre Dandurrand, M'Hammed Mellouki, Claude Lessard, Christian Maroy ou Maurice Tardif, etc., sont indispensables pour appréhender les débats ou les « tendances » du monde de l'éducation. Là encore, à notre connaissance, un travail de recherche reste à faire sur les relations historiographiques entre historiens et sociologues autour de l'éducation au Québec. À titre d'exemples non exhaustifs et pourtant incontournables : Dandurrand, P., et Ollivier, É. (1987). Les paradigmes perdus : essai sur la sociologie de l'éducation et son objet. *Sociologie et sociétés*, 19(2), 87-102 ; Maroy, C. (2018). Nouvelles figures du « social » et reconfigurations de la normativité scolaire. *Raisons éducatives*, 1(22), 277-294. Lessard, C. (2017). Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec : Un organisme de représentation citoyenne pour éclairer les politiques publiques en éducation. *Revue française de pédagogie*, (201), 7-18 ; Il est à noter qu'en décembre 2019, *Cahier de recherche sociologique* a publié un numéro essentiel consacré à l'état de la sociologie de l'éducation au Québec. Voir Doray, P., et Groleau, A. (2018). La sociologie de l'éducation au Québec : Entre discipline et spécialité. *Cahier de recherche sociologique*, (64), 15-40.

<sup>5</sup> Gagnon, R. (1996). *Histoire de la Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal. Le développement d'un réseau d'écoles publiques en milieu urbain*. Montréal : Boréal ; Gagnon, R. (1997). Pour en finir avec un mythe: le refus des écoles catholiques d'accepter les immigrants. *Bulletin d'histoire politique*, 5(2), 120-141 ; Gagnon, R. (1999, mai 14). Les immigrants et la professionnalité scolaire. *Le Devoir*, A8 ; Gagnon, R. (2004). Les origines de la Commission Parent. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 33-41 ; Gagnon, R. (1993). Pour en finir -une fois pour toutes- avec un mythe. Réplique à la réplique. *Bulletin d'histoire politique*, 6(1), 71-74.

<sup>6</sup> Dassylva, M. (2009). « Le meilleur système d'éducation au monde » : Omer-Jules Desaulniers et l'idéologie scolaire catholique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62(3-4), 501-531 ; Dassylva, M. (2013). *Les vingt-cinq dernières années du Comité catholique du conseil de l'instruction publique (1939-1964) : entre la réalité et l'idéologie*. Thèse inédite. UQÀM, Montréal, Québec.

enfants des minorités ethniques dans la CÉCM<sup>1</sup> actualisent certaines approches historiques de l'éducation au Québec d'avant la *Révolution tranquille*.

#### 1.1.4 Un champ historique à développer

Cependant, pour illustrer concrètement les constatations de Spaul, de Nadia Fahmy-Eid, de Micheline Dumont et de Thérèse Hamel à propos de la jachère de la recherche sur l'histoire du syndicalisme enseignant, sur la période de 1938 à 1969, les oublis donnent le vertige : la création d'au moins une des trois fédérations d'institutrices et d'instituteurs, catholiques, ruraux ou urbains, de la province de Québec n'est pas documentée — c'est-à-dire le processus de négociations et de convergences des syndicats locaux dans une fédération, puis dans une corporation confédérale — processus qui s'étend de 1938 à 1952. Puis, à part un article fort documenté de James Thwaites, la dissidence de l'Alliance de la Corporation est très peu étudiée d'un point de vue historique. Ainsi, non seulement la création de la CIC est absente du champ actuel de la recherche historique, mais en plus les processus de négociations et de confrontations dans le système scolaire en sont absents. Il faut attendre la Commission Tremblay et la synthèse d'Arthur Tremblay pour saisir les enjeux professionnels et politiques de l'opposition<sup>2</sup> entre la CIC et l'Alliance. Dans ce sens, si l'histoire des structures fédérales et confédérales semble inexistante, l'histoire des structures locales que sont les syndicats locaux, au moins ceux de Montréal, de Québec, de la banlieue de Québec, de Sherbrooke, Trois-Rivières, etc., n'a que peu passionné les historiens, si ce n'est que quelques rares études sur des enseignantes<sup>3</sup>. D'ailleurs, le recours à la biographie des membres des syndicats enseignants reste, de nos jours, quasiment inexistant.

---

<sup>1</sup> Simao Andrade, M. (2007). La Commission des écoles catholiques de Montréal et l'intégration des immigrants et des minorités ethniques à l'école française de 1947 à 1977. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60(4), 455-486; Simao Andrade, M. (2008). La Commission des écoles catholiques de Montréal et la prise en compte du pluralisme ethnique et religieux (1977-1998). *Revue d'histoire de l'éducation*, 20(1), 89-117.

<sup>2</sup> Derradji, F. (2016). « Ne pas laisser la lumière sous le boisseau ». La CIC, l'Alliance et la contribution d'Arthur Tremblay dans le Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (1953-1956). *Bulletin du RCHTQ*, 42(1), 31-44.

<sup>3</sup> Paradis, L., et Pilon, M. (1983). La syndicalisation des institutrices de la région de St-Jérôme, 1935-1955. *Bulletin du RCHTQ*, 9(27), 29-49; Thivierge, M. (1983). La syndicalisation des institutrices catholiques 1900-1950. Dans N. Fahmy-Eid et M. Dumont, *Maitresses de maison, maitresses d'école*. Montréal : Boréal Express.

Si la période de la « Grande Noirceur »<sup>1</sup> semble se résumer à la question abordée uniquement par Thwaites et Perron-Thwaites, du « schisme syndical », la réorganisation de la CIC, en 1952, comme une confédération de fédérations diocésaines établie au Québec est pourtant majeure pour comprendre l'orientation catholique du syndicalisme enseignant : par exemple, juste le fait que ces fédérations rassemblent institutrices et instituteurs catholiques, ruraux et urbains d'un même diocèse, laïcs et religieux, devrait provoquer une interrogation historique et sociologique sur ces faits jusqu'en 1964. Si au départ l'historien peut effectivement appréhender une certaine réticence, voire une opposition, de certaines fédérations et certains syndicats locaux face à cette restructuration, cette réforme diocésaine du syndicalisme enseignant modifie sérieusement les orientations politiques, professionnelles, syndicales de la CIC. Là encore, aucune étude historique n'existe sur cette orientation, peut-être forcée, de la CIC, car cette restructuration diocésaine rencontre une certaine résistance de syndicats locaux et de la FCIR et de la CIC<sup>2</sup>.

Encore plus surprenant, *L'Enseignant québécois*, le journal interne aux enseignants de 1937 à 1973, a été parfaitement indexé par l'équipe de recherche de J. Thwaites en 1973, et a été entièrement numérisé par les archivistes de la CSQ<sup>3</sup>. Pourtant, aucune recherche n'a été entreprise sur les dimensions politique, professionnelle, syndicale ou même pédagogique contenues dans ce journal.

Ainsi, effectivement, l'étude historique du syndicalisme des enseignantes et des enseignants semble avoir souffert de l'effet de la « Grande Noirceur ». En plus, la chronologie de l'évolution historique de la CIC ne coïncide pas avec cette grande rupture que fut la *Révolution tranquille* dès la mort en décembre 1959 de Maurice Duplessis. Les faits sont têtus, car, là encore, il est impossible de comprendre les positions de la CIC, et de certains de ses syndicats locaux, particulièrement l'Alliance des professeurs de Montréal, face à la Commission Parent, sans penser

---

<sup>1</sup> Warren, J.-P. (2002). *Sortir de la « Grande noirceur »*. *L'horizon personnaliste de la révolution tranquille*. Québec : Septentrion.

<sup>2</sup> Bois, H. (1992). *Les aumôniers et la déconfessionnalisation des institutions économique-sociales québécoises (1940-1972)*. Université Laval, Québec.

<sup>3</sup> Thwaites, J. D. (1973). *L'enseignant québécois ; sources et études récentes*. Québec : Institut supérieur des sciences humaines.

son orientation cléricale et religieuse à partir de 1952, et ce jusqu'au moins en 1964. En plus, à ce jour, aucun travail historique n'a été entrepris sur l'étude des positions syndicales des enseignants face à la *Commission Parent* et surtout face aux quatre rapports déposés<sup>1</sup>. Il est difficile de comprendre le nombre de références aux travaux de la *Commission Parent*, surtout dans la reconstruction du système scolaire public québécois<sup>2</sup>, dans les travaux scientifiques autant en sociologie, en sciences de l'éducation et en histoire du Québec, alors que l'histoire de la *Commission Parent* a somme toute été peu étudiée scientifiquement, ni les mémoires déposés, ni les audiences privées et publiques, ni les entretiens, etc.

Cette sensation d'oubli tient aussi effectivement à la place de l'histoire du syndicalisme enseignant dans les facultés québécoises, particulièrement d'histoire ou de sciences de l'éducation. À l'invisibilité scientifique correspond une présence presque imperceptible restreinte à une partie du cours sur l'organisation du système éducatif québécois dispensée dans les FSE (Facultés des sciences de l'éducation) pour la formation initiale des maîtres. Ainsi, effort remarquable, dans le livre de cours préparé par André Lemieux<sup>3</sup>, Marcel Lecours présente une première véritable synthèse chronologique sur l'histoire du syndicalisme enseignant québécois. Cette synthèse comble certes une lacune majeure, mais elle ne semble pas être basée sur des recherches scientifiques à proprement parler.

---

<sup>1</sup> Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 1 : les structures supérieures du système scolaire*. Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec ; Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 2: Les structures pédagogiques du système scolaire. A- Les structures et les niveaux d'enseignement*. Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec ; Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, (1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 2: Les structures pédagogiques du système scolaire. B- Les programmes d'études et les services éducatifs*. Québec ; Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, (1966a). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 3 : l'administration de l'enseignement. A- Diversité religieuse, culturelle et unité de l'administration*. Québec ; Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, (1966b). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 3 : l'administration de l'enseignement. B- Le financement de l'éducation. C- Les agents de l'éducation*. Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

<sup>2</sup> Charland, J.-P. (1987). Le réseau d'enseignement public bas-canadien, 1841-1987: une institution de l'État libéral. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 40(4), 505-535. Curtis, B. (2012). *Ruling by Schooling Quebec. Conquest to Liberal Governmentality - A Historical Sociology*. Toronto : University of Toronto Press.

<sup>3</sup> Lemieux, A. (2018). *L'organisation de l'éducation au Québec*. Montréal : JFD éditions.

Dans son ensemble, l'histoire du syndicalisme des enseignants au Québec est donc victime d'un manque d'histoire en général, et d'histoire de l'éducation en particulier ; mais, ces jachères scientifiques sont-elles si particulières au Québec ?

Néanmoins si l'histoire du syndicalisme des enseignantes et des enseignants du Québec ressemble à une jachère, la cause n'est pas due à un accès restreint aux archives ; peut-être à la limite retrouve-t-on un problème de gestion d'archives, de leur destruction ou de leur conservation. Cependant, il n'en reste pas moins vrai que les archives sont nombreuses concernant les différents aspects du syndicalisme enseignant : les archives des syndicats locaux<sup>1</sup>, particulièrement de celles de l'Alliance des professeurs de Montréal<sup>2</sup>, les archives des commissions scolaires<sup>3</sup>, les archives du département de l'instruction publique, du Surintendant de l'Instruction publique, du ministère de l'Éducation, des différentes commissions d'enquête (Tremblay, Parent, etc.), les archives religieuses, les archives personnelles d'Arthur Tremblay, etc. Même si certains fonds d'archives sont encore difficiles à localiser<sup>4</sup>, la plupart de ces archives sont immédiatement consultables et attendent les chercheurs en sciences humaines. L'exploitation de ces fonds avec une méthode historique permet non de réviser l'histoire récente de l'éducation au Québec (incluant l'histoire du syndicalisme enseignant), mais plutôt d'obtenir une réelle vision de la complexité historique du système éducatif québécois et des rôles des différents acteurs le composant.

Par rapport à l'histoire du syndicalisme enseignant, la rupture de 1975, alors que la corporation est dissoute au profit d'une centrale syndicale, délimite, avant 1975, une disparition globale des archives de la Corporation et, après 1975, un classement archivistique de tous les documents internes, décisions, procès-verbaux, etc. Ceci explique la difficulté de retracer l'histoire de la CIC-CEQ avant 1975.

C'est une des autres limites de l'historiographie sur le syndicalisme enseignant : son absence de recours aux archives, en particulier, internes des organisations syndicales, soit

---

<sup>1</sup> Par exemple les archives du Syndicat des instituteurs ruraux et catholiques de l'Est de la Province à la BANQ-Québec.

<sup>2</sup> Les archives de l'Alliance des professeurs de Montréal sont déposées à la BANQ de Montréal et disponibles en libre accès jusqu'en 1975.

<sup>3</sup> Simao Andrade, M. et Gagnon, R. ont déjà fait un énorme travail d'historiens sur la CÉCM.

<sup>4</sup> Il est encore impossible de localiser les archives PAPT et PACT, si elles existent encore.

provinciales, soit régionales, soit locales. Cette absence d'histoire, sur une période aussi longue de l'histoire du Québec, n'est forcément pas due à un manque d'archives ou un accès limité aux archives diverses, comme nous l'avons déjà observé, mais plutôt à la nécessité constante de recourir à des recoupements dans les archives des commissions, des comités gouvernementaux, dans les archives personnelles des acteurs politiques, dans les archives des commissions scolaires, sans oublier les archives dispersées des ordres religieux. C'est peut-être cet aspect archivistique non centralisé et nécessitant de multiples croisements scientifiques et de nombreuses vérifications qui semble expliquer une historiographie aussi restreinte du syndicalisme enseignant au Québec.

Si des efforts organisationnels ont été entrepris par le CHAT (le Centre d'histoire et d'archives du Travail de Montréal) pour tenter de centraliser les archives des mondes ouvriers québécois, les archives du syndicalisme enseignant n'en font pas partie pour l'instant. Évidemment, la question se repose sur la place des enseignants dans le monde ouvrier, de la compétition syndicale et surtout de l'autonomie des centrales syndicales québécoises, les unes par rapport aux autres. L'autre aspect, à la défense de la CSQ, est que les archives de la CEQ et de la CSQ, en libre accès aux chercheurs, servent aussi dans l'élaboration des décisions et des orientations des syndicalistes enseignants. Il est donc difficile encore de dissocier archives historiques et militantes. C'est pourquoi la disparition probable des archives de la CIC-CEQ avant 1975 est si regrettable, car leur inexistence réduit la distance chronologique entre histoire et militantisme.

En conclusion à cette section, cette invisibilité historique du syndicalisme enseignant au Québec, constatée par quelques chercheurs (Spaull, Fahmy-Eid, Micheline Dumont et Thérèse Hamel) aux débuts des années 1990 et 2000, s'explique en bonne partie par un manque de remise en cause scientifique du *Rapport Parent*, élément de base de la *Révolution tranquille* et fondement d'une « réforme progressiste » et unanime — pense-t-on — du système éducatif québécois et d'un syndicalisme enseignant industriel. Selon ces historiens de l'éducation, cette vision qui perdure dans la plupart des Facultés des sciences de l'éducation est due aussi à la mainmise de la sociologie sur les champs de l'histoire de l'éducation. Cette absence d'historiens se constate au sein des facultés québécoises de science de l'éducation.



Bref, cette prise en charge sociologique explique le manque d'histoire de l'éducation et donc indirectement celui de l'histoire du syndicalisme enseignant au Québec malgré la disponibilité d'une multitude d'archives diverses.

Cette vision consensuelle de la *Révolution tranquille* et divine du *Rapport Parent* comme sources de toutes les transformations industrielles de l'éducation québécoise perdure-t-elle encore dans les Facultés de sciences de l'éducation ? Quelle place y occupent les enseignants et leurs organisations syndicales nationales et locales ?

Justement, faisons le point, maintenant, sur ce que nous savons de l'histoire du syndicalisme enseignant au Québec.

## **1.2 Un état des connaissances incomplet**

### **1.2.1 Une naissance du syndicalisme peu identifiable**

D'emblée, notons que l'histoire de la fondation du premier regroupement provincial des enseignants et des enseignantes reprend la légende de la formation de la CIC.

Pourtant, scientifiquement, cette légende ressemble plutôt à un mythe construit et peu documenté, car elle efface l'histoire ancienne – très riche – des nombreux syndicats locaux répartis dans le millier de commissions scolaires du Québec de l'époque, sans parler des cercles d'études pédagogiques. Par exemple, dès 1845, des associations d'instituteurs sont créées au Québec. Déjà, leurs principales revendications sont avant tout professionnelles<sup>1</sup>. Ces associations apparaissent et réapparaissent sous une autre forme. La plupart des associations semblent disparaître finalement en 1957 face à l'émergence de la CIC.

Ainsi, le 2 novembre 1936, une institutrice, Laure Gaudreault, fonde l'ACIR (Association catholique des institutrices rurales du district d'inspection primaire de La Malbaie). Grâce à son activisme, en juillet 1937, treize associations identiques se regroupent en une FCIR (Fédération catholique des institutrices rurales de la province du Québec).

---

<sup>1</sup> Dionne, P. (1969). Une analyse historique de la Corporation des enseignants du Québec, 1836-1968. (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec, 9.

Deux ans plus tard, en 1939, la fondation de la FPIR (Fédération provinciale des instituteurs ruraux) se fait sur le modèle de la FCIR et sa dirigeante Laure Gaudreault.

Enfin, en 1942, les enseignants de Québec et de Montréal se regroupent dans la FICV (Fédération des instituteurs et institutrices des cités et des villes). Ces trois associations, la FCIR, la FPIR et la FICV, décident de se regrouper le 4 avril 1944 et de demander au gouvernement du Québec de s'incorporer sous le nom de la CIC. Le 17 avril 1946, une loi constitutive crée la CIC. La création de la CIC se fait sous la Loi des corporations, selon la doctrine sociale catholique.

### **1.2.2 1949-1959 : Le schisme syndical**

En 1944, le gouvernement Godbout remplace le droit de grève dans le secteur public par l'arbitrage obligatoire. L'arbitrage obligatoire donne aux enseignants un outil majeur de négociation de conventions collectives locales. Lors d'une négociation de convention collective entre le syndicat local des enseignants et la commission scolaire, si l'accord ne se fait pas, alors il y a recours à un arbitrage devant une commission municipale. Cet outil permet donc aux enseignants de négocier commission scolaire par commission scolaire, de vraies conventions collectives qui améliorent matériellement et rapidement leurs situations ; de plus, si un syndicat local obtient une bonne convention collective d'une commission scolaire, alors cette convention collective peut être aussi demandée par un autre syndicat local. Cet effet de propagation permet l'attribution de conventions collectives sans l'utilisation des moyens de pression syndicaux classiques. En 1946, avec la « loi pour assurer le progrès de l'éducation », le gouvernement Duplessis abolit le droit d'arbitrage dans le monde rural tout en augmentant le salaire des enseignants au niveau provincial. Pourtant, il le maintient dans le monde urbain tout en le conditionnant à la capacité de payer des commissions scolaires. Avec cette loi, le gouvernement Duplessis amplifie une dichotomie traditionnelle favorisant les conditions de travail des enseignants urbains et défavorisant celles des enseignantes rurales ; cette décision vise particulièrement la FCIR dirigée par Laure Gaudreault.

À partir de 1948, l'APCM (Alliance des professeurs catholiques de Montréal), syndicat d'enseignant au sein de la CIC et défini par la Loi des syndicats (1924), dirigé par Léo Guindon, tente de négocier une meilleure convention collective avec la CÉCM (commission des écoles

catholiques de Montréal). Les négociations n'aboutissent pas à un accord et la sentence arbitrale est rejetée plusieurs fois. En décembre 1948, l'Alliance obtient de ses membres un mandat d'arrêt de travail alors que le principe de la grève est toujours interdit pour les employés du secteur public. Après l'échec de plusieurs tentatives de conciliation, l'Alliance déclenche une grève, donc illégale, du 17 au 23 janvier 1949 ; plus de 1600 enseignants y participent. Le 24 janvier, l'Alliance remporte son combat et obtient une amélioration salariale et la promesse de non-représailles de la CÉCM. À partir du 21 janvier, une bataille juridique s'engage : la CÉCM demande à la CRO (Commission des relations ouvrières) de révoquer l'accréditation syndicale de l'Alliance « en raison de l'illégalité de la grève »<sup>1</sup>. Outrepasant ses compétences administratives, la CRO révoque le certificat de l'Alliance. Les poursuites judiciaires entre l'Alliance et le CRO vont continuer jusqu'en 1959, se rendant même jusqu'au Comité judiciaire du Conseil privé de la Reine en 1954 ! Cette « vendetta juridique »<sup>2</sup> paralyse l'Alliance, en tant que syndicat local, présidé par Léo Guindon. Ce dernier est même battu en 1951 et est remplacé par Léopold Garant à la présidence de la CIC. Ainsi de 1949 à 1959, le syndicalisme enseignant est divisé entre la CIC et l'Alliance, syndicat local de la plus grande commission scolaire du Québec. Ces deux pôles du syndicalisme s'opposent principalement sur les orientations politiques du système éducatif au Québec.

### **1.2.3 L'intégration à un « système total »**

À partir de ce « schisme syndical »<sup>3</sup>, une vision « totale »<sup>4</sup> du corporatisme dans le monde de l'éducation est alors appliquée au Québec. Après 1946, l'idée est que la CIC fusionnerait ses syndicats locaux en fédérations diocésaines, puis, que ces fédérations de syndicats s'uniraient au niveau provincial dans une corporation. Le lien entre les commissions scolaires, les syndicats d'enseignants du diocèse de la province et les fédérations diocésaines est l'Église catholique, basé

---

<sup>1</sup> Thwaites, J. D. et Perron-Thwaites, N. L. C., (1995). Op. cit., 789.

<sup>2</sup> Idem., 794.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Warren, J.-P. (2004). Le corporatisme canadien-français comme « système total ». Quatre concepts pour comprendre la popularité d'une doctrine. *Recherches sociographiques*, (2), 219-238.

d'un côté sur les diocèses et de l'autre sur la nomination d'aumônier<sup>1</sup> dans les syndicats. En 1951, « le pouvoir politique et les commissions scolaires préfèrent cet affaiblissement de la corporation »<sup>2</sup>. Ceci explique aussi pourquoi le gouvernement de Maurice Duplessis a refusé à la CIC la possibilité de se transformer en une corporation fermée. Ainsi, la mainmise de Montréal et donc de l'Alliance de Guindon, regroupant entre 40 % et 50 % des enseignants de tout le Québec sur la CIC est battue en brèche, car chaque fédération provinciale a une représentation égale de quatre délégués.

En 1953, le Bill 146 amende donc la structure de la CIC en 19 fédérations (une par diocèse, regroupant instituteurs et institutrices, renforçant les pouvoirs du Congrès sur le conseil exécutif). En mettant en place un comité permanent mixte de négociation, l'Église se retrouve au cœur de la régulation de l'enseignement et des enseignants, au niveau du diocèse. Elle devient l'interface entre les commissions scolaires et les syndicats locaux de la CIC. Cette restructuration est approuvée en mars 1953 par la CIC. L'action syndicale est donc circonscrite localement dans les fédérations diocésaines tandis que l'action professionnelle reste au niveau de la CIC.

En conséquence, cette restructuration marque la fin du processus de l'extension de la convention collective pour toutes les commissions scolaires. Les syndicats locaux négocient une convention collective avec la commission scolaire, limitée au diocèse évitant ainsi le « marchandage d'une commission scolaire à l'autre »<sup>3</sup>. Ce système semble maintenir et amplifier les différences entre monde rural (essentiellement composé d'enseignantes) et monde urbain (essentiellement composé d'hommes, avec de meilleures rémunérations et conditions de travail).

Au niveau provincial, la CIC invite à son congrès de 1955 la PACT (*Provincial Association of Catholic Teachers*) et la PAPT (*Provincial Association of Protestant Teachers*), les deux syndicats des enseignants, catholiques et protestants, anglophones de la Province. La CIC se projette même comme la fédération pancanadienne des enseignants francophones grâce à une probable intégration à la CTF (*Canadian Teachers Federation*). Au cours du même congrès, la CIC crée le Service technique, dirigé par Laval Grondines. Ce service documente l'extension des conventions

---

<sup>1</sup> Bois, H. (2002). Le clergé et la sécularisation des organisations syndicales au Québec. Dans J. D. Thwaites, *Travail et syndicalisme. Naissance et évolution d'une action sociale* (2<sup>nd</sup>e éd., 320-331). Laval : PUL.

<sup>2</sup> Massicotte, P., (1982). Op. cit., 41.

<sup>3</sup> Idem., 41.

collectives dans les commissions scolaires et il apporte une aide technique sur les intérêts sociaux et économiques des membres. Il est conçu comme un centre à la fois de diffusion et d'éducation syndicale.

Dans ce sens, la CIC agit comme une corporation « ouverte », dépendante et intégrée dans une prise en charge par l'Église du monde de l'éducation. En 1956, la CIC dépose à ces fins un mémoire au surintendant de l'instruction publique, Omer Jules Desaulniers<sup>1</sup>. Mais, il faut attendre la mort de Maurice Duplessis en 1959 pour que les revendications de la CIC soient prises en compte par le nouveau gouvernement dirigé par Paul Sauvé.

### **1.2.4 La Révolution tranquille**

Adopté le 16 décembre 1959 au dernier jour de la session parlementaire, le Bill 154 définit l'instituteur comme un professionnel et accède à la plupart des revendications de la CIC. En établissant l'adhésion obligatoire et automatique, suivant la *Formule Rand*<sup>2</sup>, des enseignants laïques<sup>3</sup> catholiques du secteur public ou privé de la province ainsi que la déduction des cotisations syndicales à la source, cette loi consacre la CIC comme la seule organisation de défense des intérêts des enseignants catholiques. Le Bill 154 redonne également le droit à l'arbitrage<sup>4</sup>. D'une manière mécanique, les effectifs et les finances de la CIC se développent fortement<sup>5</sup>. En ce sens, « l'année 1959 fut peut-être la plus heureuse de toute l'histoire de la CIC »<sup>6</sup>.

Après la mort brusque de Paul Sauvé, les élections provinciales de 1960 sont remportées par le Parti libéral du Québec dirigé par Jean Lesage. À la suite de l'impulsion de Paul Sauvé, Jean Lesage modernise la société québécoise. C'est le début de la *Révolution tranquille*. En 1961, une

---

<sup>1</sup> Dassylva, M. (2009). « Le meilleur système d'éducation au monde »: Omer-Jules Desaulniers et l'idéologie scolaire catholique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62(3-4), 501-531.

<sup>2</sup> Dion, G. (1975). L'origine de la formule Rand. *Relations industrielles*, 30(4), 747-760. Voir aussi le point 6.3.3.2 de notre thèse.

<sup>3</sup> À partir de 1959, les enseignants religieux n'ont donc pas l'obligation de se syndiquer dans la CIC sauf sur une base volontaire et ou si la totalité de leur association locale le souhaite. L'adhésion des religieux et religieuses est approuvée par la CEQ en 1965. L'Assemblée législative du Québec accepte l'amendement à la loi d'incorporation le 19 juillet 1967.

<sup>4</sup> Droit à l'arbitrage et non droit de grève.

<sup>5</sup> Les membres de la CIC sont au nombre de 5 364 en 1955, 7 500 en 1956, 9 000 en 1957, 11 700 en 1958, 16 200 en 1959, 25 000 en 1960, 44 000 en 1965 (Dionne, 1969 et Massicotte, 1982).

<sup>6</sup> Dionne, P., (1969. Op. cit., 144.

commission royale d'enquête sur l'éducation, la *Commission Parent*, est nommée. Elle publie un premier rapport en avril 1963 qui prescrit la création d'un ministère de l'éducation. Le 13 mai 1964, avec le Bill 60, le ministère de l'Éducation du Québec est créé. C'est un changement profond de l'organisation scolaire qui s'opère au Québec avec une prise en charge progressive par l'État, fortement négociée avec les différents acteurs et incluant tous les aspects de l'éducation.

À partir de 1961, en bouleversant entièrement toute l'organisation scolaire, la *Commission Parent* soustrait l'éducation à un système total corporatiste catholique<sup>1</sup> dont fait partie intégrante une CIC « diminuée », c'est-à-dire sans l'APCM de Montréal. La création du MEQ (ministère de l'Éducation du Québec) modifie tous les aspects bureaucratiques : formation des enseignants, relation avec les commissions scolaires, création du réseau collégial, obligation scolaire pour tous les enfants, extension de la scolarité, gratuité, nouveaux programmes, etc.

Face à la *Commission Parent*, la CIC a une position très « conservatrice »<sup>2</sup>. Elle dépose un rapport<sup>3</sup> souhaitant surtout le maintien de la confessionnalité et la limitation des pouvoirs du ministère de l'Éducation. Elle se prononce pour un droit de veto du Conseil supérieur de l'éducation, organisé selon deux comités confessionnels, sur les questions académiques. Si les dirigeants de la CIC se prononcent contre la création du MEQ, lors du congrès d'août 1963, les délégués de la CIC se prononcent pour la création du MEQ et contre la déconfessionnalisation du système éducatif public. Ainsi, une opposition interne hétéroclite apparaît autour de Raymond G. Laliberté<sup>4</sup>, dirigeant de la fédération diocésaine Ville Jacques Cartier<sup>5</sup> et coresponsable du service pédagogique<sup>6</sup>.

De plus, les 25 et 26 avril 1964, le Conseil général de la CIC se prononce pour une modification de ses statuts par rapport à la régionalisation des commissions scolaires. Cependant, si la CIC accepte cette réorganisation, au congrès de 1964, elle refuse cependant l'extension des négociations des conventions collectives des enseignantes et enseignants au niveau provincial. Il s'agit d'une demande liée à la création du MEQ. L'État se définit comme l'employeur principal des

---

<sup>1</sup> Warren, J.-P., (2004), Op. cit.

<sup>2</sup> Rouillard, J., (1989). Op. cit., 358.

<sup>3</sup> Mémoire à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, juin 1962.

<sup>4</sup> Avec Albert Gervais, Laval Grondines et Joseph Leblanc.

<sup>5</sup> Aujourd'hui Longueuil.

<sup>6</sup> Dionne, P., (1969). Op. cit., 145-146.

enseignants, car il finance indirectement le système des commissions scolaires. Pourtant en avril 1965, le MEQ dépose un document préalable instituant l'approbation des budgets des commissions scolaires pour la période 1965-1966.

Toutefois, le changement opéré par la *Révolution tranquille* est beaucoup plus large que l'organisation d'un système éducatif. Il modifie également la législation du travail. Par exemple, le 31 juillet 1964, les instituteurs obtiennent le droit de grève dans le cadre du nouveau Code du travail, droit qui va être limité par le maintien des services essentiels en 1965<sup>1</sup>. De 1963 à 1965, les syndicats locaux utilisent cette marge de manœuvre en déclenchant de nombreuses grèves locales pour obtenir de meilleures conventions collectives face aux commissions scolaires. Ainsi, en septembre 1966, il y a plus de 1200 conventions collectives dans les 1300 commissions scolaires du Québec. Le rapport de force est extrêmement favorable<sup>2</sup> aux syndicats locaux de la CIC et déséquilibre même les budgets des commissions scolaires.

### **1.2.5 Une orientation syndicale forcée ?**

Le 14 octobre 1966, avec le dépôt à la Chambre d'un projet de loi du MEQ, l'État intervient dans le financement des commissions scolaires pour limiter les augmentations salariales liées aux nouvelles conventions collectives locales (ou bien pour éviter aux commissions scolaires de recourir à une hausse des taxes scolaires). La CIC y voit une ingérence de l'État qui « brise le libre jeu des négociations collectives »<sup>3</sup> contredisant même le nouveau Code du travail. Plusieurs syndicats locaux de la CIC font même des grèves locales<sup>4</sup>. En 1967, l'État va, à la fois, forcer le retour au travail des enseignants et modifier le cadre des négociations collectives. Le 17 février 1967, le Bill 25<sup>5</sup> établit un nouveau régime de convention collective, suspend provisoirement le droit de grève (et donc, force le retour au travail), établit une échelle salariale selon la parité des enseignantes et enseignants et augmente leurs traitements. L'État prend en charge les

---

<sup>1</sup> Le Bill 15 est adopté en février 1965.

<sup>2</sup> Les cotisations syndicales des employés prélevées à la source permettent à la CIC d'avoir les moyens de sa politique de négociation en coordonnant ses actions locales.

<sup>3</sup> Dionne, P., (1969). Op. cit., 193.

<sup>4</sup> Pierre Dionne note que selon la CIC, aucune consultation des enseignants ne s'est faite notamment dans le Comité du plan de développement scolaire, tandis que Thwaites (2002a) mentionne des rencontres préalables en 1964.

<sup>5</sup> Loi assurant le droit de l'enfant à l'éducation instituant un nouveau régime de convention collective dans le secteur scolaire.

négociations éparses entre les différents syndicats locaux et les différentes commissions scolaires. La CIC est consacrée comme unique négociatrice des enseignantes et enseignants francophones et catholiques du Québec, la PAPT comme celle des protestants anglophones et la PACT<sup>1</sup> celle des catholiques anglophones (possédant chacune un droit de véto) tandis que les fédérations des commissions scolaires catholiques et protestantes du Québec sont mandatées comme négociatrices exclusives des commissions scolaires. L'État devient donc la partie patronale (qui prend des décisions sans appel) et le partenaire des commissions scolaires. En cas de désaccord, une commission d'enquête est mise sur pied pour faire un rapport sur les différends tandis que le droit du travail s'applique. La pratique de la grève est donc essentiellement conditionnée à une demande de conciliation préalable.

Le 19 mars 1967 lors d'un congrès spécial, la CIC accepte la décision gouvernementale du Bill 25 avec « réticence »<sup>2</sup>. Ainsi, « la corporation n'a pas accepté facilement cette décision du gouvernement de porter les négociations au palier provincial »<sup>3</sup>. Selon quelques-uns des dirigeants, la majorité des membres de l'organisation provinciale de la CIC désirait depuis déjà quelques années la négociation provinciale : « L'ensemble des représentants des sections et des associations locales ne partageait cependant pas cette vision des dirigeants provinciaux »<sup>4</sup>.

Durant ce congrès, la CIC se transforme en Corporation des enseignants du Québec (CEQ), dirigée par G. -Raymond Laliberté<sup>5</sup>. Au cours du même congrès, la CEQ décide de créer un service de recherches afin de « participer à la réforme scolaire »<sup>6</sup> et d'appuyer « l'action syndicale et pédagogique »<sup>7</sup> de la Corporation. Simultanément, la CEQ crée des Comités d'action politique, là encore, au niveau local et régional. Ces comités sont chargés d'un « caractère professionnel [et]

---

<sup>1</sup> Il serait intéressant de connaître les réactions et positions de la PAPT et de la PACT sur le Bill 25 et la centralisation étatique des négociations des conventions collectives des enseignants. Les enseignants protestants et anglophones de la Province de Québec possèdent une histoire syndicale plus ancienne, un statut établi et plus respecté ainsi que de meilleures conditions de travail et salariales.

<sup>2</sup> Dionne, P., (1969). Op. cit., 178.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Il est influent dans la CIC depuis 1964 et participe à la négociation sur la régionalisation des commissions et aussi en 1964 autour de la centralisation étatique de la négociation des conventions collectives.

<sup>6</sup> Dionne, P., (1969). Op. cit., 173.

<sup>7</sup> Idem.



d'un caractère syndical »<sup>1</sup>. Ils doivent informer localement sur les enjeux des questions d'éducation et peuvent même s'allier avec des partis politiques locaux<sup>2</sup>.

À partir de la fin des années 1960, et jusqu'à la fin des années 1970, la CEQ semble s'orienter vers le mouvement ouvrier. Cette évolution est tributaire des changements législatifs apportés par l'État, modifiant ainsi les relations de travail. Ainsi, avec le Bill 25, l'État force la CIC à adopter les orientations et l'organisation d'un syndicat plus industriel, à l'image des deux autres centrales syndicales principales (FTQ et CSN) et donc de sortir de son « corporatisme ».

### **1.2.6 Vers une inclusion dans le mouvement ouvrier (1968-1978)**

Selon Massicotte<sup>3</sup>, à partir du Bill 25, la nouvelle CEQ se rapproche du mode de fonctionnement des autres grandes centrales syndicales québécoises, la CSN (Confédération des syndicats nationaux) et de la FTQ (Fédération des travailleurs du Québec). À l'occasion des luttes contre le Bill 25, la CEQ a des contacts avec la CSN ; par moment concurrente de la CEQ, la CSN est une centrale syndicale extrêmement puissante et combative, représentant, effectivement, une large partie du mouvement ouvrier québécois. Les choses sont plus simples entre la CEQ, la PACT et la PAPT, car le gouvernement leur impose de devenir partenaires. C'est une alliance ponctuelle, par la constitution d'un cartel limité dans le temps, au sein d'un comité mixte de négociation et non une affiliation structurelle de l'une ou de l'autre<sup>4</sup>.

Pourtant durant la première ronde de négociations de 1967 à 1969, la CEQ refuse l'alliance avec la CSN. Elle négocie seule face à l'État qui finalement lui impose ses conditions. C'est une première négociation assez désastreuse où la CEQ en juin 1969 demande même à ses membres de démissionner en guise de protestation. Cependant, la CEQ fait quelques gains essentiels<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid., 181.

<sup>2</sup> À ce stade de nos recherches et de notre recension d'écrits, on ne dispose pas d'informations supplémentaires sur ces comités, leurs efficacités, leurs orientations, leurs influences, etc.

<sup>3</sup> Massicotte, P., (1982). Op. cit., 76.

<sup>4</sup> De 1962 à 1966, la CIC-CEQ a proposé, sans succès, l'affiliation à la PACT. La « crise scolaire » provoque une unité stratégique basée sur l'égalité des deux regroupements. En 1966, la PACT représente 4000 enseignants, la PAPT 2000 (Dionne, 1969).

<sup>5</sup> Le 15 mars 1968, le gouvernement prend un arrêté définissant « toutes autres questions relatives aux conditions de travail » (Dionne, P., (1969). Op. cit., 220) ; c'est à dire le perfectionnement, la formation des maitres et la qualité de l'enseignement. Ceci répond à certaines revendications de la CEQ.

Ainsi, une large partie de l'activité syndicale de la CEQ se consacre à sa réforme structurelle et aux « rondes »<sup>1</sup> des négociations de conventions collectives avec l'État avec ou sans front commun syndical. Les premières rondes de négociations de 1969 à 1976 marquent un affrontement frontal entre la CEQ et l'État, considéré comme un outil d'exploitation capitaliste. Après le congrès de 1970, avec l'élection d'Yvon Charbonneau comme nouveau président, la CEQ entreprend une transformation politique avec une lecture plus « marxiste » de la situation.

#### 1.2.6.1 Des tensions prérévolutionnaires

Le contexte social et politique des années 1970 au Québec est très tendu, presque « pré révolutionnaire ». La « crise d'octobre 1970 » représente une cassure politique majeure dans l'histoire contemporaine québécoise. Sans entrer dans les détails<sup>2</sup>, les dirigeants syndicaux sont hostiles au FLQ (Front de libération du Québec) — même s'ils adhèrent à certains de ses objectifs sociaux et politiques —, particulièrement après l'application de la *Loi sur les mesures de guerre*, le 16 octobre 1970. Ils s'allient même avec le PQ dans le groupe des seize<sup>3</sup>, condamnent le terrorisme du FLQ, la répression du gouvernement fédéral dirigé par Pierre Elliott Trudeau et celle du gouvernement provincial dirigé par le libéral Bourassa, tout en souhaitant le recours à la négociation pacifique. Après le 16 octobre 1970, la CEQ, la CSN et la FTQ forment un front commun contre le FLQ, pour la libération des personnes détenues arbitrairement, et contre la *Loi des mesures de guerre*. En effet, elles refusent l'utilisation de la violence comme outil et moyen politique. Si certains syndicalistes, comme Michel Chartrand, sont arrêtés, quelques syndicats et fédérations de la CEQ approuvent la *Loi des mesures de guerre*, tout en critiquant la position

---

<sup>1</sup> La CEQ va se trouver finalement uniquement en négociation permanente des conventions collectives des enseignants de 1967 à 1969, de 1971 à 1972, de 1975 à 1976, de 1978 à 1980, de 1982 à 1983, de 1985 à 1987, de 1988 à 1989, de 1990 à 1991, de 1991 à 1992. Ces rondes se déroulent selon des rapports de force sociaux, politiques et économiques très variables. Voir Tardif, J.-C. (1995). Op. cit.

<sup>2</sup> Par exemple, en 1965, Pierre Vallières et Charles Gagnon orientent le FLQ vers une participation aux luttes syndicales anticapitalistes. Campeau, S. (2009). *L'intervention militaire en octobre 1970 et la Loi sur les mesures de guerre: modalités et réactions*. (Maîtrise). UQÀM, Montréal ; Cardin, J.-F. (1990). *Comprendre octobre 1970 ; le FLQ, la crise et le syndicalisme*. Montréal : Éditions du Méridien.

<sup>3</sup> Dont Yvon Charbonneau, dirigeant de la CEQ, fait partie.

différente de leurs dirigeants<sup>1</sup>. Cependant lors du congrès de 1972, une résolution<sup>2</sup> est prise pour soutenir le droit à l'autodétermination politique et économique du Québec, avec la participation active et critique de la classe ouvrière et au bénéfice de celle-ci.

#### 1.2.6.2 Les premiers *Fronts communs* (1971-1976)

Durant les congrès de 1971 et de 1972, la CEQ met au point son processus de transformation. Le Congrès souhaite transformer la CEQ en une Centrale de l'enseignement du Québec. Elle s'ouvre également sur d'autres corps de métiers<sup>3</sup> du monde de l'éducation. Elle adopte donc des statuts provisoires qui servent de base à la consultation des syndicats composant la CEQ.

Avec la publication en 1972 de *L'École au service de la classe dominante*, la CEQ favorise une approche globale pour sortir l'école des influences de domination et d'exploitation du système capitaliste. Forte de ce constat, au Congrès de juin 1972, la CEQ décide le retrait des représentants syndicaux des organismes consultatifs gouvernementaux, du MEQ, des commissions scolaires et des écoles<sup>4</sup>. Simultanément, le Congrès demande des études, des rencontres régionales et provinciales, la fondation d'un secrétariat permanent avec la CSN et la mise sur pied d'un comité politique interrégional.

La seconde ronde de négociation des employés de l'État, de 1971 à 1972, marque donc une rupture fondamentale avec la constitution du premier front commun syndical<sup>5</sup> de 1967 élargissant ainsi les enjeux sociaux au-delà des revendications des enseignants. « C'est la première fois au Québec et une des rares expériences au monde où des enseignantes et des enseignants se sont retrouvés dans la rue et en prison avec des ouvrières et des ouvriers »<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> La Fédération des Enseignants de Québec, voir André Charbonneau, « Appui à la loi d'exception : Les enseignants sont en profond désaccord avec leur Corporation », *Le Devoir*, 23 octobre 1970, 3, ou Campeau, S. (2009). Op. cit., 88. Ceci confirme le sondage de la CEQ en 1969 montrant qu'un tiers des enseignants était pour la souveraineté du Québec.

<sup>2</sup> Lefebvre, J. (1993). La CEQ et le débat référendaire. *Bulletin du RCHTQ*, 19-1(55), 3-9.

<sup>3</sup> Par exemple, les travailleurs spécialisés du domaine du loisir, employés de soutien, professionnels non enseignants des commissions scolaires, cegeps et universités.

<sup>4</sup> Wright (1986) précise : sauf mandat contraire de la CEQ.

<sup>5</sup> Alliance entre la CEQ, la CSN et la FTQ.

<sup>6</sup> Tardif, J.-C., (1995). Op. cit., 73.

Ce premier front commun lors de la seconde ronde de négociation a confronté l'État négociateur et employeur d'une manière assez radicale. Il s'agit des négociations les plus dures entre les syndicats et l'État qui vont aller jusqu'à l'emprisonnement des trois chefs syndicaux, condamnés à une année de prison, pour violation d'une injonction, avec des grèves, des retours au travail imposés et finalement des gains substantiels pour la CEQ<sup>1</sup>. C'est presque une victoire des principales revendications de la CEQ. En acceptant la stratégie du front commun, la CEQ fait l'expérience d'une véritable lutte syndicale. Elle élargit son domaine d'intervention. Mais selon J.-C. Tardif<sup>2</sup>, elle confond l'État et le gouvernement géré par un parti politique (Parti libéral du Québec) avec un programme politique. La CEQ base sa stratégie sur cette confusion entre un appareil d'État et le caractère partisan d'un gouvernement<sup>3</sup>.

Au Congrès de 1974, la Corporation des enseignants du Québec se transforme officiellement en Centrale de l'enseignement du Québec. Cette incorporation se fait selon la Loi des syndicats professionnels<sup>4</sup>. À nouveau, la CEQ reprend la formule du front commun après des négociations avec la FTQ et la CSN. Elle adopte en ce sens une résolution pour la création d'un comité intersyndical pour l'unification avec la CSN. À la suite des orientations de 1970, la CEQ publie *École et luttes de classes au Québec* (1974), une analyse percutante du rôle de l'école dans le maintien de l'exploitation de la classe ouvrière. Ainsi, en 1974, la CEQ s'oriente vers le monde ouvrier et syndical tout en posant une analyse critique de son milieu. Les enseignants se perçoivent ici comme des travailleurs de l'éducation qui combattent, eux aussi, pour la fin d'un régime d'exploitation capitaliste. Pour la CEQ, l'enseignant n'est plus considéré comme un professionnel, mais comme un travailleur subissant les mêmes oppressions que les autres ouvriers.

---

<sup>1</sup> Le décret est adopté en décembre 1972 avec : salaire hebdomadaire de plus de 100 \$, indexation sur le coût de la vie, création d'un régime de retraite (vieille revendication de la CIC dès 1946), amélioration du régime d'assurance et des avancées quant à la profession d'enseignant : établissement d'un ratio élève- professeur, ouverture d'une discussion autour de la classification, du statut, de la tâche d'emploi et de la sécurité d'emploi. Voir Tardif, J.-C., (1995). Op. cit.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Ibid., 81.

<sup>4</sup> Rouillard, J., (1989). Op. cit., 363.

Dans ce sens, au congrès de 1976, la CEQ débat autour de la création d'une centrale du secteur public et parapublic avec un conseil intersyndical. Un comité mixte CSQ-CSN est créé autour de la publication du document de travail, la *Déclaration d'intention relative à l'unité syndicale* (1977).

Pour la ronde de négociation de 1975 à 1976, la CEQ rejoint à nouveau le front commun avec la CSN et la FTQ. À cause de la crise économique (1972-1974), les gouvernements fédéraux et provinciaux doivent contrôler leurs dépenses et surtout l'indexation des prix pour tenter de limiter les effets inflationnistes qui dégradent l'économie canadienne. Le front commun négocie dans une ambiance sociale très lourde. Le 22 juillet 1976, le front commun obtient une entente sur les salaires qui dépasse la loi anti-inflation. La CEQ s'y oppose, mais les autres membres du front commun l'acceptent le 31 août 1976. Finalement, la CEQ obtient des gains énormes<sup>1</sup> en dehors du front commun. À l'inverse, l'État étend la négociation collective avec les enseignants à une prise en charge de l'organisation du travail. Ceci déséquilibre les prérogatives des commissions scolaires qui s'appréhendent comme le seul corps intermédiaire responsable du système scolaire devant les parents.

Selon Tardif J.-C.,

cette ronde s'est déroulée à l'enseigne de l'opposition la plus farouche à l'État. Mais, un État plus personnalisé par le Parti libéral de Robert Bourassa. En fait, c'était un État dans sa forme instrumentale qui était contesté. Un État qui s'affichait plutôt aux côtés des forces du capital contre les forces sociales<sup>2</sup>.

Ainsi de 1970 à 1976, la CEQ s'inclut d'une manière contradictoire dans le mouvement ouvrier. Elle s'y inclut avec la formation de plusieurs fronts communs, s'oppose, semble-t-il, aux orientations du FLQ et participe à la gestion de l'après-octobre 1970. Cette évolution, provoquée par le Bill 25, va se déployer dans toute sa contradiction face à l'arrivée du Parti Québécois au pouvoir.

---

<sup>1</sup> Majoration d'environ 29%, augmentation du salaire à 165\$/semaine, relèvement de la clause d'indexation, des échelles salariales, extension du congé maternité, permanence et sécurité d'emploi après trois renouvellements de contrat, etc. (Tardif, J.-C., (1995). Op. cit., 90).

<sup>2</sup> Idem., 82.

Son indépendance et sa neutralité politique vont particulièrement être mises à l'épreuve face au référendum annoncé par le PQ sur l'indépendance nationale.

## **1.2.7 Positions de la CEQ face à la question nationale**

### 1.2.7.1 Les deux positions de la CEQ face au référendum

En 1976, le Parti québécois, dirigé par René Levesque, arrive au pouvoir sur un programme de « bon gouvernement » et sur la promesse de tenir un référendum sur la souveraineté du Québec. Généralement, les chercheurs<sup>1</sup> conviennent que la CEQ est favorable aux orientations du PQ<sup>2</sup>. Avec l'arrivée du PQ au pouvoir, la CEQ doit donc se pencher sur le futur référendum. Dès le congrès de 1976, le président de la CEQ, Yvon Charbonneau présente un rapport moral constatant une « double oppression » à la fois capitaliste et coloniale.

En février 1977, par une résolution, le Conseil régional donne mandat au CAS (Comité d'action sociale) d'étudier la question de la souveraineté. Deux visions apparaissent au sein de la CEQ : une première vision présentée par le CAS et une seconde par le Bureau national<sup>3</sup>.

Pour le CAS, la question nationale doit être conditionnée à la lutte pour établir une société socialiste. La lutte des classes partage la CEQ comme défendant l'intérêt des travailleurs et le PQ, celui des capitalistes québécois. Le CAS croit en l'unité du mouvement ouvrier canadien et il se bat pour l'abolition du capitalisme. Le CAS ne soutient donc pas le PQ et son référendum.

---

<sup>1</sup> Graveline, P., (2003). Op. cit. ; Rouillard, J. (1989). Op. cit. ; Tardif, J.-C., (1995). Op. cit. ; ou Robert, M., et Tondreau, J. (1997). *L'École québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales. Une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres.* (CEC). Anjou.

<sup>2</sup> Pour preuve, 15 députés nouvellement élus du PQ sont des enseignants, dont par exemple Guy Chevette (1940), professeur à la Commission scolaire régionale de Lanaudière de 1960 à 1971 puis chargé de cours en administration à l'Université du Québec à Montréal. Il occupa les postes de conseiller, secrétaire-archiviste et vice-président au conseil d'administration du Syndicat de la fédération locale des enseignants. Devint chef négociateur des enseignants du Québec en 1972 et fut élu premier vice-président de la Centrale des enseignants du Québec en 1974. Source <http://www.assnat.qc.ca/fr/deputes/chevette-guy-2555/biographie.html>, consulté le 2 juillet 2014. Il faut sérieusement nuancer cette appréciation quant aux syndicalistes de la CEQ. Pour le parcours d'un Guy Chevette, il y a eu le parcours de Guy Bisailon.

<sup>3</sup> CEQ. (1978). *S'approprier la question nationale.* XXVI<sup>e</sup> congrès de la centrale de l'enseignement du Québec, Montréal, 26 juin au 1<sup>er</sup> juillet 1978. CEQ.

Le Bureau national, quant à lui, constate l'oppression nationale du Québec, l'émergence d'une prise de conscience nationale et l'impossibilité d'avoir une conscience nationale canadienne. Il se prononce pour l'indépendance, car elle est, selon lui, dans l'intérêt des travailleurs. Si les deux visions s'entendent sur la nécessité de défendre uniquement les intérêts des travailleurs, elles s'opposent quant à la stratégie du PQ et donc sur la réponse à apporter à un futur référendum.

#### 1.2.7.2 Le rejet de l'union syndicale

Le congrès de 1978 marque la fin de l'orientation « socialiste » de la CEQ avec le remplacement d'Yvon Charbonneau par l'élection de Robert Gaulin à la présidence. De plus, le Conseil général de la CEQ refuse la fusion de la CEQ et de la CSN. En 1978, lors de la consultation sur un nouveau front commun, un tiers des syndicats locaux se prononcent contre, dont l'Alliance de Montréal. Les enseignants commencent à remettre en cause l'idée d'une unité syndicale qui a des effets néfastes sur leur propre convention collective. C'est donc un refus d'établir l'unité entre CSN et CEQ.

Selon les membres de la CEQ, deux problèmes se posent, le premier autour de la construction d'une trop grande bureaucratie incontrôlable et le second autour de la peur d'un développement unique et uniforme de l'action politique. Charbonneau est battu à 53,78 % et la démarche unitaire est jugée « prématurée »<sup>1</sup>. La CEQ reste donc le syndicat indépendant des enseignants.

#### 1.2.7.3 Les positions de la CEQ face au référendum

Le Congrès de 1978 étudie aussi deux documents d'orientation sur le référendum et adopte le point de vue du Bureau national<sup>2</sup>. À partir d'octobre 1978, un comité sur la question nationale prend en charge le dossier (préparation des questions, consultations, rédaction de rapports, etc.). Le 16 mars 1979, le Conseil adopte le texte, *Pour un pays à la mesure des*

---

<sup>1</sup> Thwaites, J. D. (2002). Tensions à l'intérieur du mouvement ouvrier au Québec. Relations entre les secteurs public et privé à travers trois études de cas de 1972 à 1982. Dans J. D. Thwaites, *Travail et syndicalisme. Naissance et évolution d'une action sociale* (2<sup>de</sup> éd., 347-363). Laval : PUL.

<sup>2</sup> Lefebvre, J. (1993). Op. cit.

*aspirations des travailleurs québécois*, qui va donc être présenté aux membres de la CEQ en avril 1979. Seulement trente et un syndicats ont répondu, soit 8478 membres, 10 % de l'effectif de la CEQ. Deux tiers des réponses sont clairement contre la participation de la CEQ aux débats publics sur la question nationale<sup>1</sup>. Ce rejet des positions du Bureau national de la CEQ de 1978 présuppose une acceptation de celles du CAS. Pourtant, du 28 au 30 juin 1979, le Congrès spécial de la CEQ sur la question nationale décide de ne pas participer au débat public sur la base d'une option constitutionnelle. Toutefois, il reconnaît le droit du peuple québécois à l'autodétermination et à la défense des droits démocratiques et ses droits syndicaux.

Presque un an plus tard, le 20 mai 1980, le référendum sur la souveraineté du Québec a lieu. 85 % des électeurs québécois ont voté à 59,6 % pour le non et à 40,4 % pour le oui. C'est donc une défaite pour le PQ. Selon Rouillard, « l'abstention [de la CEQ] sur une question aussi importante témoigne du ressac créé par l'orientation idéologique de la centrale et du sentiment, chez beaucoup d'enseignants, que la CEQ veut contrecarrer le projet péquiste »<sup>2</sup>.

Si comme nous l'avons vu, la partie la plus importante du programme du PQ concernait la marche vers la souveraineté et l'indépendance du Québec, il n'en demeure pas moins que les restes du programme du PQ portent sur une « bonne gestion » et une « remise en ordre » économique du Québec.

Dans ce sens, la plupart des historiens ont étudié l'orientation politique de la CEQ par rapport à ses positions face au PQ et à la campagne référendaire réclamant l'indépendance du Québec. Leurs approches ont limité l'étude de la CEQ uniquement à ses aspects politiques indépendantistes. Elles ont tout simplement oublié que le principal intérêt de la Centrale de l'enseignement du Québec est l'éducation. L'oubli de l'éducation restreint la compréhension des positions de la CEQ quant au PQ et à son référendum.

---

<sup>1</sup> 49% sont pour la position classique de la CEQ de la reconnaissance du droit à l'autodétermination ; 32,5% sont d'accord avec le constat de l'oppression nationale du peuple québécois et surtout 71,5% rejettent la Résolution 45 du congrès de 1978.

<sup>2</sup> Rouillard, J. (1989). Op. cit., 370.



### 1.2.8 La pesanteur du référendum de 1980 : la CEQ et le PQ (1978-1982)

Effectivement, la plupart des historiens et des sociologues arrêtent leurs études du syndicalisme enseignant aux débuts des années 1980 et l'orientent sur deux points principaux : ses revendications économiques et sociales et son rapport à la question nationale<sup>1</sup>.

La limite de nos connaissances justement d'oublier que la principale priorité du syndicalisme s'ancre dans l'éducation : l'approche syndicale corporative, industrielle, professionnelle ou encore socioprofessionnelle importe peu si la relation avec l'éducation n'est pas établie.

C'est cette pesanteur qui apparaît dans le travail de Josée Lefebvre sur la CEQ et la question nationale portée par le PQ<sup>2</sup>. Son approche synthétique de 1996 considère que le cœur de l'évolution de l'appréhension par la CEQ de la question nationale se limite à une approche syndicale uniquement identitaire autour de la défense de la langue française au Québec. Ainsi, à partir de la question linguistique, la CEQ évoluerait, uniformément, vers un engagement nationaliste soutenant presque automatiquement la politique du Parti québécois, de 1977 à 1992. Cette analyse historique considère la CEQ uniquement comme une organisation syndicale industrielle dont l'orientation *Bread and Butter* ne concerne que la négociation de conventions collectives.

Si effectivement la CEQ rejoint, dans de nombreux fronts communs, les autres centrales syndicales québécoises, tous les autres aspects du syndicalisme enseignant sont effacés comme étant soit un reste de positions corporatistes, professionnelles ou même « sociopolitiques ».

---

<sup>1</sup> Cardin, J.-F. (1986). La F.T.Q. et la crise d'Octobre 1970. *Bulletin du RCHTQ*, 12(35), 31-43 ; Cardin, J.-F. (1990). *Comprendre octobre 1970 ; le FLQ, la crise et le syndicalisme*. Montréal : Éditions du Méridien ; Guntzel, R. P. (1993). « Rapprocher les lieux du pouvoir » : The Québec Labour Movement and Québec Sovereignism, 1960-2000. *Labour / le travail*, 369-395.

<sup>2</sup> Lefebvre, J. (1996). *La CEQ et la question nationale, des années 1960 à 1992*. Université de Montréal (Maitrise inédite), Québec ; Lefebvre, J. (1993). La CEQ et le débat référendaire. *Bulletin du RCHTQ*, 19-1(55), 3-9.

Enfin, en privilégiant essentiellement le témoignage d'Henri Laberge<sup>1</sup>, Josée Lefebvre choisit de soutenir la thèse que finalement la CEQ n'a pas réussi de 1977 à 1992 à élaborer son projet souverainiste à opposer au Parti québécois. Ainsi, n'ayant pas pu proposer un autre projet constructif en 1980, la CEQ a donc préféré se retirer du débat référendaire. Ce manque de maturité est même presque organisationnel et délibéré tant les enseignantes et les enseignants québécois souhaitaient l'indépendance du Québec.

Le fait de retenir qu'une hypothèse défendant l'alliance entre la CEQ et le PQ empêche de détailler les deux positions idéologiques qui s'affrontaient au sein de la CEQ.

Tout d'abord, le Parti québécois et le gouvernement péquiste de René Levesque n'ont pas le monopole de la question nationale entre 1977 et 1985. Il est tout à fait normal d'être pour l'indépendance du Québec sans soutenir la démarche du gouvernement péquiste de l'époque<sup>2</sup>.

Ainsi, confondre indépendance du Québec et Parti québécois relève d'un parti pris sinon d'un biais historique dissimulant la diversité des possibilités et la complexité du syndicalisme enseignant au Québec, mais aussi celle de la question de l'indépendance.

En d'autres mots, la question de l'indépendance ne relève donc pas d'un monopole d'un parti politique. Justement à cause de l'émergence d'un courant marxiste révolutionnaire au début

---

<sup>1</sup> Souverainiste convaincu, Henri Laberge représente une partie de l'histoire récente de la revendication d'un Québec indépendant, francophone et socialement progressiste. Militant politique (ancien membre du *Parti socialiste du Québec* et du *Rassemblement pour l'indépendance nationale*) et adhérent du Parti québécois et du Bloc québécois, Henri Laberge fut conseiller de la CEQ de 1970 à 1998. En 1977, il fut le directeur du cabinet de Camille Laurin (ministre d'État au Développement culturel) ; avec son sous-ministre, Guy Rocher, et le sociologue Fernand Dumont, il travailla à la préparation des projets aboutissant à la Loi 101. Il représente à la CEQ un courant œuvrant à une convergence avec les ailes progressistes du Bloc québécois et du Parti québécois. Il intervient autant à l'Alliance qu'au Conseil général de la CEQ. Il rédige de nombreux articles dans *L'Alliance* à propos de la déconfessionnalisation du système scolaire public francophone et de sa laïcisation. En septembre 1992, Henri Laberge dépose l'*Analyse critique de l'Entente constitutionnelle du 28 août 1992*, texte qu'il a rédigé, devant le Conseil général pour définir la position de la CEQ par rapport à l'Entente constitutionnelle de 1992. Puis, il fait partie du groupe de travail *ad hoc* créé, en septembre 1993, par le Comité exécutif afin d'aider le Conseil général à définir le sens de l'engagement politique de la CEQ en faveur de l'indépendance. Le rapport final sera discuté au Conseil général de février 1994 et d'avril 1994. Ce groupe travaille sur un possible engagement politique de la Centrale lors des élections provinciales, qui s'annonçaient, en faveur du Parti québécois, afin de réaliser l'indépendance du Québec. En 1994, il est aussi nommé président du MLQ (Mouvement laïque québécois).

<sup>2</sup> D'ailleurs, cette erreur stratégique et politique de René Lévesque ne sera pas reproduite par Jacques Parizeau et Bernard Landry en 1994 qui laisseront toute l'amplitude nécessaire à la CEQ pour développer sa propre conception du processus indépendantiste du Québec en dehors d'une tutelle directe du Parti québécois, comme nous le verrons.

des années 1970 à la CEQ, la question sociale a été mise de l'avant avec la publication (symbolique?) de deux livres d'analyses marxistes sur l'*École québécoise* en 1972 et 1974. Cette influence marxiste ne s'est pas contentée de défendre les aspects *Bread and Butter* s'alliant au syndicat international et au syndicat national, mais a aussi développé ses propres analyses « corporatistes » concernant l'éducation, l'indépendance du Québec, l'État providence, la défense de la langue française. Cette « gauche » du syndicalisme enseignant de la CEQ a été majoritaire jusque dans les années 1990. Elle a posé une analyse socialiste sur la situation de domination (économique, sociale, culturelle, linguistique, etc.) dans laquelle était enfermé le peuple québécois. Autrement dit : la majorité de la CEQ avait-elle vraiment besoin de développer un projet d'indépendance face au projet du gouvernement Lévesque tant son socialisme révolutionnaire anti-impérialiste parle de lui-même ?

Comment cet oubli d'une tendance majoritaire au sein de la CEQ a-t-il tout simplement été possible ?

Là encore, et à nouveau, pour expliquer cet effacement historique, il faut rejouer une partie de ping-pong entre l'historiographie du syndicalisme enseignant et son histoire récente.

Du côté historiographique, il faut proposer des jalons d'une histoire critique à propos d'une part, des principales particularités élémentaires des recherches sur le syndicalisme enseignant au Québec, notamment les conséquences d'une approche uniquement nationale; et d'autre part, sur l'inclusion de ces recherches dans une historiographie sur le syndicalisme aujourd'hui mondialisée.

Enfin, du côté historique, la tentative de réforme —globale— de l'éducation entreprise par le gouvernement péquiste de 1977 à 1984 doit être comprise pour avancer vers notre problématique de recherche sur le Conseil général de la CEQ et l'arrimage de l'éducation à la souveraineté du Québec de 1990 à 1995.

À partir de 1977, le rejet de la tentative de réforme *Top and Down*, un des facteurs importants du soutien ou non à la démarche nationaliste du Parti québécois et son processus référendaire, apparaît dans les débats syndicaux des enseignants concernant l'appui au Parti québécois à l'époque.

La CEQ ne fait donc pas que réagir aux positions indépendantistes du PQ, mais intègre aussi un positionnement prononcé et ambigu quant aux réformes entreprises en éducation par ce même parti. De 1981 à 1985, ce véritable « brasse-camarade » se produit autour du syndicalisme enseignant et de sa place dans le monde de l'éducation.

Cette tentative de « révolution copernicienne »<sup>1</sup> du monde de l'éducation provoque d'abord une critique syndicale, puis un affrontement politique qui ne prendra fin qu'avec l'intervention du CSÉ en 1984.

Ces précisions historiographiques et cette réintégration à la fois contextuelle de la globalisation de l'éducation en Amérique du nord et de l'histoire récente de l'éducation au Québec permettent de saisir sur quels points porte l'échec du premier arrimage de l'éducation à la conquête de la souveraineté du Québec.

Finalement, ce premier acte pose, ce que nous nommerons, le paradoxe problématique du syndicalisme enseignant et surtout ouvre le champ à la compréhension scientifique, pleine et entière, de la seconde tentative d'arrimage syndical de l'éducation à la question à la conquête pacifique de la souveraineté au Québec sur laquelle porte notre sujet.

Commençons à aborder quelques jalons nécessaires pour proposer cette histoire critique dans laquelle notre recherche s'intègre.

---

<sup>1</sup> Laurin, C. (1981). *L'enseignante et l'enseignant : des professionnels*. Québec : Ministère de l'éducation, 10.

## Chapitre 2 – Pour une histoire critique du syndicalisme enseignant

### 2.1 Jalons pour une histoire critique du syndicalisme enseignant

#### 2.1.1 Particularités élémentaires des recherches sur l’histoire du syndicalisme enseignant

Tout d’abord, une des principales particularités de l’historiographie québécoise est la dualité entre une approche qui privilégie la question nationale et celle favorisant une approche sociale. Sans entrer dans cet éternel débat de la question nationale *versus* la question sociale<sup>1</sup>, ou même de la tentative de dépassement de cette dualité<sup>2</sup>, force est de remarquer qu’à partir de la Conquête et surtout de l’*Acte de l’Amérique du Nord britannique* (AANB) de 1867, le système scolaire du Québec est à la fois unique et progressivement divisé selon deux religions, catholique et protestante.

Si les chercheurs ont une bonne vision historique globale du système éducatif catholique puis francophone depuis les travaux de Louis-Philippe Audet, travaux peu remis en cause depuis 1971, l’histoire de l’autre partie du système éducatif québécois, anglophone et protestant, n’existe pas et n’est que très peu prise en compte dans les recherches universitaires. Finalement, l’orientation « nationale » apparaît inhérente à la plupart des recherches sur l’histoire de l’éducation au Québec. Le fait qu’aucune étude n’existe sur le syndicalisme enseignant du système scolaire anglophone et protestant — sans même aborder l’histoire de tout ce système dont la partie concernant les Autochtones et leurs enfants — , particulièrement la *Provincial Association of Protestant Teachers* (PAPT) et la *Provincial Association of Catholic Teachers* (PACT), pose des questions qui dépassent la simple lacune historique. À l’inverse, l’orientation nationale

---

<sup>1</sup> Savard, S. (2017). L’affaiblissement de la question nationale au Québec. *Bulletin d’histoire politique*, 25(2), 7-13 ; Kelly, S. (Dir.). (2003). *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historiques*. Québec : Les Presses de l’Université Laval ; Piotte, J.-M., et Couture, J.-P. (Dir.). (2012). *Les Nouveaux visages du nationalisme conservateur au Québec*. Montréal : Québec-Amérique.

<sup>2</sup> Dupuis-Déri, F., et Ethier, M.-A. (Dir.). (2016). *La guerre culturelle des conservateurs québécois*. Saint-Joseph-du-Lac : M éditeur.

de l'étude historique de l'éducation au Québec, c'est-à-dire uniquement le système de langue française et de confession catholique, reste la posture scientifique invisible de la majorité des recherches historiques sur l'éducation au Québec. Cet aspect est une des autres limites majeures de l'appréhension de l'histoire de l'éducation au Québec.

L'autre caractéristique discutable de cette distinction entre la question sociale et la question nationale réside dans l'oubli de la pensée contemporaine des concepteurs du système scolaire public francophone sur l'exemple du système anglophone par la *Révolution tranquille*. Depuis la synthèse d'Arthur Tremblay<sup>1</sup>, l'ensemble de l'éducation est pensé afin d'en finir avec l'échec systémique des Canadiens français catholiques par rapport à la réussite systémique des Canadiens anglophones et protestants. Ainsi, l'éducation doit devenir l'outil de base de l'émancipation sociale et par là même nationale, pensait-on, des Canadiens français, des Québécois et finalement et globalement des générations d'élèves d'origine immigrante, depuis au moins la *Loi 101* (1977). Dans ce sens, étudier les questions historiques des orientations syndicales des enseignants, surtout quand le syndicalisme enseignant se conçoit comme le défenseur des services publics de l'État québécois et l'outil d'émancipation sociale des élèves francophones, particulièrement issus des classes populaires, ne relève pas tellement de l'exclusivité d'une démarche nationale ou sociale<sup>2</sup>. Les deux aspects sont inextricables surtout dans un contexte de domination coloniale.

Enfin, une autre approche s'affranchit de la dimension globale à la fois géographique et historique. Elle se contente de l'éternelle vision de la spontanéité du génie « québécois » qui refuse de voir le Québec et ses habitants traversés par des courants de pensées et d'actions extérieurs et adaptés selon un processus tout à fait normatif apparaissant dans toutes les sociétés à des degrés divers. Ainsi, la compréhension de l'éducation et du syndicalisme au Québec procède d'un centrage que l'on pourrait qualifier —sans préjugé— d'ethnocentrisme, tant les filiations

---

<sup>1</sup> Tremblay, A. (1955). Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la Province de Québec. Commission Royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels.

<sup>2</sup> Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Laval : PUL.

étrangères en matière éducative sont prégnantes au Québec comme ailleurs<sup>1</sup>, ne serait-ce par leur acceptation, leur adaptation ou leur refus. Ce qui semble clair —et peu étudié— pour le système éducatif anglophone et protestant québécois ne l'est pas pour l'autre partie du système, francophone et catholique. Par exemple, l'influence de la conception catholique romaine n'est que très peu étudiée ou encore la fermeture par rapport aux principes de l'*éducation progressiste* peu ou pas justifiée, quand elle est abordée, etc.

Ce manque de prise en compte des influences extérieures sur le Québec éducatif dissimule des choix clairement nationalistes, et non *décolonialistes*, qui nous paraissent historiquement invraisemblables sinon anachroniques. Du coup, le manque d'histoire des idées de l'éducation et de leurs cheminements au Québec fait ici cruellement défaut<sup>2</sup>.

Surtout, cette approche efface non seulement l'histoire de l'immigration, mais aussi toute l'histoire du Québec, de sa constitution et de sa « survie » et de la formation de ses élites et de ses classes ouvrières à l'international dès le XIX<sup>e</sup> siècle, sinon avant. Face à la mondialisation économique « actuelle », considérer que le Québec est en processus de dépossession de son système éducatif public<sup>3</sup> laisse dubitatif tant justement la construction du système public éducatif québécois de la *révolution industrielle* est lui-même issu de la mondialisation *libérale* et de l'imposition d'un modèle *industriel* nord-américain de production et de consommation économiques.

Cette ambiguïté constante entre l'acceptation de la mondialisation, et de son adaptation locale, et de la contestation « révolutionnaire » de ce modèle a pourtant été parfaitement ciblée par Simon Rainville<sup>4</sup> à propos des débats sur l'éducation dans la revue *Parti Pris*. Elle n'est pas propre au Québec, mais doit quand même être abordée.

---

<sup>1</sup> Voir, par exemple, le travail récent de Madelaine, A. S. (2019). *La diffusion des idées pédagogiques de Maria Montessori en France durant l'entre-deux-guerres à travers l'analyse de la revue pédagogique la Nouvelle éducation* [Maîtrise inédite]. Université de Montréal.

<sup>2</sup> Simard, D., Cardin, J.-F., et Lemieux, O. (Dir.). (2019). *La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1915-1930*. Québec : Presses de l'Université Laval.

<sup>3</sup> Cordeau, W. (2019). L'école, toujours au service de la classe dominante ? Dans P. Hurteau (Dir.), *Dépossession II. Une histoire économique du Québec contemporain. Les institutions publiques* (p. 71-115). Montréal: Lux Éditeur.

<sup>4</sup> Rainville, S. (2018). Parti pris et les débats sur l'éducation : Accepter les réformes ou rechercher la révolution ? *Bulletin d'histoire politique*, 26(2), 234-257.

D'un côté, la *Réforme Parent* doit être soutenue, car les recommandations permettent une amélioration du sort du peuple québécois, bien qu'elle intègre le Québec dans un hyper capitalisme nord-américain. De l'autre, la *Réforme Parent* doit être complétée, voire combattue, et orientée vers une laïcisation complète du système éducatif qui en décolonisant la pensée québécoise<sup>1</sup> provoquera la décolonisation générale du Québec et la destruction de la « subordination à l'impérialisme américain et au capitalisme canadien »<sup>2</sup>.

C'est dans ce paradoxe éducatif québécois que l'action syndicale devrait se percevoir selon un contexte international et une vision *coloniale/décoloniale* et non dans une reconstruction sociologique *industrielle* d'un âge d'or scolaire.

À la base, ce paradoxe a été parfaitement discerné et exposé par les enseignants eux-mêmes dès 1972 dans *L'école au service de la classe dominante*<sup>3</sup>. Ainsi, « les enseignants ne peuvent être assimilés à la minorité possédante pour ce qu'ils possèdent [...]. Ils éprouvent également de la difficulté à s'identifier à la classe ouvrière »<sup>4</sup>, car ils « occupent une position intermédiaire entre la classe capitaliste et la classe des travailleurs »<sup>5</sup>. Selon le contexte du rapport de force, ou la « situation »<sup>6</sup> révolutionnaire, ils peuvent se ranger aux côtés de la classe ouvrière ou de l'ordre établi.

Ainsi, même s'ils ne participent pas à l'exploitation de la classe ouvrière et si leur statut les éloigne de leurs intérêts<sup>7</sup>, une franche opposition à la bourgeoisie permet de les « situer plus clairement dans la lutte des classes »<sup>8</sup>. Mais, cette lutte des classes n'est pas une lutte dans la

---

<sup>1</sup> Rainville note ici l'influence de la pensée de Frantz Fanon.

<sup>2</sup> Rainville, S. (2018). *Idem.*, 252.

<sup>3</sup> CEQ, *L'école au service de la classe dominante*, M éditeur, Ville Mont-Royal, 2012, 108. Nous utilisons ici la réédition de 2012.

<sup>4</sup> CEQ, *Idem.*, 29.

<sup>5</sup> CEQ, *Ibid.* « Il faut bien avouer que ces groupes, s'ils ne participent pas directement à l'exploitation de la classe ouvrière, sont mieux placés que bien d'autres dans la hiérarchie des inégaux : meilleurs salaires, propreté ambiante du milieu de travail, effort physique moindre », 29.

<sup>6</sup> Debord, G. (1967), *La société du spectacle*. Paris : Buschet-Chatel. Voir aussi Debord, G. (1957), *Rapport sur la construction des situations et sur les conditions de l'organisation et de l'action de la tendance de l'Internationale situationniste*. Dans *Textes et documents situationnistes, 1957-1960*, Paris : Éditions Allia.

<sup>7</sup> CEQ, *Ibid.* « De plus, pour les enseignants, il ne faut pas négliger l'estime et le prestige dont la fonction est encore auréolée », 29.

<sup>8</sup> CEQ, *Ibid.*



classe : la centrale syndicale ne veut pas « cautionner ici l'utopie que les enseignants pourraient à eux seuls changer le système en changeant l'école »<sup>1</sup>.

Cette oscillation perpétuelle, remarquée par Simon Rainville, entre soutien à la classe ouvrière *industrielle* et appartenance à une « petite » bourgeoisie intellectuelle place les enseignants dans un éternel choix à trancher entre révolution d'inspiration matérialiste internationaliste et anti-impérialiste — décolonialiste — et réformisme social, capitaliste et nationaliste. Toutefois, en dépassant ce paradoxe, il resterait à comprendre comment une synthèse « pragmatique » pourrait se faire entre cette dimension « progressiste » et cette dimension « conservatrice » au sein du personnel enseignant.

Enfin, quatrième caractéristique, la participation des enseignantes et des enseignants dans la définition de leur métier n'a que rarement été prise en considération par les chercheurs<sup>2</sup>. Par exemple, le rejet de la professionnalisation, de l'ordre professionnel et particulièrement de l'imposition d'un code d'éthique<sup>3</sup> n'aborde pas les positions pérennes du syndicalisme enseignant. Aussi, au-delà des différents *Fronts communs*, dont les positions syndicales enseignantes et industrielles ont parfaitement été analysées par le travail en relations industrielles de J.-C. Tardif<sup>4</sup>, il n'en reste pas moins qu'à travers leurs organisations syndicales, les enseignants québécois ont participé à la négociation, non seulement de leurs conditions matérielles de travail, leurs conventions collectives, leurs fonds de retraite, etc., mais aussi de l'éducation, des outils pédagogiques, de l'orientation de certaines politiques éducatives, des

---

<sup>1</sup> CEQ, Ibid., 31.

<sup>2</sup> Tardif, M. (2013). La vague des professions au Québec: où sont passés les enseignants ? (2). *Formation et profession*, 22(2), 109-113.

<sup>3</sup> Lessard, C., et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structures, systèmes*. Montréal : PUM ; Mellouki, M. (1999). La professionnalisation de l'enseignement : nouveau catéchisme des formateurs? Dans M. Tardif et C. Gauthier (Dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* (p.53-74). Laval : P.U.L. ; Lessard, C. (1999). La professionnalisation de l'enseignement: un projet à long terme à construire ensemble dès maintenant. Dans M. Tardif et C. Gauthier (Dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* (p.99-112). Laval : P.U.L. ; Tardif, M., et Gauthier, C. (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Laval : P.U.L.

<sup>4</sup> Tardif, J.-C. (1995). *Le mouvement syndical et l'État : entre l'intégration et l'opposition : le cas de la CEQ : (1960-1992)*. Sainte-Foy: Université Laval, Département des relations industrielles. Jean-Claude Tardif a été membre du service de recherche de la CEQ, puis aussi membre du CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire).

programmes scolaires, etc., et ceci aux différents niveaux décisionnels de l'éducation et des relations industrielles. Là encore, la dimension négociée du métier d'enseignant comme l'étude historique de l'évolution des conventions collectives, etc. n'a été que peu étudiée et peu intégrée dans les recherches des sciences de l'éducation. Finalement, toute une dimension sociale du métier d'enseignant semble avoir échappé aux historiens et aux sociologues de l'éducation.

Mais, ces particularités du syndicalisme enseignant suffisent-elles à assoir une histoire critique dans le cadre d'une approche locale de l'histoire québécoise, surtout au sujet de l'éducation ?

Il est évident que non, car toute la dimension globale du contexte international, nord-américain au moins, du syndicalisme et de l'éducation n'est pas pris en compte.

## **2.1.2 Une approche internationale : le Québec comme terrain de « mondialisation »**

,2.1.2.1 La difficile appartenance du syndicalisme enseignant québécois aux canons industriels nord-américains.

Tout d'abord, il faut se délaisser d'une approche « industrielle » du syndicalisme enseignant, approche imposée à la fois par un facteur extérieur au Québec et par une première globalisation économique. Ce rapport entre domination économique et imposition d'un modèle syndical a été perçu par quelques historiens critiques français, anglais et états-unien.

Particulièrement critique, cette approche dénonce un impérialisme syndical intégré à la mondialisation économique accompagnant vigoureusement les intérêts capitalistes états-unien dès le XIX<sup>e</sup> siècle. Elle a émergé à partir des années 1960, dans le monde francophone, entre autres avec l'article de Martin Fine en 1969<sup>1</sup>, puis avec les premières analyses historiques d'une

---

<sup>1</sup> Fine, M. (1969). Syndicalisme et Réformisme : Samuel Gompers et le mouvement ouvrier français (1918-1919). *Le Mouvement social*, (68), 3-33.

marxiste française, Annie Lacroix-Riz<sup>1</sup>. Ensuite dans les années 2000, les travaux d'historiens anglais, comme Anthony Carew<sup>2</sup>, et états-unien, comme Kim Scipes<sup>3</sup>, ont abordé cet aspect du syndicalisme industriel. Elles remettent en cause des pans entiers de l'histoire intérieure du syndicalisme industriel et « international » en Amérique du Nord.

Notons que l'approche, plus militante, de Kim Scipes complète finalement les travaux de Noam Chomsky à propos de l'impérialisme états-unien<sup>4</sup> : les orientations des politiques extérieures des centrales syndicales nord-américaines défendent également les intérêts géostratégiques militaro-financiers des É-U et ont pu se développer en raison de l'absence de contrôle interne par ses membres de l'organisation syndicale en Amérique du Nord.

Cette inclinaison critique de certaines recherches historiques « globalise » la dimension explicative et constitutive du syndicalisme industriel et contextualise les politiques intérieures<sup>5</sup> et impériales états-uniennes comme autant de zones de conflits dans lesquelles les syndicats sont inclus comme encadrement d'une partie du mouvement ouvrier.

C'est dans ce contexte nord-américain dominé par le syndicalisme industriel que naît le syndicalisme enseignant au Canada<sup>6</sup> et au Québec. Pourtant, le syndicalisme enseignant en Amérique du Nord n'est pas et n'a jamais été uniquement un syndicalisme de type industriel.

---

<sup>1</sup> Lacroix-Riz, A. (1981). Majorité et minorité de la CGT de la Libération au XXVI<sup>e</sup> Congrès confédéral (septembre 1944-avril 1946). *Revue historique*, 266(2), 461-485 ; Lacroix-Riz, A. (1990). Autour d'Irving Brown : L'A.F.L., le Free Trade Union Committee, le Département d'État et la scission syndicale française (1944-1947). *Le Mouvement social*, (151), 79-118.

<sup>2</sup> Carew, A. (1998). The American Labor Movement in Fizzland : The Free Trade Union Committee and the CIA. *Labor History*, 39(1), 25-42 ; Carew, A. (2003). The Politics of Productivity and the Politics of Anti-Communism: American and European Labour in the Cold War. *Intelligence and National Security*, 18(2), 73-91.

<sup>3</sup> Scipes, K. (2010). *AFL-CIO's Secret War against Developing Country Workers. Solidarity or Sabotage ?* Lexington Books.

<sup>4</sup> Chomsky, N. (2003). *Pirates et empereurs : Le terrorisme international dans le monde actuel*. (Fayard). Paris. Chomsky, N. (2004). *De la guerre comme politique étrangère des États-Unis*. (Agone). Marseille.

<sup>5</sup> Surtout dans le domaine de l'éducation qui semble être un terrain privilégié d'expérimentations sociales et politiques qui, une fois validées, seront transposées à l'ensemble de la société nord-américaine.

<sup>6</sup> Par exemple et pour illustrer cette complexité des relations syndicales des centrales enseignantes nord-américaines, Harry Smaller montre que des relations sont établies dès 1860 entre la naissante *Provincial Teachers Association* du Canada Ouest (Ontario) et la *National Teachers' Association of the United States* qui ne sera pas affiliée à l'AFL-CIO. Smaller, H. (1994). Gender and Status : The Founding Meeting of the Teachers' Association of Canada West, January 25, 1861. *HSE/RHÉ*, 6(2), 201-218.

Cette vision dominante du syndicalisme international et son impact sur le syndicalisme enseignant au Québec doivent donc être abordés d'une manière très synthétique tant elle dévoile, par antithèse, la nature du syndicalisme enseignant au Québec dans un contexte nord-américain.

Tout d'abord, le syndicalisme industriel nord-américain se conçoit comme un regroupement d'ouvriers exploités dans une usine, une mine, etc. L'implantation de ce syndicalisme correspond à un encadrement des ouvriers « manuels », vivant une exploitation directe indéniable, avec une culture propre, presque caricaturale<sup>1</sup> fortement conservatrice<sup>2</sup>, chauvine, voire nationaliste, xénophobe et raciste<sup>3</sup>, machiste et sexiste, etc. La réalité ouvrière de ce type de syndicalisme accompagne l'industrialisation massive des moyens de production en Amérique du Nord. Ce syndicalisme se conçoit comme un syndicalisme de combat autour de la négociation de conventions collectives améliorant les conditions de vie de certains ouvriers<sup>4</sup> –et non de tous les ouvriers– et de leurs familles et un syndicalisme d'encadrement et de bonne gestion de l'ensemble de la classe ouvrière, en général, afin d'assurer leur participation à la production et à la consommation.

Ce syndicalisme monopolistique accompagne donc la révolution industrielle, puis la construction de l'État providence, tout en garantissant le *Bread and Butter*, ou plutôt le *Ham and Eggs*, pour une partie de la classe ouvrière en l'éloignant ainsi des « aventures » politiques socialistes, anarchistes ou communistes. Il défend simultanément les intérêts d'une partie de la classe ouvrière et du capitalisme industriel continental.

Dans ce contexte nord-américain, au Québec, force est de constater que le « syndicalisme » enseignant ressemble à un objet syndical non identifié. Tout d'abord, il n'est pas composé d'ouvriers dévalorisés par la *Révolution industrielle*. Éduqués (sachant lire, écrire et

---

<sup>1</sup> Sweeney, E. T. (1972). The A.F.L.'s good citizen, 1920-1940. *Labor History*, 13(2), 200-216.

<sup>2</sup> Cowie, J. (2008). The Conservative Turn in Postwar United States Working-Class History. *International Labor and Working-Class History*, 74, 70-75.

<sup>3</sup> Voir par exemple : Scipes, K. (2003). Trade Union Development and Racial Oppression In Chicago's Steel And Meatpacking Industries, 1933-1955. Unpublished Ph.D. Dissertation, Department of Sociology, University of Illinois at Chicago.

<sup>4</sup> Zinn, H. (2006). *Une histoire populaire des États-Unis. De 1492 à nos jours*. Montréal : Lux.

compter) et considérés comme « intellectuels » dans un environnement sociétal « valorisant » la sous-scolarisation des enfants, les enseignants sont dans une autre dimension : bureaux d'examineurs, écoles normales, écoles de pédagogies, tutelles des commissions scolaires, des autorités municipales et ecclésiastiques, etc. Même si leur condition économique semble pourtant les rapprocher des ouvriers, ils ne peuvent pas être, à proprement parler, des ouvriers « industriels », bien qu'ils auraient pu être des ouvriers de métier, contrôlant ou tentant de continuer de contrôler leurs propres outils de production<sup>1</sup>. Car finalement, à travers leurs associations, les enseignants tentent bien de contrôler à la fois leur condition de travail et l'organisation de leur profession ; ceux-ci sont leurs outils de travail. Ce contrôle de l'outil de production marque une des frontières entre ouvriers et enseignants. Par conséquent, l'approche *Bread and Butter* ne constitue pas le moteur unique de la construction du syndicalisme enseignant, même dans le cadre d'une industrialisation tardive de l'éducation au Québec.

Par exemple, en Amérique du Nord, selon Nicholas Toloudis<sup>2</sup>, la *New York City Teachers Union* (TU), affiliée à l'*American Federation of Teachers*, a déployé son action à la fois dans le domaine industriel, mais aussi dans le domaine « socioprofessionnel », du moins jusqu'aux années 1990 :

Founded in 1916, the TU was one of the first American Federation of Teachers (AFT) locals and among the most militant teacher organizations in the USA for decades, fighting not only for better salaries and working conditions for teachers but for education reforms, like the purging of racism from school books, political change, in the form of greater community participation in education and professional dignity, in the form of more robust participation in municipal politics<sup>3</sup>.

Malgré son approche à la fois industrielle et sociale, la TU new-yorkaise a été l'enjeu de multiples tentatives hégémoniques du syndicalisme industriel, notamment de purges internes causées par le *Red Scare* et ses positions internationales<sup>4</sup>. Les années 1960 sont même catastrophiques pour l'unité du syndicalisme enseignant new-yorkais avec une utilisation

---

<sup>1</sup> Voir la description des tisserrands dans Thompson, E. P. (1963, rééd. 2012). *La formation de la classe ouvrière anglaise*. Paris : Le Seuil.

<sup>2</sup> Toloudis, N. (2015). Teacher Unions conflict in New York City, 1935- 1960. *Labor history*, 56(5), 566-586.

<sup>3</sup> Idem., p. 566.

<sup>4</sup> Ici, il faudrait se pencher sur les rapports précis d'Albert Shanker et de l'AFL sur les questions internationales.

d'enjeux communautaires raciaux et antagonistes <sup>1</sup>. Puis, à partir des années 1980, ce syndicalisme enseignant se dirige sous la présidence d'Albert Shanker vers une orientation réformiste, d'inspiration néolibérale, aux É-U, parfaitement saisissable en 1988<sup>2</sup>. Durant ces mêmes années, ce syndicalisme enseignant glissera du Parti républicain au soutien au Parti démocrate et sera un des artisans de la victoire présidentielle de Bill Clinton en 1992.

Alors en quoi la situation syndicale des enseignants québécois est-elle si différente des enseignants new-yorkais ?

#### 2.1.2.2 Quelles natures historiographiques ou historiques du syndicalisme enseignant québécois ?

Tout d'abord, la chronologie syndicale pose problème. La naissance de la plupart des associations locales, puis des organisations centrales syndicales enseignantes dans les mondes anglophones, canadien et états-unien, se déroule dans les années 1850-1930. L'évolution confessionnelle du système éducatif québécois semble empêcher l'émergence d'un syndicalisme francophone des enseignants et des enseignantes des années 1860 jusque dans les années 1940. Pourtant à partir de la période 1920-1940 se constituent des associations locales d'enseignantes rurales, d'enseignants urbains, puis d'enseignants ruraux. C'est le début de la construction éparse du syndicalisme enseignant francophone au Québec.

Pour l'instant, le portrait de ces associations locales d'enseignantes et d'enseignants n'a pas été fait dans son ensemble. Il n'existe que peu ou pas de recherches historiques, basées sur des archives, consacrées à cet aspect de l'émergence syndicale enseignante au Québec<sup>3</sup>.

D'après les procès-verbaux de la future Fédération provinciale des instituteurs ruraux (FPIR), il pourrait même être envisageable que, dans l'est du Québec, la naissance des associations

---

<sup>1</sup> Podair, J. E. (2002). *The Strike that Changed New York. Blacks, Whites, and the Ocean Hill-brownsville Case*. New Haven, CT : Yale University Press.

<sup>2</sup> Shanker, A. (1988). Reforming the Reform Movement. *Educational Administration Quarterly*, 24(4), 366-373.

<sup>3</sup> Pour un exemple français, voir Le Bars, L. (2016). La progressive mise en place de la « collaboration » entre l'administration et les organisations corporatives des instituteurs avant la Seconde Guerre mondiale. *Histoire de l'éducation*, 146, 9-28.

locales soit postérieure à la création de la fédération. Mais, est-ce vraiment le cas pour les autres fédérations ? Mais, d'où émergent donc ces associations locales enseignantes ?

Puis, le poids du préjugé du syndicalisme industriel concernant le corporatisme enseignant au Québec tranche un choix en faveur du libéralisme et de l'anticatholicisme. L'ambiguïté scientifique de ce préjugé élimine toute possibilité réformatrice interne catholique québécoise<sup>1</sup> et même l'apparition embryonnaire d'une opposition enseignante et d'une opinion syndicale propre aux enseignants, avant la *Révolution tranquille*. Cette critique préalable d'un antilibéralisme et d'un bloc catholique anti-progressiste fait même fi du contexte politico-religieux, protestant et juif aussi, du libéralisme et du syndicalisme international, prévalant en Amérique du Nord même. Du coup, il faudrait sûrement laïciser entièrement l'histoire du syndicalisme nord-américain pour en comprendre les nombreuses interactions religieuses<sup>2</sup>. Ce qui ferait ressortir toute l'imprégnation religieuse du syndicalisme en Amérique du Nord, jusqu'à aujourd'hui.

Surtout, l'organisation syndicale centrale des enseignants se construit (ou plutôt est construite) autour d'une corporation en 1946. Là encore, le manque d'archives et de travaux historiques ne nous permet pas de dire en quoi consistait l'idée corporatiste sous laquelle les enseignants et les enseignants francophones et catholiques devaient s'organiser. De plus, non seulement l'idée n'est pas clairement définie, mais l'image de la construction de la corporation catholique, « mur à mur », des enseignants ne correspond pas à la vision des enseignants de l'époque. Le *comment* et le *pourquoi* ne sont pas sus en définitive.

Dans les quelques archives disponibles, incomplètes et très éparpillées, la corporation enseignante de 1946 à 1953 n'est perçue que comme un organe central de fédérations disparates, sans parler de la vie aléatoire des associations et des syndicats locaux, qui le considéraient que comme un organe de contrôle éloigné ; la « corporation » n'ayant jusqu'en 1953 aucune liste des associations locales composant les fédérations !

---

<sup>1</sup> Têtu, Michel. (2007). La Fédération Ouvrière Mutuelle du Nord. Dans J. D. Thwaites (Dir.), *Travail et syndicalisme. Origines, évolution et défis d'une action sociale*. (3ème édition, p. 209-227). PUL.

<sup>2</sup> Fones-Wolf, K. (1988). Religion and Trade Union Politics in the United States, 1880-1920. *International Labor and Working-Class History*, 34, 39-55.

Lors de la réforme diocésaine des fédérations enseignantes de 1953-1956, réforme pas encore abordée par les historiens, des enseignants et des enseignantes se sont opposés à cette centralisation confédérale et diocésaine, politique et religieuse<sup>1</sup> sans que l'on sache sur quels points portaient ces oppositions. Par exemple, les pages du compte-rendu des débats du Bureau exécutif du syndicat des enseignants ruraux du Québec, déposé à la BANQ-Québec, concernant cette période ont tout simplement été arrachées.

Ensuite, le rejet systématique de toute étude scientifique de la corporation enseignante québécoise brouille également la connaissance de la construction de la profession enseignante. Sans étudier ce que fut la nature de la corporation enseignante des années 1940 aux années 1960, toutes revendications professionnelles enseignantes deviennent donc suspectes de corporatisme et d'antisyndicalisme.

Cette dichotomie mise de l'avant par de nombreuses recherches universitaires, en sociologie, en relations industrielles et même en histoire, dissimule constamment une posture préalable unique au Québec : celle du choix restrictif de l'idéologie du syndicalisme industriel.

D'où constamment intervient ce va-et-vient entre une historiographie « en jachère » du syndicalisme enseignant inspirée uniquement par un modèle industriel nord-américain qui s'affranchit des natures complexes de ce dernier et une histoire très lacunaire, c'est-à-dire un manque de recherches historiques des natures du syndicalisme enseignant, avec un recours systématique aux archives pour comprendre la nature syndicale dans un contexte donné et à une époque précise et délimitée.

### 2.1.2.3 Une autre approche du syndicalisme enseignant québécois

Justement, dans le champ de l'historiographie de l'histoire ouvrière, les orientations épistémologiques relativement récentes sur l'histoire du syndicalisme proposées par Marcel van der Linden semblent à ce jour n'avoir eu aucune influence au Canada et au Québec. Pourtant, elles permettent de sortir de ce rapport déséquilibré entre historiographie et histoire et surtout

---

<sup>1</sup> Bois, H. (1992). *Les aumôniers et la déconfessionnalisation des institutions économique-sociales québécoises (1940-1972)*. Université Laval, Québec.



conçoivent l'apport historiographique comme la base nécessaire de l'écriture critique d'une histoire mondiale et locale du syndicalisme dont les problématiques continuent de se complexifier.

Actuellement, responsable de l'*International Institute of Social History* à Amsterdam, Marcel van der Linden a déployé depuis la fin des années 1990<sup>1</sup> une approche qu'il définit comme *globale*<sup>2</sup>, à fois mondiale et locale. Dans une série d'articles de 2004 à 2020, Marcel van der Linden synthétise sa démarche, c'est à dire l'élaboration d'une épistémologie ouverte, locale et mondiale, de recherche en histoire du Travail tout en intégrant les apports de l'ancienne historiographie nord-américaine et européenne<sup>3</sup>.

Dans les années 1990-2000, au moment où à la fois s'essouffle la recherche historique sur le monde ouvrier en Europe et en Amérique du nord et où ces approches historiographiques se « nationalisent », ce tournant épistémologique s'impose par rapport à la vitalité du développement local de l'intérêt scientifique de l'histoire du monde ouvrier dans les pays « en voie de développement » (Inde, Pakistan, Brésil, Iran, Corée du Sud, Afrique du Sud et en Amérique latine).

En partant de l'exemple anglais<sup>4</sup> et d'une critique constructive de l'ouvrage d'E.P. Thompson<sup>5</sup>, Marcel van der Linden montre que le principal oubli de la vision de Thompson est justement la dimension internationale du capitalisme anglais inextricable de son impérialisme et

---

<sup>1</sup> Lucassen, J., et van der Linden, M. (1999). Prolegomena for a Global Labour History. *International Institute of Social History*, 24 ; Van der Linden, M. (1999). Transnationalizing American Labor History. *The Journal of American History*, 86(3), 1078-1092.

<sup>2</sup> Hanagan, M., et van der Linden, M. (2004). New Approaches to Global Labor History. *International Labor and Working-Class History*, 66, 1-11.

<sup>3</sup> Van der Linden, M. (2004). The « Globalization » of Labor and Working-Class History and its consequences. *International Labor and Working-Class History*, 65, 136-156.

<sup>4</sup> Il est aussi possible de critiquer l'historiographie française des mondes ouvriers en notant la lente évolution de la prise en compte du monde ouvrier de l'empire colonial français qui se produit à partir de la fin des années 1980 pour aboutir à la publication d'un tome du Maitron uniquement consacré au Maghreb en 2006. Pour l'instant, cet apport n'a pas été poursuivi dans l'Asie du Sud-Est et en Afrique subsaharienne. L'arrimage historiographique des questions nationales et coloniales est loin d'être entrepris en ce qui concerne les classes ouvrières impériales françaises sans parler du patronat et des responsables politiques dirigeants. Galissot, R. (Dir.). (2006). *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier Maghreb*. Éditions de l'atelier.

<sup>5</sup> Thompson, E. P. (1963, rééd. 2012). *La formation de la classe ouvrière anglaise*. Le Seuil.

de son colonialisme. Cette approche « insulaire »<sup>1</sup> de Thompson, selon van der Linden, a participé au développement d'une vision eurocentrique, nationalisant et ethnicisant chaque classe ouvrière de chaque pays développé sans la relier à l'expansion capitaliste internationale. Avec la colonisation / décolonisation et les processus d'immigration durant les trois derniers siècles, il est donc difficile de proposer une synthèse historique « insulaire » sans tenir compte des perspectives à la fois locale, nationale et internationale<sup>2</sup>.

Enfin, dans un article de 2012<sup>3</sup>, article partiellement traduit en français<sup>4</sup>, Marcel van der Linden affine sa démarche en faisant un large bilan des aspects de l'histoire mondiale du travail. Il y précise son rejet d'un simple accompagnement d'une histoire mondiale, car sa conception inclut entre autres la micro-histoire et pas uniquement une approche macro-historique synthétique qui efface toute diversité et toute nuance.

Si par ce travail, nous nous éloignons d'une historiographie mettant en avant uniquement une vision industrielle du syndicalisme enseignant élaborée après la *Révolution tranquille*, comme nous l'avons déjà indiqué au début de notre introduction, nous nous délaissions aussi de la vision nationale « autonome » de l'histoire du syndicalisme enseignant québécois.

Mais, alors que faire de la *nature* du syndicalisme enseignant en dehors de ces paradigmes historiographiques et historiques ?

Tout d'abord, le syndicalisme enseignant québécois contrôle son outil de production, ou tente de le contrôler et simultanément, sans contradiction aucune, vise aussi l'aménagement favorable des conditions de travail en lien avec des problématiques directes et réelles sociétales (pauvreté, femmes, immigrants, élèves en situation de handicaps, etc.) d'inspirations

---

<sup>1</sup> Van der Linden, M. (2004). Idem., p.170.

<sup>2</sup> Par un hasard « miraculeux », Marcel van der Linden en prenant l'exemple de la production mondialisée de la confection du *jean* complète le concept du *jean* comme outil de séduction, prélude au marché de consommation, cher à Michel Clouscard. Ici, la ceinture (production/consommation) est donc bouclée autour du *jean* !

<sup>3</sup> Van der Linden, M. (2012a). The Promise and Challenges of Global Labor History. *International Institute of Social History*, (82), 57-76.

<sup>4</sup> Van der Linden, M. (2012b). Enjeux pour une histoire mondiale du travail. *Le Mouvement social*, 4(241), 3-29.

progressistes et humanistes<sup>1</sup>. Ce syndicalisme agit aux frontières et aux marges de l'action de l'État tout en la documentant et la complétant.

Ce syndicalisme participatif et de terrain, avec des consultations internes dans lesquelles seulement 5 à 10% des membres de la Centrale s'expriment de 1970 à 1990, s'élabore autour des discussions animées entre enseignants dans les murs de l'école, difficilement appréhendables par l'historien et le sociologue, et par un contrôle démocratique aigu, presque transparent, au sein de plusieurs agoras comme le Conseil général et le Congrès de l'organisation syndicale, plus facilement accessibles à l'historien.

Les débats de ce syndicalisme enseignant<sup>2</sup> sont aussi traversés par plusieurs traditions spirituelles et philosophiques : *social gospel* (si l'on tient compte des syndicats anglophones), d'inspirations *bundistes*, industrielles, travaillistes, catholiques sociales, socialistes, modernistes, progressistes, conservatrices, nationalistes et libres penseurs (particulièrement à Montréal). De plus, ce syndicalisme se conçoit comme critiquable et critiqué, possédant une histoire plurielle de crises (dissidences, ruptures, convergences et divergences publiques et désaccords majeurs) au-delà des questions essentielles du *Bread and Butter*. Au niveau international, il apporte effectivement son soutien à plusieurs luttes politiques anti-impérialistes (Chili, Nicaragua, Palestine, etc.) dans les années 1970 à 1990.

Ainsi, au cœur de plusieurs frontières philosophiques, politiques et religieuses, le syndicalisme enseignant québécois s'inclut, depuis la *Réforme Parent*, dans un contexte nord-américain, européen et canadien, s'adapte à de nombreux contextes et choisit sa propre nature et sa propre forme.

---

<sup>1</sup> À l'époque, *social gospel*, catholicisme social, judaïsme émancipateur, socialisme, anarchisme, sociétés de libre penseurs, etc.

<sup>2</sup> Nous parlons ici uniquement du syndicalisme enseignant francophone et catholique. Précisons que pour la partie anglophone québécoise, l'influence du judaïsme et du protestantisme ont plus marqué le mouvement ouvrier et donc le syndicalisme enseignant. Par exemple, un des fondateurs du NPD est aussi pasteur ; plusieurs membres de l'ex-Bund juif (Union générale des travailleurs juifs) -après leur installation au Canada- vont être très présents dans l'encadrement, l'organisation et l'expansion du mouvement ouvrier en Ontario. À notre connaissance, une approche globale des racines religieuses du mouvement ouvrier canadien et québécois fait encore défaut. Elle mettrait en perspectives, par exemple, les influences récentes du sikhisme et de l'islam. Voir par exemple, Belkin, S. (1999). *Le mouvement ouvrier juif au Canada, 1904-1920*. Sillery : Septentrion.

Cette adaptation n'est pas entreprise exclusivement par une aristocratie syndicale, une commande gouvernementale, un parti politique, des *lobbies* économiques selon l'application d'un modèle unique imposé de l'extérieur.

Dans le syndicalisme enseignant, cette adaptation et ces choix sont discutés ouvertement au moins depuis les années 1960 et depuis G.-Raymond Laliberté. Ils donnent lieu à de nombreux débats entre les délégués des syndicats locaux au sein de la Centrale et particulièrement durant les rencontres du Conseil général. Ces débats portent essentiellement sur le degré d'adaptation des mises à jour d'un système éducatif (que l'on veut équitable) d'une province minoritaire, francophone et catholique (puis déconfessionnalisée pour notre période étudiée) dans un contexte anglo-saxon et protestant majoritaire.

En ce sens, le syndicalisme enseignant négocie une entente précaire filtrant les changements de paradigmes éducatifs inspirés d'un contexte néolibéral nord-américain, tout en défendant ou en redéfinissant de fond en comble la question sociale. À ceci, s'ajoute la délicate question de la conquête pacifique de la souveraineté du Québec.

Ainsi, la multitude des situations auxquelles la Centrale se retrouve confrontée et les nombreuses interactions auxquelles elle doit participer empêche donc une vision uniquement nationale du syndicalisme enseignant dont on sélectionne des morceaux de tranches historiques parfaitement choisis au grès d'une approche historiographique binaire.

Dans ce sens, comprendre comment les délégués du Conseil central vont défendre et adapter leurs pensées éducatives et l'arrimer cette fois-ci avec la conquête de la souveraineté du Québec en 1990-1995 passe par l'analyse historique d'une autre lacune historiographique, à savoir l'échec d'une première tentative d'arrimage dont le centre fut l'échec d'une tentative d'implantation en force d'une réforme d'inspiration néolibérale de l'éducation au Québec menée par le ministre de l'Éducation au début des années 1980.

Posons les grands points de cet impensé historique avant de déployer notre problématique de recherche dans toute sa dimension historique en dépassant l'approche historiographique qui décontextualise à son grès.

## 2.2 Comprendre un impensé historique : le premier échec de l'arrimage syndical de l'éducation à la souveraineté du Québec

### 2.2.1 La « révolution copernicienne » de l'éducation par Camille Laurin

#### 2.2.1.1 L'impensé de la politique éducative de Camille Laurin (1980-1984)

L'arrivée de Camille Laurin à la tête du ministère de l'Éducation, du 6 novembre 1980 au 5 mars 1984 (et Vice-premier ministre du 5 mars au 27 novembre 1984), initie une profonde volonté de réformer tous les aspects du système éducatif québécois. Il poursuit une restructuration envisagée et énoncée dans la publication du *Livre vert*<sup>1</sup> à propos de l'enseignement primaire et secondaire, du *Livre blanc*<sup>2</sup> à propos du réseau collégial et du *Livre orange*<sup>3</sup> sur l'École québécoise conçue par le *Livre blanc*<sup>4</sup>, la formation des maîtres au niveau primaire et secondaire<sup>5</sup>, les régimes pédagogiques et la politique d'évaluation pédagogique<sup>6</sup>.

Selon son biographe<sup>7</sup>, cette politique envisagée par Camille Laurin prévoyait la suppression des commissions scolaires et leur transformation en centres de service, une centralisation accrue du ministère de l'Éducation, la fin des écoles confessionnelles publiques, une décentralisation accrue des écoles avec la mise en place d'une autonomie des écoles gérées par les parents selon des projets éducatifs en adéquation au milieu communautaire dans lesquelles elles vivaient, la professionnalisation des enseignants, etc.

Simultanément, cette réforme globale du système éducatif québécois, voulue par Camille Laurin, précise son biographe et les témoignages qu'il a recueillis, suit les recommandations du rapport que l'OCDE publie en août 1976 sur l'*Éducation au Canada* comprenant aussi une analyse

---

<sup>1</sup> MEQ. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert*. Québec : MEQ.

<sup>2</sup> MEQ. (1978). *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du Gouvernement à l'endroit des cegep*. Québec : MEQ.

<sup>3</sup> MEQ. (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec : MEQ.

<sup>4</sup> MEQ. (1982). *L'école québécoise : une école communautaire et responsable*. Québec : MEQ.

<sup>5</sup> MEQ. (1981). *La formation et le perfectionnement des maîtres. Premiers éléments d'une politique*. Québec : MEQ.

<sup>6</sup> MEQ. (1981). *Politique générale d'évaluation pédagogique. Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec : MEQ.

<sup>7</sup> Picard, J.-C. (2003). *Camille Laurin. L'homme debout*. Montréal: Boréal.

sur les politiques éducatives du Québec<sup>1</sup>. Ce rapport provoque une certaine consternation au sein de l'Association canadienne d'éducation<sup>2</sup> et amène -entre autres- une vive réaction du président du CSÉ<sup>3</sup>. Sont mis en avant la mauvaise qualité de l'éducation, l'échec de la démocratisation de l'école dans son atteinte de l'égalité des chances de tous, particulièrement des élèves défavorisés, handicapés ou autochtones, l'échec de la décentralisation et de la participation des parents et des enseignants, etc.

Ce qui pose un questionnement sur les « coûts de l'éducation »<sup>4</sup>. D'ailleurs, « une meilleure rentabilité doit être trouvée »<sup>5</sup> !

Au contexte canadien, s'ajoute la convocation par le nouveau Président des États-Unis, Ronald Reagan, de la *National Commission on Excellence in Education* le 26 août 1981 et les orientations de son rapport final *A Nation At Risk*<sup>6</sup>, déposé en avril 1983 (dont nous reparlerons plus loin).

Bien entendu, si la plupart des analystes politiques québécois sont d'accord sur l'action positive – que nous partageons – de Camille Laurin concernant la place de la langue française au Québec et la création de la Loi 101, l'étude de son passage au ministère à l'Éducation et celle de ses ministres adjoints de l'époque reste presque inexistante, non son rôle dans la réforme de la psychiatrie au Québec<sup>7</sup>. À notre connaissance, un seul texte, de son sous-ministre<sup>8</sup>, trop favorable

---

<sup>1</sup> OECD. (1976). *National Policies For Education—Canada*. Paris : OECD Publishing.

<sup>2</sup> The Canadian Education Association / Association canadienne d'éducation. (1976). *Reactions to the OECD Review—Canada 1976. Conference of the Canadian Education Association, Halifax, Nova Scotia*. Canadian Education Association.

<sup>3</sup> Le président du CSÉ, Jean Marie Beauchemin, précise que le rapport craint « un contrôle des politiques de l'éducation par les groupes d'intérêts nationaux nommément par la Fédération des enseignants canadiens (Canadian Teachers' Federation, CTF), voire même leur appartenance à une organisation prioritairement centrée sur le développement économique et sur la conception de l'école qui en dérive ». Idem., 24.

<sup>4</sup> The Canadian Education Association / Association canadienne d'éducation. (1976). Ibid., 24.

<sup>5</sup> Ibid., 24.

<sup>6</sup> The National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education*. Washington, D.C. : United States Department of Education.

<sup>7</sup> Klein, A. (2018). Préparer la révolution psychiatrique depuis Paris. Camille Laurin et l'histoire médicale française au service de la réforme du système québécois de santé mentale. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 71(3-4), 87-110.

<sup>8</sup> Lucier, P. (2009). Camille Laurin et l'éducation : des visées à long terme. Chaire Fernand-Dumont sur la culture.

à la personne de Camille Laurin, a le mérite de décrire son action sur le long terme et de lui donner un sens.

Dans le cadre de ce travail de recherche scientifique, l'action publique de Camille Laurin reste donc ouverte à toute interprétation scientifique. Loin d'être un tabou, comprendre cette action de politique publique de Camille Laurin comme ministre de l'Éducation relève d'une complexité historique et sociologique qu'il faut aborder pour éclairer l'évolution des positions syndicales des enseignants. Par ce travail, nous y contribuons donc.

#### 2.2.1.2 Les conceptions éducatives de la CEQ : une tentative d'opérationnalisation de la lutte des « classes » (1976-1978)

À la suite de *Premier plan* (1971) et des publications de *l'École au service de la classe dominante* (1972) et de *l'École et luttes des classes* (1974) et de la décision du Congrès de 1976, la CEQ a élaboré un projet de plate-forme pour l'éducation présenté au Congrès de 1978. Cette *proposition d'école*<sup>1</sup> met en exergue les positions de la CEQ entre 1976 et 1978, sur son intention d'insérer l'école dans un projet de société. Ce texte représente, selon elle, l'aboutissement d'une tentative de clarification des débats révolutionnaires commencés en 1971.

Le principe de base de la CEQ est que « l'éducation est un service public sous la responsabilité de l'État »<sup>2</sup> qui doit devenir non-confessionnel. L'éducation doit être orientée selon les intérêts et les besoins des travailleurs. Ainsi, l'enseignement secondaire doit être privilégié par les « travailleurs de l'enseignement »<sup>3</sup> : « toute formation de base doit être axée sur les besoins de ceux qui se verront bientôt sur le marché du travail »<sup>4</sup> et non pour ceux qui poursuivent des études. Cet enseignement doit porter de nouvelles valeurs, de nouveaux contenus devant « prendre en compte le vécu et les intérêts des travailleurs »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> CEQ. (1976). *Proposition d'école. Pour une école de masse à bâtir maintenant. Plate-forme revendicative*. D-7335-1976. CEQ. Le texte a été rédigé par Nicole Tremblay Huot, Jocelyn Berthelot et Adrien Roy.

<sup>2</sup> CEQ. (1976). *Idem.*, 5.

<sup>3</sup> CEQ. (1976). *Ibid.*, 6.

<sup>4</sup> CEQ. (1976). *Ibid.*

<sup>5</sup> CEQ. (1976). *Ibid.*

Toutefois, ce document n'apporte aucune proposition sur la gestion, le financement scolaire et le rôle des parents. Selon la CEQ, il est clair que :

les transformations profondes portant sur les contenus, les méthodes d'enseignement et les valeurs, une réelle transformation démocratique ne sont possibles que si elles accompagnent une réelle démocratisation économique, sociale, culturelle et politique de la société québécoise, puisque les principaux problèmes que connaît l'école trouvent leur origine dans la société même<sup>1</sup>.

Parmi les vingt-deux propositions que la CEQ fait dans ce document, quelques-unes sont essentielles à la compréhension des positions de Camille Laurin et du MEQ. Elle critique l'approche industrielle de l'éducation ; par exemple, les méthodes de gestion de l'école se comparent selon la CEQ, à celles qui « existent dans l'usine : appel à la productivité (résultats scolaires), à « la soumission et à la jugulation des besoins individuels et collectifs »<sup>2</sup>. D'ailleurs, c'est pour cela que depuis 1975, la CEQ préconise une « pédagogie de la conscientisation »<sup>3</sup>.

Mais, si la CEQ critique un « système basé sur la propriété privée »<sup>4</sup>, « il est faux d'affirmer que la CEQ propose un rejet de société global où les modalités de la propriété des moyens de production sont définies »<sup>5</sup>. Essentiellement, ses critiques portent sur la transformation d'une école « au service de la majorité »<sup>6</sup> et contre « un pouvoir politique garant de la survie des puissances financières »<sup>7</sup>.

Ici, si la CEQ ne s'affirme pas marxiste dans ses objectifs sociétaux, elle souhaite faire de l'éducation un outil de conscientisation des masses menant à la définition d'une nouvelle société qu'elle prend soin de ne pas définir.

Pour ce faire, le système éducatif public (et la disparition des écoles privées) –l'école et les structures administratives de celle-ci– doivent être non-confessionnelles, mais avec un

---

<sup>1</sup> CEQ. (1976). Ibid., 7.

<sup>2</sup> CEQ. (1976). Ibid., 9.

<sup>3</sup> CEQ. (1976). Ibid. Il s'agit évidemment d'une influence des conceptions de Paolo Freire et de Célestin Freinet.

<sup>4</sup> CEQ. (1976). Ibid.

<sup>5</sup> CEQ. (1976). Ibid.

<sup>6</sup> CEQ. (1976). Ibid.

<sup>7</sup> CEQ. (1976). Ibid.



enseignement religieux à l'horaire selon la demande des parents et un « cours de formation civique et morale »<sup>1</sup>.

Toutefois, le projet de plateforme s'appuie sur « une conception matérialiste des conditions d'existence »<sup>2</sup>.

En conclusion, ce projet de plate-forme pour l'éducation, aboutissement d'une réflexion commencée en 1971, oriente « la lutte des travailleurs de l'enseignement, de leurs syndicats et de leur Centrale [...] tant au plan social que syndical »<sup>3</sup> vers : a) l'obtention graduelle des moyens nécessaires à la réalisation de ce projet d'école ; b) « La transformation des conditions socio-économiques qui bloquent le développement de la majorité des enfants, qui maintiennent entre les hommes des rapports sociaux d'exploitation, qui exigent de l'école qu'elle devienne un instrument au service d'une minorité »<sup>4</sup> ; c) « l'adoption d'un projet de société et la recherche d'un instrument politique qui pourrait en assurer la réalisation »<sup>5</sup>.

Dans ce texte centré sur l'éducation, il n'y a aucun mot sur la question nationale. Ainsi, au niveau éducatif, l'aboutissement des réflexions et des engagements syndicaux des enseignants, depuis 1971, aboutit à une vision « émancipatrice » de l'éducation, entretenant des rapports contradictoires avec le marxisme / le matérialisme.

Pour porter cette vision, la CEQ recherche encore « un instrument politique qui pourrait en assurer la réalisation »<sup>6</sup>. Le PQ ne remplit donc pas cette fonction aux yeux de la CEQ, ou du moins pour une partie majoritaire du syndicat enseignant en 1976-1978. Finalement, il s'agit de cette tendance invisible du syndicalisme enseignant, partie majoritaire, qui s'oppose au type de projet nationaliste, capitaliste, du PQ.

Le contexte économique n'arrange rien aux perceptions de la CEQ envers le gouvernement péquiste.

---

<sup>1</sup> CEQ. (1976). Ibid., 13.

<sup>2</sup> CEQ. (1976). Ibid., 16.

<sup>3</sup> CEQ. (1976). Ibid., 56.

<sup>4</sup> CEQ. (1976). Ibid.

<sup>5</sup> CEQ. (1976). Ibid.

<sup>6</sup> CEQ. (1976). Ibid.

### 2.2.1.3 Un contexte défavorable : la crise financière de 1980

Effectivement, dans un contexte de crise économique et de thérapie de choc, l'éducation devient un enjeu politique majeur viscéral entre la conception matérialiste (au sens de marxiste) du syndicalisme et la tentative « réformiste » de Camille Laurin et du MEQ, sans parler des exigences financières.

Car en plus, le 12 juin 1981, des coupures financières de 180 millions sont annoncées dans le budget du ministère de l'Éducation par le gouvernement. Pour la CEQ, il s'agit de « coupures sans précédent »<sup>1</sup>, qui définissent les politiques de Camille Laurin comme étant des « contre-réformes »<sup>2</sup>. Le choc est tellement important qu'il entraîne la publication d'un numéro de *Nouvelles CEQ* comportant un dossier spécial sur « un bilan des années au pouvoir du Parti québécois »<sup>3</sup>.

Dès la rentrée, en septembre 1981, la CEQ s'oppose donc aux coupes budgétaires et à la nouvelle orientation néolibérale du PQ au gouvernement. Tout en souhaitant, une « mise en avant d'une véritable réforme scolaire »<sup>4</sup>, la CEQ considère que les attaques contre les conventions collectives sont autant d'attaques contre l'éducation publique au Québec. Il s'agit « d'une remise en question de l'édifice éducatif que les Québécois avaient mis plus de 20 ans à bâtir et il aura fallu un gouvernement nationaliste pour aller aussi loin »<sup>5</sup>. Ainsi, ce gouvernement, « qui se pare tantôt du nationalisme, tantôt de la social-démocratie »<sup>6</sup>, met en place une « contre-réforme en éducation »<sup>7</sup>. Clairement, le président de la CEQ s'attaque au gouvernement Lévesque qu'il qualifie de « fossoyeur de l'éducation publique au Québec »<sup>8</sup>. La CEQ doit donc se battre

---

<sup>1</sup> *Nouvelles CEQ*, (1981, 10 mars). *Des coupures sans précédent !* 1(2), 2.

<sup>2</sup> *Ibid.*, 17.

<sup>3</sup> *Nouvelles CEQ*, (1981, mars 31). 1(3), 8.

<sup>4</sup> *Nouvelles CEQ*, (1981, septembre). *La contre-réforme actuelle sacrifie l'avenir des jeunes Québécois et constitue une entrave à une véritable démocratisation de l'éducation*. 2(1), 3. Voir par exemple : *CEQ*. (1981, juin). *Une contre-réforme qui sacrifie l'avenir des jeunes Québécois* - D-7997.

<sup>5</sup> *Nouvelles CEQ*, (1981, septembre). *Idem*.

<sup>6</sup> *Nouvelles CEQ*, (1981, octobre). *Riposte à la Contre-réforme*. 2(2), 1.

<sup>7</sup> *Nouvelles CEQ*, (1981, septembre). *L'École, Colloque les 25, 26 et 27 septembre, la contre-réforme en éducation : enjeux et riposte*. 2(1), 5.

<sup>8</sup> *Nouvelles CEQ* (1981, mars). *Des coupures sans précédent !* 1(2), 2.

« contre les politiques antisociales et les coupes budgétaires »<sup>1</sup> pour répondre à la « stratégie d'affrontement que poursuit le gouvernement »<sup>2</sup>.

Dans cette situation, la CEQ se montre aussi très réticente quant aux dispositions du projet de restructuration scolaire préparé par Camille Laurin. Les compressions financières en éducation, les transformations des relations de travail et les annonces de réforme globale du système éducatif faites par le gouvernement ne peuvent qu'alerter la Centrale syndicale.

Si effectivement, l'évolution idéologique de la CEQ s'est radicalisée durant les années 1970, l'arrivée du PQ au gouvernement enclenche un processus d'affrontement direct et, d'une certaine manière, voulu contre cette Centrale.

Ce raidissement touche la philosophie entière de la place du syndicalisme enseignant dans sa relation avec la « sacralité » de la conception de l'éducation dans la province de Québec. Cette résistance devient de l'hostilité surtout, après l'annonce maladroite des conceptions « humanistes » de Camille Laurin concernant le rôle des enseignants et justifiant la restructuration scolaire qu'il prépare.

#### 2.2.1.4 La *Lettre aux enseignants* (décembre 1981) : Un faux pas de Camille Laurin ?

En décembre 1981, dans le document, *L'enseignante et l'enseignant : des professionnels*<sup>3</sup>, envoyé aux enseignants du Québec, Camille Laurin développe brutalement sa vision « philosophique » de l'enseignante et de l'enseignant, peut-être inspirée par sa réforme de la psychanalyse québécoise<sup>4</sup> et sûrement par les idées et les approches d'Abraham Flexner<sup>5</sup>. Non seulement il considère clairement que ces enseignants doivent devenir des « professionnels »<sup>6</sup>,

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Laurin, C., (1981). Op. cit.

<sup>4</sup> Klein, A., (2018). Op. cit.

<sup>5</sup> Abraham Flexner prépara la refonte de l'enseignement de la médecine aux États unis et au Canada, incluant la définition professionnelle des médecins (voir *Flexner Report*, 1910). Flexner, A. (réed. 2001, 1915). Is social work a profession? *Research on Social Work Practice*, 11(2), 152-165 ; Halperin, E. C., Perman, J. A., et Wilson, E. A. (2010). Abraham Flexner of Kentucky, his report, Medical education in the United States and Canada, and the historical questions raised by the report. *Academic Medicine*, 85(2), 203-210 ; Austin, D. M. (1983). The Flexner myth and the history of social work. *Social Service Review*, 57(3), 357-377.

<sup>6</sup> Laurin, C., (1981). Op. cit., 7.

mais en plus, il renoue avec l'idée que l'éducation conserve « l'héritage culturel français et [...] la foi catholique »<sup>1</sup> du Québec. En plus de cette analyse historique, particulière, de l'enseignement et du rôle des enseignantes et des enseignants, il justifie l'orientation de la réforme de l'éducation contenue dans *L'École québécoise*. Publiée en 1979, *L'École québécoise* développe « une approche qualitative de l'éducation et non plus industrielle »<sup>2</sup>.

Cette école nouvelle se conçoit autour d'une équipe-école, d'un nouveau projet éducatif, d'une nouvelle mission centrale de l'enseignant dans le cadre du projet éducatif de l'école autour du « partage d'une responsabilité éducative »<sup>3</sup> et d'une gestion démocratique collective. Il s'agit d'un assouplissement de l'administration scolaire autour « d'écoles communautaires »<sup>4</sup>.

En conséquence, le rôle des enseignants serait modifié de fond en comble. Pour Camille Laurin, à la base, la convention collective garantit la « sécurité d'emploi » du personnel selon une mobilité, une grille salariale et les « exigences de l'intérêt public »<sup>5</sup>. Ainsi, cette nouvelle conception de l'école, en tant que centre du monde de l'éducation, transforme le rôle des enseignants en « éducateurs professionnels, disponibles et responsables »<sup>6</sup> favorisant « la qualité des apprentissages et le développement de la personne »<sup>7</sup> et non en minutant, cloisonnant et en émiettant l'acte éducatif. Il s'agit, selon Camille Laurin, non d'une modification de l'acte d'enseigner, mais d'une nouvelle égalisation des chances des enfants et d'une redistribution des chances sociales. C'est également une charge contre le syndicalisme industriel, car au cœur de ce processus de transformation scolaire se situe l'acte pédagogique des enseignantes et des enseignants. Cet « acte éminent professionnel »<sup>8</sup> se décline, pour les enseignants, en compétence, en savoir, en capacité d'évaluation, en relation éducative avec les élèves, etc. Pour

---

<sup>1</sup> Idem.

<sup>2</sup> Un nouveau contrat social précisant « l'exercice d'une meilleure démocratie, la déconcentration des services et la décentralisation des pouvoirs, la promotion d'une société à la mesure de l'homme plus respectueuse des appartenances locales et régionales, la participation de l'utilisateur à la définition et à la gestion des services qui le concernent, le respect des équilibres écologiques, l'aménagement rationnel du territoire et la conservation des énergies » (Laurin, C., (1981). Op. cit., 9).

<sup>3</sup> Laurin, C., (1981). Op. cit., 11.

<sup>4</sup> Idem., 12.

<sup>5</sup> Ibid., 13.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> Idem., 14.

Camille Laurin, il faut donc développer une « véritable conscience professionnelle »<sup>1</sup> en rupture avec « le modèle industriel du minutage, de la fragmentation et du rétrécissement de l'activité pédagogique »<sup>2</sup>. Dans ce sens, Camille Laurin invite

les enseignants à s'interroger de nouveau sur ce code d'éthique dont ils discutaient déjà, vers la fin des années 60 et le début des années 70, au sein de leur association. La responsabilité professionnelle exige de toute manière et par quelque organisme que ce soit, la formation d'un code d'éthique, la promulgation des normes de la pratique et l'établissement des mécanismes d'évaluation dont les raisons d'être sont la qualité du service et l'intérêt public<sup>3</sup>.

Cette transformation globale de la tâche éducative bouleverse aussi la formation initiale des maîtres vers un haut niveau de culture. Ceci implique aussi des changements quant aux contenus des conventions collectives.

Si la vision de Camille Laurin relève de la construction historique quant à la naissance du syndicalisme enseignant québécois, le contexte dans lequel il défend son approche réformatrice de l'enseignement et de la professionnalisation de l'enseignant, interroge aussi la véritable stratégie politique du ministre de l'Éducation.

## **2.2.2 La critique syndicale de la « révolution copernicienne »**

### *2.2.2.1 L'École québécoise selon Camille Laurin*

Selon la CEQ, les positions de Camille Laurin dissimulent les politiques de coupes budgétaires du gouvernement péquiste, compressions d'environ 180 millions de dollars dans le budget de l'éducation, coupures qu'elle considère comme participant à une « contre-réforme en éducation »<sup>4</sup>.

L'approche de Camille Laurin n'est pas une surprise, puisque dès 1980 la CEQ dévoile des informations quant à ces nouvelles orientations. Les réactions de Jocelyn Berthelot et d'Adrien

---

<sup>1</sup> Idem., 17.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Idem., 73.

<sup>4</sup> Nouvelles CEQ, (1982, janvier). Propositions d'action, 2(7).

Roy<sup>1</sup> dans *Nouvelles CEQ* déploient la vision syndicale des réformes voulues et souhaitées par le ministre ; plutôt, elles en limitent profondément les volontés « réformatrices ».

Concernant la réforme globale de l'éducation que le ministre souhaite apporter, la CEQ prévoit que celle-ci implique aussi des bouleversements dans les « structures syndicales »<sup>2</sup> et dans leurs adaptations aux différents nouveaux pôles d'organisations de l'éducation (commissions scolaires, école, etc.). Ainsi, selon la CEQ, le palier local de négociation des conventions collectives devrait disparaître. En ce sens, le ministre aurait, selon la CEQ, un double discours : appliquer une « contre-réforme en éducation »<sup>3</sup> et faire des coupures tout en empêchant la CEQ d'avoir une « capacité de mobilisation »<sup>4</sup>. Clairement, la CEQ se demande comment cette réorganisation va affecter les conditions de négociations des conventions collectives et quel sera le futur statut des enseignants. Cette restriction des champs de la négociation est, en plus, combinée à une vision professionnelle. Par rapport à cette question de la professionnalisation des enseignants, la CEQ pense que le discours de Camille Laurin est « une invitation non déguisée à une transformation de la CEQ actuelle ou encore à la création en parallèle d'une corporation professionnelle »<sup>5</sup>. Surtout, le but de Camille Laurin est de centrer les revendications autour de l'acte d'enseigner et non sur la prise en charge du monde de l'éducation dans sa globalité. Ainsi, ce que propose le ministre est de « revenir en arrière »<sup>6</sup> à l'image de sa « contre-réforme »<sup>7</sup>, le *Livre orange*.

Jocelyn Berthelot et Adrien Roy prédisent même que la « prochaine négociation sera sans doute très difficile »<sup>8</sup>.

Très difficile si on considère que le 21 juin 1982, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) dépose son Livre blanc, *L'école québécoise : Une école communautaire et responsable*<sup>9</sup>, qui annonce une future modification probable de la LIP. Il s'agira du projet de Loi 40.

---

<sup>1</sup> Berthelot, J., et Roy, A. (1982). Les impacts de la restructuration. *Nouvelles CEQ*, 2(7), 3.

<sup>2</sup> Idem., 3.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid., 4.

<sup>6</sup> Ibid., 5.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> MEQ. (1982). *L'école québécoise : Une école communautaire et responsable* (p. 99). Québec : MEQ.

Dans ce *Livre blanc*, le MEQ envisage une « réforme des structures qui viendra modifier en profondeur l'équilibre des pouvoirs au sein des établissements d'enseignement »<sup>1</sup>. Il souhaite supprimer les commissions scolaires –frein à la laïcisation de l'éducation et outil de l'église, selon lui– afin de « recentrer le projet éducatif sur l'école »<sup>2</sup>. Il veut transformer les commissions scolaires « en simples centres de services »<sup>3</sup> et faire des écoles des lieux autonomes et responsables de collaboration entre enseignants, directions et parents afin d'établir un projet éducatif local répondant aux besoins du milieu.

Sa conception de l'école est assez avancée puisque ce *Livre blanc* préconise que l'école « déterminera les applications du régime pédagogique »<sup>4</sup>, proposant elle-même un « système d'évaluation des apprentissages »<sup>5</sup>. En fait, elle se substituera aux pouvoirs et responsabilités éducatives et pédagogiques des commissions scolaires tout en ayant des pouvoirs de gestion des ressources humaines (par exemple : le libre recrutement du personnel éducatif, le choix du directeur d'école), matérielles et financières. Cette école autonome et responsable sera gérée par un « conseil d'école »<sup>6</sup> composé de membres élus ou cooptés<sup>7</sup>. Il y aura une adaptation aux communautés anglophones et un respect des droits et libertés de conscience et de religion. Il pourra même être envisagé de transformer la vocation religieuse ou la « neutralité » (ni protestante ni catholique ni religieuse) d'une école selon la demande de la communauté.

Ce « renversement de perspectives »<sup>8</sup> se fera au détriment du « rôle et du statut »<sup>9</sup> des commissions scolaires et d'un désengagement du ministère de l'Éducation. Il s'agit là, encore, d'une « révolution copernicienne »<sup>10</sup>, est-il répété dans ce rapport. Les commissions scolaires, dont le nombre sera réduit, deviendront des « organismes de concertation et de coordination au service des écoles, sans qu'il puisse y avoir à leur profit quelque confiscation de la maîtrise

---

<sup>1</sup> Picard, J.-C. (2003). *Camille Laurin. L'homme debout*. Montréal : Boréal, 344.

<sup>2</sup> Picard, J.-C. (2003). *Idem.*, 344.

<sup>3</sup> Picard, J.-C. (2003). *Ibid.*, 345.

<sup>4</sup> MEQ. (1982). *Idem.*, 53.

<sup>5</sup> MEQ. (1982). *Ibid.*

<sup>6</sup> MEQ. (1982). *Ibid.*, 56.

<sup>7</sup> Ce conseil représentera majoritairement les parents, puis des membres de la communauté (y compris la paroisse), des enseignants (selon leur souhait) et du personnel scolaire, etc.

<sup>8</sup> MEQ. (1982). *Ibid.*, 60.

<sup>9</sup> MEQ. (1982). *Ibid.*

<sup>10</sup> MEQ. (1982). *Ibid.*

d'œuvre du projet éducatif »<sup>1</sup>. Elles seront gérées par un Conseil d'administration dont les représentants sont déterminés par le projet ; et donc sera abandonné le suffrage universel des élections des commissions scolaires. Elle sera transformée en corporation et « exercera d'importantes fonctions de coordination et de soutien »<sup>2</sup>, notamment pour les services spéciaux pour les élèves en difficulté d'apprentissage, les élèves défavorisés, les services d'accueil et de francisation, toute la formation professionnelle et l'éducation aux adultes. La commission scolaire se chargera de la gestion des ressources humaines, y compris les enseignants. Son financement sera assuré par l'État et la répartition des taxes scolaires dévolues aux municipalités depuis la Loi 57 (1979).

L'objectif est de transformer les commissions scolaires en « des commissions scolaires intégrées »<sup>3</sup>, non confessionnelles, linguistiques ou unifiées.

Selon le rapport, cet allègement des structures administratives des commissions scolaires et cette optimisation financière entraîneront une réduction des coûts de fonctionnement qui seront alloués au projet de restructuration.

Même le rôle du ministère de l'Éducation sera lui aussi redéfini selon un axe principal d'action : « le développement pédagogique »<sup>4</sup> vers les enseignants (régime pédagogique, formation, etc.) et pour consolider les projets éducatifs de chaque école. Ce recentrage de la mission éducative du Ministère centralisera aussi les ressources humaines (notamment la gestion du personnel enseignant) et matérielles. Le rapport précise que le Ministère devra « simplifier et alléger ses structures [...], réduire ses effectifs »<sup>5</sup> et laisser agir librement ses partenaires. Il s'agit d'une « déconcentration administrative »<sup>6</sup>, laissant les directions régionales organiser et contrôler le nouveau système éducatif.

En entraînant une différenciation locale des écoles, de leur gouvernance et de leur projet éducatif, *l'École québécoise* souhaite marquer la fin –ou du moins la réforme– du système

---

<sup>1</sup> MEQ. (1982). Ibid., 60-61.

<sup>2</sup> MEQ. (1982). Ibid., 62.

<sup>3</sup> MEQ. (1982). Ibid., 65.

<sup>4</sup> MEQ. (1982). Ibid., 68.

<sup>5</sup> MEQ. (1982). Ibid., 70.

<sup>6</sup> MEQ. (1982). Ibid., 71.



éducatif industriel, appliqué au Québec depuis le *Rapport Parent*. Ainsi, cette évolution du projet éducatif « vers la communauté éducative locale »<sup>1</sup> se fait en réorganisant les régimes pédagogiques, en refondant les programmes, en précisant les règles d'évaluation et en consolidant l'encadrement pédagogique. L'objectif est l'amélioration de la « qualité des services éducatifs »<sup>2</sup> avec à la fois une centralisation accrue du Ministère et une décentralisation du système scolaire.

Concernant les enseignants, qui ont déjà été informés en décembre 1981 du rôle que Camille Laurin leur « impose », *l'École québécoise* n'aborde, étrangement, leur situation que selon une approche industrielle de gestion des ressources humaines, c'est-à-dire autour de la convention collective :

On doit reconnaître que toutes les dispositions de ces conventions ne sont pas de nature à favoriser l'épanouissement des projets éducatifs diversifiés et adaptés, c'est surtout leur rigidité, leur caractère détaillé et envahissant, leur inspiration corporatiste qui marquent la vie quotidienne de l'école et de l'ensemble du système scolaire<sup>3</sup>.

Allant jusqu'à dénoncer un « code parallèle »<sup>4</sup> dans les écoles, le rapport insiste sur l'impératif de revoir les « règles de conventions collectives de travail »<sup>5</sup> selon l'élaboration d'un projet éducatif concerté dans chaque école. La gestion des ressources humaines restant pourtant sous compétences des commissions scolaires.

Le rapport préconise un calendrier d'un an pour mettre en œuvre du projet de *l'École québécoise*, avec des consultations, et le dépôt d'un projet de Loi 40. C'est sans compter sur la CEQ !

#### 2.2.2.2 Le retour d'Yvon Charbonneau

Effectivement, lors du XXVIII<sup>e</sup> Congrès de la CEQ, du 25 au 30 juin 1982, la réélection à la présidence de la CEQ d'Yvon Charbonneau transforme une situation politique très sensible en un rapport de force violent. Tout comme pour la stratégie politique de Camille Laurin à la tête du

---

<sup>1</sup> MEQ. (1982). Ibid., 15.

<sup>2</sup> MEQ. (1982). Ibid.

<sup>3</sup> MEQ. (1982). Ibid., 34.

<sup>4</sup> MEQ. (1982). Ibid.

<sup>5</sup> MEQ. (1982). Ibid., 47.

ministère de l'Éducation doit être interrogée, il faut remettre en perspective cette « nouvelle » stratégie politique de la CEQ, en apparence plus radicale, au-delà des postures d'Yvon Charbonneau.

Dans son autobiographie, Yvon Charbonneau<sup>1</sup> dresse un état de son engagement syndical dans la CEQ et de ses réalisations. Sans vouloir entrer dans une biographie élaborée de ce syndicaliste –qui reste à faire–, quelques points semblent pourtant incontournables pour éclairer le retour d'Yvon Charbonneau à la présidence de la CEQ. Tout d'abord, il est l'une des figures marquantes du syndicalisme québécois des années 1970, fut même condamné à une peine de prison ferme – qu'il effectua – en raison de son engagement syndical en 1972. D'une manière certaine, Yvon Charbonneau symbolise un activisme résolument démocratique à la fois dans les luttes sociales populaires et la défense du droit à une autodétermination du peuple québécois. Il est aussi à l'origine de la modernisation des structures de la centrale syndicale comme organisation syndicale progressiste, mettant définitivement fin à une orientation catholique sociale canadienne-française. Plus d'une fois, il s'est confronté au Parti québécois, en raison, peut-on penser, d'une opposition personnelle envers René Lévesque. Force est de constater que la personne d'Yvon Charbonneau, de par sa nature et son parcours, s'oppose effectivement sur tout à René Lévesque, et particulièrement ses liens avec le monde économique et l'engagement nationaliste et conservateur d'une partie du Parti québécois, né sur les cendres de l'Union nationale, créée par Maurice Duplessis, doit-on le rappeler. Pour le progressiste Yvon Charbonneau, le Parti québécois n'est qu'une suite logique de l'Union nationale et René Lévesque un ersatz de Maurice Duplessis.

L'autre aspect d'Yvon Charbonneau est de composer avec l'attraction des influences du NPD (de sa tentative d'implantation québécoise) à l'intérieur de l'organisation syndicale des enseignants. Dans ce sens, Yvon Charbonneau reste un syndicaliste « classique » avant tout, c'est-à-dire un militant syndical privilégiant l'engagement syndical neutre, sans allégeance directe à un parti politique. Pour maintenir cette neutralité, la CEQ doit donc composer avec des forces centrifuges au risque d'affaiblir la mission syndicale de défense des intérêts des enseignantes et

---

<sup>1</sup> Charbonneau, Y. (2016). *Cartes sur table. Syndicalisme, politique, diplomatie*. Saint-Joseph-du-Lac : M éditeur.

des enseignants et d'un système scolaire public égalitaire et équitable. Cette stratégie de neutralité syndicale, d'un non-parti pris politique structurel développé par la CEQ et par Yvon Charbonneau, isole la Centrale tout en conservant sa capacité de mobilisation sur les questions politiques, sociales et économiques.

Le retour d'Yvon Charbonneau à la tête de la CEQ doit s'interpréter d'une manière extrêmement prudente quant à la théâtralité de ses joutes verbales. D'une part, Yvon Charbonneau est l'initiateur des infrastructures organisationnelles de la CEQ ; cette connaissance lui permet de pouvoir mener sans heurts une rénovation démocratique interne de l'organisation syndicale selon de nouvelles orientations sociétales. D'autre part, pour un temps, son centrisme syndical protège contre les tentatives d'intrusions politiques extérieures (y compris syndicale) et une orientation politique trop marquée permettant ainsi la réorientation démocratique des missions de la Centrale.

Ainsi, dans la situation d'une rénovation de fond en comble du système scolaire québécois, la question même de l'existence du syndicalisme enseignant au Québec semble avoir été brutalement posée par Camille Laurin et ses sous-ministres adjoints<sup>1</sup>. Face à ce qui peut apparaître comme une tentative de déconstruction orchestrée, le retour d'Yvon Charbonneau esquivait la possible disparition prévue d'une organisation syndicale, autonome et fédérée des enseignantes et des enseignants au Québec, ou du moins, sa possible transformation en corporation professionnelle.

Excellent orateur, le président de la centrale syndicale personnifie l'opposition à la « contre-réforme » de l'éducation et aux renégociations des conventions collectives. Toutefois, derrière les discours très « militants » d'Yvon Charbonneau, la CEQ, particulièrement son unité de recherche<sup>2</sup>, tout en souhaitant une réforme de l'éducation, procède à l'étude des propositions

---

<sup>1</sup> Par exemple, Pierre Lucier fut sous-ministre adjoint de Camille Laurin, ministre de l'éducation (1980-1984) et futur sous-ministre adjoint des ministres de l'éducation, Lucienne Robillard, (de décembre 1993 à janvier 1994), Jacques Chagnon (de janvier à septembre 1994), Jean Garon (de septembre 1994 à janvier 1996), Pauline Marois (de janvier à décembre 1996), Pierre Reid (d'avril 2003 à février 2005) et Jean-Marc Fournier (de février 2005 à avril 2007). Ainsi, Pierre Lucier a joué un rôle de premier plan dans la réorganisation de l'éducation au Québec de 1980 à 2005. Aucune recherche historique n'a encore porté sur le sens de son action en éducation sur une aussi longue durée.

<sup>2</sup> Nouvelles CEQ, (1983, octobre). *L'unité de recherche*. 4(3), 6.

de Camille Laurin et justifie par la voix de Jocelyn Berthelot, son rejet de la restructuration imposée par le haut. Selon lui, « le *Livre blanc* [...] est la phase II d'un projet d'École québécoise dicté par le haut »<sup>1</sup>. Par rapport au projet de restructuration scolaire, le seul « rempart » est la convention collective pour favoriser « une plus grande démocratisation de l'école au Québec et l'amélioration des services éducatifs »<sup>2</sup>.

Finalement, en octobre 1982, le ministre de l'Éducation décide de reporter le projet de loi sur la restructuration scolaire. Cependant, en mai 1983, le débat sur la pertinence d'une réforme réapparaît dans les colonnes de *Nouvelles CEQ*<sup>3</sup>. Si le rejet du projet de Camille Laurin est en général justifié, surtout les « vellétés de contrôle accru du MEQ »<sup>4</sup>, d'autres points semblent trouver écho dans les rangs de la CEQ comme la question de la collaboration avec les parents, de la révision de la politique d'adaptation scolaire ou du lien entre les conditions de vie des parents et les conditions d'apprentissage des enfants.

Ainsi, de nouvelles orientations sociales s'imposent à la CEQ, notamment la lutte « contre les politiques de crise de l'État et [la mise] de l'avant des revendications sociales et économiques qui assurent des conditions de vie décentes pour tous »<sup>5</sup>, la recherche de l'égalité d'accès à l'éducation et la nécessité d'avoir des ressources matérielles et humaines nécessaires. Cette nouvelle orientation lie l'utilisation de l'État dans un sens progressiste afin de défendre des services publics sociaux et de faire progresser l'éducation des enfants dans les milieux défavorisés.

Toutefois, derrière l'*agit-prop* politico-syndicale, la CEQ combat le projet Laurin, mais conçoit de nécessaires évolutions et aménagements de l'éducation au Québec. Si en soi, les réformes proposées par le MEQ et Camille Laurin auraient dû servir de base de négociations avec la Centrale syndicale, de nombreuses erreurs, à la fois de conception et de validation d'une nouvelle politique éducative, semblent avoir été commises qui n'ont pas contribué à installer un

---

<sup>1</sup> *Nouvelles CEQ*, (1982, novembre). *Du Livre vert au Livre orange au Livre blanc : une embardée qui se prolonge*. 3(4), 5.

<sup>2</sup> Berthelot, J. (1982). Conjuguer l'école au passé ou au futur ? *Nouvelles CEQ*, 3(4), 5.

<sup>3</sup> Fortin, D. (1983), La Centrale complète ses positions sur le projet Laurin, *Nouvelles CEQ*, 3(13), 4.

<sup>4</sup> Fortin, D. (1983), *Idem.*, 4.

<sup>5</sup> Fortin, D. (1983), *Ibid.*, p.4.

climat de conciliation réciproque. La thérapie de choc que le ministre des Finances assène aux finances publiques du Québec en juin 1982 et la tentative de recréer un *Front commun* autour des renégociations des conventions collectives par les Centrales syndicales québécoises amplifient les confrontations déjà existantes.

### 2.2.3 Une logique d'affrontement

Dès mars 1982, le gouvernement demande la réouverture des conventions collectives des secteurs publics et parapublics. Les syndicats refusent. En juin 1982, le gouvernement adopte trois lois spéciales<sup>1</sup> qui créent *de facto* un quatrième *Front commun* en septembre 1982. Le 20 septembre 1982, la CEQ dépose ses demandes syndicales quant à la renégociation normale de sa convention collective. En novembre 1982, les offres patronales sont rejetées à 85 % et un débrayage de 24 h est annoncé. Au sein de la CEQ, 70 % des syndicats affiliés votent pour le « débrayage de 24 heures »<sup>2</sup> et 60 % des 34 842 membres sont d'accord pour une grève « afin d'obtenir une convention collective négociée et acceptée »<sup>3</sup>. La mobilisation se fait pour éviter « de chambarder [le] système d'éducation »<sup>4</sup>. Le 18 novembre, le premier ministre pose un ultimatum. Les négociations s'intensifient autour de « l'ensemble des conventions collectives »<sup>5</sup> et plus particulièrement de « la protection de la sécurité d'emploi pour tous les salariés et de la tâche des personnels enseignants et des professionnels et du dossier pédagogique au collégial »<sup>6</sup>.

Le 28 novembre, la Loi 105, « décrétant [les] conditions de travail jusqu'en 1985, et ce 4 mois avant la fin des conventions, telle que décrétée par la Loi 70 elle-même »<sup>7</sup>, est déposée. Elle met fin à la négociation.

---

<sup>1</sup> Lois spéciales 68, 70 et 72 sur les services essentiels, la reprise sur les retraites et la rémunération.

<sup>2</sup> Nouvelles CEQ, (1982, novembre). *L'affrontement est inévitable*. 3(4), 1.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Nouvelles CEQ, (1982, novembre). *Entente ou décret d'ici Noël ?* 3(4), 1.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> Nouvelles CEQ, (1982, novembre). *Mandats de grève massifs*. 3(4).

En janvier 1983, la CEQ se lance dans « un mouvement de grève générale »<sup>1</sup> pour revendiquer « le droit à la libre négociation et le respect des ententes signées »<sup>2</sup> ; elle demande le retrait des Lois 68, 70, 72, 105 et des décrets.

Le 23 janvier 1983, 800 délégués de la CEQ tiennent un congrès spécial à Québec pour « prendre position sur la négociation dans le secteur public »<sup>3</sup>. À l'unanimité des 800 délégués, il est demandé « le retrait des décrets imposés en vertu de la Loi 70 et des décrets annexés à la Loi 105 ainsi que le retour immédiat à la libre négociation dans le secteur public »<sup>4</sup>.

Le 16 février 1983, le gouvernement péquiste fait adopter la loi 111, la « loi la plus rigoureuse dans l'histoire du syndicalisme québécois »<sup>5</sup>, ou selon la CEQ, « la pire loi de toute l'histoire des relations de travail du Québec »<sup>6</sup>. Cette loi spéciale force le retour au travail des enseignants<sup>7</sup>.

Durant les négociations qui suivent, la Commission des enseignantes et des enseignants des commissions scolaires (CECS)<sup>8</sup>, créée en 1978 et dirigée par Robert Bisailon, accepte un accord introduisant « dans le décret l'ensemble des recommandations du rapport Désilets »<sup>9</sup>, pour une période de trois ans. Les négociateurs de la Centrale jugent « préférable de signer ces

---

<sup>1</sup> Nouvelles CEQ, (1983, janvier). *Pour le droit de négocier*. 3(7), 1.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Nouvelles CEQ, (1983, février). *Accroître nos moyens pour obtenir ce que nous voulons*. 3(8), 4.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Rouillard, J. (1989). Op. cit., 391

<sup>6</sup> Nouvelles CEQ, (1983, février). *Rien n'est réglé*. 3(8), 1.

<sup>7</sup> Cette loi est un véritable coup de massue sur les enseignants : coupure de l'ancienneté, du salaire, congédiement des grévistes, imposition d'amendes, suspension des retenues syndicales, suspension de la Charte des droits et libertés de la personne, coupure des années de retraite. Les femmes étant les plus nombreuses dans la fonction enseignante, ce sont elles qui ont été les plus pénalisées.

<sup>8</sup> La CECS créée en 1978 regroupe donc tous les syndicats locaux des enseignantes et des enseignants des commissions scolaires du Québec, qui sont affiliés à la CEQ. Lors de la restructuration du GESS, en 1992, elle deviendra la Fédération des enseignantes et des enseignants des commissions scolaires (FECS) dans une Centrale qui se conçoit comme un regroupement de fédérations représentant des syndicats du domaine de la santé, des services sociaux, etc. Il s'agit d'une puissante fédération syndicale dans la Centrale regroupant tous les enseignants du niveau primaire et secondaire. À proprement parler, elle représente un des cœurs du syndicalisme enseignant.

<sup>9</sup> Nouvelles CEQ, (1983, avril). *L'événement*. 3(11), 3. Le rapport du conciliateur Raymond Désilets a été déposé le 24 mars. Il tente de rapprocher le gouvernement et les syndicats d'enseignants autour de nouvelles propositions concernant la convention collectives. L'Alliance et plusieurs syndicats locaux s'y opposeront.

amendements au décret — jugés par tous insuffisants comme règlement final de cette négociation - plutôt que de voir le décret lui-même s'appliquer »<sup>1</sup>.

Cette loi bouleverse le cadre d'analyse de la CEQ. Pour la CECS de Robert Bisailon, il n'y avait plus d'espoir de faire évoluer le gouvernement. Aussi, « dans la perspective de prochaines négociations, il nous faut repenser le mode de fonctionnement des structures de négociation, et en particulier le Front commun »<sup>2</sup>.

Toutefois, dès mars 1983, le tournant critique de la CEQ est perceptible dans les colonnes de *Nouvelles-CEQ*, avec les interventions d'Yvon Charbonneau devant la commission parlementaire permanente de l'éducation, ou encore en avril, lorsqu'Yvon Charbonneau souhaite que la CEQ réfléchisse « en profondeur sur la ligne stratégique à mettre de l'avant d'ici le Congrès de 1984 et sur les priorités qui en découlent »<sup>3</sup>.

Concrètement, en juin 1983, le plan d'action 1982-1984 de la CEQ est remis en discussion et doit être réactualisé par le Conseil général (juin 1983) autour de plusieurs possibilités dont celle de la participation de la Centrale ou « diverses formes de présence ou de représentation syndicale que [la Centrale autorisera] auprès de l'État et de ses divers organismes »<sup>4</sup>.

#### **2.2.4 De vastes négociations (1983-1984)**

L'année 1983-1984 reste une année d'extrêmes tensions entre le ministère de l'Éducation et la CEQ. Le MEQ, dirigé par Camille Laurin, souhaite imposer une restructuration générale de l'éducation au Québec portant sur plusieurs axes : la formation initiale des enseignants de primaire et secondaire, l'éducation aux adultes, les conditions de travail et de négociations et enfin encadrer le tout par le projet de Loi 40 discuté devant une commission parlementaire.

Du côté syndical, la CEQ prépare un congrès statuaire en juin 1984, modifiant les orientations sociopolitiques de ses engagements. Ainsi, à l'interne, les décrets récents obligent la CEQ d'une part à s'opposer au gouvernement et d'autre part à transformer ses orientations vers

---

<sup>1</sup> Idem.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Charbonneau, Y. (1983). Faire face. *Nouvelles CEQ*, 3(7), 3-4.

<sup>4</sup> *Nouvelles CEQ*, (1983, juin). *Le plan d'action ; actualiser la ligne stratégique de notre organisation*. 3(14), 3.

une prise en charge experte de l'éducation et vers une tentative de « conciliation » avec les autorités gouvernementales ou paragouvernementales. Si les revendications pour la suppression des décrets perdurent normalement et violemment, la CEQ doit réagir aux différentes orientations politiques prises par Camille Laurin. Elle se doit donc d'élaborer à son tour des stratégies diverses et des positions expertes quant aux tentatives de réformes imposées et quant à ses propres conceptions syndicales « industrielles ».

De plus, dans sa tentative d'imposer une réforme de l'éducation, le gouvernement, plus particulièrement Camille Laurin en tant que ministre de l'Éducation, n'avait pas, semble-t-il, pris en considération non seulement la résistance des organisations syndicales, mais en plus, la capacité de réaction de nombreux corps intermédiaires, autonomes et responsables, dans la gestion de l'éducation au Québec.

Ainsi, à la demande du ministre de l'Éducation, l'intervention du CSÉ et son enquête sur la *condition enseignante* arbitrent publiquement les conséquences de l'échec d'une tentative de réforme imposée aux milieux éducatifs.

Surtout, un changement très discret de paradigme de la CEQ se perçoit dans le mémoire<sup>1</sup> déposé lors de cette enquête sur la *condition enseignante* du CSÉ. Ses recommandations s'éloignent du projet de construction d'une *école de masse* de 1976-1978. Concernant le rôle des enseignants, le mémoire demande un allègement de la tâche éducative, la fin du minutage de cette tâche, le report des nouveaux programmes (jusqu'à la disponibilité du matériel didactique) et une consultation préalable des enseignants à propos des grilles-matières et des grilles horaires.

Deux adaptations syndicales sont encore plus importantes :

D'une part, elles concernent la participation des enseignants. Il est réaffirmé que si « les enseignantes et enseignants ont toujours une volonté de s'impliquer dans la prise de décision concernant la vie pédagogique et l'organisation de la vie scolaire »<sup>2</sup>, le point central des relations avec les enseignants et de l'éducation reste la convention collective, car elle clarifie les

---

<sup>1</sup> CEQ. (1984). *Restaurer l'école publique - Permettre le possible. Mémoire soumis par la CEQ au CSÉ, le 16 avril 1984.* D8479. CEQ.

<sup>2</sup> CEQ. (1984). *Idem.*, 119.



« conditions matérielles de travail, mais aussi les conditions d'exercice [du] métier et plus largement les conditions d'enseignement et d'éducation au Québec »<sup>1</sup>. Mais, les enseignants veulent obtenir une « codécision sur certaines questions »<sup>2</sup> allant plus loin comme l'adaptation et l'application des programmes de services complémentaires aux élèves, le choix du matériel didactique, l'évaluation et le classement des élèves, le contenu des journées pédagogiques, etc. ; et ce y compris avec les commissions scolaires. D'ailleurs, selon la CEQ, la participation enseignante fait partie de sa tâche.

Puis, d'autre part, si « l'école publique ne saurait se réduire au prolongement de la famille, car celle-ci fonctionne selon divers modèles et privilégie certaines valeurs »<sup>3</sup>, cependant, elle reste une institution sociale où le rôle pédagogique de l'enseignant doit être reconnu. Dans ce sens, à partir de cette reconnaissance, la CEQ n'a aucune opposition à la « participation des parents à la vie de l'école »<sup>4</sup>.

Ce mémoire déposé au CSÉ en avril 1984 montre les nouvelles orientations de la CEQ. Elles sont loin de maintenir un rapport de force autour d'une lutte des « classes ».

Finalement, la nomination d'Yves Bérubé comme nouveau ministre de l'Éducation en mars 1984, la publication d'un avis intermédiaire<sup>5</sup> et du rapport final du CSÉ<sup>6</sup> et les nouvelles orientations plus conciliantes de la CEQ, le mémoire d'avril 1984 et plus particulièrement les positions de la CECS présidée par Robert Bisailon, permettent un certain retour à la normale, avant la question des élections provinciales de 1985. Cette élection voit la défaite du Parti québécois. Il ne reviendra au pouvoir qu'en 1994.

---

<sup>1</sup> CEQ. (1984). Ibid.

<sup>2</sup> CEQ. (1984). Ibid., 120. Cela avait déjà été noté par Wright dans sa thèse : au niveau local, les enseignants et les enseignantes ont continué de collaborer avec les institutions scolaires de 1972 à 1989.

<sup>3</sup> CEQ. (1984). Ibid., 121.

<sup>4</sup> CEQ. (1984). Ibid., 122.

<sup>5</sup> Conseil supérieur de l'éducation. (1984). *La condition enseignante. Avis préliminaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

<sup>6</sup> Conseil supérieur de l'éducation. (1984). *La condition enseignante. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

## Chapitre 3 – La fin d’un paradoxe syndical et la nouvelle stratégie de la CEQ, juin 1990.

Cette première tentative syndicale d’arrimage de l’éducation à la souveraineté du Québec, que nous venons d’étudier rapidement, a donc « échoué » de 1977 à 1985. Toutefois, ce « brasse – camarade » explique mal comment une centrale syndicale a pu évoluer d’une opposition d’inspiration marxiste à toute tentative de réforme imposée de l’éducation et à un projet de souveraineté considéré comme conservateur et « capitaliste » portée par le PQ en 1977-1985 à une proposition d’une réforme globale, ou plutôt d’une adaptation *progressiste* d’une politique *néolibérale*, de l’éducation et un soutien à une souveraineté « sociale-démocrate » portée par le même parti politique en 1994-1995.

Pour comprendre ce paradoxe historique, il nous faut dans un premier temps analyser ce que fut l’origine des réformes néolibérales entreprises par Camille Laurin en éducation. À nouveau, il faut élargir notre démarche et inclure d’*École québécoise* dans son contexte international, surtout nord-américain, afin de saisir la rupture politique qu’est le Congrès de juin 1990.

Ce congrès de la CEQ déploie donc une réponse syndicale articulée pour adapter à la situation québécoise de nouveaux impératifs éducatifs liés à un changement de contexte politique et économique international.

Cette nouvelle approche répond à la crise éducative des années 1980 et déconstruit les orientations de la Centrale selon trois thématiques particulières et un soutien *actif* à la souveraineté du Québec, comme nous allons le voir dans les prochains chapitres.

## 3.1 L'aboutissement d'un paradoxe historique syndical enseignant

### 3.1.1 L'École québécoise dans son contexte international

De 1976 à 1985, comme nous venons de le voir, la CEQ a affronté le Parti québécois sur de nombreux points essentiels portant sur le référendum et une réforme du système éducatif. Cette confrontation fissure les fondements du syndicalisme industriel enseignant tel qu'il était pratiqué depuis le début des années 1970. De plus, elle a surpris la Centrale dans ses efforts de transformation et de réorientation stratégique. D'une manière indirecte, elle a même retardé une modernisation des pratiques syndicales enseignantes, sans parler du système éducatif.

Toutefois, interpréter la politique initiée et tentée par Camille Laurin comme ministre de l'Éducation reste assez délicat tant justement l'historiographie est inexistante. Si selon de nombreuses apparences, cette politique éducative semble s'insérer dans les pas de la *Révolution tranquille*, quitte à renouer avec une vision québécoise personnaliste de l'éducation inspirée de l'ambiance intellectuelle sous le gouvernement de Maurice Duplessis<sup>1</sup>.

Avec des arguments catholiques datant d'avant la *Révolution tranquille*, cette influence personnaliste de l'approche ministérielle renoue en définitive avec une approche « traditionnelle » de l'idéal type du « professionnel » enseignant<sup>2</sup>, régi par un code d'éthique et d'une certaine remise en cause de la centralisation étatique de l'éducation, mise en place par la *Révolution tranquille* et largement en crise dans les années 1970 et 1980.

Puis, d'une manière apparemment contradictoire dans l'*École québécoise*, Camille Laurin semble envisager la transposition des idées et des principes de l'*Éducation progressiste* au Québec. Son insistance autour du projet éducatif, de la construction d'une école en phase avec la communauté dans laquelle elle vit et de la nécessité d'établir une démocratie scolaire, etc., ne

---

<sup>1</sup> Cette accusation syndicaliste est une attaque personnelle récurrente contre Camille Laurin, dont les premiers pas de politicien se firent sous les auspices du gouvernement de Maurice Duplessis.

<sup>2</sup> Ou d'une transposition du modèle de Flexner élaboré dans les années 1910. Voir Flexner, A. (2001). Is social work a profession? *Research on Social Work Practice*, 11(2), 152-165 ; Austin, D. M. (1983). The Flexner myth and the history of social work. *Social Service Review*, 57(3), 357-377 ; Halperin, E. C., Perman, J. A., et Wilson, E. A. (2010). Abraham Flexner of Kentucky, his report, Medical education in the United States and Canada, and the historical questions raised by the report. *Academic Medicine*, 85(2), 203-210.

peut que correspondre à une vision *progressiste* de l'éducation qui permettrait d'en finir avec un modèle industriel inachevé depuis la *Réforme Parent*.

Mais, si cette vision inspirée par Dewey nous semble totalement en adéquation avec le *Livre blanc* de 1982, il est alors difficile de comprendre les positions syndicales de la CEQ.

Dans un premier temps, nous pensions cette situation comme une ambiguïté qui voit un ministre de l'Éducation, presque conservateur, se réclamer de la *révolution copernicienne* de l'Éducation *progressiste* et un syndicat progressiste rejeter ce qui pourrait apparaître comme l'application québécoise, tardive, des principes progressistes d'une conception de l'éducation progressiste en Amérique du Nord.

Ensuite dans un second temps, la situation est apparue plus complexe. Notre attention a été attirée par la publication d'un chapitre de Wilfried Cordeau<sup>1</sup>, qui tout en évacuant la politique éducative du Parti québécois d'une chronologie, qu'il tente d'établir, de dépossession du système éducatif public québécois par la mondialisation de l'économie<sup>2</sup>, pense que la vague de néolibéralisme ne touche les fondements du système québécois d'éducation qu'à partir des *États généraux* de 1996-1998 avec la politique mise en place par une autre ministre de l'Éducation d'un autre gouvernement péquiste. Bien que sa défense du système industriel d'éducation, considéré comme le système public québécois originel, laisse perplexe l'historien, Wilfried Cordeau a réintroduit l'histoire de l'éducation québécoise dans le contexte international récent de néolibéralisation de l'éducation, ou de mondialisation de la *nouvelle gestion publique* tout en oubliant la politique éducative initiée par le Parti québécois dès 1979.

Du coup, cette mondialisation néolibérale de l'éducation ne semble pas avoir été imposée en 1996-1998, mais a bien débuté dès 1979, surtout à partir de 1981.

La question n'est pas de savoir si le Québec a subi une pression extérieure l'obligeant à adapter son système éducatif industriel et à se déposséder de ce « joyau » éducatif ou s'il l'a fait

---

<sup>1</sup> Cordeau, W. (2019). L'école, toujours au service de la classe dominante ? Dans P. Hurteau (Dir.), *Dépossession II. Une histoire économique du Québec contemporain. Les institutions publiques* (p. 71-115). Montréal: Lux Éditeur.

<sup>2</sup> W. Cordeau sous-estime les processus coloniaux, britannique et français, puis l'expansion de l'impérialisme états-unien du XVIII au XX<sup>e</sup> siècles au Canada et au Québec en tant que mondialisation économique antérieure à la fin du XX<sup>e</sup> siècle.

de lui-même, mais plutôt de savoir comment il l'a fait et de comprendre par quels processus cette libéralisation de l'éducation publique, « l'école mondialiste »<sup>1</sup>, advient et si elle est vraiment et véritablement advenue de nos jours.

La réforme éducative élaborée par Camille Laurin et le ministère de l'Éducation coïncide avec le rapport de l'OCDE sur l'éducation au Canada, l'arrivée de Ronald Reagan et au début de la *Révolution* néolibérale de transformation de l'État providence en un État minimal.

Concernant l'éducation, aux premiers abords, il semble y avoir de nombreuses ressemblances « philosophiques » entre le projet d'*École québécoise*, le rapport sur l'éducation au Canada de l'OCDE de 1976 (que nous avons déjà abordé) et *A Nation At Risk*, rapport rendu en 1983 par la *National commission on Excellence in Education*<sup>2</sup> convoquée par Ronald Reagan le 26 août 1981.

### 3.1.1.1 *A Nation At Risk*, la *Société du savoir* et l'*École québécoise*

Évidemment, les motifs du rapport sont différents de ceux de l'*École québécoise*. *A Nation At Risk* constate l'émergence d'une société du savoir, de l'apprentissage, de l'information et des compétences, qui transforme la compétition économique mondiale et souhaite -selon des principes de l'*École progressiste*- réformer le système éducatif visant tous les élèves pauvres et riches, issus des minorités et de la majorité, pour maintenir la cohésion d'une société démocratique et libre<sup>3</sup>, grâce à la souveraineté d'un peuple éduqué et donc éclairé.

Son constat quantitatif démontre une baisse du niveau général des élèves dans les disciplines importantes (mathématiques, sciences, anglais, etc.) et dans les compétences de base (lire, écrire, épeler, compter) alors qu'il y a une augmentation de la demande de travailleurs hautement compétents et qualifiés. Ces nouvelles compétences doivent répondre aux nouveaux métiers technologiques. En définissant une *Excellence in Education*<sup>4</sup>, c'est-à-dire une *Réussite*

---

<sup>1</sup> Cordeau, W. (2019). Idem., 72.

<sup>2</sup> The National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education*. Washington, D.C.: United States Department of Education.

<sup>3</sup> The National Commission on Excellence in Education. (1983). Idem., 7.

<sup>4</sup> The National Commission on Excellence in Education. (1983). Ibid., 13.

*scolaire* de chacun des élèves selon ses capacités, de hauts standards éducatifs et le soutien du milieu et des parents, l'objectif vise la création d'une *Learning Society*<sup>1</sup>.

En s'appuyant sur un consensus de l'opinion publique<sup>2</sup>, *A Nation At Risk* conçoit cette vaste réforme globale du système éducatif états-unien comme une priorité nationale.

Ses recommandations portent sur la définition d'un nouveau curriculum axé sur les disciplines essentielles (mathématiques, sciences, sciences sociales et les nouvelles technologies) et de nouvelles compétences (dont l'apprentissage d'une langue seconde et la définition d'un projet professionnel personnel). Les moyens pour atteindre ces nouveaux standards modifient les livres pédagogiques, adoptent de nouveaux tests diagnostiques standardisés, etc.

Pour ce faire, *A Nation At Risk* suggère une augmentation du temps de classe et un nouveau programme de formation et de développement professionnel des maîtres. Le rapport préconise même que l'avancement professionnel des enseignants soit évalué selon leur engagement dans les écoles par les *School-boards* et les administrateurs.

Du coup, la néolibéralisation de l'éducation, entreprise d'une manière globale après la publication de *A Nation At Risk* en 1983, semble ne pas avoir influencé les propositions d'une *École québécoise*. En effet, celle-ci touche la structure même du système éducatif québécois, alors que la lettre de Camille Laurin aux enseignants de décembre 1981 reprend effectivement les cadres de pensée de la sociologie des professions états-unienne et partage la même conception professionnelle des enseignants que dans *A Nation At Risk*.

Alors, comment comprendre que la politique entreprise par Camille Laurin et le MEQ marquerait une première rupture *néolibérale* en éducation au Québec et particulièrement sur les structures d'une école québécoise autonome et décentralisée de l'État et des commissions scolaires ?

---

<sup>1</sup> The National Commission on Excellence in Education. (1983). Ibid., 13.

<sup>2</sup> « *They understand education as the cornerstone of both* », dans The National Commission on Excellence in Education. (1983). Ibid., 17.

### 3.1.1.2 La tentation de la *Charter School* et l'École québécoise

Reprenons la vision explicative industrielle qui voit dans *A Nation At Risk* (1983), le signe de départ d'une vaste déconstruction de la structure du système éducatif public québécois réellement initiée par les *États généraux* en 1996 et Mme la Ministre de l'Éducation, Pauline Marois en 1998. Toutefois, le début de la réflexion et les tentatives de réforme sur les structures du système éducatif public (industriel) du Québec datent de l'action de Camille Laurin en 1982.

Clairement, cette année-là, l'*École québécoise* propose de rendre indépendantes et autonomes les écoles primaires et secondaires du Québec, de leur donner une autonomie de gestion, d'administration et de gouvernance, de les doter d'un projet particulier pour répondre aux besoins du voisinage communautaire, de transformer les commissions scolaires en centres de services et de limiter l'intervention du MEQ aux questions pédagogiques et à une conception d'efficience de la gestion des fonds publics. *A Nation At Risk* n'aborde presque aucun de ces sujets.

Cette conception d'une école autonome et d'une disparition des commissions peut, effectivement, ressembler à une « contre-révolution », soit un retour canadien-français d'avant le *Rapport Parent* et de son application dans les années 1960, comme le pense la CEQ. Cependant, il reste difficile de percevoir un retour vers une « tradition » éducative canadienne-française dans l'*École québécoise*. Surtout qu'il faut considérer que ce rapport insiste sur la dimension particulière de cette nouvelle école : l'élaboration d'un projet particulier en lien avec la communauté, sans parler du Conseil d'administration, d'une gestion financière contrôlée, etc.

Ici alors, l'*École québécoise* rejoint tout à fait la conception initiale de la *Charter School*, pensée dès 1974 par Ray Budde<sup>1</sup> comme une école publique financièrement autonome, « autogérée » et laïque. À la base, la *Charter School* états-unienne est perçue comme une amélioration et une rénovation que l'on pense positives de l'*Éducation progressiste*, selon une vision sociologique des organisations et une efficience de la gestion des fonds publics.

---

<sup>1</sup> Kolderie, T. (2005). Ray Buddle and the origins of « Charter Concept ». *Education Evolving*, 1-3.

Dans ce sens, et uniquement dans ce sens, Camille Laurin et le MEQ ne développent pas dans ce projet de loi 40 une vision strictement traditionnelle qui, pourtant, semble passiste pour la CEQ ; cette dernière ne perçoit pas la vision « progressiste » de cette nouvelle *École québécoise*, car elle va à l'encontre des croyances issues de la construction du système industriel d'éducation publique relié à la défense essentielle de la convention collective et de la construction et de la préservation de l'État québécois.

Toutefois, pris séparément le concept des *Charter Schools* (1974) et *A Nation At Risk* (1983) ne permettent pas de comprendre le processus néolibéral d'une nouvelle gestion publique qui frappe effectivement le système public d'éducation des États-Unis durant la seconde moitié des années 1980. L'évolution du concept de la *Charter School* et sa jonction avec *A Nation At Risk* permettent de paver la voie au *think tank Carnegie Forum* et ses propositions en 1986 pour *A Nation Prepared. Teachers for the 21st Century*<sup>1</sup> et à l'application d'un vaste processus de déconstruction néolibérale de l'éducation aux États-Unis ; déconstruction néolibérale à laquelle Albert Shanker, président du plus grand syndicat enseignant, l'AFT, a travaillé activement à sa préparation, l'a immédiatement approuvée<sup>2</sup> et l'a soutenue publiquement d'une manière inconditionnelle<sup>3</sup>.

En quoi le Québec serait-il « protégé » de ce nouveau contexte éducatif nord-américain ? Ou plutôt, comment ce nouveau contexte éducatif va-t-il être adapté au contexte « culturel » québécois, et ce simultanément à une nouvelle tentative de conquête de la souveraineté ?

---

<sup>1</sup> Carnegie Forum in Education and the Economy. (1986). *A Nation Prepared. Teachers for the 21st Century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession.* Carnegie Forum in Education and the Economy.

<sup>2</sup> Carnegie Forum in Education and the Economy. (1986). *Idem.*, 118.

<sup>3</sup> Shanker, A. (1988). *Reforming the Reform Movement.* *Educational Administration Quarterly*, 24(4), 366-373.



### **3.1.2 Un paradoxe syndical : la place historique du syndicalisme enseignant dans la réforme libérale du système éducatif public au Québec**

En réintroduisant la récente chronologie politique des tentatives de réformes –et de leurs contenus– de l'éducation au Québec dans le champ de l'*histoire* du syndicalisme enseignant, nous allons donc être capable de déployer en quoi consiste notre problématique de recherche.

En 1977-1984, la question nationale portée par le PQ dissimule, clairement, pour les enseignants non pas seulement un nationalisme conservateur et une réorientation financière néolibérale, mais aussi une tentative de passer en force une réforme néolibérale complète et préméditée du système éducatif québécois, sans consultation et avec l'objectif d'éliminer un acteur essentiel qu'est l'organisation syndicale enseignante.

Ne pouvant plus être frontale à cause de la vigueur de la répression, l'approche syndicale se déconstruit, en apparence, et éclate en plusieurs aspects. Notre sujet de recherche porte sur la compréhension de cette question historique, et non sur la compréhension des lacunes historiographiques la dissimulant : comment le syndicalisme enseignant a-t-il pu passer d'une opposition frontale à une réforme éducative d'inspiration néolibérale au début des années 1980 à une proposition volontairement négociée, de 1988 à 1995, en son sein, d'une réforme sauvant des aspects sociétaux progressistes dans le cadre d'une néolibéralisation de la politique éducative du Québec, réforme éducative d'inspiration états-unienne issue de *A Nation At Risk* et *A Nation Prepared*, s'inspirant des recommandations de l'OCDE de 1976 et des rapports du CSÉ ?

À partir de 1988, au Québec, cette adaptation néolibérale et progressiste n'a pas été imposée par un gouvernement libéral, mais bien régie par l'organisation syndicale elle-même, longtemps d'inspiration marxiste et opposée à l'*État-patron*, c'est-à-dire représentant les intérêts patronaux.

De 1985 à 1990, des gouvernements libéraux gèrent l'éducation. Il s'agit d'une période particulière, peu traitée elle aussi, par les historiens et les sociologues. Dès le retour des libéraux au gouvernement, la CEQ et Yvon Charbonneau accueillent assez favorablement la nomination de Claude Ryan comme ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et

Science de 1985 à 1989. Cette période –historiquement très complexe– mélange des problématiques provinciales à des enjeux constitutionnels fédéraux. Elle demande donc une attention très particulière quant aux tentatives de réformes du système scolaire québécois, notamment avec la suspension de la LIP (Loi 107) pour obtenir l’avis de la Cour Suprême du Canada. Les enjeux scolaires se sont encore plus complexifiés face aux enjeux fédéraux-provinciaux de la question constitutionnelle du Québec. Il est donc très difficile de résumer ou de mener une recherche rapide sur cette période tant les axes sont complexes.

De 1985 à 1994, la politique éducative des gouvernements libéraux développe donc une nouvelle approche et une autre interprétation de la rénovation scolaire de la *Réforme Parent*. Dans le cadre de notre thèse, cet autre possible ne peut pas être abordé, car il tente de répondre à la crise de l’*école publique francophone* selon un héritage conservateur canadien, préservant la place de la religion (catholique, protestant ou autres) au sein de l’enseignement. Ces conceptions ne peuvent que s’étudier selon une autre *épistémologie* de l’éducation, que nous ne pouvons pas développer ici. Cette approche plutôt religieuse et rénovatrice rencontre au départ un soutien de la CEQ, du moins d’Yvon Charbonneau, content de s’être débarrassé du PQ, puis au fur et à mesure une hostilité particulièrement claire de l’Alliance et du reste de la CEQ.

Simultanément à l’opposition tous azimuts aux propositions éducatives du gouvernement libéral, sauf celle concernant la politique de la *Réussite scolaire*, comme nous le verrons, l’organisation syndicale, particulièrement à partir de la présidence de Lorraine Pagé, procède à une révision des pans entiers de sa structure interne et de son approche idéologique.

C’est donc cette réorientation « déconstruite » de la CEQ, observable au sein du Conseil général, que nous allons aborder historiquement maintenant afin de comprendre comment la CEQ, qui s’est opposée au PQ de 1977 à 1984, va transformer ses revendications en éducation, de 1988 à 1995, afin de les arrimer à la défense et la conquête espérée de la souveraineté du Québec, portée par le programme du PQ, vainqueur des élections provinciales de septembre 1994.

Mais, comme en 1977-1985, cette nouvelle approche syndicale ne se limite pas à une dimension historiographique et historique : celle de la question nationale.

### **3.2 Les trois nouvelles thématiques stratégiques de la CEQ : éducation, pluriethnicité et question nationale.**

Étudier la période de 1990 à 1995 revient donc à poser une approche historique qui tente de comprendre comment la CEQ, tout en finissant une réforme structurelle interne initiée par Yvon Charbonneau dès 1984, gérée par le GESS (Groupe d'étude sur les structures et services) et finalisée par Lorraine Pagé en 1992, a transformé ses positions sociales et politiques, son approche de la question nationale et a proposé une réforme du système éducatif dans le cadre de la préparation de l'indépendance effective du Québec. Cette approche syndicale, si elle a éliminé une certaine influence du NPD, ne s'est pas opposée, du moins frontalement et publiquement, au PQ de retour à la gestion des affaires provinciales en septembre 1994.

Nous souhaitons donc comprendre historiquement comment l'arrimage du syndicalisme enseignant de la CEQ à la question de la souveraineté du Québec s'est construit de 1990 à 1995 et sur quels points celui-ci a porté. À partir des décisions du Congrès national de la CEQ de juin 1990 jusqu'à la convocation par Jean Garon, ministre de l'Éducation, le 9 avril 1995 des *États généraux sur l'éducation* selon une promesse électorale du Parti québécois, nous allons étudier cette période intermédiaire qui voit la CEQ non seulement réorganiser sa structure interne, mais en plus réorienter ses positions stratégiques pour tenter de les arrimer une seconde fois au projet indépendantiste selon ses termes.

Les procès-verbaux du Conseil général de la CEQ révèlent les principales préoccupations et orientations politiques, sociales, éducatives et administratives de la CEQ. Les sujets abordés par les rapports internes, les mémoires des comités et les délibérations du Conseil général et des Congrès nationaux peuvent se regrouper autour de plusieurs axes distincts :

- Aspects organisationnels, à propos des questions relatives aux restructurations, à l'élargissement de la Centrale et aux aspects financiers (budgets de la Centrale, reliés aux partages d'influences décisionnelles ou d'aide extérieure à d'autres organismes).
- Politiques de l'éducation, à propos des questions concernant le système éducatif québécois : son amélioration et sa réforme et la place des différents acteurs qu'elles

représentent (enseignants, agents de soutiens, enseignants de pastorale, agent de loisirs, parents, etc.).

– Politiques sociétales, à propos des questions abordant des sujets sociaux et politiques plus généraux, locaux, provinciaux ou internationaux.

Le premier axe marque le processus de transformation interne de la CEQ. Les deux derniers marquent l'évolution politique, externe, de la Centrale en tant que corps intermédiaire défendant les intérêts des personnels et assumant sa gestion d'une ou plusieurs parties des dimensions politiques et sociales de l'éducation au Québec. Les deux derniers axes sont les deux aspects sur lesquels porte notre recherche.

À la lecture des décisions du XXXII<sup>e</sup> congrès national de la CEQ de juin 1990, il est possible de faire coïncider les deux derniers axes selon la déclaration de principe adoptée par celui-ci.

Ainsi, dès le début de notre recherche, trois thématiques (éducation, politique d'éducation interculturelle et question nationale) apparaissent immédiatement ; puis, une autre thématique transversale à propos de la déconfessionnalisation se transforme en thématique sur la laïcité, sous la pression d'un syndicat local et du Conseil général après le Congrès de juin 1990. De plus, une question mineure, concernant l'éducation, du Congrès de 1990 à savoir l'étude d'une réforme de l'éducation, prend son autonomie et devient une autre thématique importante. À partir des trois déclarations de principe, nous allons immédiatement isoler 1) la question transversale et clivante de la laïcité imposée par le Conseil général, puis, étudier 2) la politique d'éducation interculturelle, 3) la question nationale et 4) la participation de la CEQ à une réforme du système éducatif qu'elle propose.

Le XXXII<sup>e</sup> Congrès national marque une rupture des paradigmes de la CEQ en juin 1990. Ces trois orientations principales, plus une imposée, y sont nettement affirmées. C'est sur ces quatre orientations, définies par la Centrale, que vont porter nos analyses sur le Conseil général de la CEQ et l'arrimage de l'éducation à la souveraineté du Québec, de 1990 à 1995.

Il ne s'agit donc pas d'étudier la CEQ uniquement dans son rapport à la question nationale et encore moins sa position comparativement aux autres centrales syndicales québécoises.

Nous ne positionnons pas notre recherche dans l'unicité organisationnelle que cela soit par objectif ou par moyen. Notre démarche se contente de comprendre l'action propre d'une centrale syndicale enseignante et comment elle élabore son action selon son propre calendrier en suivant des procédures démocratiques internes.

### 3.2.1 La question de l'éducation

La première déclaration de principe, *Bâtir le Québec de la solidarité sociale*<sup>1</sup> aborde la dimension de l'éducation. En 1990, celle-ci est toujours perçue comme faisant partie de la question sociale liant à la fois l'accessibilité des enfants des milieux populaires et le développement d'un service public gratuit. La conception de l'éducation de la CEQ maintient une orientation sociale traditionnelle de sa fonction d'émancipation économique des travailleurs pauvres et des enfants des milieux défavorisés (incluant les familles immigrantes). Pour ce faire, selon la Centrale, l'État doit mettre « sur pied un plan de recherche, de développement et d'expérimentation de matériel, de méthodes et d'approches pédagogiques mieux adaptés aux clientèles pauvres »<sup>2</sup> et assurer « le perfectionnement du personnel de l'éducation œuvrant auprès des clientèles socioéconomiquement faibles [...] pour mieux répondre à leurs besoins »<sup>3</sup>. Les décisions de la CEQ sont, elles aussi, assez traditionnelles. Il s'agit de favoriser la création d'un « courant d'opinion favorable à ce que l'éducation redevienne et demeure une priorité sociale et une priorité budgétaire des gouvernements »<sup>4</sup> tout en faisant la « promotion d'une réforme éducative ayant pour objectif d'adapter la garderie et l'école à la réalité particulière des jeunes issus de milieux socioéconomiquement faibles et des travailleuses et travailleurs faiblement scolarisés »<sup>5</sup>.

En 1990, la CEQ appréhende donc la question de l'éducation, non pas seulement comme un champ propre, mais comme un aspect de la question sociale.

---

<sup>1</sup> CEQ-Congrès. (1990). Décisions de la réunion du XXXII<sup>e</sup> Congrès tenu du 26 au 30 juin 1990. *Bâtir le Québec de la solidarité sociale*, D9463. CEQ, 3-13. Annexe 3.

<sup>2</sup> Ibid., 8.

<sup>3</sup> Idem., 8.

<sup>4</sup> Idem., 12.

<sup>5</sup> Idem., 11.

### 3.2.2 La politique de l'éducation interculturelle

La deuxième « nouvelle » orientation, *Vivre et œuvrer dans un Québec pluriethnique*, est consacrée à la politique d'éducation interculturelle.

La CEQ réclame que l'État québécois récupère suffisamment de pouvoirs du gouvernement fédéral pour élaborer sa propre politique<sup>1</sup>. Elle se déclare favorable à une « politique d'immigration ouverte et généreuse »<sup>2</sup> et à une mise en place de structures intégrant les immigrants à la société québécoise. Donc, la déclaration de principe souhaite le rapatriement de certaines compétences fédérales au niveau du gouvernement provincial. De ce point de vue, la démarche de la CEQ s'inscrit dans des revendications traditionnelles de souveraineté au Québec depuis les années 1950.

Ainsi, la déclaration de principe concernant la promotion d'un « Québec pluriethnique », prise par ce Congrès national de 1990, apparaît d'une portée assez limitée et presque normale.

D'une part, elle repose la nécessité des transferts de compétence des domaines de l'immigration du gouvernement fédéral vers le gouvernement provincial, donc un certain contrôle de la politique migratoire par le gouvernement québécois, dans les domaines de l'intégration socioéconomique des immigrants, et de leur intégration grâce à une langue commune, le français. D'autre part, elle demande au gouvernement québécois de reconnaître l'école comme le lieu privilégié d'intégration des immigrants à la société québécoise<sup>3</sup>.

Elle réclame aussi de l'État québécois, le maintien intégral du « caractère français du Québec »<sup>4</sup>, la mise en place de « mesures rigoureuses de francisation à la disposition de celles et ceux qui [en] ont besoin »<sup>5</sup> et d'un renforcement du « français comme langue du travail dans

---

<sup>1</sup> Dont le volet familial, le volet sur l'immigration, le développement économique, les ressources humaines et l'occupation du territoire. Voir CEQ. (1990). *Idem.*, p.3.

<sup>2</sup> *Ibid.*, 3.

<sup>3</sup> Que l'État « reconnaisse l'école comme le lieu privilégié d'intégration à la société, d'éducation à la tolérance, au respect des différences, aux droits humains, à l'égalité, à la paix, à la solidarité et qu'en conséquence il définisse une politique d'éducation interculturelle et donne à l'école en général, à l'école pluriethnique en particulier et au personnel de l'Éducation les moyens indispensables pour remplir cette mission », CEQ. (1990). *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

l'ensemble des secteurs de la vie économique »<sup>1</sup>. La plupart de ces revendications sont, elles aussi, des revendications traditionnelles de la Centrale syndicale. Cette revendication s'insère dans les pas de la Loi 101 et de son renforcement. Elles rejoignent les préoccupations de l'Alliance.

Dans ce sens, elle souhaite la définition, et non la mise en place, d'une politique d'éducation interculturelle à la fois pour les immigrants et les enseignants.

À partir du prochain Congrès national de 1992, la CEQ prévoit l'élaboration d'une campagne de sensibilisation des membres de la CEQ aux enjeux posés par le « caractère pluriethnique croissant de la société québécoise »<sup>2</sup>.

Justement parmi les 19 points de la décision *Vivre et œuvrer dans un Québec pluriethnique et français*<sup>3</sup>, le point 14 concerne essentiellement le domaine de l'éducation : il exige de l'État québécois la définition d'une politique d'éducation interculturelle.

En conclusion, la CEQ conçoit l'école comme le lieu de l'intégration harmonieuse des immigrants et de leurs enfants à la société francophone québécoise. Dans ce sens, elle souhaite la construction d'une politique d'immigration propre au Québec, demandant ainsi le rapatriement de la compétence fédérale en matière d'immigration, et la défense et l'extension de la Loi 101 dans le monde de l'emploi. En 1990, cette politique d'un Québec pensé comme pluriethnique au-delà de Montréal doit faire en sorte que l'État prépare une orientation encadrant les enseignants, c'est-à-dire qu'il élabore une politique d'éducation interculturelle. Cette dernière est exigée par la Centrale. C'est une revendication ancienne apparue dans les années 1980. En soi, cette définition de la politique d'éducation interculturelle n'est pas nouvelle. Sa réaffirmation provoque un cheminement particulier de la Centrale et l'oblige à développer sa démarche.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> CEQ-Congrès. (1990). Décisions de la réunion du XXXII<sup>e</sup> Congrès tenu du 26 au 30 juin 1990. *Vivre et œuvrer dans un Québec pluriethnique et français*, D9463. CEQ, 1-3.

### 3.2.3 La question nationale

Par contre, dans une troisième déclaration de principe, *Un pays à construire*<sup>1</sup>, adoptée par le XXXII<sup>e</sup> Congrès national de 1990, les positions de la CEQ sur la question nationale évoluent nettement !

Ce changement radical d'orientation politique est dû, entre autres, à l'échec de l'*Accord du lac Meech* (ADLM). Ceci impose un très court rappel historique de la question nationale québécoise.

Longtemps, le sentiment national des Canadiens français s'est exprimé à travers la défense des compétences de l'État provincial et de la demande de souveraineté conçue comme une autogestion politique de cette province.

À partir des années 1960-1970, sous l'influence convergente des luttes anti-impérialistes et l'émergence d'une nouvelle identité québécoise, le nationalisme québécois se transmute en projet politique pacifique<sup>2</sup> visant la poursuite de la construction d'un État moderne lié à un projet d'indépendance nationale.

Basées à la fois sur un État moderne et une forte identité nationale (unie autour d'une langue différente et d'une culture à part en Amérique du Nord), les revendications nationalistes et identitaires de la société québécoise se structurent et s'expriment, peut-on penser, autour, dans et avec l'émergence et la création du Parti québécois, véritable « fédérateur » -malgré toutes revendications souverainistes de nombreux groupuscules politiques, associations communautaires, sociétés politiques, etc.

La victoire du PQ aux élections de 1976 ouvre la porte à la tenue d'un référendum sur la souveraineté du Québec le 20 mai 1980. L'option indépendantiste est battue par 59,56% des voix contre 40,44%.

Cependant, ce premier échec modifie la situation politique, ou plutôt le statu quo constitutionnel au Canada datant de la naissance de la Confédération canadienne en 1867. Il met

---

<sup>1</sup> CEQ. (1990). Pour que fleurisse le changement ! Projet de déclaration de principe...

<sup>2</sup> Si on excepte le *Front de Libération du Québec*.



en exergue la nécessité de moderniser la constitution canadienne, sous le contrôle britannique et donc de renégocier l'équilibre des pouvoirs fédéraux avec toutes les provinces.

Initié par Pierre Elliott Trudeau, premier ministre du Canada, ce processus aboutit au rapatriement de la Constitution canadienne en 1982, sans l'accord de la province du Québec. Cette nouvelle *Loi constitutionnelle de 1982* se fait donc en écartant le Québec et ses revendications dont celle d'obtenir la liberté de légiférer en matière d'éducation (abrogation de l'article 93 de l'AANB).

En 1984, avec la victoire de Brian Mulroney, le nouveau gouvernement fédéral souhaite intégrer le Québec dans la Constitution de 1982 et ouvre en avril 1987 des négociations avec le gouvernement du Québec, dirigé, à l'époque, par Robert Bourassa du Parti libéral. Là encore, la position québécoise souhaite, entre autres, la reconnaissance de la société distincte qu'est le Québec et aussi l'accroissement du contrôle provincial de l'immigration. Un nouvel accord, compromis favorable à certaines demandes du Québec, est donc négocié à partir de 1987 ; il s'agit de l'*Accord constitutionnel du Lac Meech* (1987) (ADLM). Mais à la suite du refus des provinces du Manitoba et de Terre-Neuve, il n'est pas entériné en 1990.

La CEQ rappelle donc sa position et son engagement quant à l'ADLM. Dès 1987, la CEQ s'est prononcée contre l'ADLM notamment à cause du manque « d'accroissement substantiel des compétences législatives provinciales »<sup>1</sup> et « des entraves à l'exercice par le Québec des compétences qui lui appartiennent en principe, notamment l'éducation et l'administration de la justice »<sup>2</sup>.

L'article 93 de la AANB est donné en exemple sur le maintien des commissions scolaires catholiques et protestantes ainsi que l'article 23 de la Charte canadienne de 1982 (des critères d'admissions à l'école anglaise différents de ceux établis par la Loi 101), ou encore après la *Loi constitutionnelle de 1982* qui empêche une modification constitutionnelle du Québec sans avoir l'accord du fédéral et des deux tiers des autres provinces. L'ADLM n'aborde pas non plus la

---

<sup>1</sup> Idem., 4.

<sup>2</sup> Ibid.

question de la « clause nonobstant »<sup>1</sup> restant non « utilisable à l'encontre des dispositions de la Constitution les plus contestables »<sup>2</sup>. Finalement, l'ADLM ne reconnaît pas le Québec comme une « société distincte »<sup>3</sup> (dont le « droit du peuple québécois à l'autodétermination »<sup>4</sup>), empêchant ainsi l'extension possible des pouvoirs de l'Assemblée pour exercer un référendum. Elle reprend ici les décisions du Conseil général spécial tenu le 24 mai 1990<sup>5</sup> qui s'est prononcé contre l'ADLM.

Dans la seconde partie d'*Un pays à construire*, le Congrès de 1990 justifie l'intervention de la Centrale dans le débat constitutionnel et son engagement contre l'ADLM. Elle rappelle la position du congrès de 1972 affirmant « l'existence du droit à l'autodétermination pour le peuple québécois »<sup>6</sup>. Cette orientation a été confirmée par le Congrès spécial sur la question nationale de 1979 avec comme préalable « la reconnaissance effective de ce droit par les gouvernements fédéral et provinciaux »<sup>7</sup>.

Pour la CEQ, le droit à l'autodétermination est

un attribut du peuple québécois lui-même et implique donc que celui-ci dispose de l'autorité souveraine en ce qui regarde l'attribution des compétences législatives et la détermination de l'étendue des pouvoirs des instances politiques<sup>8</sup>.

À l'époque, la CEQ pensait encore pouvoir rénover le fédéralisme canadien de l'intérieur lors du rapatriement de la Constitution. Mais après ce rapatriement, en 1982, « aucune illusion n'est possible »<sup>9</sup>. Depuis cette révision de la Constitution canadienne, selon la CEQ, le peuple québécois n'a aucune possibilité de « pouvoir libérer son Assemblée nationale des contraintes que lui impose la Constitution canadienne jusqu'à l'exercice des compétences qui lui appartiennent de façon exclusive »<sup>10</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid., 5.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid., 6.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> CEQ-CG. (1989, 1990). Décisions du Conseil général, Réunion spéciale des 24 et 25 mai 1990. A8990-CG-DEC- 5.

<sup>6</sup> Idem., 8.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid.

Même avec ou sans ratification de l'ADLM, « le principe de la souveraineté populaire est totalement absent de la Constitution canadienne : les peuples concernés n'ont pas à se prononcer sur la Constitution qui les régit »<sup>1</sup> ; il ne peut donc pas y avoir de modification de la Constitution canadienne, car la base de la souveraineté de la Constitution canadienne n'est pas la souveraineté populaire.

D'une part, comme la Constitution ne garantit pas les droits fondamentaux, individuels et collectifs au Canada, selon une vision juridique de la souveraineté populaire, « c'est donc dans [une nouvelle] constitution qu'il faut revendiquer une définition plus généreuse et extensive des droits fondamentaux, individuels et collectifs, incluant les droits économiques et sociaux »<sup>2</sup>.

D'autre part, la CEQ considère que le Québec est, par essence, une « société distincte »<sup>3</sup> qui constitue « une nation véritable »<sup>4</sup>. Ce peuple québécois comprend « toutes les personnes établies au Québec pour en partager la vie, sans distinction d'origine et d'appartenance religieuse ou ethnique »<sup>5</sup>. Donc la CEQ

considère [...] l'accession du Québec à l'indépendance nationale comme une condition essentielle à la réalisation du principe de la souveraineté populaire, au maintien de son caractère national distinct et au développement d'une société démocratique, égalitaire et pluriethnique ayant le français comme langue commune<sup>6</sup>.

Selon elle, comme ces objectifs ne peuvent pas être atteints dans le cadre du « régime fédéral canadien »<sup>7</sup>, la CEQ soutient donc la « lutte pour l'extension de la citoyenneté démocratique »<sup>8</sup>. Elle veut assurer la « démocratisation du cadre constitutionnel »<sup>9</sup> et jouer un rôle important dans « la mobilisation nécessaire »<sup>10</sup> du peuple québécois. Surtout, la CEQ souhaite être présente

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> CEQ. (1990). Pour que fleurisse le changement ! Projet de déclaration de principe ..., 10.

<sup>3</sup> Idem., 10.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., 12.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid., 13.

<sup>10</sup> Ibid.

dans l'ensemble du processus, non seulement pour [...] assurer que l'accession à l'indépendance nationale ne soit pas escamotée, mais également pour faire en sorte qu'elle se réalise dans le sens des intérêts populaires<sup>1</sup>.

À ce titre, l'engagement de la CEQ en faveur de l'indépendance est « indispensable »,<sup>2</sup> car la Centrale intervient dans ce débat « en tant que mouvement syndical et sur [ses] propres bases, non pour soutenir la stratégie de quelque parti que ce soit »<sup>3</sup>. L'objectif de cet engagement est d'obtenir une Constitution du Québec avec une partie garantissant les droits sociaux et fondamentaux pour le peuple québécois. Avant tout, il faut élire une assemblée constituante, représentative du peuple, qui présentera un projet de constitution soumis à la ratification par référendum au peuple québécois.

Finalement, la résolution sur la question nationale adoptée par le XXXII<sup>e</sup> Congrès de la CEQ affirme que la CEQ et ses affiliés militent donc pour « l'indépendance nationale du Québec »<sup>4</sup>, selon la « consécration du principe de souveraineté populaire comme fondement de la Constitution du Québec indépendant »<sup>5</sup>. Cette constitution doit être démocratique et progressiste, garantir les libertés et les droits fondamentaux ainsi que la langue française comme langue commune de la société québécoise, tout en reconnaissant des droits à la minorité anglophone et le droit à l'autodétermination des peuples autochtones. Elle souhaite donc la convocation d'une assemblée constituante pour présenter un projet de constitution soumis par référendum au peuple québécois.

Dans cette démarche, la CEQ réaffirme aussi son indépendance vis-à-vis des partis politiques et privilégie une collaboration avec d'autres forums plus larges. La décision finale demande à la CEQ de prévoir un plan d'action autour de l'indépendance.

Ces points vont devenir les décisions 90 à 94 du Congrès de 1990<sup>6</sup>. La principale résolution, la 90, est la suivante :

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., 16.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> CEQ-Congrès. (1990). Décisions de la réunion du XXXII<sup>e</sup> Congrès tenu du 26 au 30 juin 1990. *Un pays à construire*, D9463. CEQ, 17-18. Annexe 5.

90- Que la CEQ et ses affiliés militent :

- a) en faveur de l'indépendance nationale du Québec ;
- b) pour la consécration du principe de la souveraineté populaire comme fondement de la Constitution du Québec indépendant ;
- c) pour l'adoption d'une constitution québécoise démocratique et progressiste
  - . qui assure la protection des libertés fondamentales, des droits fondamentaux de la personne humaine, des droits politiques des citoyennes et citoyens, ainsi que des droits économiques et sociaux ;
  - . qui garantisse le caractère français des lieux de travail et des institutions et le rôle du français comme langue commune de la société québécoise ;
  - . qui reconnaisse les droits de la minorité anglophone et des communautés culturelles ainsi que le droit à l'autodétermination des peuples autochtones ;
- d) pour la convocation d'une assemblée constituante élue, représentative de toutes les composantes de la société québécoise, qui aurait le mandat de susciter un large débat populaire, puis de rédiger un projet de constitution qui serait soumis au peuple québécois pour ratification en référendum.

Pour la première fois, la CEQ s'engage dans le militantisme en faveur de l'indépendance et dans un processus politique précis pour son obtention. De plus, là encore, la CEQ se positionne comme un palliatif à l'inexistence d'un parti ouvrier au Québec. Étant donné cette absence, elle considère que sa mission politique principale est d'orienter les politiques de l'État québécois et la marche vers l'indépendance dans le sens d'une inclinaison plus sociale. Tout en étant indépendante des partis politiques, elle milite aussi pour une participation majeure du mouvement syndical dans la conquête de la souveraineté populaire.

### **3.2.4 Le morcellement de l'appréhension de l'éducation par la CEQ**

Finalement, ces déclarations de principe de 1990 de la CEQ permettent d'appréhender les orientations syndicales concernant l'éducation comme partie intégrante de la question sociale,

de la politique d'éducation interculturelle et enfin de la question nationale. Elles conditionnent toute l'action syndicale de la CEQ pour les années 1990-1995.

D'une part, la Centrale construit son propre discours concernant la question nationale en se basant sur les prises de position antérieures au Congrès de 1990.

D'autre part, si la CEQ a déjà pris position sur la question du droit à l'autodétermination du Québec, elle n'a jamais élaboré en soi un projet synthétique, concret et programmatique de tentative de réalisation de la question nationale. De même, les positions sur l'interculturalité de la CEQ ne sont restées que des positions officielles.

Le renouvellement de l'appréhension de la question nationale par la CEQ en 1990 bouleverse non seulement son approche de l'autodétermination, mais l'oblige à détailler son projet « indépendantiste », et la place conçue des autres communautés culturelles minoritaires et principalement allophones.

Évidemment, l'élaboration de la question nationale ne peut se faire que simultanément avec la définition d'une politique interculturelle au sens large. Dans ce sens, la CEQ encadre la question nationale afin qu'elle ne devienne pas en soi une question identitaire de rejet, en incluant les communautés culturelles minoritaires, y compris anglophones, et les Autochtones.

Ainsi, la question nationale, telle qu'abordée par la CEQ en 1990, se morcèle et se distingue en plusieurs aspects presque indépendants les uns des autres.

Dans le même temps, au fur et à mesure, ils vont être traités par la Centrale, par des membres de l'unité de recherche, des invités, des interventions des délégués des syndicats locaux lors des délibérations et des débats internes durant les réunions du Conseil général et les Congrès nationaux.

Au fur et à mesure de l'évolution des dossiers, différents sujets se distinguent comme la participation syndicale et la réforme de l'éducation, de la politique d'éducation interculturelle et de la question nationale.

Simultanément, la CEQ finalise aussi sa transformation débutée en 1983-1984, en plaçant donc au cœur de celle-ci la participation, et en finit avec les positions « révolutionnaires »

élaborées dans les années 1970. La nouvelle notion de participation de la CEQ ouvre la voie à une revendication, portée, elle aussi, depuis 1983-1984, à savoir celle de la réforme globale de l'éducation au Québec – et de son contenu –, réforme possible si la CEQ participe à une consultation et une négociation avec l'État et d'autres acteurs autour de la transformation de l'éducation. Encore faut-il que le congrès l'autorise à participer. Il s'agit d'une cinquième dimension supplémentaire de la recherche : celle de l'arrimage syndical effectif de l'éducation à la souveraineté du Québec.

À l'inverse de ces distinctions, la question nationale prend elle aussi son autonomie par rapport à une complexification grandissante des enjeux de l'éducation au Québec durant les années 1990.

Ainsi, de 1990 à 1992, la question nationale telle qu'élaborée par la CEQ inclut donc tous ces aspects. Puis de 1993 à 1995, ceux-ci sont théorisés les uns après les autres et développent leur autonomie et leurs complémentarités plurielles.

Toutefois, si les enjeux sont parfaitement délimités entre l'éducation, la politique d'éducation interculturelle et la question nationale en 1990, le Congrès n'aborde pas une question qui trouve difficilement son autonomie propre et devient une question transversale, à la fois sur l'indépendance, à propos de la réforme de l'éducation et sur la politique de l'éducation interculturelle. Dans ce sens, la grande absente du congrès national porte sur le degré de déconfessionnalisation et de laïcisation du système scolaire francophone québécois et de ses impacts politiques.

Si ce sujet n'est pas abordé dans les déclarations de principe, et n'est même pas une déclaration de principe du XXXII<sup>e</sup> Congrès, pourtant, il fait partie d'une des décisions déferées au prochain Conseil général. Ainsi, le point 90 de la décision *Un pays à construire*, devient la principale 1 qui va être déferée au Conseil général pour un amendement. Cet amendement propose d'ajouter entre le point c) et le point d) le texte suivant : « en faveur d'un État laïc... »<sup>1</sup>. Ce rajout permet d'appréhender le quatrième aspect, aspect très délicat, de la réorientation de

---

<sup>1</sup> CEQ-CG, décision. (1990, 17 octobre). Propositions du XXXII<sup>e</sup> Congrès référées au Conseil général, A9091-CG-012.

la Centrale syndicale. Ce point est immédiatement abordé lors de la réunion du premier Conseil général de la CEQ en octobre 1990.

Plus complexe, cette question de la laïcité traverse toutes les autres orientations de la CEQ, en entraînant de nombreux affrontements internes. Ceci explique à la fois la difficulté de pouvoir la délimiter au sens strict et l'émergence assez chaotique d'une entente de l'organisation syndicale autour d'une position commune à son propos. Pour pouvoir appréhender cette évolution du débat, il faut donc étudier immédiatement l'évolution de cette question jusqu'en 1995.



## **Chapitre 4 – Une question syndicale imposée : la laïcité de l’enseignement au Québec**

L’objectif de ce quatrième chapitre est de comprendre comment la question de la déconfessionnalisation de l’enseignement pour la CEQ est devenue une position syndicale, à part entière, sur la laïcité du système éducatif du Québec, question imposée par certains syndicats locaux.

Dans une première section, nous verrons qu’au départ, la déconfessionnalisation du système éducatif intègre la question nationale. Puis dans une seconde section, nous aborderons comment la demande de laïcité devient une dimension de la politique d’éducation interculturelle préparée par la Centrale. Dans une troisième section, nous poserons l’enjeu laïque du Congrès national de la CEQ de juin 1994, et quelles ont été les recommandations de celui-ci. Dans une quatrième section, nous aborderons la teneur des dissensions syndicales lors de la consultation interne des syndicats locaux sur les aspects de la laïcisation du système éducatif et qui finalement aboutissent à un fragile consensus du Conseil général. Cependant, dans une cinquième section, sous la pression de l’Alliance et à la suite de la première affaire médiatique du « voile », nous verrons comment ce débat sur la laïcité a amené la CEQ à problématiser la question du port de signes ostentatoires des élèves dans les écoles publiques.

Enfin, cette nouvelle dimension syndicale de la laïcité du système éducatif québécois, que nous exposerons dans une sixième section, conçue comme une partie de l’arrimage à la question nationale, nous obligera à comprendre la relation complexe de la CEQ avec la laïcité et de son syndicat local, l’Alliance.

## 4.1 L'approche d'Henri Laberge ou la « Réflexion préliminaire » sur la laïcité de l'État au Québec (octobre 1990)

### 4.1.1 La position d'Henri Laberge

Dès le deuxième Conseil général de la CEQ, la question de la laïcité est abordée. Le 19 octobre, Lorraine Pagé précise que celle-ci « en est une [question] référée par le Congrès touchant la question nationale »<sup>1</sup>. Elle est d'autant plus importante, car la Centrale prépare justement un mémoire sur ce sujet pour la *Commission parlementaire élargie sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec* (dite *Commission Bélanger-Campeau*). Comme demandé par le Congrès de 1990, il s'agit donc de compléter les décisions 90 à 94 en faveur de l'indépendance du Québec<sup>2</sup>.

Raymond Johnston, vice-président de la CEQ, et Henri Laberge, conseiller de la CEQ, sont chargés de présenter une *réflexion préliminaire*<sup>3</sup> au Conseil général.

Dans ce long document, Henri Laberge aborde l'histoire de la confessionnalité au Canada et au Québec. Pour lui, en 1982, le cadre constitutionnel canadien se base toujours sur la suprématie de Dieu. De ce fait, concernant la question scolaire, la création possible d'une « égalité formelle »<sup>4</sup> entre les divers groupes religieux et non religieux, tout en garantissant l'article 93 de l'AANB serait possible

à condition d'émettre encore davantage le système scolaire et de créer à la demande autant de commissions scolaires qu'il y aurait de groupes religieux requérants, sans oublier d'octroyer aussi des commissions scolaires distinctes du groupe constitué par des personnes sans religion<sup>5</sup>.

Ici, Henri Laberge critique donc l'approche proposée par le Gouvernement libéral du Québec avec la Loi 107. Cette loi, présentée par Claude Ryan, ministre de l'Éducation du

---

<sup>1</sup> CEQ-CG. (1990, 1991). Procès-verbal de la réunion du Conseil général des 17, 18 et 19 octobre 1990. A9091-CG-PV1. 22 p. CEQ, 16.

<sup>2</sup> CEQ-Congrès. (1990). Décisions de la réunion du XXXII<sup>e</sup> Congrès tenu du 26 au 30 juin 1990. *Un pays à construire*, D9463. CEQ, 17-18.

<sup>3</sup> Laberge, H. (1990). La laïcité de l'État au Québec. Réflexion préliminaire. A9091-CG-023.

<sup>4</sup> Idem, 11.

<sup>5</sup> Ibid., 15.

Gouvernement Bourassa, est une loi qui remplace la LIP, adoptée le 23 décembre 1988. Elle encadre la réforme des commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques francophones et anglophones, avec la possibilité de conserver les commissions scolaires confessionnelles et les dissidences sur l'ensemble du Québec. Cependant, pour vérifier la validité de son projet de loi par rapport à l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867*, le législateur québécois renvoie cinq séries de questions à la Cour d'appel du Québec qui doit déposer son jugement en 1993<sup>1</sup>.

Pour Henri Laberge, ceci s'oppose à la laïcité conçue « comme un facteur de cohésion sociale, dans le respect des différences »<sup>2</sup>. Selon lui, les religions doivent plutôt être abordées « à titre de phénomène culturel respectable »<sup>3</sup>, dans le cadre de la grille horaire des programmes officiels. Précisément, l'enseignement moral doit aborder la question religieuse d'une manière tolérante, ouverte et respectueuse. Henri Laberge envisage même que

dans le cadre d'une école strictement non confessionnelle, puisse être dispensé, sur une base optionnelle, un enseignement plus systématique de la doctrine d'une religion particulière, là où le nombre de personnes requérantes justifie la prestation d'un tel enseignement<sup>4</sup>.

En conclusion, Henri Laberge propose aux délégués de la Centrale la mise en œuvre d'une application de la laïcité selon 9 points, dont quatre concernant l'éducation<sup>5</sup>.

Selon Henri Laberge, « pour constituer un État vraiment laïque au Québec, il [...] faudra briser le carcan que représente à cet égard la Constitution canadienne »<sup>6</sup>. Toutefois, « l'indépendance ne résout rien par elle-même »<sup>7</sup>. La Centrale doit donc « exiger que l'État

---

<sup>1</sup> <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/1018/index.do>, consulté le 19 décembre 2018.

<sup>2</sup> Laberge, H. (1990). Op. cit., 18.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Point 6 - L'abolition des comités confessionnels du CSE, des postes de sous-ministres confessionnels au MEQ, ainsi que du caractère confessionnel des commissions scolaires et de la reconnaissance officielle des écoles comme catholiques et protestantes ; point 7 - La suppression de l'obligation faite aux futurs maîtres de l'école publique d'acquérir des crédits d'enseignement religieux ; point 8 - L'élimination des contraintes constitutionnelles (art. 93) qui protègent les privilèges confessionnels en les remplaçant, peut-être, par des garanties relatives à l'enseignement religieux disponible, sur une base optionnelle, au sein de l'école publique commune ; point 9 - La révision des régimes pédagogiques pour éliminer les éléments susceptibles d'encourager la discrimination à l'endroit des non-croyants ou des adeptes de certaines religions (ex. : le problème des champs d'enseignement). Ibid., 21-22.

<sup>6</sup> Ibid., 22.

<sup>7</sup> Ibid.

québécois indépendant se dote d'une Constitution laïque »<sup>1</sup> déconfessionnalisant ainsi la structure du système éducatif (dont le Conseil supérieur de l'éducation).

Il y a donc un lien entre la revendication de la déconfessionnalisation de l'école québécoise, la laïcité et la question nationale. Si évidemment, à l'époque, d'autres solutions peuvent être possibles, Henri Laberge présente la constitution canadienne comme un obstacle à la création d'un État québécois voulu comme laïque. En tant que condition de la définition de l'éducation, la question de la laïcité fait partie intégrante de la question nationale. Cet aspect dépasse donc les décisions prises par le Congrès national de 1990.

Le texte d'Henri Laberge revendique la promulgation de la laïcité dans le système éducatif québécois. Ceci dépasse de loin la définition syndicale d'une déconfessionnalisation de l'enseignement. Cet objectif laïque paraissant même excessif pour certains des syndicats affiliés.

Lors du débat du Conseil général, Raymond Johnston rapporte la position du Bureau national qui est celle d'adopter ces 9 points de la réflexion d'Henri Laberge avec « une modification »<sup>2</sup> du point 8 portant sur « le refus de nouvelles contraintes de même nature »<sup>3</sup>. Cette proposition principale est discutée par le biais de trois amendements qui permettent de situer les positions internes de la Centrale.

Pour le délégué de l'Alliance, l'objectif de son amendement doit être « d'assurer la laïcité de l'enseignement au Québec »<sup>4</sup>. Selon lui, il faut affirmer « le principe de la laïcité dans l'enseignement, dans les structures comme dans l'école, et de ce point de vue, il remet en question les positions antérieures de la Centrale »<sup>5</sup>. Il soutient que la seule position démocratique sur ce sujet est celle de « la séparation de l'Église et de l'État »<sup>6</sup>. Il attend que le Conseil général prenne ses responsabilités pour initier un débat sur ce sujet. Le délégué de l'Alliance soutient

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1990, 1991). Procès-verbal de la réunion du Conseil général des 17, 18 et 19 octobre 1990. A9091-CG-PV1. 22 p. CEQ, 17.

<sup>3</sup> Idem., 17.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid., 18.

<sup>6</sup> Ibid.

l'inclusion de la notion de laïcité à l'éducation dans la séparation de l'Église et de l'État et donc la prise de position d'Henri Laberge.

Un autre amendement, présenté par le délégué du SPE de Québec-Montmorency, souhaite repousser ce débat « après l'adoption de la Constitution »<sup>1</sup>, car il trouve ce « débat très diviseur »<sup>2</sup>. Ici, ce délégué représente les professionnels de l'enseignement dont font partie justement les animateurs de pastorale. Comme le précise un délégué du Syndicat des professionnelles et des professionnels des commissions scolaires de la Montérégie (SPPCSM), il est nécessaire, par l'amendement 3, d'ajouter à l'enseignement religieux, le service de pastorale qui emploie de 600 à 700 personnes. Aussi, pour le délégué de la FPPE (Fédération des professionnelles et professionnels de l'enseignement), le point 8 de la principale devrait être transmis, après examen du Bureau national, à un prochain Conseil général. Il pense que la présente décision met « en cause l'emploi de 15 à 20 % des membres de la fédération qu'il représente »<sup>3</sup>.

Ainsi, les délégués représentants des syndicats locaux des professionnels de l'éducation rappellent que l'emploi des membres professionnels de la Centrale est directement touché par une restructuration laïque du système éducatif québécois. Tout en étant d'accord avec l'objectif de la laïcité, ils souhaitent que ce débat clivant soit évité, car l'impact de cette revendication concerne justement de nombreux employés représentés par la Centrale.

La déléguée du Syndicat des enseignants de l'ouest de Montréal (SEOM) propose un important complément au dossier en rappelant une des recommandations du Congrès de 1988 au Bureau national : celle de demander au Conseil général de faire une « large consultation [...] sur la pertinence de dispenser l'enseignement religieux dans les écoles »<sup>4</sup>. Elle demande au Bureau national « d'arrêter de faire l'autruche »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

Avant le document d'Henri Laberge, la question a donc déjà été abordée et balisée par le Congrès de 1988. Celui-ci recommandait la déconfessionnalisation du système éducatif québécois, la transformation des commissions scolaires confessionnelles en linguistiques et une résistance à une reconfessionnalisation.

De plus, ce Congrès a demandé au Bureau national d'organiser une consultation interne autour de la question de la déconfessionnalisation. Cependant, la recommandation du Congrès de 1990 et le document présenté par Henri Laberge dépassent les recommandations du Congrès de 1988.

Finalement, la majorité des délégués du Conseil général adopte la proposition d'Henri Laberge. Elle revendique l'établissement de la laïcité dans les structures de l'État québécois et dans l'organisation de l'éducation. À propos de la consultation des membres de la Centrale, le Conseil général demande au Bureau national de respecter la partie du « cahier synthèse des recommandations du Congrès de 1988 »<sup>1</sup> et donc d'organiser une « large consultation [interne] sur la pertinence de dispenser l'enseignement religieux dans les écoles »<sup>2</sup>.

C'est donc un changement majeur par rapport au Congrès de 1988 (déconfessionnaliser, mettre des commissions linguistiques et s'opposer à la reconfessionnalisation) qui affirme, pour une première fois, la nécessité de laïciser l'éducation et l'État au Québec. C'est une vieille demande syndicale, ou plutôt une ancienne ligne de fracture syndicale qui a déjà provoqué de sérieuses et nombreuses confrontations à l'intérieur du syndicalisme enseignant, ne serait-ce

---

<sup>1</sup> Ibid., 8.

<sup>2</sup> CEQ-CG, décisions. (1990, 1991). Décisions de la réunion du Conseil général des 17, 18 et 19 octobre 1991. A9091-CGDÉC-01. 10 p. CEQ, 7-8.

qu'entre l'Alliance et la CIC dans les années 1950 ou encore entre la présidence de la CIC et le Conseil général lors de la déconfessionnalisation de la CIC en 1968<sup>1</sup>.

Toutefois, il ne faut pas confondre la déconfessionnalisation de l'organisation syndicale, processus finalement assez rapide selon Hélène Bois, et la revendication de la déconfessionnalisation du système public d'enseignement. Le texte d'Henri Laberge propose un objectif déconfessionnel des structures de l'éducation et non de l'éducation en son ensemble.

Cette politique, comme nous allons le voir, est discutée démocratiquement au sein du Conseil général. Les débats donnent une image contrastée de la réelle déconfessionnalisation « spirituelle » de l'organisation syndicale, de ses syndicats locaux et surtout des délégués.

Enfin, lors de ce Conseil général, Henri Laberge impose avec le Bureau national, et par le vote de la majorité du Conseil général, une nouvelle dimension stratégique à la CEQ : celle de la revendication de la laïcité. Cette revendication, évidemment globale, s'inclut dans le processus de définition syndicale de la question nationale, mais représente aussi une question professionnelle concrète, celle de l'avenir des employés « confessionnels » (religieux, pastorale, etc.) dont les syndicats sont affiliés à la CEQ. Face à de nombreuses contradictions, ne pas vouloir ouvrir un tel débat aussi clivant est un réflexe normal. Au-delà de la question professionnelle, l'idée confessionnelle de l'éducation publique francophone reste donc très prégnante au Québec aux débuts des années 1990 chez les enseignants et les professionnels de l'éducation.

---

<sup>1</sup> Dans sa thèse, Hélène Bois nuance le processus de déconfessionnalisation interne de la CIC qu'elle a étudié à partir des procès-verbaux des débats du Conseil général. Une opposition entre Raymond Laliberté et le Conseil général se fait autour de la renonciation ou du maintien du caractère confessionnel de la CIC. Finalement, le 12 août 1967, les amendements réclamés à la loi de la CIC sont adoptés. Cependant, ils reconnaissent le caractère catholique de la CIC et selon Hélène Bois, l'aumônier de la CIC restera en poste jusqu'au début des années 1970 avec les mêmes prérogatives. Enfin, « au congrès de 1968, la CEQ abandonne toute adhésion à la doctrine sociale chrétienne » (p.409). Bois, H. (1992). *Les aumôniers et la déconfessionnalisation des institutions économique-sociales québécoises (1940-1972)*. Université Laval, Québec. p. 390-409. Cependant, il ne faut pas confondre déconfessionnalisation du syndicat catholique des enseignantes et des enseignants du Québec et déconfessionnalisation du système éducatif québécois. D'ailleurs, Hélène Bois précise bien que la remise en cause du caractère confessionnel de la CIC ne touche pas le caractère catholique du système éducatif, opinion majoritaire des enseignantes et des enseignants de l'époque.

#### 4.1.2 Le renvoi de la consultation interne pour la laïcité

Comme convenu au Conseil général des 6 et 7 décembre 1990 et dans le cadre de l'étude de la question nationale, Raymond Johnston et Henri Laberge, présentent l'*Avis du Bureau national sur l'opportunité et l'organisation d'une large consultation [...] sur la pertinence de dispenser l'enseignement religieux*<sup>1</sup>. L'avis du Bureau national se résume à deux recommandations devenant une principale<sup>2</sup> :

- 1- « Ne pas reconnaître de privilèges constitutionnels pour une confession religieuse particulière »<sup>3</sup> ;
- 2- « Par l'organisation, à partir du Conseil général d'avril, d'une consultation interne sur la place, tant [...] au secteur public que privé subventionné, d'une quelconque forme d'enseignement religieux »<sup>4</sup>.

Après une discussion, cette principale de deux recommandations proposées par Raymond Johnston reprend l'idée que dans le cadre d'une Constitution québécoise, il n'y aura pas de « privilèges scolaires particuliers accordés aux membres de quelque confession religieuse que ce soit »<sup>5</sup>. De plus, elle prévoit aussi que « l'avenir de l'enseignement religieux et de l'animation pastorale et leur statut à l'école publique ou subventionnée ne soient prévus que dans les lois ordinaires »<sup>6</sup>.

Cette seconde partie de la principale est contestée par la déléguée du syndicat SEE de Le Royer qui demande son renvoi au Conseil général d'avril 1991. Selon elle, il s'agit d'un « nouveau concept »<sup>7</sup>. Elle demande donc la référence de cette partie de la principale 1.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG, décision. (1990, 1991). Projet - Avis du Bureau national sur l'opportunité et l'organisation d'une large consultation en nos rangs sur la pertinence de dispenser l'enseignement religieux. A9091-CG-042. CEQ.

<sup>2</sup> Voir glossaire.

<sup>3</sup> CEQ-CG. (1990, 1991). Décisions de la réunion du Conseil général des 6 et 7 décembre 1990. A9091-CGDÉC-02. CEQ, 3.

<sup>4</sup> Idem., 3.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid., 4.



Une seconde principale, proposée par Raymond Johnston, reprenant les commentaires précédents de la déléguée du SEOM et les recommandations du Congrès de 1988, demande au Bureau national de saisir le Conseil général d'avril 1991 pour faire une « analyse complète des options envisageables »<sup>1</sup> par rapport à l'enseignement religieux et à l'animation pastorale, ainsi que sur les « modalités de la consultation interne à conduire »<sup>2</sup>.

Finalement, la proposition de référence est adoptée, ainsi que la première partie de la première principale et la deuxième principale.

La question de l'avenir de l'enseignement religieux et de l'animation pastorale et l'organisation de la consultation interne sont donc renvoyées au Conseil général d'avril 1991<sup>3</sup>.

À nouveau, cette fois-ci dans le cadre de l'étude d'un *Plan d'action de la CEQ sur la question nationale*<sup>4</sup> en février 1991, Henri Laberge demande aux délégués du Conseil général de repousser l'étude de la question de la laïcité, prévue pour avril 1991, à l'année 1992-1993. Après la discussion, un délégué du SE de Laval dépose une proposition complémentaire qui porte sur trois points. Le premier souhaite réaffirmer que « le concept d'État laïque soit partie intégrante du discours de la CEQ »<sup>5</sup> ; le second veut que la question soit renvoyée au Conseil général de juin 1991 comme convenu, charge au Bureau national de préparer un document d'information sur l'école non confessionnelle ; le troisième porte sur la défense des emplois à la suite de la déconfessionnalisation des structures de l'école. Le dépôt de cette complémentaire est justifié selon les orientations du Congrès de 1990 de la CEQ.

Cependant, la déléguée du SEOM demande un vote scindé sur le point 1 et le renvoi des deux autres points. Une autre déléguée du même syndicat local appuie le renvoi des deux points et demande même le rejet du point 1, car le Conseil général n'a pas réglé tous les aspects de la question de la laïcité. De son côté, Lorraine Pagé est d'accord pour le renvoi des points 2 et 3. Elle

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> CEQ-CG, décision. (1990, 1991). Projet - Avis du Bureau national sur l'opportunité et l'organisation d'une large consultation en nos rangs sur la pertinence de dispenser l'enseignement religieux. A9091-CG-042. 5 p. CEQ, 5.

<sup>4</sup> CEQ-CG, décision. (1990, 1991). Plan d'action CEQ sur la question nationale. Pour orienter et organiser notre engagement décidé en Congrès. A9091-CG-068.

<sup>5</sup> CEQ-CG. (1990, 1991). Procès-verbal de la réunion du Conseil général des 20, 21 et 22 février 1991. A9091-CG-PV3. 24 p. CEQ, 20.

aussi souhaite que le Conseil général discute entièrement de cette question plus tard. Elle ne s'oppose pas au point 1 puisqu'il a déjà été voté par le Congrès de 1990. Il s'agit d'une réaffirmation et d'un « vote engageant »<sup>1</sup>, impliquant tous les membres de la CEQ. Le délégué du SE de Laval précise que sa proposition ne tente pas de « passer à côté du débat »<sup>2</sup>, mais concerne plutôt la préparation d'un document d'information clair sur la question de la laïcité.

La principale est donc adoptée avec le point 1 proposé par le délégué du SE de Laval. Ainsi, le Conseil général ajoute une recommandation aux 11 recommandations élaborées par le Bureau national sur la question nationale. Ce douzième point souhaite que « le concept d'État laïque soit partie intégrante du discours CEQ »<sup>3</sup>. Les deux autres points à propos de la consultation interne sont renvoyés ultérieurement, « au plus tard en décembre 1994 »<sup>4</sup>.

En 1990, le Conseil général considère que la laïcité fait partie de la question nationale. Les délégués du Conseil général s'accordent autour de la définition de l'État québécois comme laïque à l'intérieur de la question nationale. Ceci peut tout à fait être accepté par tous les délégués sans avoir besoin de définir cette laïcité et ses impacts en éducation. Les délégués semblent même d'accord sur l'objectif, qui peut paraître à long terme, de la construction d'un État laïque et indépendant.

En ce sens, la laïcité ne bouleverse pas en soi le processus de définition de la question nationale par la CEQ. Cependant, le choix de la laïcité provoque des frictions avec certains syndicats locaux de professionnels représentés par la Centrale.

Toutefois, par rapport à la définition de la politique d'éducation interculturelle, la laïcité apparaît comme une problématique transversale à la CEQ. Même si la CEQ, le Congrès national de 1992 et certaines rencontres du Conseil général tentent de renvoyer sa résolution à une date ultérieure, la problématique de la laïcité revient dans un dossier ou dans un autre.

---

<sup>1</sup> Idem., 20.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> CEQ-CG, décisions. (1990, 1991). Décisions de la réunion spéciale du Conseil général tenue les 20, 21 et 22 février 1991. A9091-CGDÉC-03. 9 p. CEQ, 8.

<sup>4</sup> Idem., 8.

Selon les décisions du Congrès national de 1992<sup>1</sup>, le Bureau national et le Conseil général ont comme mandat de définir une politique d'éducation interculturelle. Comme pour la question nationale, les débats autour de la laïcité sont à nouveau reposés à l'interne.

## **4.2 Une question syndicale transversale : la laïcité et la *politique d'éducation interculturelle***

### **4.2.1 Le projet de Politique d'éducation interculturelle**

En septembre 1993, Jocelyn Berthelot, membre de l'unité de recherche de la CEQ, dépose une proposition sur la *Politique d'éducation interculturelle*<sup>2</sup> à étudier par le Conseil général; sujet sur lequel il travaille depuis 1988<sup>3</sup>. Dans ce document, Jocelyn Berthelot initie réellement le débat sur la politique d'éducation interculturelle selon quinze orientations soumises à discussion.

La première orientation concerne la transformation des structures scolaires du Québec. Selon Jocelyn Berthelot, « la question de la confessionnalité des structures scolaires et des écoles est incontournable »<sup>4</sup>, car le double système scolaire confessionnel « apparaît vétuste et archaïque, face à la diversité religieuse contemporaine »<sup>5</sup>. Il propose donc une transformation des commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques et la fin progressive du financement public des écoles privées, pour favoriser la « fréquentation de l'école commune »<sup>6</sup> par tous les enfants de tous les groupes ethnoculturels afin de pouvoir diffuser une « culture commune »<sup>7</sup>.

Selon lui, la déconfessionnalisation de l'école québécoise et la transformation des commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques vont enfin

---

<sup>1</sup> CEQ-Congrès. (1992). Dans la diversité - Dans la solidarité. Décisions du XXXIII<sup>e</sup> Congrès tenu du 26 au 30 juin 1992. D9963. CEQ.

<sup>2</sup> CEQ-CG, proposition. (1993, septembre). Politique d'éducation interculturelle. A9394-CG-005/008. CEQ, 6.

<sup>3</sup> Berthelot, J. (1989). L'éducation dans et pour un Québec pluriethnique. Plan de travail. CEQ A8889-CG-090, 10.

<sup>4</sup> Berthelot, J. (1993). Idem., 10.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> CEQ-CG, proposition. (1993, septembre). Op. cit., 6.

<sup>7</sup> Idem.

permettre « d’attribuer à cette école commune la vocation essentielle de développer la compréhension mutuelle et d’éduquer au respect de la diversité et des croyances de chacun »<sup>1</sup>.

Se pose dès lors la question de savoir quelle forme doit avoir l’animation pastorale pour prendre en compte les diverses religions.

La CEQ envisage trois hypothèses concrètes : 1) un temps prévu dans l’horaire pour l’enseignement des diverses religions, 2) une mise à disposition des locaux de l’école pour des groupes religieux pour un enseignement en dehors de l’horaire, 3) un enseignement culturel sur les diverses religions laissant l’enseignement religieux aux Églises et aux familles ; ce dernier point ayant la préférence du Conseil exécutif.

Cette proposition est déposée devant le Conseil général du 19 au 21 octobre 1993 pour être étudiée par le prochain Conseil général des 1<sup>er</sup> et 2 décembre 1993.

Toutefois, le 27 octobre 1993, l’Alliance demande une extension d’un délai d’étude du dossier sur la politique d’éducation interculturelle<sup>2</sup>. Selon le syndicat local de la CÉCM, depuis l’adoption du document de consultation sur l’éducation interculturelle en octobre 1993, et donc de l’échéancier, le délai proposé « paraît nettement insuffisant pour mener un débat au sein de [ses] instances en ce qui concerne, entre autres, le thème des structures scolaires »<sup>3</sup>, donc de « toute la question de la laïcité »<sup>4</sup>. Ainsi n’étant pas prête sur ce débat « d’une extrême importance [...] compte tenu de la concentration de la population allophone sur l’île de Montréal »<sup>5</sup>, l’Alliance a même prévu que son comité sur l’éducation interculturelle dispose de deux sessions pour s’approprier le document proposé par la CEQ.

Concernant le thème de la laïcité, l’Alliance doit donc convoquer une assemblée générale pour que tous ses membres se prononcent. D’ailleurs, « le thème de l’école commune, c’est-à-dire de la laïcisation »<sup>6</sup> va être abordé par le prochain colloque annuel de l’Alliance. L’Alliance

---

<sup>1</sup> Ibid., 7.

<sup>2</sup> CEQ-CG, proposition. (1993, 2 et 3 décembre). Politique d’éducation interculturelle. Demande de l’Alliance des professeures et professeurs de Montréal (APM). A9394-CG-020. CEQ.

<sup>3</sup> Idem., 1.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., 2.

demande donc au Conseil général de rajouter à l'ordre du jour la possibilité de rediscuter de l'échéancier proposé.

Le 2 décembre 1993, Conseil général examine la demande<sup>1</sup>. La déléguée et vice-présidente de l'Alliance expose le point de vue de son syndicat local proposant de renvoyer l'étude de cette question au Conseil général de février 1994 et la décision finale à celui d'avril 1994. Lorraine Pagé est d'accord avec cette proposition, car elle pense que d'autres syndicats locaux sont dans la même situation. Appuyée par la déléguée et présidente de l'Alliance, Lorraine Pagé propose au vote cet échéancier demandé par l'Alliance. La principale est adoptée à l'unanimité.

Pour la présidente de l'Alliance, il semble évident que « les enseignantes et les enseignants de Montréal vont avoir « très prochainement un rôle déterminant à jouer dans l'adoption de la politique d'éducation interculturelle de la CEQ »<sup>2</sup>. Elle avertit qu'il est impossible « d'étudier à fond cette question sans faire le débat sur la laïcité de l'école »<sup>3</sup>.

#### **4.2.2 Un débat imposé : la laïcité au Conseil général de février 1994**

Le 17 février 1994, le Conseil général aborde la « première phase du débat »<sup>4</sup> de la question de la politique d'éducation interculturelle. Les deux personnes-ressources sont Lorraine Pagé et Jocelyn Berthelot. Ce dernier précise le déroulement du débat. Un comité plénier et un comité d'annonce de propositions sur le sujet vont immédiatement avoir lieu tandis que la délibération et le vote se feront au prochain conseil général au mois d'avril 1994. Le dossier est donc dissocié. Le procès-verbal indique qu'un « long comité plénier général suit »<sup>5</sup>, sans hélas, en préciser la teneur. Puis, les syndicats affiliés déposent leurs amendements.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG. (1993, 1994). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Québec, les 2 et 3 décembre 1993. A9394-CG-PV-02. 21 p. CEQ, 7.

<sup>2</sup> Fortier, D. (1993, décembre – 1994, janvier). Un premier regard. *L'Alliance*, 30(2), 4–5.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> CEQ-CG. (1993, 1994). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Laval, les 16, 17 et 18 février 1994. A9394-CG-PV-03. 24 p. CEQ, 9.

<sup>5</sup> Idem., 9.

Par rapport au premier thème de la politique d'éducation interculturelle, point concernant la restructuration scolaire, deux approches d'amendements sont observables entre les délégués du Conseil général.

La présidente et déléguée de l'Alliance propose l'abolition de l'article 93 de l'AANB et la laïcisation du ministère de l'Éducation, du CSÉ, des commissions scolaires et des écoles publiques ainsi que le reclassement des enseignantes et enseignants et du personnel enseignant « sans perte de droits »<sup>1</sup>.

La déléguée du SEE de Le Royer souhaite conserver l'enseignement moral, ajouter l'enseignement de l'histoire des religions dans le curriculum, transformer l'animation pastorale en animation interculturelle et intégrer ces changements dans l'orientation avec une nécessaire prise en compte dans les programmes et l'organisation pédagogique des écoles. Le délégué du SPP de la Montérégie veut, quant à lui, un choix optionnel entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux.

Une opposition se fait sentir entre les syndicats locaux et le Conseil exécutif. Ainsi, l'Alliance souhaite une laïcisation des structures de l'éducation au Québec, soit une séparation de l'Église et de l'État dans l'école publique, tandis que des délégués de syndicats d'enseignants et de professionnels veulent maintenir la dimension « spirituelle » de l'éducation publique.

Toujours dans le cadre de l'étude du dossier sur l'éducation interculturelle, la question de la laïcité rebondit durant la réunion du Conseil général, du 6 avril 1994. Ce dossier prend environ la moitié du procès-verbal des séances du Conseil général de la CEQ. Il a été présenté aux syndicats affiliés et a été retravaillé par le Conseil exécutif « pour améliorer les principales mises en débat »<sup>2</sup>.

Avant le début du débat, Lorraine Pagé précise que ce « débat soulève beaucoup d'agitation, surtout quand on en arrive au caractère confessionnel ou laïque des structures

---

<sup>1</sup> Ibid., 10.

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1993, 1994). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Québec, tenue à Montréal, les 6, 7, 8 avril 1994. A9394-CG-PV-04. CEQ, 3.

scolaires et l'école »<sup>1</sup>. Effectivement, la Centrale est au croisement de deux approches : les croyances (ou non) personnelles des membres et la nécessaire représentation syndicale des membres travaillant en enseignement religieux ou en animation pastorale. Si le Conseil général peut donc faire ce débat avant le Congrès, seul le Congrès peut décider du « statut confessionnel ou pas des écoles »<sup>2</sup>.

Ensuite, la Présidente présente les *Propositions consolidées du Conseil exécutif*<sup>3</sup> au Conseil général, concernant la politique d'éducation interculturelle dont la principale 1 est consacrée aux structures à transformer. Cette dernière porte sur 7 points<sup>4</sup>.

Après cette présentation, un comité plénier se tient sur l'ensemble de la question ; puis, il y a deux blocs de discussions avec le dépôt des propositions à débattre, ensuite deux délibérantes. Il est même possible de déposer, à nouveau, les propositions non retenues par le Conseil exécutif. Le comité général plénier délibère sans que le procès-verbal nous indique les aspects de ces débats. Le Conseil général commence donc à étudier le premier bloc.

Par rapport au thème 1 sur les structures à transformer, les délégués du Conseil général modifient le sens des deux principales. Si la plupart des amendements de l'Alliance sont acceptés par la majorité des délégués, ils vont cependant à la fois rejeter la confessionnalité à la carte selon les écoles et leurs élèves et la non-confessionnalité de celles-ci. Les délégués entérinent par une majorité de 51 % que l'animation pastorale puisse se transformer en animation interculturelle. Surtout, de nombreux délégués<sup>5</sup> demandent à nouveau qu'avant une prise de décision sur la

---

<sup>1</sup> Idem., 3.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> CEQ-CG, proposition. (1994, mars). Politique d'éducation interculturelle. Propositions consolidées du Conseil exécutif au Conseil général. A9394-CG-056-A. CEQ.

<sup>4</sup> a) que les commissions scolaires soient structurées sur une base linguistique ; b) que la CEQ réclame l'abolition de l'article 93 de la Constitution canadienne qui garantit la confessionnalité de l'enseignement au Québec. c) que la CEQ demande la laïcisation du ministère de l'Éducation, du Conseil supérieur de l'éducation, des commissions scolaires et des écoles publiques ; d) que la CEQ réclame la négociation de toutes les mesures nécessaires au reclassement des enseignantes et des enseignants et du personnel professionnel touchés par ces changements, telles les études en vue d'un nouveau diplôme, le perfectionnement, les mises à la retraite anticipée sans perte de droits, etc ; e) que l'enseignement moral continue de faire partie du curriculum ; f) que la CEQ réitère son opposition à la loi 107 dont l'application pourrait mener à l'éclatement du réseau public d'éducation ; g) que cette recommandation soit acheminée au prochain Congrès.

<sup>5</sup> Principalement de l'Alliance, des SE de la Chaudière, de la Région Mitis, de Sault St. Louis et du Grand Portage.

laïcité, « la Centrale procède à une consultation des membres à la base »<sup>1</sup>, que cette consultation se fasse avant juin 1994 et qu'elle soit débattue durant le Congrès national.

Après ce premier vote, Lorraine Pagé précise qu'il y a un « problème avec le résultat de celui-ci »<sup>2</sup>. Par rapport à sa proposition de référence, elle voulait que la CEQ soit capable « d'arrêter des orientations dans le débat »<sup>3</sup>; c'est-à-dire que le « Conseil général [puisse] arrêter des orientations dès maintenant, dans le présent débat »<sup>4</sup>. Ainsi, le dépôt de la complémentaire 1 concernant la consultation interne des membres de la Centrale et son renvoi à la préparation du Congrès national pose problème, car celle-ci demande la consultation des membres de la CEQ avant le Congrès de juin 1994.

La présidente de l'assemblée du Conseil général en cours lui précise que dans la complémentaire, « on dit qu'il faut aller dans le champ avant de prendre une décision »<sup>5</sup> et c'est l'amendement à la complémentaire 1 qui pose la date d'avant juin 1994. Selon la présidente, l'adoption des derniers points « reporte » la prise de décision sur ce sujet après le débat [...] au sujet de la planification du Congrès »<sup>6</sup>.

Cependant, pour la présidente de la Centrale, le débat de fond sur la laïcité a déjà été fait. Selon elle, définir une orientation équivaut à faire une recommandation au Congrès. Il faut donc attendre la discussion autour de la planification du Congrès pour savoir comment la question va être gérée. Lorraine Pagé en appelle de la décision de la présidence de l'assemblée et demande de passer aux votes sur les paragraphes C-D-E-G et sur la principale 2.

Ne pouvant pas y avoir d'appel de décision, la présidente de l'assemblée propose comme solution de faire une demande de reconsidération avec un vote au 2/3. Celle-ci est acceptée par les délégués du Conseil général. Toutefois, la déléguée du SEOM demande un éclaircissement à propos de la prévalence de la décision ou de la recommandation. Le président d'assemblée

---

<sup>1</sup> CEQ-CG, proposition. (1994, mars). Op. cit., 5

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1993, 1994). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Québec, tenue à Montréal, les 6, 7, 8 avril 1994. A9394-CG-PV-04. CEQ, 6.

<sup>3</sup> Idem., 6.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., 7.



demande le vote immédiat suivant le vote de la proposition de reconsidération ; surtout que la complémentaire du délégué du SE de Sault St-Louis ainsi que son amendement (Complémentaire 1 à la principale 1 sur la consultation de la base par rapport à la laïcité) seront inclus dans la proposition 7 en débat le lendemain.

À la suite du second vote sur la principale 1, finalement adoptée avec des modifications, la complémentaire 1 et son amendement devront donc être étudiés par le présent Conseil général (sur la consultation de la base avant juin 1994). La principale 2 est adoptée dès le premier vote, sans modification, incluant la complémentaire ; la contreproposition est disposée de par cette adoption. Par rapport au vote, deux dissidences s'expriment. Le SPP de la commission scolaire de la Montérégie exprime sa dissidence sur le vote de la principale 1 ; le syndicat vise particulièrement le paragraphe C, c'est-à-dire « la laïcisation des écoles qui interdirait l'animation et l'enseignement religieux dans nos écoles communes et publiques »<sup>1</sup>. La seconde est portée par un membre du Conseil exécutif et délégué du SE de l'Estrie, à propos des votes de rejet de l'amendement 1 et d'adoption de l'amendement 3 autour de la question du maintien de la confessionnalité des écoles et des cours religieux.

Finalement, la question de la laïcité apparaît comme une question imposée par certains délégués de syndicats locaux contre d'autres syndicats incluant les syndicats représentant les professionnels travaillant comme animateur de pastorale ou religieux.

Surtout, l'Alliance, principal syndicat soutenant la laïcisation intégrale du système scolaire, réaffirme, à nouveau, sa position historique.

## **4.3 La laïcité et la *politique d'éducation interculturelle***

### **4.3.1 Les positions avant le Congrès**

Avant le Congrès de la CEQ, l'Alliance tient son 12<sup>e</sup> colloque, en avril 1994, consacré à « l'école est en danger, recréons l'école commune ». La question de la laïcité y est abordée d'une manière plus ancrée dans la réalité historique québécoise. Ainsi, Jean-Pierre Proulx, orateur

---

<sup>1</sup> Ibid.

invité, nomme le catholicisme comme le principal « obstacle majeur »<sup>1</sup> que rencontre l'école québécoise dans l'élaboration<sup>2</sup> d'une « école commune »<sup>3</sup>. Il précise que

l'instauration des commissions scolaires linguistiques à Montréal va permettre aux francophones de faire enfin l'expérience du pluralisme religieux que connaissent les Anglo protestants depuis le début du siècle<sup>4</sup>.

Finalement, au printemps 1994, l'Assemblée générale de l'Alliance adopte donc une résolution demandant la laïcisation du ministère de l'Éducation, du Conseil supérieur de l'éducation, des commissions scolaires et des écoles publiques.

À son tour, en préparation du XXXIV<sup>e</sup> congrès de la CEQ de juin 1994, Jocelyn Berthelot dépose un rapport proposant une nouvelle orientation et organisation de l'école québécoise. Ce rapport de Jocelyn Berthelot est même publié au début du mois sous le titre *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*<sup>5</sup>. Il s'agit d'une « réflexion en profondeur de la mission même de l'école »<sup>6</sup> autour de la démocratisation de la réussite. Dans ce document de travail, « la CEQ prêche également en faveur d'une élimination des structures scolaires confessionnelles et pour une école laïque, qui soit respectueuse de la diversité des croyances religieuses »<sup>7</sup>.

Pour certains membres de la CEQ<sup>8</sup>, cette proposition de déconfessionnalisation des structures scolaires correspond donc à l'élaboration d'une politique sur l'éducation interculturelle et d'une réforme de l'éducation. Cette volonté de changement en profondeur du système scolaire, proposé par la CEQ, croise aussi les recommandations du *Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire* qui dépose le 16 juin son rapport dit *Rapport Corbo*<sup>9</sup>.

---

<sup>1</sup> Proulx, J.-P. (1994). Le catholicisme : un obstacle majeur ! *L'Alliance*, 30(3), 21.

<sup>2</sup> et non la récréation...NdA.

<sup>3</sup> Idem., 21.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Berthelot, J. (1994). *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*. Québec : CEQ-Éditions Saint-Martin.

<sup>6</sup> Levesque, L. (1994, 10 juin). La CEQ prône la démocratisation de la réussite. *La Presse*, C12.

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> Guay, R. (1994, 10 juin). Une école neutre ou une CEQ neutre ? *Le Soleil*, A12.

<sup>9</sup> Corbo, C., Dagneau, L., Dinsmore, J. H., Houda-Pépin, F., Inchauspé, P., Simard, H., et Touzin, R. (1994). *Préparer les jeunes au XXI<sup>e</sup> siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec : Ministère de l'éducation.

Enfin, dans une entrevue au *Devoir*<sup>1</sup>, avant le Congrès, Lorraine Pagé, la présidente de la CEQ, présente les grandes lignes du rapport de Jocelyn Berthelot ; elle précise que lors du congrès, la CEQ « devra également se pencher sur un sujet inévitable ces temps-ci, celui de la laïcité »<sup>2</sup>. Elle ne veut pas « importer le modèle laïc français »<sup>3</sup>; elle souhaite une « école collée sur la réalité québécoise »<sup>4</sup>. Si « à la CEQ, le principe de l'école non confessionnelle est acquis »<sup>5</sup>, il reste des points de désaccord sur « la présence exacte de la religion »<sup>6</sup> dans le système scolaire québécois restructuré et aussi sur les délais de sa laïcisation.

### 4.3.2 Les délibérations autour de la principale 6

Dans son allocution d'ouverture du Congrès<sup>7</sup>, Lorraine Pagé reprend les propos de son entrevue au *Devoir*. Concernant l'éducation, « la question déterminante [qui] se pose aujourd'hui à notre collectivité [est] celle de la confessionnalité ou de la laïcité »<sup>8</sup> du système éducatif. La Centrale doit donc délibérer sur ce sujet « sereinement, d'une façon démocratique, en menant des consultations qui s'imposent »<sup>9</sup>.

Durant le Congrès, les débats en commission<sup>10</sup> autour de la recommandation principale 6<sup>11</sup> ne provoquent pas, en apparence, de conflits majeurs. Les divers amendements proposés par les délégués des syndicats affiliés<sup>12</sup> tentent de la compléter et de la préciser. La conversion du personnel dépendant de la confessionnalité du système scolaire inquiète toujours. Certains syndicats souhaitent aussi étendre le caractère laïque aux écoles privées subventionnées. Le

---

<sup>1</sup> Cauchon, P. (1994, 22 juin). Lorraine Pagé au *Devoir*. Conjuguer excellence et démocratisation. *Le Devoir*, A1.

<sup>2</sup> *Idem*.

<sup>3</sup> *Ibid*. C'est une allusion directe à la présence au colloque de l'Alliance de syndicalistes enseignants français, qui ont participé à la mise sur pied de la législation contre le port du voile des élèves en France.

<sup>4</sup> *Ibid*.

<sup>5</sup> *Ibid*.

<sup>6</sup> *Ibid*.

<sup>7</sup> CEQ-Congrès. (1994, juin). Choisir l'espoir : démocratiser l'avenir. Allocution d'ouverture de la présidente. CEQ. CO-17. CEQ.

<sup>8</sup> *Idem.*, 19.

<sup>9</sup> *Ibid*.

<sup>10</sup> CEQ-Congrès. (1994). Cahier de synthèse des recommandations. CO-08. CEQ. CEQ-Congrès. (1994). Synthèse des commissions du 27 juin. Principales 6, 7 et 8. CG.19G. CEQ.

<sup>11</sup> CEQ-Congrès. (1994, Avril). Choisir l'espoir ? Démocratiser l'avenir. Cahier des recommandations du CG au 34e Congrès général de la CEQ. CO-07. CEQ, 3.

<sup>12</sup> Principalement l'Alliance, le Syndicat de l'enseignement de l'Estrie, SPE du Nord de la Capitale, SPE de la Montérégie, de la Banlieue de Québec, etc.

Comité exécutif précise la composition des « structures scolaires » qui doivent devenir laïques : le ministère de l'Éducation, le CSÉ, les commissions scolaires et les écoles publiques. Il y a donc un consensus des syndicats affiliés de la CEQ autour de cette question.

Finalement, la décision finale du Congrès concernant le caractère laïque de l'école aborde six points<sup>1</sup>. Les syndicats affiliés à la CEQ doivent donc militer pour la dimension laïque de l'école et des structures scolaires et se prononcer « en faveur de la laïcisation du ministère de l'Éducation, du Conseil supérieur de l'Éducation, des commissions scolaires, des écoles publiques et de l'enseignement »<sup>2</sup>. À nouveau, le Congrès national demande à la Centrale de tenir une consultation des syndicats affiliés. Le Conseil général a donc le mandat d'organiser celle-ci et de dévoiler les résultats en décembre 1994 au plus tard ; charge aussi au Conseil général de protéger les membres de la CEQ touchés par cette décision<sup>3</sup> et de proposer des pistes de solutions concernant la conversion de ces emplois. Ainsi, le Congrès « mandate la Centrale pour élaborer et pour soumettre à la discussion, lors de la consultation, sa vision de l'école laïque »<sup>4</sup>.

Le Congrès de 1994 réaffirme donc les décisions des Congrès de 1990 et 1992 en établissant la portée de la laïcisation des structures d'État consacrées à l'éducation, en protégeant ses membres par rapport à cette nouvelle orientation et en demandant au Conseil exécutif l'organisation d'une consultation interne des membres de la Centrale selon un calendrier clair.

Cependant, derrière l'aspect verni des amendements et des résolutions, la question de la laïcité a provoqué un affrontement frontal durant ce Congrès.

---

<sup>1</sup> CEQ-Congrès. (1994). Décisions du 34<sup>e</sup> Congrès de la Centrale de l'enseignement du Québec tenu à Québec, du 26 au 30 juin 1994. D-10154. CEQ, 10-11.

<sup>2</sup> CEQ-Congrès. (1994). Idem.

<sup>3</sup> « en assurant une conversion des emplois visés, des mesures de protection de l'emploi des personnes jusqu'ici affectées à l'enseignement religieux, à l'animation pastorale et à la coordination de ces enseignements et animation »<sup>3</sup> ; *ibid.*, 11.

<sup>4</sup> *Ibid.*

### 4.3.3 L'enjeu laïque du Congrès de juin 1994

Effectivement, à propos du changement d'orientation majeure de la Centrale et de son approche consensuelle avec l'État employeur, durant ce Congrès, l'Alliance fait enregistrer sa dissidence<sup>1</sup>. Ainsi, pour l'Alliance, la question de la laïcité est un aspect de cette nouvelle orientation stratégique de la CEQ.

De plus, par rapport aux débats sur la laïcité,

par une majorité de cent voix [...], les délégués au congrès de la CEQ ont adopté une résolution recommandant aux membres de la centrale syndicale, qui seront consultés à l'automne prochain, de se prononcer pour la laïcisation totale du système scolaire québécois<sup>2</sup>.

La décision de la CEQ face à la laïcisation sera finalement prise en décembre 1994. Si cette résolution ne tranche pas la position de la CEQ, elle « confère un poids certain à l'option laïcisation »<sup>3</sup>. Cette résolution de la CEQ a été assez combattue même si elle a été adoptée par une centaine de voix de majorité. Certains membres de la CEQ voulaient que la décision de principe ne soit pas déjà aussi tranchée et qu'elle provienne avant tout d'une large consultation préalable. Lorraine Pagé a dû donc préciser que « le phénomène religieux n'a pas à être exclu des écoles et qu'il y a place pour un cours qui enseignerait les grands principes des différentes religions, pour des raisons socioculturelles »<sup>4</sup>. Surtout, elle nuance la déconfessionnalisation de l'école :

une école laïque n'est pas une école athée : c'est une école où il n'y a pas de projet éducatif religieux, une école qui ne se charge plus de la transmission de la foi et qui reconnaît que ce travail doit être sous la responsabilité de la famille et des églises. C'est une école qui ne séparera plus les enfants selon leur appartenance religieuse<sup>5</sup>.

La présidente de la CEQ précise qu'il est impossible d'atteindre la pleine laïcité de l'école québécoise à cause de l'article 93 de l'AANB, mais qu'il faut entamer un débat, car « les

---

<sup>1</sup> Voir les articles : Gagnon, K. (1994, 29 juin). Congrès de la CEQ : un débat déchirant sur l'organisation du travail. *La Presse*, B1 ; Cauchon, P. (1994, 29 juin). Dissidence au Congrès de la CEQ. L'Alliance des professeurs de Montréal s'oppose à la démarche de concertation menée par la centrale auprès du gouvernement. *Le Devoir*, A1.

<sup>2</sup> Gagnon, K. (1994, 30 juin). Les délégués de la CEQ recommandent la laïcisation du système scolaire. *La Presse*, A14.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Cauchon, P. (1994, 30 juin). La CEQ s'engage sur la voie de la laïcité. *Le Devoir*, A1.

<sup>5</sup> Idem.

changements sociaux précèdent habituellement les changements constitutionnels »<sup>1</sup>. Enfin, « malgré l'opposition de plus d'un tiers des délégués, le congrès de la CEQ a décidé [...] de permettre à l'organisme syndical de recommander la laïcisation du système scolaire québécois lors d'une consultation qui se tiendra auprès de ses 126 000 membres à l'automne »<sup>2</sup> ; selon certains, l'opposition aurait critiqué le manque de consultation préalable du Conseil général autour de cette question.

Pour d'autres, comme Lise Bissonnette, la CEQ pallie à l'absence de vision de l'État québécois sur l'éducation, incluant le débat à propos de la laïcité :

Il faut reconnaître que la Centrale est actuellement le seul corps constitué à proposer des modes concrets de fonctionnement d'une école qui respecterait le pluralisme nouveau de la société québécoise tout en reconnaissant les dimensions religieuses des diverses traditions<sup>3</sup>.

La CEQ ne pallie pas juste aux carences de l'État québécois. Le Congrès de juin 1994 décide aussi de ne plus soutenir le gouvernement libéral et d'appeler à voter, sous certaines conditions, pour le Parti québécois lors des prochaines élections provinciales.

De plus, si en congrès, la CEQ est encore divisée à propos du processus de déconfessionnalisation et du degré de laïcisation de l'école québécoise, la première affaire médiatique du port du voile musulman par une élève dans une école de la commission scolaire de l'île de Montréal en septembre 1994 amplifie les clivages au sein de la Centrale syndicale.

Nous allons voir sur quels points ces affrontements se sont déroulés. Il faut préciser que deux séances des six séances annuelles de la réunion du Conseil général de la CEQ en 1994-1995 ont été consacrées au port du voile musulman dans les écoles publiques. Cela représente un tiers des réunions d'un Conseil général déjà fort occupé. Ce qui est loin d'en faire une question anecdotique ou de second plan pour les enseignantes et les enseignants.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Cliche, V. (1994, 30 juin). La CEQ consultera ses membres sur la laïcisation de l'école. *Le Soleil*, A10.

<sup>3</sup> Bissonnette, L. (1994, 30 juin). Une suppléance à l'État La CEQ devient le moteur unique de la réforme scolaire, *Le Devoir*, A8.

## 4.4 Un affrontement syndical polymorphe autour de la laïcité

### 4.4.1 Les débats du Conseil général, 19, 20 et 21 octobre 1994

À l'ouverture du Conseil général des 19-21 octobre 1994, par rapport à la crise entourant le port du voile islamique, Lorraine Pagé rappelle que la CEQ souhaite que « le Québec se dote enfin d'une politique d'éducation interculturelle »<sup>1</sup> afin d'éviter « que des questions aussi fondamentales que la liberté de religion soient traitées par le biais du code vestimentaire d'une école »<sup>2</sup>.

Sur la question du port du hidjab, Lorraine Pagé affirme que « sans être souhaitable, cela pourrait, pour le moment, faire partie des accommodements raisonnables dans [une] société qui se veut démocratique et respectueuse du pluralisme religieux »<sup>3</sup>. Dans le cadre de la politique d'éducation interculturelle, elle insiste sur le fait que « certains éléments ne sont pas négociables »<sup>4</sup>. Elle répète que le port du voile pose la question de l'égalité entre les hommes et les femmes. Il heurte aussi les convictions des membres de la CEQ, car en tant que signe religieux, il est aussi associé à « l'asservissement des femmes »<sup>5</sup> ; Lorraine Pagé « comprend fort les personnes qui résistent à l'idée d'autoriser le port du voile »<sup>6</sup>, tout en précisant qu'elle ne veut pas s'en faire non plus la propagandiste.

Toutefois, elle considère que le contexte québécois pose problème, notamment, parce que les écoles sont confessionnelles. Ainsi, « il faut avoir la franchise d'admettre que l'islam n'a pas le monopole de la discrimination à l'endroit des femmes »<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Notes pour l'allocation de Lorraine Pagé à l'ouverture du Conseil général de la CEQ. A9495-CG-015. 10 p. CEQ, 6.

<sup>2</sup> Idem., 6.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Ibid., 7. Par exemple, uniformité des programmes scolaires, caractère francophone de la société québécoise, intégrité physique des personnes et « recherche de l'égalité entre les hommes et les femmes ».

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

Ceci dit, Lorraine Pagé situe la question du port du voile « à la frontière des accommodements raisonnables »<sup>1</sup>. Restant dans le cadre des principes la politique interculturelle, telle que définie dans le Rapport Chancy<sup>2</sup>, elle préfère que les « jeunes filles portant le voile soient accueillies dans les écoles publiques plutôt que dans des écoles privées à caractère ethnique ou religieux »<sup>3</sup>, car cela favorise la cohabitation des personnes différentes plutôt que la création de ghettos. Elle précise donc que la CEQ a eu raison d’aborder la question de la politique d’éducation interculturelle et de procéder à une consultation interne sur la laïcisation du système scolaire.

Cette question de la laïcité mise à l’ordre du jour est donc abordée en plénière par le Conseil général le 20 octobre 1994, selon la recommandation du dernier Congrès. Le Conseil général procède à l’étude du projet de document de consultation interne sur la laïcité, présenté par Jocelyn Berthelot<sup>4</sup> et déjà adopté par le Conseil exécutif<sup>5</sup>. Ce projet<sup>6</sup> n’est pas la version définitive ; il va être amendé lors du Conseil général.

Le projet de consultation sur la laïcité a été recommandé par le dernier Congrès et le Conseil général a le mandat de s’occuper de la mise en place de cette consultation afin d’établir la position officielle de la CEQ, « au printemps de 1995 »<sup>7</sup>. Le contexte, comme le projet de loi 107 ou le *rapport Corbo*, fait qu’un « tel débat apparaît [...] inévitable »<sup>8</sup>. En plus, « le thème de la laïcité fera donc inévitablement partie des discussions entourant les *États généraux de l’éducation* »<sup>9</sup>. Dans ce sens, la CEQ doit adopter une position issue « d’une démarche [...] ouverte, responsable et démocratique »<sup>10</sup>. Son « projet [...] consiste à adapter l’école à l’évolution

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Chancy, M. (1985). *L’école québécoise et les communautés culturelles. Rapport du comité*. Québec : Ministère de l’éducation.

<sup>3</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Op. cit., 7.

<sup>4</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Québec, tenue à Montréal, les 19-20-21 octobre 1994. A9495-CG-PV-02. CEQ, 17.

<sup>5</sup> CEQ-Conseil exécutif, 1994-1995. (1994, 1995). Le débat sur la laïcité. Esquisse du document de consultation, octobre 1994. A9495-EX-064. CEQ.

<sup>6</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Le débat sur la laïcité. Projet de document de consultation, octobre 1994. A9495-CG-009. CEQ.

<sup>7</sup> Idem., 3.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid.



de la société »<sup>1</sup>, car « la CEQ doit assumer pleinement une double responsabilité »<sup>2</sup> : celle de la promotion d'un « service public d'éducation qui réponde aux besoins des élèves »<sup>3</sup> lié à la démocratisation de l'éducation, et celle de « préserver les emplois de ses membres et de défendre leur action éducative auprès des jeunes Québécoises et Québécois »<sup>4</sup>.

Si la CEQ se prononce pour la laïcité, elle n'exprime pas « une intolérance religieuse »<sup>5</sup> ou un « anticléricalisme dépassé »<sup>6</sup>, car elle affirme une « laïcité ouverte [...] respectueuse des libertés fondamentales, y compris de la liberté religieuse »<sup>7</sup>. La mission de l'école publique doit apprendre le « vivre ensemble »<sup>8</sup> à tous les jeunes ; cette mission ne se limitant pas uniquement aux « grandes régions urbaines où la diversité ethnoculturelle s'accroît de jour en jour »<sup>9</sup> et découle de la « nécessaire prise en compte des droits fondamentaux des personnes »<sup>10</sup>. La CEQ veut établir une « position qui vaille pour la société québécoise dans son ensemble »<sup>11</sup>.

Le projet de rapport fait un rappel historique de la « double structure confessionnelle »<sup>12</sup> de l'éducation au Québec. Il mentionne que lors de la *Commission Parent*, « des pressions en faveur d'une reconnaissance du pluralisme »<sup>13</sup> ont été nombreuses<sup>14</sup>. Dans le dernier tome du *Rapport Parent*<sup>15</sup>, la commission souhaitait même que « l'école offre un enseignement des diverses religions et non seulement un enseignement catholique ou protestant »<sup>16</sup>, tandis que les

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid., 4.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Ibid., 5

<sup>13</sup> Ibid.

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1966a). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 3 : L'administration de l'enseignement. A- Diversité religieuse, culturelle et unité de l'administration*. Québec. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1966b). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 3 : L'administration de l'enseignement, B- Le financement de l'éducation. C- Les agents de l'éducation*. Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

<sup>16</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Op. cit., 6.

« militants laïques revendiquèrent la création d'un réseau d'écoles neutres, puis d'écoles dites multiconfessionnelles »<sup>1</sup>. Les communautés juives et orthodoxes ont demandé à être traitées de la même façon que les protestants et les catholiques par la création de comités confessionnels particuliers. Aussi, à défaut d'être prises en compte par l'école publique, ces particularités se développèrent dans un réseau privé que « l'État se crut dans l'obligation de soutenir »<sup>2</sup>. La CEQ souhaite donc la création d'un « nouveau modèle »<sup>3</sup> qui prenne en compte les « évolutions récentes »<sup>4</sup>.

Ces évolutions sont dues à l'immigration, mais aussi à des « changements qui ont affecté la vision traditionnelle de la religion alors que les libertés individuelles occupaient une place déterminante »<sup>5</sup>. Dans le contexte québécois, « le maintien de droits particuliers pour les catholiques et les protestants appelle sa réciprocité à l'égard des autres confessions »<sup>6</sup> ; le risque, selon la CEQ, est d'évoluer vers « une mosaïque religieuse peu favorable à l'intégration sociale ou encore vers des conflits ouverts »<sup>7</sup>.

Dans ce sens, « l'école doit se mettre au diapason de la société et la religion doit renoncer à des pouvoirs qu'elle a perdus par ailleurs »<sup>8</sup>. La CEQ revendique donc une laïcité ouverte, pour éviter « une certaine connotation antireligieuse »<sup>9</sup>. Toutefois, dans le cadre d'une société pluraliste, la laïcité doit devenir un « facteur de cohésion sociale, de solidarité nationale et de démocratie, dans le respect des différences »<sup>10</sup>. Humaniste, cette laïcité doit faire place « à un enseignement moral [...] et [laisser] à chacun le choix de ses croyances religieuses »<sup>11</sup>. Grâce à un enseignement sur les religions comme phénomène historique et social »<sup>12</sup>, cette conception initie

---

<sup>1</sup> Ibid., 6.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Ibid., 8.

les élèves à vivre dans une « société pluraliste »<sup>1</sup>. Mais, précise le projet, la laïcité de l'école n'a aucune prévalence sur le débat autour « des accommodements de l'école publique à la diversité religieuse »<sup>2</sup>.

Pour la consultation interne, la CEQ propose donc quatre propositions sur la laïcité ; si accord il semble y avoir sur la laïcisation des structures scolaires, des désaccords peuvent apparaître sur la question de l'enseignement religieux.

La première proposition concerne la demande de la « laïcisation du ministère de l'Éducation, du Conseil supérieur et des commissions scolaires »<sup>3</sup>; la seconde proposition souhaite la « laïcisation des écoles publiques »<sup>4</sup>; la troisième concerne la place et la définition de l'enseignement religieux ou moral dans un cadre laïque ; la quatrième défend « la conversion des emplois liés à l'enseignement moral et religieux confessionnel, à l'animation pastorale »<sup>5</sup>.

Outre la demande de laïcisation du système scolaire, la première proposition s'oppose aux conceptions, probables, de la Loi 107 et réaffirme le consensus des acteurs autour de la transformation des commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques. En maintenant les commissions scolaires linguistiques et confessionnelles à Québec et à Montréal, la Loi 107 provoquerait d'une part l'éclatement probable du système scolaire selon la CEQ (multitudes d'écoles protestantes, catholiques et neutres) et en outre, le maintien du droit à la dissidence pour les catholiques ou les protestants.

La deuxième proposition distingue la question de la laïcisation du système éducatif, c'est-à-dire « où seule une école commune est en mesure de favoriser l'intégration tout en respectant la liberté de conscience et de religion »<sup>6</sup>. Sur ce point, le texte présenté s'oppose à la conception possible prévue, là encore, par le projet de Loi 107 d'écoles confessionnelles et ethniques publiques dans des commissions scolaires de Montréal et de Québec. Le document précise que

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid., 17.

<sup>6</sup> Ibid., 13.

« l'État québécois ne devrait encourager en aucune façon l'enseignement régulier offert sur une base ethnique ou confessionnelle »<sup>1</sup> à la fois dans le public et dans le privé.

La troisième proposition se penche sur la définition de l'enseignement laïque selon quatre axes : l'enseignement religieux est laissé aux églises et aux familles ; le curriculum doit comprendre un enseignement moral ; un enseignement culturel des différentes religions doit être fait ; et enfin, l'animation pastorale doit être transformée dans le cadre du caractère laïque de l'école.

La quatrième proposition concerne justement la conversion des emplois concernés par la laïcisation des structures de l'éducation. Pour la CEQ, « un tel changement doit se faire dans le respect des droits et de l'emploi des membres visés »<sup>2</sup> en supprimant les liens de dépendance de ces employés vis-à-vis de l'administration religieuse.

C'est donc à l'étude de ce document que procède la réunion du Conseil général du 20 octobre 1994 en assemblée plénière. La principale 1 déposée par la présidente de la CEQ souhaite que la consultation se déroule à partir de janvier 1995 et qu'une fois les résultats connus, le Conseil général « adopte la position officielle de la Centrale »<sup>3</sup>. La principale 2 espère que le Conseil général souscrive au « projet de document de consultation et mandate le Conseil exécutif pour y apporter les ajustements nécessaires et adopter la version définitive »<sup>4</sup>.

#### **4.4.2 Une conciliation syndicale sur la laïcité**

Au départ, la déléguée et présidente de l'Alliance présente un premier amendement à propos des propositions 2 et 3 du document de travail. Elle souhaite en rajoutant « où l'enseignement religieux est laissé aux églises et aux parents »<sup>5</sup> au titre de la proposition 2, éliminer toute influence religieuse dans l'éducation ; ainsi, l'éducation intégralement laïque n'aurait donc pas besoin de définir quelle sorte d'enseignement du fait religieux on souhaite dans

---

<sup>1</sup> Ibid., 13.

<sup>2</sup> Ibid., 17.

<sup>3</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Québec, tenue à Montréal, les 19-20-21 octobre 1994. A9495-CG-PV-02. 23 p. CEQ, 17.

<sup>4</sup> Idem., 17.

<sup>5</sup> Ibid., 18.

les écoles, tel que la proposition 3 en définit les possibilités. Ainsi, s'il y a un consensus sur la principale 1 et la principale 3 (celle de toucher le plus de monde dans les syndicats affiliés lors de la consultation sur la laïcité), qui sont adoptées par l'unanimité du Conseil général, la principale 2 est l'objet de discussions ; le point concerne presque exclusivement la question de l'enseignement religieux et confessionnel dans le cadre du curriculum.

Durant la délibération, un autre délégué de l'Alliance mentionne que ce débat est à risque ; à l'image de son syndicat, où la question sur la laïcité s'est déplacée sur une « dimension parallèle au dossier »<sup>1</sup>, c'est-à-dire sur la question du port du voile.

Pour la présidente de la CEQ, si « le consensus sur la laïcité est acquis »<sup>2</sup> notamment à Montréal, dans « plusieurs régions, l'adhésion à l'école laïque et la notion d'enseignement religieux laissé aux églises et aux familles ne sont pas évidentes »<sup>3</sup>. Il faut donc faire preuve de prudence ; la présidente de l'Alliance précise que « l'intention de sa proposition n'est pas d'éliminer la question et indique qu'elle pourrait être favorable »<sup>4</sup> à un enseignement du fait religieux dans le cadre d'un enseignement laïque. C'est dans ce sens que la proposition 2 du document préparatoire est modifiée par l'adoption à la majorité de plusieurs amendements.

Dans le procès-verbal de cette réunion, le Conseil général apparaît divisé sur plusieurs aspects de la laïcité du système éducatif public du Québec. Il n'y a pas mention d'un affrontement direct entre les conceptions du Conseil exécutif et de celles de l'Alliance. Une conciliation se fait, en apparence, autour d'un possible enseignement du fait religieux tout en nuancant l'idée de laisser l'éducation religieuse aux églises et aux parents. La fin de la séance voit une victoire des conceptions de l'Alliance, notamment sur la condamnation de tous les intégrismes religieux.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., 19.

#### 4.4.3 La consultation interne de la CEQ sur la laïcité

La consultation sur la laïcité, décidée par le Congrès de juin 1994, se déroule donc à partir du début de 1995 jusqu'au 14 mars 1995 ; le lendemain, un conseil général de la CEQ doit procéder à l'adoption de la position officielle de la Centrale. Un document officiel de cette consultation est envoyé à chaque membre et publié par le journal interne de la CEQ<sup>1</sup> ; les syndicats locaux doivent donc tenir leur propre assemblée générale à propos de « L'École doit-elle être laïque ? », selon deux postulats préalables et deux propositions :

- 1) Le premier postulat porte sur l'accord de la laïcisation du ministère de l'Éducation, du Conseil supérieur de l'éducation et des commissions scolaires.
- 2) Le second porte sur l'approbation des membres quant à la laïcisation des écoles, « étant entendu que l'enseignement religieux confessionnel serait laissé aux églises et aux familles »<sup>2</sup>.
- 3) La première proposition concerne l'inclusion d'un enseignement culturel sur le fait religieux dans l'école laïque.
- 4) La seconde proposition touche la nécessité de défendre et de protéger ses membres qui vont perdre leur emploi à cause de la laïcisation.

Pour certains<sup>3</sup>, en faisant cette consultation interne, la CEQ espère définir une position officielle lors des *États généraux* à venir. Mais, si d'un côté, les membres de la CEQ, animateurs de pastorale et enseignants d'enseignement religieux et religieux sont particulièrement mobilisés, la plupart des syndiqués sont indifférents. Certains membres de la CEQ regrettent l'empressement de la Centrale à tenir cette consultation et le manque de consultation des parents sur ce sujet. D'ailleurs, la question ne semble soulever que très peu d'enthousiasme, sinon même une certaine hostilité de syndicats locaux, particulièrement à Québec.

---

<sup>1</sup> Nouvelles CEQ. (1995). Consultation Laïcité. Pour une laïcité ouverte., 16(1), 22-26.

<sup>2</sup> Cliche, V. (1995, 11 février). Le débat sur l'école laïque mal engagé. *Le Soleil*, A13.

<sup>3</sup> Idem.

#### 4.4.4 Exemples de débats locaux

Le 8 février 1995, le SEE de la banlieue de Québec<sup>1</sup> s'est prononcé pour la laïcisation de l'école publique ; sur les 2500 membres, environ 90 ont participé au vote<sup>2</sup>. Un groupe composé d'animateurs de pastorale et d'enseignants en enseignement moral et religieux a tenté d'infirmier la décision de la CEQ. « Cependant, les propositions principales demandant la laïcisation du ministère de l'Éducation, du Conseil supérieur de l'éducation, des commissions scolaires et des écoles ont été adoptées par de faibles majorités (44 à 33 et 42 à 35) »<sup>3</sup>. Le SPE du Nord de la capitale a voté pour les propositions de la CEQ. Sur 1800 syndiqués, seulement 80 membres ont voté. Ou encore, le 1<sup>er</sup> mars 1995, le SPE de Québec-Montmorency<sup>4</sup> s'est prononcé contre les recommandations de la CEQ, contre la laïcisation de l'école publique ; là encore sur 2000 membres, sur environ 150 membres, 72 voix contre 48 ont rejeté le projet.

Ainsi, deux syndicats locaux sur les trois de la CEQ de la région de Québec ont voté pour la laïcisation du système scolaire québécois, à de faibles majorités et avec une participation très minime<sup>5</sup> ; un syndicat local a même rejeté la proposition de la Centrale. Dans la région de l'Outaouais, seulement 129 enseignants sur 3000 membres de la CEQ semblent avoir participé à la consultation<sup>6</sup>.

Dans la province de Québec, seulement 4 à 5 % des 127 430 membres de la CEQ<sup>7</sup> se seraient exprimés sur ce projet. Pour l'historien, il est difficile pour l'instant de confirmer ou

---

<sup>1</sup> Ce syndicat regroupe les enseignants des commissions scolaires Des Découvreurs, des Chutes-de-la-Chaudière et de Lotbinière dans la région de Québec.

<sup>2</sup> La Presse (1995, 10 février). *En faveur de la laïcisation*, A11.

<sup>3</sup> Cliche, V. (1995, 10 février). En faveur de la laïcisation. *Le Soleil*, B4.

<sup>4</sup> Ce syndicat regroupe les enseignants des commissions scolaires des Chutes-Montmorency, de Beauport et de la Commission scolaire catholique de Québec.

<sup>5</sup> Saint-Pierre, M. (1995, Mars 2). CEQ Québec-Montmorency. Le personnel contre la laïcisation. *Le Soleil*, B2.

<sup>6</sup> Pilon, F. (1995, Mars 18). L'APEREM remet la responsabilité aux parents. *Le Droit*, 9.

<sup>7</sup> Cliche, V. (1995, Mars 17). La CEQ se battra pour la laïcisation des écoles. *Le Soleil*, A3.

d'infirmes ces chiffres<sup>1</sup> ; il est cependant sûr que le vote sur la laïcisation des institutions scolaires n'a pas soulevé les passions des membres surtout si l'on tient compte du clivage entre le monde urbain et le monde rural, malgré le fait qu'il n'y a pas de traces historiques de ces votes dans les syndicats locaux de l'île de Montréal. Il faut donc considérer dans leur ensemble, ces résultats comme étant très fragiles et comme ne tranchant définitivement pas un débat dans un sens ou un autre.

#### 4.4.5 La fin du débat sur la laïcité

Dans son allocution d'ouverture du Conseil général de la CEQ, du 15 mars 1995, Lorraine Pagé annonce que le Conseil général va être consacré à deux questions, dont la recherche d'une définition de la position officielle de la Centrale concernant la laïcisation de l'école.

Lorraine Pagé pose un bilan de la consultation peu suivie. La Centrale a procédé, il est vrai, à une vaste campagne de communication, notamment avec le dossier publié par *Nouvelles CEQ* au début du mois de janvier 1995<sup>2</sup>. Lorraine Pagé précise que le « Comité exécutif et la personne-ressource au dossier ont été invités à plusieurs occasions à présenter le document de consultation »<sup>3</sup> et que « les débats ont toujours été respectueux malgré des ruptures dues à des convictions personnelles profondes »<sup>4</sup>. Même si la Centrale a essayé de provoquer une mobilisation de ses membres, la consultation dans les syndicats locaux n'a pas été très suivie ; ceci « manifeste une certaine indifférence de la part de plusieurs membres sur cette question »<sup>5</sup> ;

---

<sup>1</sup> La structure confédérale de la CEQ devrait inviter l'historien à la prudence. Étant composée de 9 fédérations, il faudrait savoir lesquelles ont voté pour cette consultation : étaient-ce juste les fédérations d'enseignants du primaire et du secondaire ? Ou bien l'ensemble des membres de la CEQ est-il appelé à voter ? Est-ce donc 4% de votants sur un total de 128 000 membres ou bien doit-on relativiser par rapport au nombre d'adhérents enseignants, qui sont estimés à environ un quart des effectifs de la CEQ, soit environ 32 000 membres ? L'Alliance représenterait un quart des enseignants représentés par la CEQ. Mais, alors que faire des 16 000 membres retraités de l'enseignement ? Les chiffres donnés par la presse sont donc très indicatifs.

<sup>2</sup> *Nouvelles - CEQ*. (1995). Consultation Laïcité, Pour une laïcité ouverte., 16(1), 22-26.

<sup>3</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Notes pour l'allocution de la présidente, Mme Lorraine Pagé, à l'ouverture du Conseil général de la CEQ, le 15 mars 1995. A9495-CG-063. CEQ, 2.

<sup>4</sup> *Idem.*, 2.

<sup>5</sup> *Ibid.*



toutefois, « les membres de la CEQ ne sont pas si différents de la société en général où l'intérêt pour ce type de question est plutôt mitigé »<sup>1</sup>.

Cependant, le caractère démocratique ne peut pas être remis en cause. De plus,

la difficulté, voire l'impossibilité d'en arriver à un consensus dans [ses] rangs sur cette question montre que les organisations syndicales, tout comme la société en général, ne sont plus monolithiques, mais sont devenues fortement pluralistes<sup>2</sup>.

Même si la position va être arrêtée par ce Conseil général, « le livre ne sera pas fermé »,<sup>3</sup> car la CEQ « n'a pas la prérogative d'imposer la laïcité au système scolaire »<sup>4</sup>. Il reste à en convaincre le gouvernement »<sup>5</sup>, même si « les gouvernements ne se sont pas montrés très courageux à ce sujet jusqu'à maintenant »<sup>6</sup>.

Si la CEQ doit donc poursuivre son travail de sensibilisation, elle doit aussi protéger les emplois liés au « caractère confessionnel de l'éducation »<sup>7</sup>. Mais, au-delà de la question de la confessionnalité, ou non, du système scolaire, la CEQ pense que le projet démocratique du Québec est à changer. Elle souhaite le faire durant les *États généraux* dont elle demande la convocation rapide. Certains délégués espèrent pouvoir renvoyer la question du port du voile à la question de la laïcité lors des *États généraux sur l'éducation*, bientôt convoqués.

Ce même jour, la question de la consultation sur la laïcité est donc abordée à nouveau par le Conseil général. Les deux personnes chargées du dossier sont Lorraine Pagé et Jocelyn Berthelot. Lorraine Pagé reprend les parties de son allocution d'ouverture ; elle défend à nouveau le débat démocratique transparent et explique le processus et le cheminement du dossier. Elle rappelle « qu'il y a [le] point de vue majoritaire [de la CEQ], mais qu'il n'y a pas consensus »<sup>8</sup> au sein de la CEQ quant à cette question. Selon elle, « par la tenue des *États généraux* sur

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

l'éducation »<sup>1</sup>, il va être possible de « faire valoir notre point de vue et d'amener la société à faire débat »<sup>2</sup>.

Ensuite, Jocelyn Berthelot présente les différentes recommandations<sup>3</sup> quant à cette question. Les membres du Conseil général discutent donc des amendements qu'ils souhaitent apporter au document sans que celui-ci soit au moins référencé dans le procès-verbal de ce Conseil général. Sur ce point, le document sur lequel va porter la discussion ne semble pas avoir été disponible. Il s'agit là encore d'une procédure assez extraordinaire quant à la transparence du débat.

Ceci n'empêche pas de saisir la teneur du débat et les positions des délégués du Conseil général de la CEQ.

Les représentants du STTE (Syndicat des travailleuses et des travailleurs de l'éducation) de Portneuf posent en préalable la proposition du retrait de la CEQ du dossier de la laïcisation ; cette proposition est rejetée à la majorité<sup>4</sup>.

Les représentants du SPPE (Syndicat des professionnelles et des professionnels de l'enseignement) du Saguenay souhaitent que la CEQ retarde sa prise de position afin d'assurer la protection des employés concernés par ces changements. Là encore, la proposition est rejetée à la majorité<sup>5</sup>.

Le Conseil exécutif souhaite préciser le constat que « l'adhésion [...] à la laïcisation de l'éducation n'a pas connu la même évolution selon les milieux »<sup>6</sup>. Le Conseil général fait une contreproposition, adoptée à la majorité, en remplaçant ce préalable par : « le dossier de la laïcité n'a pas connu le même accueil dans les divers milieux »<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Procès-Verbal de la réunion extraordinaire du Conseil général tenue à Québec, les 15, 16 et 17 mars 1995. A9495-CG-PV-08. CEQ, 10.

<sup>3</sup> CEQ-CG, proposition. (1995, mars). Cahier de synthèse des recommandations sur la laïcité, mars 1995. A9495-CG-065. CEQ.

<sup>4</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Op. cit., 10.

<sup>5</sup> Idem., 10.

<sup>6</sup> Ibid., 11.

<sup>7</sup> Ibid.

Le Conseil général propose dans la principale 1 que « l'on se prononce en faveur de la laïcisation de l'éducation, du Conseil supérieur de l'éducation et des commissions scolaires »<sup>1</sup>. Les délégués du SPP de commissions scolaires de Richelieu-Yamaska et du SPP du milieu de l'éducation de Montréal voudraient rajouter le mot « linguistiques » ; ceci est rejeté à la majorité. Les délégués du SPP de la Région Laval–Basses-Laurentides, quant à eux, souhaitent ajouter « tel que proposé dans la loi 107 »<sup>2</sup> ; ceci est aussi rejeté à la majorité. Les délégués du SE de la Chaudière voudraient préciser que « sur chaque territoire, le milieu décide de l'orientation laïque, confessionnelle ou linguistique »<sup>3</sup>. Ceci est aussi rejeté à la majorité. Finalement, la principale 1 est adoptée à la majorité sans amendement.

Ensuite, le Conseil général dépose la principale 2 : « que l'on se prononce en faveur de la laïcisation des écoles publiques et que l'enseignement religieux confessionnel soit laissé aux églises et aux familles »<sup>4</sup>.

Le Conseil exécutif amende la principale 2 en élargissant sa portée aux « écoles québécoises financées par l'État »<sup>5</sup>. L'amendement est adopté. Les délégués du SPP des commissions scolaires de la Montérégie déposent eux aussi un amendement pour supprimer la partie concernant l'enseignement religieux confessionnel aux églises et aux familles. Cet amendement est rejeté. Cependant, d'autres contrepropositions à la principale 2 sont déposées. Les délégués du SE de la Chaudière reprennent leur amendement précédemment rejeté : « sur chaque territoire, le milieu décide de l'orientation laïque, confessionnelle ou linguistique »<sup>6</sup>. Les délégués du SPP du milieu de l'éducation de Montréal souhaitent que les parents puissent choisir le statut confessionnel des écoles. Puis, les délégués du SPP de Lanaudière tentent de faire une synthèse pour que le milieu scolaire et les parents avec la CEQ puissent déterminer le « statut

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid., 12.

<sup>6</sup> Ibid.

confessionnel de chacune des écoles »<sup>1</sup>. Ces contrepropositions ne peuvent pas être mises au vote, car la principale 2 amendée a déjà été adoptée.

La principale 3 est donc déposée par le Conseil général :

que l'on se prononce en faveur d'une école laïque :

a) où l'enseignement moral fait partie du curriculum ;

b) où l'enseignement culturel sur les diverses religions fait partie du curriculum ;

c) où l'animation pastorale est transformée pour tenir compte du caractère laïque de l'école<sup>2</sup>.

Les délégués du SPP de Lanaudière déposent un premier amendement voulant, à nouveau, réclamer le droit de chaque école à opter pour la laïcité. Puis, les délégués du SPP des commissions scolaires de la Montérégie souhaitent remplacer les points a, b et c de la principale 3 par « où en faisant les adaptations nécessaires, les dispositions de la présente Loi de l'instruction publique concernant les enseignements moral et religieux ainsi que leur service d'animation demeurent »<sup>3</sup>.

Les déléguées du SE de Taillon au Conseil général veulent soustraire le secteur primaire de cette principale 3. Leur amendement est rejeté. Ensuite, les délégués du SPP de Lanaudière veulent rajouter à la partie b « en mettant une priorité sur les religions fondatrices de la culture québécoise »<sup>4</sup> ; le Conseil général rejette à la majorité cette proposition. Le Conseil exécutif remplace « fondatrices de la culture québécoise »<sup>5</sup> par « qui ont historiquement marqué la société québécoise »<sup>6</sup> ; cette reformulation est adoptée à l'unanimité. Puis, le Conseil exécutif rajoute à la partie c « en privilégiant les valeurs morales »<sup>7</sup> ; à nouveau, cette proposition est

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid., 13.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

adoptée. Deux autres amendements, le 3 et le 7, à la principale 3, déposés par les deux délégués du SE des Veilles Forges apparaissent dans le procès-verbal et non dans le cahier de synthèse ; l'amendement 3 qui va être adopté à la majorité, rajoute au point a une orientation interculturelle et humaniste ; l'amendement 7, qui va être rejeté, souhaitait modifier le point c en remplaçant l'animation pastorale par une « animation qui tienne compte du caractère laïque de l'école »<sup>1</sup>. Finalement, la principale 3 est adoptée à la majorité ; seul le paragraphe a) a été amendé ; les deux premiers amendements ne sont pas mis au vote.

Ensuite, la principale 4 est déposée par le Conseil général :

que des mesures de protection de l'emploi soient prévues et que des propositions soient élaborées concernant la conversion des emplois liés à l'enseignement moral et religieux confessionnel, à l'animation pastorale et aux fonctions de coordination de cet enseignement et de cette animation<sup>2</sup>.

Le premier amendement, déposé par le Conseil exécutif, souhaite préciser que le tout sera élaboré « conjointement avec les fédérations concernées »<sup>3</sup>. Avec le deuxième amendement, les délégués du SPP de commissions scolaires du Centre du Québec veulent ajouter les employés « permanents et précaires »<sup>4</sup>. Ces deux amendements à la principale 4 sont adoptés à l'unanimité. L'amendement 3, déposé par le délégué du même syndicat, souhaite que la disparition du « mandat pastoral »<sup>5</sup> soit considérée comme un « motif de rupture de contrat »<sup>6</sup> ; cet amendement est rejeté à la majorité. Mais, le Conseil exécutif va reformuler un quatrième amendement pour rajouter un paragraphe à la principale 4 qui va aller dans le même sens que l'amendement 3 rejeté afin que la CEQ

porte une attention particulière au retrait des conventions collectives du mandat pastoral comme motif de rupture de contrat ainsi qu'à la protection des emplois et du personnel professionnel et du personnel enseignant du primaire qui pourraient être affectés par une éventuelle laïcisation<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., 14.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

Cet amendement est adopté à l'unanimité ainsi que la principale 4 amendée. Le Conseil exécutif, soutenu par le SPP des commissions du Centre-du-Québec, va ajouter deux complémentaires, adoptées à la majorité, à la principale 4, dans l'objectif de défendre les statuts des professionnelles et des professionnels des commissions scolaires et des écoles en cas de conversion de leurs emplois liés à la fois à la déconfessionnalisation des structures (linguistiques), et de l'enseignement.

Une première proposition complémentaire<sup>1</sup> à l'ensemble proposée par le Conseil exécutif va poser la reconnaissance de l'âpreté des débats :

que le Conseil général reconnaisse que les désaccords qui s'expriment en nos rangs sur la laïcité relèvent de convictions personnelles fondamentales, prenne acte du travail d'information, de sensibilisation et de consolidation qui s'impose à l'issue de ce débat et mandate la Centrale à prendre les moyens nécessaires à cet effet<sup>2</sup>.

Les déléguées de l'Alliance proposent le dépôt de cet amendement qui est adopté à la majorité.

Une deuxième proposition complémentaire est à nouveau proposée par le Conseil exécutif ; elle est adoptée à la majorité ; le Conseil général mandate donc la CEQ pour publiciser les positions adoptées et entretenir un débat démocratique ; en plus, le Conseil général « invite le gouvernement à faire de la laïcité un des enjeux majeurs des *États généraux sur l'éducation* »<sup>3</sup>, en prenant en compte les liens entre « les finalités de l'éducation et les profils de formation »<sup>4</sup>.

Une troisième proposition complémentaire est déposée par le Conseil exécutif ; elle précise que la « CEQ continue de s'opposer à la mise en place de la loi 107 »<sup>5</sup>. Un amendement déposé par le délégué du SPP des commissions scolaires de la Montérégie et le délégué du SPP des commissions scolaires de Richelieu-Yamaska voulant limiter ce projet au « territoire de Montréal et de Québec »<sup>6</sup> est rejeté.

---

<sup>1</sup> Une première complémentaire a été abandonnée. Pour faciliter la lecture, nous comptons donc à partir de la première qui dans le procès-verbal est la deuxième. NdA.

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Op.cit., 15.

<sup>3</sup> Ibid., 16.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

Enfin, une quatrième proposition complémentaire déposée par le délégué du SE de l'Estrie et le délégué du SEOM mandate la Centrale à « obtenir du gouvernement qu'il cesse le financement public des écoles privées »<sup>1</sup> ; elle est adoptée à la majorité.

Raymond Johnston demande la tenue d'un débat et d'une délibération par principale. Finalement, il va être donc possible de comprendre rapidement les résistances face à ce projet.

Durant les votes des principales, de nombreux syndicats vont faire enregistrer leur dissidence. En très grande majorité, il s'agit de syndicats locaux de la grande région de Québec qui représentent les professionnels<sup>2</sup>. À Portneuf et dans la région de l'Amiante, ils sont même rejoints par des syndicats locaux d'enseignants<sup>3</sup>. Trois autres syndicats professionnels, du sud de la Montérégie, de Richelieu-Yamaska et de Lanaudière, et un autre syndicat enseignant, le SE de la Chaudière, se joignent à la dissidence de la région de Québec.

Il y a donc une opposition forte entre les syndicats professionnels des commissions scolaires et le reste des délégués du Conseil central, incluant le Conseil exécutif, autour de la déconfessionnalisation des emplois et des programmes éducatifs. La mobilisation touche essentiellement la grande région de Québec et provoque une cristallisation entre celle-ci et celle de Montréal, particulièrement les positions de l'Alliance et du SEOM.

Finalement, Lorraine Pagé conclut cette plénière en disant que « la CEQ vient de prendre une décision en faveur de la laïcité »<sup>4</sup>. Cette transformation du système scolaire ne doit pas empêcher la CEQ de se battre pour obtenir des garanties pour préserver les emplois de ses membres touchés par ces transformations. Le débat a duré plus de 4 heures<sup>5</sup>.

Ainsi, ce Conseil général de mars 1995 s'est entendu<sup>6</sup> sur la laïcisation du ministère de l'Éducation, du Conseil supérieur de l'éducation et des commissions scolaires. Il se prononce

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Il s'agit des SPP des commissions scolaires de la Rive-Sud de Québec, des commissions de Québec-Est, des commissions scolaires de la région ouest de Québec, des commissions scolaires du Centre du Québec, des commissions scolaires de Beauce-Amiante.

<sup>3</sup> Le STTE de Portneuf et le SE de l'Amiante.

<sup>4</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Ibid., 17.

<sup>5</sup> Berthelot, J. (1995a). La CEQ opte pour la laïcité. *Nouvelles CEQ*, 16(3), 7.

<sup>6</sup> CEQ-CG, décisions. (1995, 15 mars). Décisions de la réunion régulière du Conseil général des 15, 16, 17 mars 1995. A9495-CGDÉC-05. CEQ.

aussi sur la « laïcisation des écoles financées par l'État »<sup>1</sup> et le renvoi de l'enseignement confessionnel aux églises et aux familles, tout en faisant place dans le curriculum à l'enseignement moral et à l'enseignement culturel sur diverses religions. Il souhaite la conversion des emplois des professionnels touchés par la laïcisation et le renvoi des questions entourant la laïcité à l'ordre du jour des *États généraux sur l'éducation*.

## **4.5 L'interdiction par la CEQ du port du voile par les élèves musulmanes dans les écoles publiques**

### **4.5.1 Le Conseil général du 24 mai et l'interdiction du port du voile**

Pourtant, avant l'ajournement de la séance de ce jeudi 16 mars 1995, la présidente de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal aborde la question, qu'elle a fait rajouter à l'ordre du jour à cause des « événements survenus à l'école Louis-Riel, concernant le port du voile »<sup>2</sup>. Elle rappelle que la dernière réunion du Conseil général, qui avait présenté un document, devait préparer un « large débat »<sup>3</sup>. Depuis, la *Commission des droits de la personne* a rendu public un avis juridique<sup>4</sup> prônant la tolérance du port du voile dans les écoles publiques québécoises. « La CEQ a dit qu'elle était pour la tolérance »<sup>5</sup>.

Selon la présidente de l'Alliance, « la position de la Centrale est très mal accueillie dans [ses] milieux »<sup>6</sup>, car le Conseil général n'en a pas débattu. Aussi, l'assemblée générale de l'Alliance a pris « un vote à très, très forte majorité contre le port du voile »<sup>7</sup>. Elle souhaite l'élaboration par la CEQ, d'une « position à ce sujet »<sup>8</sup> avec la tenue d'un débat du Conseil général.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG, décisions. (1995, mars 15). *Idem.*, 5.

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). *Op. cit.*, 19.

<sup>3</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). *Ibid.*, 19.

<sup>4</sup> Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (1995, Février). *Le pluralisme religieux au Québec : un défi d'éthique sociale*. Document soumis à la réflexion publique.

<sup>5</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). *Op.cit.*, 19.

<sup>6</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). *Idem.*, 19.

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ibid.*



Lorraine Pagé précise les interventions de la CEQ lors de la présentation de l'avis public de la *Commission des droits de la personne* ; le communiqué de presse a été pesé parce que « la Centrale n'avait pas de position pour ou contre »<sup>1</sup> car, cette question sera abordée par « la première réunion ordinaire du Conseil général de l'année 1995-1996 »<sup>2</sup>.

Ensuite après un comité plénier, Lorraine Pagé mentionne que « les ressources (c'est-à-dire Jocelyn Berthelot) pourront fournir des éléments de ce débat au Conseil général du mois de mai »<sup>3</sup>.

Ainsi, dans le cadre des débats sur la définition de la laïcité de l'éducation, l'Alliance vient de mettre la question du port du voile dans les écoles québécoises à l'ordre du jour du prochain Conseil général. L'Alliance propose même une principale, appuyée par le représentant du SPP de l'éducation du Saguenay, souhaitant la fin des interventions publiques de la CEQ à propos de « ce sujet sur la place publique »<sup>4</sup>. Diane Fortier précise qu'il faut le temps de faire la discussion et qu'elle ne veut plus que « la CEQ prenne une position ferme »<sup>5</sup>. Cette principale est rejetée à la majorité. Ceci clôt la journée de débats du Conseil général.

#### 4.5.1.1 La position de l'Alliance concernant le port du voile

De son côté, l'Alliance replace le contexte de sa réflexion et de ses recommandations<sup>6</sup>, puis met en avant la défense des « valeurs fondamentales »<sup>7</sup> : « une société et une école laïque »<sup>8</sup>, dans laquelle « l'égalité entre les hommes et les femmes est primordiale »<sup>9</sup> et où la violence est inexistante.

À partir de ces principes, l'Alliance continue de s'opposer à la notion d'*accommodements raisonnables* ; cette opposition est, rappelons-le, une position ancienne de ce syndicat local.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Alliance des professeures et professeurs de Montréal (APPM). (1995, 20 avril). Le port du voile islamique à l'école, A9495-CG-092. Annexe 19.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

L'Alliance fait « le choix d'une école publique, commune et laïque où la religion est laissée aux lieux de culte et aux familles »<sup>1</sup>. Comme « l'école doit être laïque »<sup>2</sup>, il n'est pas nécessaire de répondre aux multiples demandes d'*accommodements raisonnables* ; surtout,

la présence dans cette école de signes et de comportements qui montreraient [que les jeunes] ne pourraient pas se conformer aux mêmes obligations ni recevoir les mêmes cours seraient une négation de cette mission<sup>3</sup>.

Ainsi, « à la porte de l'école, doivent s'arrêter toutes les discriminations, qu'elles soient de sexe, de culture ou de religion »<sup>4</sup>. Dans ce sens, selon l'Alliance,

il n'est pas possible d'accepter à l'école la présence et la multiplication de signes si ostentatoires que leur signification est précisément de séparer certains élèves des règles de vie commune de l'école<sup>5</sup>.

Ensuite, l'Alliance pose la question de la définition du voile et de sa symbolique. Pour elle,

le voile islamique n'est [...] ni un vêtement anodin ni un simple signe religieux. C'est le symbole de l'asservissement de la femme, de l'inégalité entre les garçons et les filles dans nos écoles. C'est le symbole de l'intégrisme montant<sup>6</sup>.

Comme il est même « devenu un emblème terroriste »<sup>7</sup>, il est logique de « l'interdire en classe [car] l'école ne peut accepter aucun symbole de violence »<sup>8</sup>.

En conclusion, son assemblée des personnes déléguées recommande l'interdiction dans les écoles publiques de tout signe ostentatoire marquant l'appartenance à quelque groupe religieux ou idéologique que ce soit et, en conséquence, se prononce contre le port du voile islamique dans les écoles publiques. L'Alliance demande donc aux Comités d'école et aux Conseils d'orientation « d'appuyer cette position et d'inscrire l'interdiction de ces signes ostentatoires

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., 3.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

dans le code de vie des écoles »<sup>1</sup> et « au ministre de l'Éducation d'interdire ces signes ostentatoires dans les écoles publiques du Québec »<sup>2</sup>.

Tout en promouvant l'élaboration d'une politique d'éducation interculturelle, l'Alliance met en avant la définition d'une école laïque, pas encore réalisée, interdisant le port de signes ostentatoires par les élèves et particulièrement le port du voile dans les écoles publiques du Québec. Elle souhaite même une action législative du ministère de l'Éducation en ce sens.

#### 4.5.1.2 La position du Comité *ad hoc* de la CEQ

À son tour, le Comité *ad hoc* dépose donc une proposition sur « la diversité religieuse à l'école »<sup>3</sup>. Ce document marque un changement d'argumentaires et de positions générales de la CEQ tout en s'opposant aux conceptions portées par l'Alliance. Il a donc le mérite d'être très clair, d'encadrer et de limiter le débat.

Il est aussi important, car il n'a pas été uniquement préparé par le Conseil exécutif ou le groupe de travail habituel (Nicole de Sève, Danielle Casavant, Jocelyn Berthelot, Gisèle Bourret et Lorraine Pagé), mais a été coconstruit avec des représentantes et représentants des syndicats de la région de Montréal<sup>4</sup>.

L'introduction habituelle rappelle donc la longue marche du Québec vers la déconfessionnalisation. Face à un nouveau débat qui apparaît : « celui de la place accordée à la diversité religieuse dans la société québécoise, société pluraliste qui a pris le chemin de la laïcisation de ses institutions »<sup>5</sup>, la CEQ s'interroge sur la légitimité de certains aspects des accommodements raisonnables comme l'autorisation du port du voile dans les écoles, l'adaptation du calendrier scolaire, l'instauration de locaux de prière dans les écoles, ou des menaces aux « valeurs démocratiques de notre société »<sup>6</sup>. Le document pose même directement

---

<sup>1</sup> Ibid., 4.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> CEQ-CG, proposition. (1995, mai). La diversité religieuse à l'école, mai 1995. A9495-CG-076. Annexe 20.

<sup>4</sup> Dont l'Alliance, de Le Royer, du Sault St-Louis, de Champlain et de l'Ouest de Montréal, dans CEQ-CG. (1994, 1995). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Laval, les 24, 25, 26 mai 1995. A9495-CG-PV-07, 3.

<sup>5</sup> CEQ-CG, proposition. (1995, mai). Op. cit., 3.

<sup>6</sup> Ibid.

la question de savoir s'il est possible d'utiliser « l'argument de l'égalité des sexes pour limiter la liberté d'expression »<sup>1</sup>.

Dans les États démocratiques, selon le comité, la laïcisation des sociétés est au cœur du projet démocratique, car elle « entraîne séparation réelle entre le religieux et le politique »<sup>2</sup> tout en ne supprimant pas « l'adhésion de nombreuses personnes à des confessions religieuses particulières »<sup>3</sup>. Cependant, il y a une exigence réciproque du respect du « vivre en son sein »<sup>4</sup>. Ainsi, « on peut accorder une certaine place aux différences culturelles, mais on est en droit de s'attendre en contrepartie à la solidarité qu'exige le respect du vivre ensemble »<sup>5</sup>.

Dans ce but, « les recommandations [de la Centrale doivent] s'inscrivent en continuité avec celles adoptées à l'occasion des débats de notre politique d'éducation interculturelle et sur la laïcisation des écoles québécoises »<sup>6</sup>. Face à la diversité religieuse à l'école, trois points doivent être définis : l'étude de l'intégrisme, les symboliques du voile et les conséquences des différentes prises de position, et finalement l'aspect juridique.

L'intégrisme est révélateur de « problèmes profonds »<sup>7</sup> en Afrique, au Maghreb ou encore aux États-Unis, car il touche toutes les religions, protestantes, catholiques et musulmanes<sup>8</sup>. C'est dans un contexte mondial que la CEQ est « incontestablement confrontée à l'intégrisme islamique »<sup>9</sup>. À cause de ce cadre international, la CEQ transforme son approche en définissant l'intégrisme islamique comme « un islam réactionnaire et contre-moderne [qui] « propose un totalitarisme religieux »<sup>10</sup>. Toutefois, les sociétés civiles occidentales doivent « relativiser [leur] peur [...], sans le sous-estimer par ailleurs »<sup>11</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid., 3-4.

<sup>2</sup> Ibid., 4.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., 4.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Notons ici l'oubli du judaïsme.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid., 6.

<sup>11</sup> Ibid.

Le comité replace donc le débat sur le port du voile dans les écoles dans le contexte d'un Québec démocratique et « aussi toutes les questions que soulève la cohabitation de religions différentes dans une société qui, indéniablement, a fait le choix de la séparation entre la religion et le politique »<sup>1</sup>.

Essentiellement, ce « débat sur le port du voile par des adolescentes et des femmes au nom de la religion »<sup>2</sup> crispe les positions, car « le voile est porteur de symbolique »<sup>3</sup>, pas exclusivement religieuse.

Finalement, dans ce cadre démocratique, deux possibilités s'offrent : l'interdiction du port du voile à l'école ou l'ouverture à la diversité religieuse dans les limites raisonnables »<sup>4</sup>. La conséquence principale du premier choix serait de priver les filles de leur « droit à l'éducation publique commune »<sup>5</sup>. Mais, le comité se demande si ces jeunes filles doivent être les « otages de la politique patriarcale, otages entre la modernité de l'école et du personnel éducatif et le traditionalisme des parents »<sup>6</sup>.

Malgré un changement d'argumentaires assez marqués contre l'intégrisme religieux « international », la CEQ souhaite que le port du voile ne soit pas interdit à l'école selon le « droit à l'instruction publique »<sup>7</sup> et selon « un projet collectif inclusif »<sup>8</sup>. Dans ce sens,

il est essentiel d'appivoiser ces jeunes filles voilées aux valeurs communes portées par l'école, particulièrement aux valeurs d'autonomie et d'égalité entre les sexes et d'égalité entre les sexes et de respect des différences<sup>9</sup>.

Cette mesure est considérée comme évolutive, car le « voile est un test de démocratie pour la société québécoise »<sup>10</sup>. Surtout, « un État démocratique a le droit d'interdire certaines pratiques, mais il doit utiliser toutes les mesures démocratiques possibles avant de suspendre

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid., 8.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid., 11.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid., 12.

l'exercice d'un droit »<sup>1</sup>. Ceci correspond aux analyses ouvertes, déjà exprimées, de Daniel Baril<sup>2</sup>, responsable du MLQ (Mouvement laïque québécois).

Le document tente donc de répondre à plusieurs critiques et « inquiétudes légitimes »<sup>3</sup> selon lesquelles il faut interdire le port du voile dans les écoles. Mais, « dans certaines occasions, et après étude »<sup>4</sup>, il est possible de « proposer des accommodements qui permettent, dans des limites raisonnables, l'exercice des libertés de religion ou de conscience »<sup>5</sup>.

Enfin, le document précise la conception syndicale de la notion d'*accommodement raisonnable*. À la base, la *Charte des droits et libertés de la personne* est une loi de l'Assemblée nationale du Québec et « ne fait donc pas partie de la Constitution »<sup>6</sup>, même si elle a un caractère quasi constitutionnel. Elle constitue le « cadre éthique » de la société québécoise<sup>7</sup>. Ainsi, l'interdiction du port du voile dans les écoles contredit les libertés fondamentales définies par la Charte et particulièrement l'article sur le droit à l'égalité.

De plus, l'exclusion d'une élève pour port du voile porte atteinte à l'article 40 de la LIP (le droit à l'éducation publique et gratuite de chacun) et à la garantie de l'article 4 de la LIP du libre choix de l'école. Pour lutter contre la discrimination, réelle et possible (c'est à dire principalement l'article 10 de la Charte), les tribunaux ont eu recours au concept d'*accommodement raisonnable*. Il a pour objectif de contrer les effets discriminatoires envers une personne dans un sens raisonnable et selon l'obligation pour chaque partie de négocier de bonne foi vers un accord sans contrainte excessive. Involontairement, et, dû à l'obstination d'une commission scolaire, la CEQ a déjà eu une expérience pratique de la négociation et de la défense d'un *accommodement raisonnable* pour des enseignants de religion juive<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Baril, D. (1994, 28 septembre). Il serait naïf de considérer l'hidjab comme un simple symbole religieux. L'Affaire de l'école Louis-Riel montre bien toute l'absurdité inhérente au système scolaire confessionnel. *La Presse*, B3.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.,15.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Commission scolaire régionale de Chambly c. Bergevin, [1994] 2 R.C.S. 525, [1994] 2 RCS 525 (Cour suprême 1994).

Si les considérations juridiques ont été validées par l'avis de la CDPQ sur le port du voile, la position de la CEQ souhaite d'abord évaluer la question du « consensus social sur les conditions d'exercice des droits en matière de liberté de religion »<sup>1</sup>. Elle pose donc deux limites à l'*accommodement raisonnable* ; la première est à propos des locaux de prières dans les écoles où « il ne saurait être question d'y réintroduire les pratiques religieuses »<sup>2</sup>. La seconde concerne justement son expertise concrète acquise contre la commission scolaire de Chambly, par rapport à l'adaptation souple du calendrier scolaire selon des fêtes religieuses qui doit être un enjeu, au cas par cas, d'*accommodement raisonnable* avec l'école concernée.

Enfin, le comité *ad hoc* propose ses recommandations. Il demande au ministre de l'Éducation « dans les plus brefs délais, un débat permettant l'élaboration de politiques claires quant à la question de la diversité religieuse »<sup>3</sup>. Dans ce débat, la CEQ défendra plusieurs recommandations déjà énoncées par ses précédents mémoires (laïcisation du ministère, etc.) et des nouvelles concernant de nouveaux points particuliers<sup>4</sup> dont l'autorisation du port du voile dans les écoles secondaires publiques.

Dans le même souffle, elle condamne toute atteinte à l'intégrité du corps des femmes et demande le renforcement du Code criminel fédéral dans ce sens.

La position du comité *ad hoc* de la CEQ distingue l'interprétation civilisationnelle, presque néoconservatrice, de l'intégrisme religieux musulman, de la situation particulière du Québec et de son système scolaire public francophone. Selon l'avis récent de la CDPP et une cause défendue par la CEQ devant la Cour suprême face à la commission scolaire de Brossard, le comité *ad hoc* souhaite la tolérance du port du voile par les élèves de confession musulmane dans les écoles

---

<sup>1</sup> Commission scolaire régionale de Chambly c. Bergevin, ...

<sup>2</sup> CEQ-CG, proposition. (1995, mai). Op. cit., 21.

<sup>3</sup> Ibid., 22.

<sup>4</sup> 1) « Affirmation du caractère non négociable » de plusieurs éléments (dont la mixité des classes et des écoles, les contenus de formation, la langue française comme langue d'enseignement et la recherche de l'égalité entre sexes) ; 2) « L'autorisation aux jeunes filles musulmanes de porter le voile dans les écoles secondaires publiques, dans la mesure où cela constitue l'exercice de la liberté d'expression et la manifestation de croyances religieuses » ; 3) « L'interdiction d'utiliser les locaux scolaires à des fins de pratiques religieuses » ; 4) L'opposition à l'élaboration d'un calendrier scolaire « en fonction des multiples fêtes religieuses », avec la possibilité pour les employeurs d'autoriser un employé à s'absenter à cause d'une fête religieuse « dans des limites raisonnables ». Ibid., p. 23.

publiques québécoises. Cette ouverture religieuse doit être encadrée par la CDPQ selon un principe d'*accommodements raisonnables* et selon des éléments non négociables précisés par le comité.

#### 4.5.1.3 La position du Comité et du Réseau de la condition des femmes sur le port du voile islamique dans les écoles publiques

Adopté le 5 mai 1995 par le Comité et le Réseau des femmes de la CEQ, le document présente les positions et les propositions sur « le port du voile islamique dans les écoles publiques »<sup>1</sup>. L'intervention se fait « uniquement dans une perspective féministe, c'est-à-dire une perspective qui fait « référence à l'oppression des femmes et qui prend en compte essentiellement les intérêts des femmes »<sup>2</sup>. Pour ce comité, « le port du voile soulève un questionnement par rapport [aux] valeurs de solidarité et d'équité, à [la] vision du pluralisme, de la laïcité et de la tolérance »<sup>3</sup>. Puis, le comité aborde « quelques raccourcis à éviter »<sup>4</sup>, par exemple la comparaison excessive entre la situation des femmes en Algérie et au Québec à cette époque.

Bien que les membres du Comité ne soient pas « en faveur du port du voile dans les écoles publiques »<sup>5</sup>, ils ne croient pas, « pour le moment et dans le contexte actuel [...], que la lutte pour son interdiction serve, de façon générale, les intérêts des femmes »<sup>6</sup>.

Le Comité considère qu'il s'agit d'une liberté de porter le voile qui va de « pair avec celle de ne pas le porter »<sup>7</sup>. Ce « libre choix » n'est en aucun cas une « concession à l'idéologie et aux pratiques de l'intégrisme musulman en ce qui concerne, particulièrement, le rôle ou la place des femmes »<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG, information. (1995, Mai). Position du Comité et du Réseau de la condition des femmes sur le port du voile islamique dans les écoles publiques. A9495-CG-077, 1.

<sup>2</sup> CEQ-CG, information. (1995, Mai). Idem., 1.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., 2.

<sup>5</sup> Ibid., 4.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid., 5.



La perspective féministe du Comité des femmes de la CEQ demande de maintenir le libre choix aux femmes de porter ou non le voile dans écoles publiques québécoises.

#### **4.5.2 Les débats du Conseil général de mai 1995**

Une fois ces trois textes déposés par l'Alliance, le comité *ad hoc* et le Comité des femmes de la CEQ, un « long comité plénier général suit ces présentations »<sup>1</sup>, nous dit le procès-verbal, sans hélas, détailler ces débats. La séance est ajournée à 19h00. Le débat aura duré 4h30. Ce qui est exceptionnel pour un sujet abordé par le Conseil Général. La plupart des délégués des syndicats d'enseignants sont présents. Ce qui est tout simplement extraordinaire en matière syndicale !

Par rapport à la question de la diversité religieuse, la résolution du Conseil général de la CEQ demande l'élaboration par le ministère de l'Éducation de « politiques claires »<sup>2</sup>. Si la CEQ réaffirme son souhait de laïciser le système éducatif public<sup>3</sup>, elle y ajoute aussi le « caractère non négociable »<sup>4</sup> de plusieurs éléments comme « la mixité des écoles et des classes et les contenus de formation prévus aux programmes et à l'évaluation des apprentissages ; la langue française comme langue d'enseignement et l'égalité entre les sexes »<sup>5</sup>.

La CEQ doit donc défendre la position de « l'interdiction dans les écoles publiques de tout signe ostentatoire marquant l'appartenance à quelque groupe religieux ou idéologique que ce soit »<sup>6</sup> et promouvoir « une vaste campagne d'éducation sur les intégrismes religieux, les symboliques du port du voile et l'égalité entre les sexes »<sup>7</sup>. Elle milite pour « l'interdiction d'utiliser les locaux scolaires à des fins de pratiques religieuses »<sup>8</sup>. Si elle souhaite le « rejet de toute demande d'élaboration d'un calendrier scolaire en fonction de la multitude des fêtes

---

<sup>1</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Op. cit., 3.

<sup>2</sup> CEQ-CG, décisions. (1995, 25, 26 mai). Décisions de la réunion régulière du Conseil général des 24, 25, 26 mai 1995. A9495-CGDÉC-06, 1.

<sup>3</sup> La laïcisation du ministère de l'Éducation, du Conseil supérieur de l'éducation, des commissions scolaires et des écoles, etc.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Ibid., 1-2.

<sup>6</sup> Ibid., 2.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

religieuses »<sup>1</sup>, elle laisse la possibilité de permettre « aux employeurs d'autoriser une ou un employé à s'absenter de son travail pour des raisons de fête religieuse dans des limites raisonnables »<sup>2</sup>, position de la Cour suprême. Surtout, à propos de la question de la diversité religieuse, elle ajoute même une condamnation « des mutilations génitales faites aux femmes et demande au gouvernement fédéral d'inscrire, nommément, au Code criminel, les mutilations génitales comme crime contre l'intégrité physique des personnes »<sup>3</sup>.

## 4.6 La laïcité et la CEQ

Cette décision majoritaire d'interdire le port du voile n'oppose pas uniquement l'Alliance et le Conseil exécutif de la CEQ. Il s'agit plutôt d'une opposition entre plusieurs syndicats locaux, pas exclusivement montréalais et répartis sur l'ensemble du Québec, et le Conseil exécutif.

Certes, la question de la laïcité a profondément divisé la centrale syndicale, mais l'interdiction du port du voile dans les écoles publiques scinde la CEQ en deux blocs. Il s'agit d'une contradiction assez notable, car d'un côté certains syndicats locaux ont résisté à une déconfessionnalisation de l'éducation du Québec en freinant la laïcité dans le monde scolaire, et d'un autre, ces mêmes syndicats définissent la laïcité d'une manière intégrale tout en rejetant les *accommodements raisonnables* y compris pour les employés.

C'est une des nombreuses contradictions majeures de la CEQ face à la question de la laïcité. Cette contradiction explique toutes les tentatives du Conseil exécutif pour au mieux ne pas aborder la question de la laïcité et au pire renvoyer cette question à un calendrier lointain : celui des *États généraux sur l'éducation*.

De plus, comme le proclame Lorraine Pagé<sup>4</sup>, la Centrale syndicale des enseignants n'a pas mandat de faire la LIP, de dicter des règlements aux directions d'école et encore moins des règles de vie dans les écoles. La CEQ ne peut pas toute seule décider des orientations majeures de

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Notes pour l'allocation de la présidente, Mme Lorraine Pagé, à l'ouverture du Conseil général de la CEQ, le 15 mars 1995. A9495-CG-063, 2.

l'éducation au Québec. Ainsi, cette interdiction du port du voile apparaît symbolique. Elle clôturera la démarche de la CEQ autour de la déconfessionnalisation de l'école québécoise. Celle-ci s'achève d'une manière assez acerbe et dans un affrontement général interne.

Cependant, la question de la laïcité dévoile un processus imposé par les syndicats locaux, autant dans les séances du Conseil général qu'au cours des Congrès nationaux. Constamment depuis 1988, cette question est replacée au centre des débats de la Centrale malgré les souhaits du Conseil exécutif. Si son inclusion dans la question nationale se fait d'une manière normative et consensuelle, elle se distingue de nombreux aspects de la politique d'éducation interculturelle, qui est une question autonome en elle-même. Le côté transversal de la question de la laïcité au Québec empêche justement d'en faire une question autonome.

Si au départ, la CEQ souhaite transposer calmement la question de la déconfessionnalisation des structures scolaires du Québec d'une manière concrète, elle doit donc aborder la situation, liée à la confessionnalisation de l'éducation, des employés qu'elle représente. Cette démarche, pourtant prudente, a effrayé de nombreux syndicats professionnels tout en désintéressant la grande majorité des syndicats d'enseignants malgré les informations internes. Entreprise simultanément, la construction de la politique interculturelle d'éducation a sûrement brouillé les pistes.

Néanmoins, la question de la laïcité du système éducatif québécois a été gérée par le Conseil général et le Comité exécutif malgré une opposition farouche des syndicats des professionnels de l'éducation. L'affaire du port du voile d'élèves musulmanes dans les écoles publiques francophones, et encore catholiques de Montréal, brouille encore plus une approche pourtant très balisée de la Centrale syndicale.

Mais, il s'agit clairement d'une victoire « symbolique » d'une minorité active d'enseignantes et d'enseignants de l'Alliance, dont il faudra un jour faire toute l'histoire tant l'impact de ces débats reste prégnant encore aujourd'hui au Québec.

Résumons les principaux aspects du Conseil général et de la déconfessionnalisation.

## Synthèse : Le Conseil général, de la politique de la déconfessionnalisation à la laïcité de l'éducation

Notre quatrième chapitre appréhende les querelles syndicales autour de la conception de la déconfessionnalisation de la société québécoise, de son système éducatif et du degré de laïcisation que les enseignants souhaitent.

Les débats du Conseil général de la CEQ démontrent parfaitement que si la Centrale a déconfessionnalisé son organisation à la fin des années 1960 et aux débuts des années 1970, l'idée d'une société québécoise déconfessionnalisée, voire même laïque, fait encore débat dans ses rangs durant les années 1990. Il s'agit d'un débat constamment imposé par l'Alliance au Bureau national / Conseil exécutif et devant le Conseil général.

À travers les débats des délégués, la Centrale est nettement traversée par deux courants qui s'opposent non sur la conception laïque de l'État québécois et de l'organisation du système scolaire, mais bien à propos de la place de la religion, catholique en particulier, dans le curriculum scolaire.

Comme il s'agit d'un sujet délicat et clivant, le sujet est indirectement abordé par le Congrès de juin 1990. Il est réellement posé par le point 90 de la décision *Un pays à construire*<sup>1</sup>, devenue la principale 1, qui va être déferée au prochain Conseil général.

À ce stade, il s'agit uniquement pour l'organisation syndicale de déclarer que l'État québécois est un État laïc.

Ainsi, lors de la réunion du premier Conseil général de la CEQ en octobre 1990, le Conseil général aborde la question de la laïcité. Cette *réflexion préliminaire*<sup>2</sup> est rédigée et présentée par Henri Laberge, membre d'un mouvement laïque québécois et du PQ. Il symbolise le courant laïque de la CEQ qui souhaite une laïcisation du futur État indépendant québécois, incluant donc des revendications concernant l'éducation, à savoir la déconfessionnalisation des structures

---

<sup>1</sup> CEQ. (1990). Pour que fleurisse le changement ! Projet de déclaration de principe - Un pays à construire. Congrès, 26-30 juin 1990.

<sup>2</sup> Laberge, H. (1990). La laïcité de l'État au Québec. Réflexion préliminaire. A9091-CG-023.

administratives portant sur l'éducation (particulièrement le CSÉ, les sous-ministres et les commissions scolaires), la fin des crédits d'enseignement religieux dans la formation des enseignants, l'abolition de l'article 93 de l'AANB et la déconfessionnalisation des régimes pédagogiques.

Immédiatement, le Conseil général se divise entre les partisans de la proposition d'Henri Laberge, essentiellement le Bureau national et l'Alliance, et la FPPE et les syndicats locaux et professionnels de l'enseignement ; pour ces derniers, l'étude des questions portant sur la laïcité du système éducatif doit être reportée après la souveraineté. Le cœur de cette opposition concerne le maintien en emploi de 15 à 20 % des membres de la CEQ, particulièrement les professionnels de l'enseignement chargés de pastorale.

Toutefois, si les propositions d'Henri Laberge et les recommandations du Congrès de 1988 sont effectivement adoptées, le Bureau national est obligé d'organiser une consultation des membres sur la laïcité en éducation.

Cette décision syndicale généraliste d'octobre 1990 ne règle rien : elle laisse en suspens la définition même de la laïcité en éducation, la place de la religion dans l'enseignement et surtout l'avenir des professionnels (animateurs de pastorale, etc.) représentés, eux aussi, par la Centrale.

Si le Conseil général intègre effectivement la laïcité de l'État québécois indépendant comme la douzième recommandation de la question nationale prise par le Congrès national de juin 1990<sup>1</sup>, les deux autres points, dont celui concernant l'avenir des professionnels, sont renvoyés à l'étude et à la consultation interne prévue, cette fois-ci, pour décembre 1994.

Toutefois, en septembre 1993, l'enjeu de la déconfessionnalisation devient transversal et rebondit dans le cadre de la préparation de l'élaboration de la *Politique d'éducation interculturelle*<sup>2</sup>. Plusieurs aspects éducatifs y sont abordés : la transformation des commissions scolaires confessionnelles en linguistiques et le développement d'une *École commune*, la place de l'éducation religieuse dans l'école publique. Si *l'unité de recherche* et le Conseil exécutif

---

<sup>1</sup> CEQ. (1990). Pour que fleurisse le changement ! Projet de déclaration de principe - Un pays à construire. Congrès, 26-30 juin 1990. CEQ.

<sup>2</sup> CEQ-CG, proposition. (1993, septembre). Politique d'éducation interculturelle. A9394-CG-005/008.

souhaitent que cette question soit rapidement étudiée dès décembre 1993, l'Alliance met un frein à cette précipitation et demande un délai supplémentaire afin de pouvoir étudier les impacts de la laïcité en monde scolaire.

Le Conseil général renvoie donc l'examen de la *Politique d'éducation interculturelle* à la rencontre de février 1994 et sa prise de décision à celle d'avril 1994.

Finalement, le 17 février 1994, avec l'examen de la *Politique d'éducation interculturelle*, le Conseil général aborde en son point 1 la question de la laïcité des structures éducatives. Deux approches se distinguent. L'Alliance considère que l'éducation doit être laïque, tandis que les syndicats professionnels demandent le maintien de la religion dans le cursus scolaire sous une forme ou une autre : histoire des religions ou choix entre le cours religieux ou le cours de morale.

L'opposition se déplace vers des aspects éducatifs et sur la prévalence de l'héritage catholique dans l'enseignement public francophone.

En apparence, il y a eu un compromis entre les demandes de l'Alliance et celles des syndicats professionnels et de certains syndicats enseignants ; même si finalement, durant le comité plénier, la plupart des revendications de l'Alliance sont prises en compte.

Cependant, la demande de l'organisation d'une consultation publique avant juin 1994 provoque des remous. De plus, durant le vote, des syndicats locaux font enregistrer leur dissidence. De sérieuses tensions internes apparaissent autour de la conception de la déconfessionnalisation du système éducatif québécois au Conseil général entre la Centrale, les syndicats professionnels et l'Alliance.

Ainsi, si en avril 1994, lors de son colloque, l'Alliance se déclare en faveur de la laïcisation entière des structures de l'enseignement au Québec, l'*unité de recherche* de la CEQ et Jocelyn Berthelot déposent un nouveau projet d'école québécoise<sup>1</sup> qui préconise simultanément une laïcisation des structures éducatives et un respect des diverses croyances religieuses dans le cadre

---

<sup>1</sup> CEQ-Congrès. (1994, avril). Choisir l'espoir : démocratiser l'avenir. Un horizon démocratique pour l'école et le collège. Rapport de la recherche sur la mission de l'école demandée par le 33e congrès de la CEQ -Jocelyn Berthelot. CO-15.

scolaire. Lors d'une entrevue avec *Le Devoir*<sup>1</sup>, Lorraine Pagé précise même que la Centrale ne souhaite pas implanter le modèle laïc français ; elle constate aussi un accord interne sur la laïcisation des structures et un désaccord persistant sur la présence exacte de la religion à l'école et dans le curriculum des élèves. Elle freine les revendications laïques de l'Alliance.

Effectivement lors du Congrès de juin 1994, les délégués de la CEQ s'accordent sur la dimension structurelle de la laïcisation en éducation et la nécessaire protection des membres employés touchés par cette déconfessionnalisation.

Finalement, le Congrès vote en faveur de la laïcité par une centaine de voix de majorité ; ceci malgré qu'un tiers des délégués s'oppose à la fois à la laïcisation des structures éducatives et à une conception laïque trop forte des structures de l'éducation effaçant la religion comme un fait culturel. Cependant, le Congrès renvoie la décision finale à la consultation interne des syndicats locaux sur ce sujet avant décembre 1994.

Suivant le mandat du Congrès, en octobre 1994, Jocelyn Berthelot présente le projet de consultation interne de la Centrale sur la laïcité au Conseil général. Tout en précisant que les futurs *États généraux sur l'éducation* vont aborder cette thématique, Jocelyn Berthelot replace la responsabilité syndicale de la Centrale : celle de défendre un service public tenant compte des besoins de tous les élèves et celle de préserver les emplois de ses syndiqués.

Comme demandé par le Congrès, le Conseil général organise la consultation interne afin d'obtenir les résultats au printemps 1995. La position officielle de la Centrale défend une « laïcité ouverte » et propose un nouveau modèle scolaire en rupture avec la *réforme Parent*. Elle considère la laïcité comme un des facteurs de cohésion sociale d'une société pluraliste, en évitant un émiettement religieux et culturel du système éducatif et l'encadrant par la notion juridique des *accommodements raisonnables*.

La consultation se décline autour de quatre points : 1) la laïcisation des structures de l'éducation ; 2) la laïcisation des écoles ; 3) la définition de la place de l'enseignement religieux et moral ; 4) la conversion des emplois affectés par la déconfessionnalisation.

---

<sup>1</sup> Cauchon, P. (1994, 22 juin). Lorraine Pagé au Devoir. Conjuguer excellence et démocratisation. *Le Devoir*, A1-A10.

Le CEQ présente donc deux principales au Conseil général : la première sur la date de la consultation en janvier 1995 et la deuxième sur l'adoption du projet de consultation de Jocelyn Berthelot et donnant le mandat au Conseil exécutif d'y apporter les ajustements nécessaires. Si l'Alliance repose sa revendication d'un enseignement uniquement laïque, des conciliations se font sentir concernant la place éventuelle de l'enseignement religieux. Les délégués s'accordent aussi sur la date de janvier 1995 et refusent de donner un mandat exclusif au Conseil exécutif sur cette question.

Enfin, le document de la consultation<sup>1</sup>, préparé par Jocelyn Berthelot et le Conseil exécutif et envoyé aux syndicats locaux, pose deux postulats préalables (la demande de la laïcisation des structures éducatives et l'obtention de l'accord des membres sur la laïcisation des écoles) et deux propositions (un enseignement religieux culturel dans le cursus et la défense de la reconversion des membres touchés par la déconfessionnalisation). Les syndicats locaux procèdent aux consultations des enseignants.

Le 15 mars 1995, les résultats de la consultation des enseignants sont commentés durant le Conseil général. D'une part, Lorraine Pagé rappelle que la position de la CEQ n'est pas prescriptive dans le sens où c'est le gouvernement qui prend des décisions. D'autre part, malgré le manque de participation, Lorraine Pagé considère que la consultation des syndicats locaux s'est faite d'une façon démocratique. Surtout, précise-t-elle, cette position officielle de la CEQ sur la laïcité doit être discutée lors des *États généraux sur l'éducation*.

Après l'étude et le vote d'amendements divers, les délégués du Conseil général s'entendent autour de la laïcisation des structures, sur le fait que l'enseignement religieux relève des Églises et de la famille et sur la défense de la reconversion des employés. Ils renvoient les autres questions aux futurs *États généraux sur l'éducation*. Cette conciliation ne met cependant pas fin à une opposition entre des syndicats locaux du Québec et les deux syndicats locaux de l'île de Montréal, l'Alliance et le SEOM, ainsi que du Conseil exécutif.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG, 1994-1995. (1994, 1995). Le débat sur la laïcité. Projet de document de consultation, octobre 1994. A9495-CG-009.



Tout au long du débat, depuis octobre 1990, il y a donc un conflit sourd entre les conceptions laïques des syndicats montréalais (même si l'Alliance et le SEOM ne s'entendent pas sur tous les points), du Conseil exécutif et les conceptions catholiques des syndicats professionnels et de certains syndicats enseignants du reste du Québec. Si désaccord il y a eu, la position de la CEQ semble stabilisée en mars 1995.

Toutefois, à la fin de la réunion, l'Alliance pose la question du port du voile d'élèves de religion musulmane dans les écoles publiques du Québec, à la suite d'un avis de la *Commission des droits de la personne* favorable au port du voile d'élèves dans les écoles publiques. De plus, la Présidente de la CEQ a aussi pris position pour la tolérance. L'Alliance demande donc la tenue d'un débat du Conseil général pour définir la position officielle de la Centrale.

Pourtant, durant un comité plénier, contrairement aux souhaits de la Présidente de la Centrale, les délégués du Conseil général décident que le Conseil exécutif doit présenter des éléments de réflexion au Conseil général du mois de mai 1995. Ainsi, sous la pression de l'Alliance, la question du port du voile est inscrite à l'ordre du jour du Conseil général de mai 1995.

Durant cette réunion du Conseil général de mai 1995, un conflit majeur se déroule autour de la conception de la laïcité en monde scolaire à propos du port du voile des élèves musulmanes dans les écoles publiques du Québec. Après 4 h 30 de séance, la décision des délégués est très claire : l'interdiction du port des signes ostentatoires dans les écoles publiques du Québec. Mais, comme le précise Lorraine Pagé, la portée de cette décision est symbolique tant la CEQ n'a pas le mandat de faire la LIP.

En conclusion, la décision du Congrès de juin 1990 a provoqué un affrontement syndical diffus des enseignants et des professionnels de l'enseignement autour de la définition de la déconfessionnalisation et de la laïcité dans le système éducatif public québécois.

Tout d'abord, il a opposé les syndicats locaux de l'île de Montréal (l'Alliance et le SEOM aux points de vue différents) et ceux du reste du Québec. Le Conseil exécutif tempère les positions inconciliables des syndicats locaux et des fédérations et de certains syndicats enseignants et professionnels de l'éducation. Toutefois, malgré les revendications laïques de l'Alliance,

l'enseignement religieux dans le cursus scolaire est maintenu dans la *Politique d'éducation interculturelle*.

Puis, par rapport au port du voile, une convergence se fait entre l'Alliance et les syndicats professionnels et enseignants du reste du Québec ; elle ne se fait pas autour de points de vue communs partagés sur la laïcité du système éducatif, mais plutôt autour d'un rejet de la tolérance du port du voile par des élèves dans les écoles publiques, principalement à Montréal. Étonnamment, elle se fait à la fois contre les *accommodements raisonnables* et pour une laïcité intégrale, tout en reconnaissant la nécessaire conversion des emplois d'animation pastorale et la prise en compte du fait religieux dans l'enseignement public.

S'il y a une unanimité autour de la revendication de la laïcité de l'État, une double approche syndicale est perceptible : la première souhaite aménager une déconfessionnalisation des structures de l'éducation en tenant compte du fait religieux ; la seconde veut établir une laïcité entière de l'État québécois et de toutes les composantes du système éducatif, y compris, semble-t-il, du système éducatif privé.

Cette double approche explique les affrontements entre deux pôles géographiques de la CEQ : l'île de Montréal et le reste du Québec, ou entre deux pôles syndicaux, c'est-à-dire les deux principaux syndicats enseignants de l'île de Montréal et le reste des syndicats enseignants et professionnels du Québec.

En plus, après un conflit interne majeur, la décision syndicale d'interdire le port du voile par les élèves dans les écoles publiques brouille toute dissociation de la déconfessionnalisation et de la laïcité. Elle marquerait même la victoire d'une conception laïque de l'éducation, ou plutôt de sa projection dans un Québec devenu indépendant.

Ainsi, avec les décisions du Congrès de 1994 et particulièrement après l'affaire du port du voile, la majorité des délégués de la CEQ semble s'orienter vers une conception laïque de l'éducation sous-entendant une nouvelle orientation sociétale du Québec.

Pourtant, cette conception laïque ne correspond pas à la stratégie politique de la conquête de la souveraineté du Québec. Elle est même remise en cause par le gouvernement

péquistes, avec les déclarations publiques de Jacques Parizeau, premier ministre, et de Bernard Landry, ministre du MCCI et homme politique très influent sur les questions d'éducation, dès septembre 1994<sup>1</sup>. Avec la préparation d'un référendum sur la souveraineté du Québec, le gouvernement péquiste préfère s'en tenir à la défense la déconfessionnalisation du système public d'éducation et non l'imposition de la laïcité, jugée trop disruptive.

Dans ce sens, la déconfessionnalisation, et non la laïcité, des structures éducatives et de la place du religieux dans le cursus scolaire des élèves, souhaitée par une majorité des délégués du Conseil général de la CEQ, s'arrime donc aux objectifs politiques concernant la conquête de la souveraineté nationale. Cependant, les dissensions internes de la CEQ posent la laïcité de l'État, et donc du système éducatif public, comme un objectif politique possible pouvant être renvoyé après une éventuelle indépendance du Québec ou à la tenue des *États généraux sur l'éducation*.

Nous allons donc aborder dans le chapitre suivant la deuxième orientation du Conseil général sur *la politique d'éducation interculturelle*.

---

<sup>1</sup> Paré, I. (1994, 26 octobre). Landry veut un débat sur les symboles religieux à l'école. *Le Devoir*, A1. Yakabuski, K. (1995, 17 mars). Interdiction du foulard islamique. Landry n'interviendra pas. *Le Devoir*, A-3.

## **Chapitre 5– Une question syndicale volontariste : la *politique d'éducation interculturelle***

Dans ce chapitre consacré à l'élaboration de la politique d'éducation interculturelle par les délégués du Conseil général, nous allons présenter, dans une première section, les impacts scolaires de l'immigration au Québec, particulièrement à Montréal et donc pour le principal syndicat enseignant : L'Alliance. Puis, dans une deuxième section, nous verrons comment le débat concernant la politique d'éducation interculturelle se déroule au Conseil général et a été initié par à la fois l'Alliance, le Conseil exécutif et *l'unité de recherche*. Enfin, dans une troisième section, nous concluons sur l'opérationnalisation de la demande des enseignants d'une politique d'éducation interculturelle et de son arrimage à la question nationale.

### **5.1 L'Alliance au cœur des impacts de l'immigration au Québec**

#### **5.1.1 Le contexte historique jusqu'à la Loi 101 (1977)**

Selon une histoire admise, depuis l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, fondation constitutionnelle du Canada britannique, le législateur anglais a reconnu la situation particulière de la Province de Québec en posant, entre autres, le droit constitutionnel d'une minorité (à l'époque anglo-saxonne) d'avoir son propre système éducatif selon une définition religieuse (protestante). Le système scolaire du Québec a donc été construit et a évolué comme un système séparé : d'un côté, un système protestant et de l'autre, un système catholique. Cette séparation en deux systèmes s'élargit progressivement et sépare les deux systèmes selon une différence religieuse, différence garantie par l'article 95 de l'AANB. Durant le XX<sup>e</sup> siècle, au fur et à mesure de l'arrivée des immigrants et de leurs bassins de provenance, le système scolaire de la Province du Québec doit tout peu à peu s'adapter puis, finalement, se redéfinir.

Avec l'arrivée d'immigrants irlandais, anglophones et catholiques pour la plupart, un secteur scolaire catholique et anglophone est, par exemple, créé sous la tutelle du Conseil

catholique de la Province<sup>1</sup>. Plus complexe est l'installation de communautés juives d'Europe de l'Est au Québec. La plupart des enfants issus des immigrations juives s'inscrivent dans le système scolaire anglophone. Dans la région montréalaise, ces inscriptions massives d'enfants étrangers dans le secteur scolaire protestant et anglophone ouvrent le chemin aux autres futurs immigrants d'autres communautés : grecques, portugaises, italiennes, etc. Ainsi, avant 1977, la plupart des enfants d'origine étrangère sont scolarisés dans la commission scolaire protestante et anglophone de Montréal ; Montréal étant ici, dès le XIX<sup>e</sup> siècle, le principal pôle d'installation des immigrants au Québec.

Si la scolarisation des enfants de religion juive s'est faite presque exclusivement dans la commission scolaire protestante, avant les années 1960, il faut y voir, selon Gagnon<sup>2</sup>, un marchandage d'une partie de l'élite juive, une meilleure attraction du système anglophone, et non pas uniquement un rejet « systémique » de la CÉCM. Dès 1930, les enjeux de la scolarisation de ces enfants d'origine étrangère et d'une autre religion sont multipolaires : comment faire de la place pour une autre religion dans un système scolaire séparé ? Comment scolariser des étrangers allophones ? Comment partager les ressources financières des taxes scolaires prélevées sur des non-protestants et des non-catholiques ? Dans quelles langues doit-on enseigner ? Pourquoi le système scolaire anglophone paraît-il performant et donc attrayant ? Comment le système catholique doit-il s'améliorer ?

Sans entrer dans les débats et les multiples tentatives législatives provinciales, c'est le PQ, après sa première victoire électorale, qui va avec la Loi 101 (1977) à la fois clore un débat et en ouvrir de multiples, comme nous le verrons.

---

<sup>1</sup> Miguel Simao Andrade précise : « le réseau protestant est exclusivement anglophone jusqu'aux années 1960 tandis que le réseau catholique est divisé entre le secteur francophone et le secteur anglophone, créé au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle pour accueillir les Irlandais catholiques ». Dans Simao Andrade, M. (2008). La Commission des écoles catholiques de Montréal et la prise en compte du pluralisme ethnique et religieux (1977-1998). *Revue d'histoire de l'éducation*, 20(1), 89-117, 89.

<sup>2</sup> Gagnon, R. (1997). Pour en finir avec un mythe : le refus des écoles catholiques d'accepter les immigrants. *Bulletin d'histoire politique*, 5(2), 120-141 ; Gagnon, R. (1999, 14 mai). Les immigrants et la confessionnalité scolaire. *Le Devoir*, A8 ; Gagnon, R. (1993). Pour en finir -une fois pour toutes- avec un mythe. Réplique à la réplique. *Bulletin d'histoire politique*, 6(1), 71-74.

### 5.1.2 Les conséquences montréalaises de la Loi 101 (1977)

La Loi 101, qui fait suite à la Loi 22 (1970), préparée par Camille Laurin avec Guy Rocher et Henri Laberge, en tant que ministre d'État au Développement culturel, rend obligatoire la scolarisation des élèves d'origine immigrante et allophone<sup>1</sup> dans le système scolaire francophone et catholique de la Province.

En obligeant la scolarisation des enfants immigrants dans le système scolaire francophone, cette loi arrête l'hémorragie des effectifs scolaires dans ce système, mais surtout, sans en estimer les effets indirects, provoque un chamboulement majeur de l'éducation au Québec, particulièrement à Montréal dans le système catholique francophone.

Sans que cela soit l'objectif affirmé du législateur, la Loi 101 pose la problématique des relations ethniques entre Québécois et « Néo-Québécois », particulièrement leurs enfants dont le Québec francophone va prendre en charge l'éducation, dans le cadre de la *Charte des droits et libertés du Québec* (1975) et de la *Charte des droits et libertés du Canada* (1982), c'est-à-dire selon la garantie provinciale et fédérale du respect réciproque de la personnalité et de l'identité des nouveaux arrivants et des habitants du Québec. Simultanément, le système éducatif francophone et catholique doit s'adapter à une nouvelle population scolaire, qui apparaît dès la rentrée 1977-1978 : celle d'enfants allophones et pratiquants (ou non) d'autres religions.

Cette diversité, imposée non par les Chartes, mais bien par l'application de la Loi 101 dans le système éducatif francophone, amplifie donc la perpétuelle question de la déconfessionnalisation de l'éducation dans la Province du Québec, comme nous l'avons vu, et remet en cause la place de la langue française dans son rapport aux langues allophones.

En imposant la diversité ethnique, donc culturelle et religieuse dans le système francophone, la Loi 101 bouleverse la simple séparation religieuse du système éducatif québécois. La division religieuse de celui-ci, et donc des élèves qui étaient soit catholiques ou soit protestants

---

<sup>1</sup> Sauf dérogations particulières pour certains enfants de certaines communautés culturelles déjà établies au Québec et les Autochtones.

et éventuellement juifs ou orthodoxes ou même athées, ne coïncide plus avec la diversité culturelle des populations scolaires.

Aussi, des débats s'engagent à la CÉCM<sup>1</sup>, devenue à la fois principale commission scolaire francophone du Québec et principale commission scolaire des élèves d'origine immigrante après la Loi 101, pour savoir comment accueillir ces élèves non francophones et comment organiser l'éducation pour éviter des antagonismes culturels et religieux entre Québécois de « souche » et nouveaux arrivants qui pour certains Québécois ont été perçus comme problématiques<sup>2</sup>.

Dans les années 1980, il s'agit donc à la fois d'organiser et de parachever l'ouverture du système scolaire francophone à une population non francophone et de trouver un « compromis » de vivre ensemble autour des élèves pratiquant d'autres religions (ou non). Si la Loi 101 a résolu, sans la clore, la question de l'enseignement en français, la question de la confessionnalité du système scolaire séparé du Québec, tout en étant toujours garanti par l'article 95 de l'AANB, se repose d'une manière plus radicale du côté francophone.

Effectivement, l'enjeu acquiert une intensité particulière dans le cadre du Québec, qui se conçoit comme une société francophone homogène, « tricotée serrée », unie, préservée et protégée par son identité religieuse catholique voir ultramontaine, depuis la Conquête des Britanniques (1763) et son intégration comme société minoritaire en voie d'assimilation, de disparation ou de sa « survivance » dans le tout impérial britannique. Dans ce sens, les immigrants non francophones et non catholiques depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle sont vus comme potentiellement dangereux pour la société canadienne-française menacée d'extinction ; à cela s'ajoute également la conception – fortement négative – de l'immigration au Québec, particulièrement dans un monde précaire de l'emploi.

---

<sup>1</sup> Simao Andrade, M. (2007). La Commission des écoles catholiques de Montréal et l'intégration des immigrants et des minorités ethniques à l'école française de 1947 à 1977. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60(4), 455-486 ; Simao Andrade, M. (2008). La Commission des écoles catholiques de Montréal et la prise en compte du pluralisme ethnique et religieux (1977-1998). *Revue d'histoire de l'éducation*, 20(1), 89-117.

<sup>2</sup> Peu d'historiens ont questionné comment Adrien Arcand est devenu antisémite. D'après l'historien Rumilly, le déclencheur aurait été la question des écoles juives. Rumilly, R. (1956). L'affaire des écoles juives (1926-1931). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 10(2), 222-244.

Toutefois, pour la première fois réellement, à partir de 1977, cette société minoritaire va prendre en charge une partie de l'immigration en 1978, avec l'*Entente Couture – Cullen*<sup>1</sup>, avec cet outil formidable de transformation et d'intégration : l'éducation des enfants des immigrants perçus habituellement comme potentiellement dangereux par cette société d'accueil, minoritaire en état de survie et dont la démographie décline dangereusement.

### 5.1.3 L'Alliance et ses approches des élèves des communautés culturelles

Comme il y a plusieurs commissions scolaires sur l'île de Montréal, l'Alliance, syndicat local de la CÉCM, est un des syndicats d'enseignants de l'île de Montréal le plus confronté à l'amplification de la fréquentation scolaire des enfants allophones. Depuis les années 1970, ses préoccupations transparaissent de manière flagrante à travers de nombreux articles publiés dans sa revue interne *L'Alliance*, avant et après la Loi 101.

La première approche de l'ethnicité et des différences culturelles faite par l'Alliance, particulièrement par Robert Cadotte<sup>2</sup>, est d'abord celle de l'accueil des élèves non francophones dans le réseau scolaire de la CÉCM. L'Alliance a toujours développé une approche d'intégration

---

<sup>1</sup> Provost-Turgeon, F. (2016). Les centrales syndicales face à l'immigration au Québec, 1965 à 1995. *Bulletin du RCHTQ*, 42(1), 4-30 ; Provost-Turgeon, F. (2017). *La position des centrales syndicales et des organisations patronales à l'égard de l'immigration au Québec, de 1965 à 1995*. Université de Montréal, Montréal.

<sup>2</sup> Formé en psychologie et titulaire d'un doctorat en éducation, Robert Cadotte (1946-2014) a été commissaire scolaire à la CSDM pendant 13 ans, adepte d'une pédagogie progressiste, il était considéré comme un « mouton noir de l'éducation ». Il a été influencé par Colette Noël, qui fonda dans les années 1950 la première école primaire « active » inspirée de la pédagogie Freinet, et par la suite, à l'UQÀM, le groupe *La maîtresse d'école*. Syndicaliste membre de l'Alliance, aux débuts des années 1980, il a initié un cahier pédagogique sur la souveraineté du Québec, *Parlons de souveraineté à l'école*. Il rédige également les premiers articles dans *L'Alliance* au milieu des années 1980 décrivant, d'une manière positive, les communautés culturelles installées à Montréal et fréquentant l'école publique francophone. Avec le groupe *La Maîtresse d'école*, attentif aux impacts des questions sociales et de la pauvreté en milieu scolaire, il milita pour une approche pédagogique populaire qu'il développa comme directeur du *Centre de formation sur l'enseignement en milieux défavorisés* de l'UQÀM (Université du Québec à Montréal) tout en condamnant l'utilisation de la psychiatrie pour gérer les enfants, particulièrement issus des milieux défavorisés. Militant indépendantiste, au début des années 1990, il contribue à *l'Aut'journal*, journal progressiste et souverainiste québécois. En 2012, il publie une *Lettre aux enseignantEs* sur la crise de l'école contemporaine. Voir Cadotte, R. (1985a). 77 pays, une école. *L'Alliance*, 23(2), 30-32 ; Cadotte, R. (1985b). Ils viennent de partout. Vivre en portugais, vivre au Québec. *L'Alliance*, 23(2), 34-36 ; Cadotte, R. (1986a). Ethnies. Deux ans après le Rapport Noël, les tensions raciales diminuent. *L'Alliance*, 24(1), 31-33 ; Cadotte, R. (1986b). Ethnies. S'ouvrir aux autres dans les écoles françaises. *L'Alliance*, 24(2), 39-41 ; Cadotte, R. (1986c). Ils viennent de partout. Les Italiens. *L'Alliance*, 23(5), 39-42 ; Cadotte, R. (1986d). Ils viennent de partout. Les Juifs sépharades. *L'Alliance*, 23(4), 34-36 ; Cadotte, R. (1986e). Ils viennent de partout...et du sud-est asiatique. *L'Alliance*, 23(5), 39-42 ; Cadotte, R. (1987a). Les Amérindiens. *L'Alliance*, 24(4), 31-33 ; Cadotte, R. (1987b). Les Haïtiens. *L'Alliance*, 24(5), 31-33 ; Cadotte, R. (1987c). Quand les immigrants débarquent...à l'école. *L'Alliance*, 24(3), 31-33.



des enfants d'immigrants. Dans un numéro spécial de mars-avril 1981, elle replace le débat entourant l'histoire de la création des classes d'accueil dans la CÉCM. Elle conçoit cette intégration comme une « lutte politique »<sup>1</sup> et un « terrain d'interventions et de luttes syndicales »<sup>2</sup>. Avec l'affaire de Saint-Léonard<sup>3</sup> en juin 1968, les francophones ont pris conscience de la nécessité de scolariser les enfants d'immigrants exclusivement dans le système scolaire francophone et en français. À partir de cette date, l'Alliance a toujours réclamé un projet de loi pour obliger cette scolarisation en même temps que la francisation obligatoire de toute la société québécoise. En novembre 1976, avec l'arrivée du PQ au pouvoir, René Levesque et son gouvernement préparent une nouvelle politique de la langue française et adoptent la Loi 101 en août 1977 consacrant la *Charte de la langue française*. La Loi 101 marque une rupture profonde pour le Québec francophone ; celui-ci doit concevoir l'intégration des étrangers d'une manière sociétale : c'est-à-dire à une culture et à une langue, minoritaires, dans un contexte nord-américain. Ainsi, pour l'Alliance,

la question de l'intégration des immigrants n'est cependant pas qu'une lutte politique. C'est aussi une structure d'accueil, c'est aussi des problèmes pédagogiques, c'est aussi un terrain de luttes syndicales<sup>4</sup>.

Cette intégration est vue comme « le but d'activer l'acquisition du français et d'assurer une meilleure intégration des néo-québécois »<sup>5</sup>.

Cette politique scolaire d'intégration des enfants d'immigrants a pourtant débuté en 1968, donc avant la Loi 101, avec un premier rapport demandant la création de centres d'accueil en milieu scolaire ; dès 1969, dans la CÉCM, sont créées les premières classes d'accueil. Ce modèle est à la fois immédiatement remis en cause par le Ministère et entièrement défendu par l'Alliance. Ainsi, le maintien des classes d'accueil est le « résultat d'une lutte syndicale de l'Alliance »<sup>6</sup>. Dans

---

<sup>1</sup> L'Alliance. (1981), 18., 25.

<sup>2</sup> L'Alliance. (1981), Idem.

<sup>3</sup> Dans la municipalité de St-Léonard de l'île de Montréal, la communauté italienne souhaite la transformation de l'école secondaire francophone en école secondaire anglophone. En 1968, cette affaire devient le symbole d'une nécessaire intégration des enfants des communautés culturelles dans l'école francophone. Voir le livre d'un syndicaliste de l'Alliance : Egretaud, H. (1970). *L'affaire Saint-Léonard*. Montréal : Société d'éducation du Québec.

<sup>4</sup> L'Alliance. (1981), Ibid., 21.

<sup>5</sup> L'Alliance. (1981), Ibid., 23.

<sup>6</sup> L'Alliance. (1981), Ibid., 25.

la foulée de la défense des classes d'accueil face aux expériences de l'insertion directe des immigrants, l'Alliance défend l'institutionnalisation du statut des enseignants des classes d'accueil qui pourront donc devenir permanents (en mai 1978) ; l'Alliance choisit le système des classes d'accueil plutôt que l'insertion directe<sup>1</sup>.

L'Alliance demande également des balises légales pour les classes d'accueil ; celles-ci doivent « s'adresser aux immigrants non francophones et aux Canadiens non francophones qui doivent se conformer à la loi 101, ainsi qu'aux anglophones québécois qui désirent s'intégrer à la communauté francophone »<sup>2</sup> ; elles doivent durer dix mois ou plus selon l'évaluation de l'enseignant et être installées dans les quartiers à forte concentration d'immigrés.

Face aux compressions de 1981 et 1982<sup>3</sup>, l'Alliance continue évidemment de défendre le système et le personnel des classes d'accueil, commande une recherche universitaire à la FSE de l'Université de Montréal sur « la situation résultant de la présence des Néo-Québécois dans huit écoles de la CÉCM »<sup>4</sup> et compare même « l'accueil des immigrants en France et au Québec »<sup>5</sup> lors d'un voyage à Paris auprès de la FEN (Fédération de l'éducation nationale, proche du Parti socialiste) en mars et avril 1981. Finalement, l'Alliance obtient la tenue d'une enquête ministérielle (faite par M<sup>e</sup> Aquin et la sociologue Monique Berthiaume) à propos « du dossier des illégaux »<sup>6</sup> qui aboutit au *Rapport Aquin* (1981).

À partir de 1977 jusqu'en 1987, la revue *L'Alliance* aborde systématiquement la question de l'interculturalité et du multiculturalisme. Durant cette période, l'immigration est vue principalement par le syndicat des enseignantes et des enseignants de la CÉCM d'une manière

---

<sup>1</sup> Il est important de remarquer que l'Alliance refuse systématiquement le système de l'insertion directe en classe régulière non seulement pour les enfants d'immigrants, mais aussi pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage, des handicaps, EHDDA, etc.

<sup>2</sup> L'Alliance. (1981), *Ibid.*, 28.

<sup>3</sup> Avec une réduction de 55% du budget des classes d'accueil selon l'Alliance.

<sup>4</sup> L'Alliance. (1981), *Ibid.*, 29. La maîtrise de Jacques Primeau est une enquête assez lucide et équilibrée sur les relations entre les élèves « Néo-Québécois » et les Québécois dans huit écoles de la CECM. Jacques Primeau a utilisé les données publiées dans *L'Alliance* concernant le lieu de naissance des élèves pour l'année 1972-1973 dont les données ont été recueillies au printemps 1976. La maîtrise de Jacques Primeau est importante car elle a été faite avant l'application de la Loi 101 et le développement du concept de l'interculturalité. Primeau, J. (1978). *Situation résultant de la présence des Néo-Québécois dans huit écoles françaises de la CECM* (Maîtrise). Université de Montréal, Montréal.

<sup>5</sup> L'Alliance. (1981), 18(7), 39-48.

<sup>6</sup> L'Alliance. (1981), 19(2).

curieuse, directe et sans aucun sous-entendu. La crise « raciste » de l'École de Mont-Gabriel, suivi du *Rapport Noël* (1984) concernant la cohabitation des élèves d'origine haïtienne et les autres, n'entraînent aucun choc identitaire dans les colonnes de la revue de l'Alliance.

Elle cherche à comprendre et à documenter la diversité de l'immigration à Montréal en distinguant les communautés, en définissant une politique antiraciste et en indiquant des livres d'aide pédagogique en milieu multiculturel.

D'une certaine manière, la crise du Mont-Gabriel marque une prise de conscience de la réalité de la diversité ethnique dans les écoles de la CÉCM, c'est à dire aussi en dehors des classes d'accueil ; celles-ci réussissent finalement l'intégration en français des élèves immigrants et allophones. En 1985, l'Alliance accueille le *Rapport Chancy* (1985) d'une manière assez favorable et conçoit, elle aussi, l'éducation interculturelle comme étant un nouveau projet de société. De nouvelles orientations pédagogiques sont même définies et proposées par l'Alliance au début de 1987.

De 1987 à 1989, l'Alliance commence à réorienter son discours interculturel vers de nouveaux axes plus spécifiques : la défense de la déconfessionnalisation de la CÉCM, de la langue française et de la culture québécoise. Ce discours est relativisé entre 1989 et 1990 par la publication d'analyses plus complexes concernant à la fois l'immigration au Québec et l'éducation des immigrants dans une vision d'ensemble du système éducatif québécois en crise, particulièrement lors des travaux du 8<sup>e</sup> colloque de l'Alliance. Jocelyn Berthelot, principal conseiller de la CEQ, y intervient en résumant ce qui deviendra l'ouvrage clef de la CEQ en matière de politique interculturelle : *Apprendre à vivre ensemble : immigration, société et éducation*<sup>1</sup>.

Malgré cela, en juin 1990, avec l'arrivée de Denis Gendron à la présidence, l'Alliance reprend sa réorientation vers une analyse plus restrictive de la loi 101 en la liant au « problème d'intégration des immigrants » et de leur « ghettoïsation », et ce dans un cadre scolaire. Puis en 1991, avec l'arrivée d'André Lavallée à la présidence, l'Alliance cherche une nouvelle orientation

---

<sup>1</sup> Berthelot, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble : immigration, société et éducation* (2e édition). Montréal : CEQ-Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

générale du syndicalisme vers le vécu des enseignants, la défavorisation, l'orientation scolaire, et une ouverture au milieu de la recherche universitaire.

Pourtant à partir de 1987, des glissements conceptuels sur les immigrants commencent à apparaître dans *L'Alliance*. Par exemple, lors des élections scolaires de la CÉCM où le MSC (Mouvement scolaire confessionnel, « mouvement intégriste »<sup>1</sup> et « bras électoral de l'Association des parents catholiques du Québec »<sup>2</sup> selon Daniel Baril) gagne à nouveau les élections face à la liste progressiste et laïque du MEMO, soutenue par l'Alliance. Le MSC est accusé d'amplifier la cassure linguistique des immigrants : « leur intégrisme accentue le problème linguistique du fait que de nombreux immigrants et de plus en plus de francophones préfèrent les écoles françaises de la CEPGM »<sup>3</sup>. Alors se pose la question essentielle : « comment intégrer les minorités ethniques sans perdre notre identité québécoise »<sup>4</sup>. Face à l'installation des immigrants à Montréal, se « crée actuellement un climat d'angoisse que ressentent de nombreuses personnes »<sup>5</sup>. Mais, la politique de l'interculturalisme, non du multiculturalisme ghettoïsant, est mise de l'avant avec la Loi 101 qui « constitue [...] un acquis fort important, car elle intègre tous les nouveaux arrivants dans les écoles françaises »<sup>6</sup>.

Puis en 1988, lors du 6<sup>e</sup> colloque de l'Alliance sur le sujet de « l'école appropriée », ces changements d'appréhension générale de l'immigration demeurent perceptibles. Si la réalité de l'école multiethnique est indéniable dans la société québécoise ainsi que sa sous-représentation dans les services publics, chez les professionnels (etc.), une vision pessimiste s'exprime autour du choc démographique, de la nécessité d'une bonne entente avec les immigrants, de la mission de l'école qui apparaît bien isolée : « Le défi de la francisation semble donc reposer en grande partie sur les épaules de l'école francophone »<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Baril, D. (1987). Être ou ne pas être catholique? *L'Alliance*, 25(1), 29.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Allaire, L. (1987). « Nous tous un soleil » pour grandir ensemble. *L'Alliance*, 25(2), 36-38.

<sup>5</sup> Idem., 36.

<sup>6</sup> Ibid., 38.

<sup>7</sup> Allaire, L. (1988). À l'école appropriée, il faut parler le français. *L'Alliance*, 25(4), 18.

Toutefois, pour l'Alliance, si les immigrants ne sont pas responsables de la disparition de la culture québécoise<sup>1</sup> et de l'attraction de la culture anglo-saxonne, c'est au peuple québécois de renforcer et élargir la Loi 101 pour assurer l'intégration des jeunes immigrants à la société québécoise<sup>2</sup>. Ainsi, « l'intégration par l'école des jeunes immigrants à la société québécoise ne pourra se faire que dans la mesure où toute la société aura choisi de prendre les moyens de vivre en français »<sup>3</sup>.

À partir de la fin des années 1980, un important glissement émerge dans l'Alliance. Tout d'abord, le vocabulaire employé divise la population entre « nous » et les immigrants dans un processus de convergence autour de la question linguistique. Ensuite, la situation de la langue française est problématisée non pas dans l'école, mais dans la société en général. Un temps, la défense de la langue française est le fait exclusif des Québécois francophones, puis la langue française devient le soutien d'une identité québécoise s'exprimant uniquement en français, y compris dans le monde du travail, qui sépare « nous » et les « immigrants ». L'interculturalité, selon l'Alliance, apparaît complètement confondue avec le multiculturalisme en ce qui concerne la politique linguistique.

Ainsi, si « la seule langue d'usage de l'école »<sup>4</sup> doit être le français, il existe pourtant d'autres problèmes tout aussi importants dans le monde scolaire concernant l'immigration (l'homogénéité de certaines écoles, le profil scolaire de l'élève d'origine immigrante, l'hétérogénéité des classes qui alourdissent la tâche de l'enseignant, etc.) et ses conséquences (le départ des élèves québécois vers les écoles privées, etc.). Sur ces points, le manque de définition de l'interculturalité fait défaut. De plus, face à la situation scolaire montréalaise (« les écoles

---

<sup>1</sup> « Si notre peuple a survécu à plus de trois cents ans de domination anglo-saxonne et à l'influence extraordinaire de la culture américaine que véhiculent les médias, ce n'est pas les Tamouls, les Turcs, les Vietnamiens et les Haïtiens qui, toutes communautés culturelles minoritaires, qui sonneront le glas de la culture française au Québec. Entretenir cette illusion pernicieuse ne peut que cultiver le racisme », Allaire, L. (1989). *Langue et culture. L'Alliance*, 26(3), 5.

<sup>2</sup> « Notre peuple conservera sa spécificité culturelle et intégrera les communautés ethniques qui immigreront ici dans la mesure où nous saurons maintenir l'usage du français comme langue nationale, aussi bien dans le monde du travail, du commerce et de l'école que des affaires civiques et politiques et des communications de masse. L'école a une longueur d'avance dans ce scénario, à tel point qu'on arrive trop facilement à croire que c'est le rôle exclusif des enseignantes et des enseignants de franciser les jeunes immigrants », Allaire, L. (1989). *Idem.*, 5.

<sup>3</sup> *Ibid.*, 5.

<sup>4</sup> Egretaud, H. (1989c). What does Quebec want? *L'Alliance*, 26(3), 21.

françaises de Montréal sont situées dans une zone “sinistrée” »<sup>1</sup>), il faut « donner les moyens de faire fonctionner en français le système scolaire montréalais »<sup>2</sup>. L'Alliance demande donc un refinancement de l'école à Montréal. Pour la première fois, en 1989, l'Alliance soulève même la problématique du « recrutement et [de] la formation des maîtres »<sup>3</sup>. Elle constate qu'il y a

peu d'enseignants originaires des communautés culturelles comme il y a peu d'élèves maîtres des mêmes origines. Mais, il faut s'attendre à les voir revendiquer leur place dans notre système scolaire<sup>4</sup>.

Aussi, il va être nécessaire de vérifier si ces enseignants et ces étudiants maîtrisent le français, « sans provoquer d'accusations de discrimination »<sup>5</sup>. Ce qui présuppose que cette question doit se poser pour tous les étudiants à l'université dans les programmes de formation des maîtres, dans les cours de français et de didactique de français.

Entre 1977-1987, l'Alliance développe une vision éclairante, ouverte et tolérante, doit-on le mentionner et le souligner, autour des préoccupations de l'école, des élèves immigrants et de ses différents acteurs à Montréal (Commission scolaire, conseil des commissaires, enseignants, classes d'accueil, ministère de l'Éducation, etc.). À travers les numéros de sa revue interne, elle cherche à comprendre ce phénomène de l'immigration et les diverses problématiques qu'il comporte.

Cependant, à partir de 1987, un vaste débat est perceptible dans les numéros de la revue *L'Alliance* autour de la préservation de l'identité québécoise et de la prévalence de la langue française par rapport à l'arrivée des immigrants et leur insertion dans la vie québécoise montréalaise. Si ces deux dimensions sont importantes pour certains, elles ne sont qu'une partie d'un système plus complexe, en crise à l'époque, que d'autres tentent de comprendre et d'appréhender dans sa globalité. Dans ce sens, l'appréhension des immigrants par le milieu scolaire, ici, particulièrement le syndicat local des enseignantes et des enseignants de la CÉCM, ne serait qu'une partie visible d'une crise scolaire plus complexe.

---

<sup>1</sup> Ibid., 23.

<sup>2</sup> Ibid., 22.

<sup>3</sup> Ibid., 23.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

Pour une tentative de clarification, en 1989, l'Alliance publie un dossier sur « immigration Québec 1990 »<sup>1</sup> composé de deux textes : le mémoire de l'Alliance déposé au ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) sur les niveaux d'immigration suggérés, présenté déjà en juin 1987 à la commission de la culture de l'Assemblée nationale et un texte de Jocelyn Berthelot, chercheur à la CEQ sur « les conditions d'une meilleure intégration en français des immigrants »<sup>2</sup>.

Dans son rapport de 1987, republié donc en 1989, l'Alliance précise que face au faible taux de natalité des Québécois, le recours à l'immigration est nécessaire. La plupart des immigrants au Québec s'installant à Montréal, une situation originale prévaut en plus à cause de la migration des francophones vers la banlieue. « Un avenir étrange »<sup>3</sup> se dessine : « un Québec majoritairement francophone, mais dont la principale ville, le centre financier et économique est majoritairement anglophone »<sup>4</sup>. Ainsi, l'Alliance recommande au MCCI que « les services d'immigration soient ouverts dans les régions afin de faciliter l'installation des arrivants sur l'ensemble du territoire québécois »<sup>5</sup> et « de mieux utiliser les ressources professionnelles des arrivants »<sup>6</sup>. Par rapport aux élèves d'origine immigrante, l'Alliance réaffirme la primauté des classes d'accueil et la nécessité de vérifier leur niveau en français avant d'aller en secteur régulier. Elle souhaite étendre la durée du passage en classe d'accueil pour les élèves n'ayant pas le niveau de maîtrise satisfaisante de la langue. Elle propose pour éviter que la prolongation de la classe d'accueil ne provoque un retard scolaire,

qu'on expérimente une formule nouvelle (pour les élèves de secondaire) : offrir à ces jeunes pendant leur séjour en classe d'accueil, des programmes de mise à jour et d'acquisition des connaissances utiles (maths, sciences) dans leur langue d'origine<sup>7</sup>.

Depuis au moins 1977, l'interculturalité a donc été une préoccupation majeure et constante du principal syndical local de la CEQ. L'Alliance joue même un rôle majeur dans la détermination et la délimitation de la politique interculturelle de la CEQ. Sur certains points, elle rejoint la

---

<sup>1</sup> L'Alliance. (1989). Immigration Québec 1990. *L'Alliance*, 27(1), 18-24.

<sup>2</sup> Berthelot, J. (1989b). Rendre nécessaire un français de qualité. *L'Alliance*, 27(1), 21-24.

<sup>3</sup> Egretaud, H. (1989b). Québec 1990. *L'Alliance*, 27(1), 18-20.

<sup>4</sup> *Idem.*, 18.

<sup>5</sup> *Ibid.*, 20.

<sup>6</sup> *Ibid.*, 19.

<sup>7</sup> *Ibid.*, 20.

démarche plus générale du conseiller de la CEQ, Jocelyn Berthelot, qui à son tour, établit une politique d'éducation interculturelle globale pour la Centrale.

#### **5.1.4 Les conceptions de Jocelyn Berthelot, conseiller de la CEQ**

La grande rupture d'analyse vient de Jocelyn Berthelot, conseiller de la CEQ. Au Conseil général de juin 1989, avec Monique Fitz-Black, il dépose un premier rapport d'étape sur *L'éducation dans et pour un Québec pluriethnique*<sup>1</sup>. Monique Fitz-Black précise qu'un « dossier plus complet sera produit en janvier probablement »<sup>2</sup>.

Dans ce document présenté en juin 1989, devant le Conseil général, Jocelyn Berthelot élabore donc un plan de travail consacré à l'étude de « l'éducation dans et pour un Québec pluriethnique »<sup>3</sup>. Jocelyn Berthelot envisage même la publication d'un document en décembre 1989 et « l'adoption d'une politique par les instances appropriées »<sup>4</sup>. Il divise le plan de travail en deux parties ; la première porte sur une étude historique du Québec pluriethnique et la seconde sur « les principaux enjeux éducatifs de cette réalité »<sup>5</sup>.

Dans un premier temps, Jocelyn Berthelot adopte une perspective historique de l'immigration vers le Canada et le Québec ; il constate finalement que « c'est au cours [des] deux dernières décennies que le Québec a affirmé ses droits en matière d'immigration ainsi que dans le domaine culturel »<sup>6</sup>. Comme ceci pose de nouveaux défis à une société « dans un contexte de dénatalité »<sup>7</sup>, il organise le travail à venir selon trois axes 1) décrire certaines caractéristiques des mouvements migratoires ; 2) identifier « quelques conditions favorables à une ouverture de la part des Québécoises et des Québécois »<sup>8</sup> tout en protégeant la langue française ; 3) insister sur « l'importante contribution des immigrantes et immigrants à la société québécoise »<sup>9</sup>.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG, information. (1989, juin). *L'éducation dans et pour un Québec pluriethnique : rapport d'étape*. A8889-CG-091.

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1988, 1989). Procès-verbal de la réunion du Conseil général des 21 et 22 juin. A8889-CG-PV5.

<sup>3</sup> Berthelot, J. (1989a). *L'éducation dans et pour un Québec pluriethnique*. Plan de travail. CEQ A8889-CG-090.

<sup>4</sup> Berthelot, J. (1989a). *Idem.*, 2.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*, 3.

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> *Ibid.*



La « situation présente des communautés culturelles vivant au Québec »<sup>1</sup> lui permet

d'identifier un ensemble de mesures visant à favoriser une meilleure intégration des immigrantes et des immigrants dans le respect des différences, mais aussi dans l'acceptation des valeurs communes<sup>2</sup>.

Dans un second temps, Jocelyn Berthelot souhaite que la question des « défis éducatifs d'un Québec pluriethnique »<sup>3</sup> soit abordée ; c'est-à-dire l'ensemble du système éducatif, « l'éducation interculturelle »<sup>4</sup> et « l'éducation à la compréhension et à la solidarité internationale »<sup>5</sup>.

Concernant l'éducation interculturelle, Jocelyn Berthelot balise l'orientation des travaux entre la critique des « stratégies exclusivement compensatoires »<sup>6</sup>, la responsabilité de l'école et de la société, « l'échec des stratégies assimilationnistes »<sup>7</sup> et le rejet du multiculturalisme au Québec. Ainsi, précise-t-il, « contrairement aux politiques antérieures, l'éducation interculturelle ne concerne pas que les jeunes des communautés ethniques, mais l'ensemble du système éducatif »<sup>8</sup>. Jocelyn Berthelot rajoute que cette politique « est vouée au respect et à la valorisation de la diversité et du pluralisme, à l'égalité des chances, à l'égalité tout court »<sup>9</sup>. L'école doit donc avoir un rôle actif de mise en lumière des « mécanismes sociaux qui renforcent l'intolérance et le racisme »<sup>10</sup> afin de les transformer. Ce rôle de l'école inclut aussi les « réalités de classes et de sexe »<sup>11</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., 4.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., 5.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Ibid., 6.

Cependant, cette acception comporte des limites à déterminer, comme celles posées par les *Chartes des droits et des valeurs*<sup>1</sup> ; celles-ci serviront de « base à la définition de ce qui devrait constituer les fondements inaliénables de l'éducation interculturelle »<sup>2</sup>.

Par conséquent, la « structure scolaire confessionnelle »<sup>3</sup> et le « financement des écoles privées à caractère ethnique »<sup>4</sup> devront être remises en question, car « l'interaction entre communautés — principes de base de l'éducation interculturelle- ne peut se réaliser que lorsqu'il n'y a pas séparation physique de celles-ci »<sup>5</sup>.

Simultanément, pour avoir une meilleure compréhension du monde, il faudra éduquer à la « compréhension internationale »<sup>6</sup>. Comme « la personne immigrante n'est pas une abstraction »<sup>7</sup>, une interaction égalitaire doit se produire.

Dans ce sens, « les exigences éducatives doivent [...] être repensées pour le système scolaire québécois »<sup>8</sup> afin de développer « l'éducation interculturelle et la compréhension internationale »<sup>9</sup> ; ceci devrait donc bouleverser la question des évaluations des élèves ainsi que le contenu et l'orientation des manuels scolaires marqués encore par une « vision stéréotypée du Tiers-Monde »<sup>10</sup>, sans parler des besoins en formations et en outils pédagogiques nouveaux pour le personnel scolaire.

Enfin, la situation scolaire des jeunes des communautés ethniques devra être étudiée selon les objectifs de la réussite scolaire ; ceci implique donc la compréhension des « enjeux de l'école en milieu pluriethnique »<sup>11</sup>.

---

<sup>1</sup> Démocratie, égalité des groupes sociaux, l'État de droit, etc., précise Jocelyn Berthelot. Berthelot, J. (1989), Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., 7.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.,

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Les classes d'accueil, les mesures de soutien, les compétences linguistiques, l'enseignement des langues maternelles, de nouvelles pratiques d'enseignement collaboratif, etc. Ibid., 9.

Pour ce faire, Jocelyn Berthelot prévoit finaliser ce travail en novembre ou en décembre 1989 et le présenter, sous forme de publication, à la CEQ soit devant le Conseil général, soit directement devant le Congrès.

Le 19 octobre 1989<sup>1</sup>, dans son discours d'introduction de la réunion du Conseil général, la présidente, Lorraine Pagé aborde la question de l'interculturalité. Elle constate que face à la baisse de la natalité, le recours à l'immigration pour le Québec est nécessaire. Ainsi, « la société de demain [va être profondément modifiée] non seulement sur le plan de sa composition, mais surtout à celui des relations entre les différentes communautés culturelles et le groupe majoritaire »<sup>2</sup>. Comme elle ne souhaite pas « la naissance d'un Québec coupé en deux »<sup>3</sup>, « la question de fond pour l'avenir »<sup>4</sup> porte sur la « capacité d'accueil et d'intégration des communautés culturelles à la majorité francophone »<sup>5</sup> et donc du développement de « son identité dans l'interculturalité »<sup>6</sup>.

Selon elle, les services publics d'éducation, de santé et de services sociaux doivent être « des instruments d'égalité pour les membres des communautés culturelles »<sup>7</sup> afin de relever « le défi d'une société centrée sur les personnes, fondée sur le respect des différences, l'ouverture au pluralisme, la tolérance et l'affirmation des valeurs fondamentales de liberté et d'égalité »<sup>8</sup>.

À la rentrée suivante, le 19 octobre 1989, le Conseil général fait de la question de l'interculturalité une des deux questions prioritaires (avec celle de l'appauvrissement au Québec) devant être examinées par le prochain Congrès statutaire de la Centrale<sup>9</sup>. Lors de la discussion de l'ordre du jour du Congrès, plusieurs critiques sont émises concernant l'élaboration d'une politique d'éducation interculturelle, car cette idée d'un « Québec pluriethnique et

---

<sup>1</sup> CEQ-CG. (1989, 1990). Conseil général, Procès-Verbal, réunion du 19 octobre 1989. A8990-CG-PV1.

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1989, 1990). Allocution de Lorraine Pagé, présidente de la CEQ, à l'ouverture du Conseil général du 19 octobre 1989. A8990-CG-012, 7.

<sup>3</sup> Idem., 7.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> CEQ-CG. (1989, octobre). Décisions du Conseil général, réunion des 19 octobre 1989. A8990-CG-DEC-1, 2.

francophone” est un thème à préoccupation montréalaise et [cela] risque d’être difficile d’intéresser les membres des régions plus éloignées »<sup>1</sup>.

Malgré des résistances internes, la proposition demande au Conseil général de la Centrale de « préparer pour le XXXII<sup>e</sup> Congrès des dossiers d’orientations portant sur ces deux thèmes est adoptée à l’unanimité »<sup>2</sup>.

Finalement, lors du Conseil général du 6 au 8 décembre 1989, le rapport de Jocelyn Berthelot est donc renvoyé comme « question mineure » au XXXII<sup>e</sup> congrès de la CEQ<sup>3</sup> de juin 1990. Le Congrès adopte même une déclaration de principe concernant la promotion d’un « Québec pluriethnique ». Celle-ci demande le contrôle de la politique migratoire par le gouvernement québécois et le transfert des compétences fédérales reliées aux domaines de l’intégration socioéconomique des immigrants et particulièrement grâce à une langue commune, le français. Puis, elle demande au gouvernement québécois de reconnaître l’école comme le lieu privilégié d’intégration des immigrants à la société québécoise.

Dans ce sens, elle souhaite la définition d’une politique d’éducation interculturelle à la fois pour les immigrants et les enseignants. Elle prévoit que le prochain Congrès national de 1992 élabore une campagne de sensibilisation des membres de la CEQ aux enjeux posés par le « caractère pluriethnique croissant de la société québécoise »<sup>4</sup>.

Parmi les 19 points de la décision *Vivre et œuvrer dans un Québec pluriethnique et français*<sup>5</sup>, le point 14 précise la préoccupation syndicale quant au domaine de l’éducation : il exige de l’État québécois la définition d’une politique d’éducation interculturelle.

La CEQ conçoit l’école comme le lieu de l’intégration harmonieuse des immigrants et de leurs enfants à la société francophone québécoise. Dans ce sens, elle souhaite la construction d’une politique d’immigration propre au Québec, demandant ainsi le rapatriement de la

---

<sup>1</sup> CEQ-CG. (1989, 1990). Conseil général, Procès-verbal, réunion du 19 octobre 1989. A8990-CG-PV1, 5.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Nouvelles-CEQ, (1989, novembre - décembre). *La CEQ et les communautés culturelles*. 10(5) 3.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> CEQ-Congrès. (1990). Décisions de la réunion du XXXII<sup>e</sup> Congrès tenu du 26 au 30 juin 1990. *Vivre et œuvrer dans un Québec pluriethnique et français*, D9463, 1-3.

compétence fédérale en matière d'immigration, et la défense et l'extension de la Loi 101 dans le monde de l'emploi.

Au Congrès de 1990, la CEQ demande donc à l'État de préparer une politique d'éducation interculturelle balisant l'action des enseignants. Cette dernière est même exigée par la Centrale.

### **5.1.5 Une inquiétude persistante de certains enseignants de la CÉCM**

Néanmoins, ces décisions du congrès de la CEQ en 1990 ne mettent pas fin à une inquiétude persistante des enseignantes et des enseignants de l'île de Montréal. D'ailleurs, sept enseignants à l'accueil à l'école Côte St-Luc de la CÉCM et membres de l'Alliance n'hésitent pas à exprimer publiquement leurs désarrois<sup>1</sup>. Leur questionnement est de savoir si la Loi 101 a « répondu aux attentes de la population quant à la francisation des nouveaux arrivants »<sup>2</sup>. Selon eux, la Loi 101 n'a pas été accompagnée d'une « véritable politique d'intégration »<sup>3</sup> et encore moins d'un « changement de mentalité »<sup>4</sup> pour permettre véritablement le succès de l'intégration. Ainsi, ces enseignants expriment un sentiment d'isolement, car ils « ont l'impression d'assumer seuls [la] responsabilité sociale d'intégrer [les] nouveaux arrivants »<sup>5</sup> malgré leur résistance à l'intégration de leurs enfants dans l'école française. En plus, ce peu d'attractivité du système francophone s'explique par la piètre qualité des programmes de français, la mauvaise formation des enseignants et le peu d'utilisation de la langue française au quotidien.

À cela, le choix de la CÉCM de concentrer « de nombreuses classes d'accueil dans un secteur géographique déjà très anglophone »<sup>6</sup> amplifie le problème, car la concentration ethnique dans certaines écoles provoque le départ des élèves francophones vers les écoles privées. Ceux qui restent deviennent donc « une minorité comme les autres au Québec, comme

---

<sup>1</sup> Beaulieu, L., Belzile, G., Chagnon, A., Desrosiers, R., Laperrière, J., Malette, J.-M., et Prémont, F. (1992a). L'école et le défi de l'intégration des immigrants. *L'Alliance*, 28(6), 11-12 ; Beaulieu, L., Belzile, G., Chagnon, A., Desrosiers, R., Laperrière, J., Malette, J.-M., et Prémont, F. (1992b, 22 mai). Les francophones ont la responsabilité d'intégrer les immigrants. *La Presse*, 3.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

dans leur école »<sup>1</sup>. Selon ces enseignants, cette réalité scolaire peut générer des conflits et des tensions raciales et xénophobes. Face à des classes bondées, qui n'ont pas le niveau de français, la qualité de l'enseignement s'en trouve diminuée.

Pour ces sept enseignants de l'école St-Luc de la CÉCM, tout ceci est uniquement un « simulacre d'intégration »<sup>2</sup>. Pour l'éviter, il faut donc favoriser « une authentique immersion des jeunes immigrants dans un milieu réellement francophone »<sup>3</sup> autour de l'école ; et pourtant, remarquent les auteurs, « c'est ce qui manque le plus dans les ghettos scolaires »<sup>4</sup>.

Surtout, selon eux, les principaux ghettos scolaires sont les écoles privées religieuses, véritables « écoles mono-ethniques »<sup>5</sup>. Le maintien du statut ethnique de ces institutions qui contredit de manière flagrante la mission intégratrice de l'école québécoise »<sup>6</sup> est « cautionné par le gouvernement du Québec »<sup>7</sup> par le biais de « généreuses subventions à ces établissements scolaires comme à toute école privée »<sup>8</sup>. Dans ce sens, il est « difficile de reprocher aux groupes ethniques leurs établissements scolaires musulmans, juifs, etc. »<sup>9</sup>, alors que les Québécois sont « empêtrés [eux-mêmes] dans le système confessionnel où la Constitution actuelle [les] enferme »<sup>10</sup>. Ainsi, par rapport au problème de la mise en place des structures scolaires linguistiques, « l'école québécoise doit être laïque et ouverte à tous »<sup>11</sup>.

Ces enseignants dénoncent aussi la politique du multiculturalisme qui « prend souvent, de manière déguisée, la forme de l'interculturalisme »<sup>12</sup>. Là encore, ils mettent en cause la pratique de l'État québécois et particulièrement du MCCI qui devrait « orienter son action de façon plus

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Sans entrer dans les détails, il y a ici un amalgame des auteurs entre religion et ethnie. Il est évident que si le judaïsme relève d'une ethnie, le peuple juif, même si celui-ci est pourtant composé d'une grande diversité ethnique. Ou encore, l'Islam ne relève pas au XX<sup>e</sup> siècle d'une ethnie exclusive, mais a été adopté par plusieurs peuples, tout comme le christianisme (NdA).

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Ibid.

articulée, plus cohérente, vers l'intégration de ses ethnies au lieu d'y faire obstacle lui-même »<sup>1</sup>. D'ailleurs, « le pire service que l'on puisse rendre à un immigrant, c'est de l'empêcher de s'intégrer à la société qui l'accueille »<sup>2</sup>. Ainsi pour éviter l'intolérance et le racisme, il faut rendre le Québec « fort et sûr de lui afin qu'il ne sente pas menacé »<sup>3</sup>.

Comme le Québec fait des « efforts pour bien accueillir ses immigrants »<sup>4</sup>, ces immigrants ont « l'obligation de respecter et même de chercher à comprendre les aspirations culturelles, sociales et politiques du peuple québécois pour les partager éventuellement »<sup>5</sup> et pour participer à la « construction d'une société originale, pluraliste, ouverte, moderne et française »<sup>6</sup>. Selon eux, « l'intégration est un processus "bidirectionnel" »<sup>7</sup> à la fois de la société d'accueil et des groupes ethniques.

Toutefois, comme le « gouvernement a un rôle primordial à jouer dans la création d'un climat favorable à des relations harmonieuses »<sup>8</sup>, l'absence d'une « politique d'intégration claire tant que l'ambiguïté du statut du français »<sup>9</sup> est significative d'une « inquiétude [...], parfois porteuse de fruits amers »<sup>10</sup> pour ces sept enseignants.

Cette position publique montre une certaine sensibilité quant à la question de l'interculturalité au moins dans la CÉCM. Si la récurrence de certains constats transparait dans les articles réguliers la revue *L'Alliance*, cette position publique contient des aspects politiques qui lie langue française, laïcité de l'école et financement de l'école privée. Surtout, elle le manque d'action de l'État. Cette inquiétude multiforme d'enseignants de la CÉCM est-elle représentative de la pensée des enseignants de l'île de Montréal ? Elle est aussi un des signes d'un malaise quant à l'éducation dans son ensemble au Québec.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid.

## 5.2 La *politique interculturelle* : une action sociopolitique de la CEQ

Au sein de la CEQ, cette inquiétude quant aux manques de balises et d'initiatives du MEQ se transpose en politique volontariste autour de la préparation d'une politique d'éducation interculturelle. Dans le cadre de la préparation du Congrès de 1992 et selon la recommandation du Congrès de 1990<sup>1</sup>, le 19 février 1992, Raymond Johnston, vice-président de la CEQ et membre du Bureau national, présente un rapport sur *L'action sociopolitique de la Centrale. État et perspectives*<sup>2</sup> à propos de « la position sociopolitique de la Centrale »<sup>3</sup>. Il s'agit d'une approche globale de la démarche de la CEQ avant le Congrès de 1992. Ce document y expose les grandes orientations de la CEQ et articule la question nationale dans une orientation plurielle qui commence à émerger.

Selon Raymond Johnston et d'après un sondage interne, les membres veulent que la Centrale s'engage publiquement entre autres pour que « l'éducation redevienne une priorité au Québec »<sup>4</sup>, « pour défendre et promouvoir le français comme langue commune au Québec »<sup>5</sup>, pour l'établissement d'une « politique interculturelle, particulièrement en éducation »<sup>6</sup> et « pour promouvoir une réforme de l'éducation »<sup>7</sup> et la souveraineté du Québec. Les membres de la CEQ veulent une orientation sociopolitique plus significative de la Centrale en ce sens. De plus, cet engagement inclut la lutte contre l'appauvrissement, la libéralisation des échanges, le *General Agreement on Tariffs and Trade* (GATT), la fiscalité (et la question du réinvestissement en éducation), les négociations avec les deux autres centrales syndicales québécoises, l'emploi, la fiscalité, la question nationale, la pluriethnicité et le racisme.

---

<sup>1</sup> Elle « exige de l'État québécois qu'il reconnaisse l'école comme le lieu privilégié d'intégration à la société, d'éducation à la tolérance, au respect des différences, aux droits humains, à l'égalité, à la paix, à la solidarité et qu'en conséquence il définisse une politique d'éducation interculturelle et donne à l'école en général, à l'école pluriethnique en particulier et au personnel de l'Éducation les moyens indispensables pour remplir cette mission ». Dans CEQ. (1990). Pour que fleurisse le changement ! Projet de déclaration de principe - Vivre et oeuvrer dans un Québec pluriethnique. 32e Congrès, 26-30 juin 1990.

<sup>2</sup> CEQ-CG, proposition. (1992, février). *L'action sociopolitique de la Centrale. État et perspectives*. A9192-CG-047.

<sup>3</sup> CEQ-CG. (1991, 1992). Procès-verbal de la réunion du Conseil général tenue à Montréal, tenue les 19, 20, 21 février 1992. A9192-CG-PV3, 2.

<sup>4</sup> CEQ-CG, proposition. (1992, février). *Op. cit.*, 2.

<sup>5</sup> CEQ-CG, proposition. (1992, février). *Idem.*, 2.

<sup>6</sup> *Ibid.*, 3.

<sup>7</sup> *Ibid.*



À propos des deux dernières questions, Raymond Johnston réactualise donc les décisions du Congrès de juin 1990. La politique d'éducation interculturelle est conçue comme un complément de la démarche nationaliste de la CEQ. Pour ce faire, Raymond Johnston propose que chaque syndicat local crée un « comité référendaire »<sup>1</sup> pour « assurer le travail de promotion de l'indépendance nationale »<sup>2</sup> et pour « contrer tout mouvement excessif pouvant donner naissance à des courants de rejet des droits légitimes des anglophones, des communautés ethnoculturelles et des peuples autochtones »<sup>3</sup>. De plus, par rapport à cette question de la pluriethnicité et du racisme, Raymond Johnston souligne « l'important travail de concertation » que les syndicats locaux de la région de Montréal ont fait. Il prévoit que la Centrale et ces syndicats locaux relancent cette question pendant l'année 1992-1993.

Durant les débats de février 1992, certains aspects de cette déclaration de principes provoquent quelques remous et dissidences de certains syndicats locaux, surtout concernant la notion des droits des communautés anglophones québécoises et la place des peuples autochtones dans la question nationale. Cependant, en général, les orientations renouvelées et présentées précédemment par Raymond Johnston vont être adoptées par le Congrès national de 1992.

Ainsi, cette déclaration de principes adoptée par le Conseil général sert de cadre philosophique à la réforme globale des structures de la CEQ, ainsi qu'à la définition de ses nouvelles orientations. Le Congrès national de la CEQ de 1992 va même recommander à la Centrale avec le point 3.8 de « se doter d'une politique interculturelle appuyée sur la Déclaration de principes adoptée au Congrès de juin 1990 »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid., 12.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> CEQ-Congrès. (1992). Décisions du XXXIII<sup>e</sup> Congrès tenu du 26 au 30 juin 1992, Montréal. D9963, 30.

### 5.2.1 La question de la politique d'éducation interculturelle : l'approche de Jocelyn Berthelot

Contrairement aux souhaits du Conseil général de 1989, le débat entourant la définition de la politique d'éducation interculturelle dure jusqu'au Congrès national de 1994.

Tout d'abord, Jocelyn Berthelot, qui a déjà préparé un premier travail sur l'éducation interculturelle en 1989, publié sous forme de livre<sup>1</sup>, dépose un nouveau texte, daté de septembre 1993, au Conseil général. Le Conseil général propose un échéancier de travail et renvoie le texte pour étude dans les syndicats locaux. En octobre 1993, l'un d'entre eux, l'Alliance, va alors demander de repousser le débat pour une meilleure étude en distinguant la question de la laïcité, comme nous avons vu précédemment, et l'aspect concernant la politique de l'éducation interculturelle. Puis, finalement, le 17 février 1994, le Conseil général aborde la politique de l'éducation interculturelle et discute des amendements. Après cette séance, en mars 1994, le Conseil exécutif va consolider les propositions en présentant un nouveau document, examiné par le Conseil général du 6 au 8 avril 1994. Celui-ci va donc décider d'un texte définitif qu'il va présenter au Congrès national de 1994 sous la dénomination de recommandation 7. C'est le Congrès national qui validera cette politique avec ou sans nouveaux amendements.

Presque simultanément au dépôt du rapport du CSE sur l'accueil et l'intégration des élèves des communautés culturelles particulièrement à Montréal<sup>2</sup>, le Conseil exécutif de la CEQ dépose en septembre 1993 devant le Conseil général un document de consultation sur la *politique d'éducation interculturelle*<sup>3</sup>. À la suite des décisions du Congrès de 1990 et de 1992, la CEQ doit se doter d'une telle politique et a déjà défini des orientations sur l'intégration et le respect des droits de la communauté anglophone et des peuples autochtones. Il y a déjà eu plusieurs

---

<sup>1</sup> Berthelot, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble : immigration, société et éducation* (2<sup>e</sup> édition). Montréal : CEQ-Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

<sup>2</sup> Conseil supérieur de l'éducation. (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

<sup>3</sup> CEQ-CG, proposition. (1993, septembre). *Politique d'éducation interculturelle*. A9394-CG-008.

interventions de la CEQ sur les questions de la pluriethnicité<sup>1</sup>. Si effectivement dans les milieux scolaires divers, il y a eu de nombreuses initiatives, la CEQ souhaite que ses membres fassent « connaître leurs préoccupations, leurs opinions et désirs »<sup>2</sup> afin de mieux définir les revendications du personnel de l'éducation. Dans cet objectif, la CEQ lance le débat sur les orientations et le processus de mise au point de cette politique.

Le document définit, à nouveau, l'éducation interculturelle comme étant des « adaptations nécessaires de toutes et tous à la nouvelle réalité pluriethnique et pluriculturelle »<sup>3</sup>. Ce projet interculturel se fonde sur des « relations réciproques de compréhension et d'acceptation »<sup>4</sup>. Là encore, la CEQ rappelle sa conception principale de la politique interculturelle :

respecter à la fois les droits fondamentaux et les aspirations des personnes immigrantes ainsi que les éléments non négociables de la culture publique commune définie par le caractère démocratique et pluraliste de la société québécoise où le français constitue la langue commune<sup>5</sup>.

Aussi, des *accommodements raisonnables* peuvent être négociés, mais avec des « limites légitimes qu'il est devenu urgent de préciser »<sup>6</sup>, selon la CEQ.

Si à première vue, cette approche de la CEQ n'est effectivement pas nouvelle, pourtant elle renouvelle tout l'ensemble d'appréhension de l'éducation interculturelle. Elle conçoit une réforme globale du système éducatif québécois, notamment autour de sept thèmes : les structures à transformer, le curriculum, la langue française, les langues d'origine, les adaptations réciproques, l'amélioration de l'intégration et les besoins en formation et perfectionnement des enseignantes et enseignants.

---

<sup>1</sup> Berthelot, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble : immigration, société et éducation* (2e édition). Montréal : CEQ. Voir aussi : Paradis, E. (1988). Les milieux pluriethniques. Rapport d'enquête. A8788-CECS-76 ; CEQ. (Février 1991). Pour bâtir ensemble un meilleur Québec. Mémoire de la CEQ sur l'immigration et l'intégration. D9622 ; CEQ. (1989). Avis de la CEQ sur les objectifs d'immigration. D9354.

<sup>2</sup> CEQ-CG, proposition. (1993, septembre). Op. cit.

<sup>3</sup> Idem., 4.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

Par rapport à la transformation des structures scolaires québécoises, il faut mettre fin à la « ségrégation scolaire »<sup>1</sup> accentuée par le financement public de l'école privée et par la confessionnalité du système éducatif québécois ; l'objectif est de défendre la « fréquentation de l'école commune »<sup>2</sup> par tous les enfants de tous les groupes ethnoculturels afin de pouvoir diffuser la « culture commune »<sup>3</sup>. À la base, « la confessionnalité des structures scolaires et des écoles »<sup>4</sup> est un « véritable archaïsme face à la diversité croissante de la société québécoise »<sup>5</sup>.

D'un côté, les écoles publiques catholiques « se montrent fort peu respectueuses de la diversité des options religieuses »<sup>6</sup> ; de l'autre côté, cette situation provoque l'exode des élèves d'immigrants dans le réseau anglophone, à cause de « la plus grande souplesse du secteur protestant »<sup>7</sup>, et participe à la multiplication des écoles primaires privées exclusives à des communautés ethniques, car « ces écoles sont souvent nées du refus ou de l'incapacité de l'école publique de répondre aux besoins de ces communautés »<sup>8</sup>.

Ainsi, pour la CEQ, il faut mettre fin progressivement au financement public des écoles privées<sup>9</sup> et favoriser un « processus d'intégration au réseau public »<sup>10</sup>, tout en tenant « compte de la diversité ethnoculturelle accrue de la population »<sup>11</sup> qu'elle va accueillir.

En conclusion, la déconfessionnalisation de l'école québécoise et la transformation des commissions scolaires confessionnelles en linguistiques attribuent « à cette école commune la vocation essentielle de développer la compréhension mutuelle et d'éduquer au respect de la diversité et des croyances de chacun »<sup>12</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid., 6.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Cette partie de l'article de Jocelyn Berthelot va entraîner des réactions très vives des syndicats locaux du secteur privé.

<sup>10</sup> Ibid., 7.

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Ibid.

Alors se pose la question de savoir sous quelle forme la transformation de l'animation pastorale doit se faire. La CEQ envisage trois hypothèses : 1) un temps prévu dans l'horaire pour l'enseignement des diverses religions ; 2) une mise à disposition des locaux de l'école pour des groupes religieux pour un enseignement en dehors de l'horaire ; 3) un enseignement culturel sur les diverses religions laissant l'enseignement religieux aux Églises et aux familles ; ce dernier point étant la préférence du Conseil exécutif.

Par rapport à la révision du curriculum, la diversité ethnoculturelle au Québec a des conséquences « sur la formation à donner aux élèves »<sup>1</sup> ; il faut aussi envisager une « certaine révision des programmes d'études et des manuels scolaires »<sup>2</sup> et « l'élaboration d'outils pédagogiques »<sup>3</sup> pour répondre à ces différents besoins. Toutefois, il reste « urgent de guider et de soutenir les actions entreprises dans les milieux et d'encadrer la révision des outils pédagogiques dans une perspective d'éducation interculturelle »<sup>4</sup>. Selon la CEQ, la démarche générale doit rester vigilante sur les questions du racisme et de discrimination et sur les règles de respects mutuels et à propos des recours éventuels.

Il faut ouvrir à la fois la réalité internationale aux élèves québécois grâce à la diversité ethnoculturelle des écoles et la réalité de « la société d'accueil »<sup>5</sup> aux élèves des communautés culturelles. Il s'agit de développer « le goût de construire ensemble une société où les différences ethnoculturelles seront perçues comme des acquis et non comme des éléments nuisibles »<sup>6</sup>.

La CEQ propose quatre orientations à débattre ; la première demande au MEQ que les programmes d'études des écoles incluent l'enseignement de l'histoire, de l'éducation aux droits et responsabilités et à l'éducation internationale ; la deuxième demande au MEQ que les programmes de formation au collégial incorporent des objectifs d'éducation interculturelle ; la troisième souhaite que le personnel enseignant participe à l'élaboration, selon leurs besoins, des

---

<sup>1</sup> Ibid., 9.

<sup>2</sup> Ibid., 9.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid., 10.

<sup>6</sup> Ibid.

« instruments de pédagogie interculturelle »<sup>1</sup> ; la quatrième invite les établissements à avoir dans son code de vie des règles, établies ensemble par le personnel et les élèves, abordant les possibles manifestations de discrimination et de racisme.

Par rapport à la maîtrise du français, langue nationale et « langue commune de la vie publique »<sup>2</sup>, la CEQ précise que « le statut de la langue nationale doit se conjuguer avec la liberté des langues dans le domaine privé et une politique d'enseignement des langues d'origines »<sup>3</sup>. Elle demande que les classes d'accueil pour les enfants immigrants nés à l'étranger soient étendues aux enfants allophones et aux jeunes anglophones (qui doivent fréquenter l'école française) afin de leur éviter des difficultés d'intégration scolaire.

Elle reprend les revendications de l'Alliance sur l'extension des mesures de soutien linguistique des élèves admis en classe régulière. Elle répond aussi aux revendications traditionnelles de l'Alliance sur la nécessité d'utiliser le français comme unique langue de communication dans les écoles ; d'ailleurs, la CEQ recommande que chaque école se dote d'une « politique linguistique » souple, débattue entre personnel et élèves, avec l'obligation d'utiliser le français lors des activités scolaires en classe et la liberté d'utiliser la langue de leur choix en dehors de la classe.

Ensuite, la CEQ propose cinq options à débattre : l'ouverture des classes d'accueil à l'éducation préscolaire des jeunes allophones et anglophones nés au Québec qui doivent fréquenter l'école française ; la dotation des écoles, centres d'éducation et collège d'une politique linguistique faisant de la langue française la langue des activités scolaires et laissant le droit aux élèves d'utiliser une autre langue en dehors de ces activités ; la mise en place de cours de français langue seconde au collège ; la reconnaissance de la pertinence de « soutenir l'apprentissage des langues d'origine et des langues étrangères »<sup>4</sup> par le réseau PELO (Programme d'enseignement des langues d'origine).

---

<sup>1</sup> Ibid., 11.

<sup>2</sup> Ibid., 12.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., 16.

Par rapport aux « efforts réciproques d'adaptation à consentir »<sup>1</sup>, la CEQ propose plusieurs pistes de réflexion. Si au départ, « l'éducation québécoise est porteuse des normes et des valeurs de la culture publique commune »<sup>2</sup>, il y a cependant des pratiques scolaires et des éléments qui ne sont pas négociables. Toutefois, il faut faire attention à ce que « les règles et les pratiques scolaires n'aient pas pour effet indirect de priver certains individus de leurs droits fondamentaux »<sup>3</sup>. Ainsi, la CEQ réaffirme la nécessité de négocier des *accommodements raisonnables* de bonne foi pour toutes les parties. Ceci concerne l'organisation des activités et les approches pédagogiques et non les contenus de formation prévus par les programmes.

Par rapport aux demandes d'exemption du cours d'éducation physique des parents de foi musulmane, « il ne saurait être question de remettre en cause l'existence de cet enseignement, mais des adaptations sont toutefois possibles au niveau des règles vestimentaires »<sup>4</sup>. Par rapport à l'adaptation à certaines pratiques religieuses, comme le ramadan, il faut chercher des « solutions acceptables pour toutes les parties [selon une] responsabilité réciproque »<sup>5</sup>. La CEQ rappelle ici qu'elle considère comme non négociable l'égalité entre les hommes et les femmes.

Par rapport à l'amélioration de l'intégration, la CEQ propose plusieurs pistes dont la mise en place de relations entre les établissements scolaires et les communautés culturelles, par l'embauche de conseillers en éducation et relations interculturelles et la création de programmes d'accès à l'égalité dans le secteur de l'éducation visant les membres des communautés culturelles.

Par rapport à la formation et au perfectionnement du personnel enseignant, le document pose deux propositions : la première demande au MEQ, au MESS, aux commissions scolaires et aux collèges de se doter de plans de perfectionnement en éducation interculturelle « offerts sur

---

<sup>1</sup> Ibid., 17.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., 18.

<sup>5</sup> Ibid.

une base volontaire »<sup>1</sup>; la seconde propose que la formation des maîtres comprenne « obligatoirement une formation à l'éducation interculturelle »<sup>2</sup>.

En conclusion, la CEQ soumet un échéancier concernant l'étude et l'adoption d'une politique d'éducation interculturelle. Le document a été déposé par le Conseil exécutif et a été adopté par le Conseil général du 23-24 septembre 1993. Le 9 octobre, une réunion préparatoire à la consultation s'est déroulée avec les responsables des syndicats affiliés. En octobre-novembre, la CEQ souhaite passer à la consultation locale des syndicats, puis déposer le rapport au Conseil exécutif afin de faire adopter la politique par le Conseil général des 2 et 3 décembre 1993.

## **5.2.2 Débats syndicaux sur la *politique d'éducation interculturelle***

### 5.2.2.1 La définition de la *politique d'éducation interculturelle* au Conseil Général du 17 février 1994

Cependant, lors du Conseil général de décembre 1993<sup>3</sup>, l'Alliance demande une extension du délai d'étude du dossier sur la politique d'éducation interculturelle. Comme nous l'avons vu précédemment, dans le cadre du débat à propos de la laïcité, l'Alliance souhaite repousser la date prévue, car son prochain colloque aborde la *politique d'éducation interculturelle*, incluant la question de la laïcité du système éducatif québécois. Cette demande est acceptée par le Conseil général.

Finalement, le 17 février 1994, le Conseil général reprend la définition des sept thèmes de la politique d'éducation interculturelle<sup>4</sup>. Le thème 1 concernant la question de la laïcisation du système scolaire a déjà été analysé<sup>5</sup>. Nous allons donc nous pencher sur les thèmes restants en posant les débats de ce comité plénier, puis le vote définitif au cours du Conseil général d'avril.

---

<sup>1</sup> Ibid., 24.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> CEQ-CG, proposition. (1993, 2 et 3 décembre). Politique d'éducation interculturelle. Demande de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal (APM). A9394-CG-020.

<sup>4</sup> CEQ-CG. (1993-1994). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Laval, les 16, 17 et 18 février 1994. A9394-CG-PV-03.

<sup>5</sup> Voir le chapitre 4.



Par rapport au thème 2 sur la révision du curriculum, là aussi, deux approches majeures sont perceptibles.

L'Alliance précise le programme d'études envisagé : des cours d'histoire à tous les niveaux, comprenant des cours d'histoire générale (avec l'histoire des civilisations et des religions), l'histoire du Québec (incluant l'histoire de l'immigration), puis, des cours d'éducation civique, des cours de langues diverses et un « enseignement structuré et systématique du français, incluant les grandes œuvres littéraires internationales »<sup>1</sup>.

La déléguée du SEOM se prononce en faveur de l'enseignement de l'histoire « nationale »<sup>2</sup>.

Par rapport au thème 3 sur la maîtrise de la langue nationale, les premiers amendements portent sur l'encadrement de la durée de l'apprentissage du français en classe d'accueil. Pour la déléguée du SEE de Le Royer, cette durée doit être de 18 à 24 mois quand nécessaire, alors que pour la représentante de l'Alliance, cette durée doit être étendue pour les « personnes dont la langue s'écarte de façon importante de la langue française »<sup>3</sup>. Ensuite, l'Alliance dépose plusieurs amendements dont certains réécrivent entièrement les propositions du Conseil général ; par exemple, sur l'utilisation de la langue française pendant tous les aspects de la vie scolaire des élèves. Le délégué de la FPPE pose, lui aussi, la distinction entre l'utilisation de la langue de son choix dans « des activités d'ordre privé »<sup>4</sup>.

L'autre point sur lequel l'Alliance intervient porte sur le rajout d'un alinéa concernant la situation des enseignantes et des enseignants « affectés aux diverses mesures de francisation »<sup>5</sup> pour obtenir « un statut d'emploi leur assurant la sécurité d'emploi »<sup>6</sup>. Il est intéressant de noter l'amendement (qui sera refusé) du délégué de la FPPE, qui demandait l'octroi d'un budget pour

---

<sup>1</sup> CEQ-CG. (1993-1994). Idem., 11.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid., 12.

<sup>4</sup> Ibid., 13.

<sup>5</sup> Ibid., 14.

<sup>6</sup> Ibid.

financer des recherches et des projets-pilotes sur « des mesures d'intégration directement en classe régulière »<sup>1</sup>.

Par rapport au thème 5 sur les efforts réciproques d'adaptation interculturelle en milieu scolaire, l'Alliance modifie le texte entièrement en définissant la notion d'*accommodements raisonnables* comme un objet d'efforts réciproques, respectueux des valeurs fondamentales<sup>2</sup> du Québec. Dans une autre mesure, la déléguée du SEOM propose que la diversité ethnoculturelle soit prise en compte localement par chaque organisme et chaque établissement.

Là encore, il y a deux approches divergentes entre l'Alliance et un autre syndicat de l'île de Montréal. Pour l'Alliance, les *accommodements raisonnables* doivent être limités par les « valeurs fondamentales » du Québec. Pour le SEOM, chaque école doit gérer elle-même sa diversité ethnoculturelle.

Par rapport au thème 6 sur l'amélioration de l'intégration, l'Alliance est le seul syndicat local à déposer des amendements et finalement à réécrire entièrement cette thématique. Elle reprend ses anciennes revendications « pratiques » concernant la formation et l'embauche de conseiller qualifié en éducation interculturelle et, en cas de besoin, d'interprètes. Elle demande la mise sur pied d'une

véritable politique d'accueil afin d'équilibrer les populations scolaires, avec un financement adéquat et un meilleur partage des classes d'accueil sur l'ensemble du territoire et la création d'un comité d'intégration pour faciliter le passage des élèves du secteur de l'accueil vers le secteur régulier<sup>3</sup>.

Par rapport au thème 7 sur les besoins de formation à l'éducation interculturelle, à nouveau, l'Alliance réécrit entièrement le thème selon une double approche syndicale et pédagogique. D'une part, elle souhaite une augmentation des budgets pour cette formation dans le cadre des conventions collectives, et d'autre part, elle précise le programme de formation à

---

<sup>1</sup> Ibid., 13.

<sup>2</sup> École laïque, langue commune française, partage de l'idéal démocratique, égalité entre femmes et hommes, contexte communautaire et coopératif, dialogue et communication, prise en compte de la diversité par les CS, les écoles, centres et collèges.

<sup>3</sup> Ibid., 14.

l'éducation interculturelle<sup>1</sup> avec une nécessaire mise à disposition par le MEQ d'une documentation sur ce sujet. De plus, le délégué du SE du Sault St-Louis ajoute la nécessité pour les enseignants du secteur de l'accueil et du post-accueil de détenir au moins une certification en éducation interculturelle.

Finalement, la plupart des amendements sont déposés par l'Alliance. Ils détaillent essentiellement des demandes des enseignantes et des enseignants de la CÉCM : les aspects pratiques, professionnels et pédagogiques de la définition de la politique d'éducation interculturelle. Là encore, à propos de cette politique, un des points de désaccord est la dimension de la déconfessionnalisation du système éducatif (thème 1).

#### 5.2.2.2 Les débats du Conseil général d'avril 1994 sur la *politique de l'éducation interculturelle*

Le 6 avril 1994, la discussion reprend sur le dossier de l'éducation interculturelle. Le dossier a été présenté aux syndicats affiliés et a été retravaillé par le Conseil exécutif « pour améliorer les principales mises en débat »<sup>2</sup>. Un travail de reformulation a été aussi fait.

Nous avons déjà isolé le thème 1 sur la question sur la laïcité. Nous allons donc aborder les autres thèmes relatifs à la totalité de la question de la politique d'éducation interculturelle.

Par rapport au thème 2 sur les changements du curriculum, la principale 3 est adoptée sans amendements majeurs, incluant les modifications de l'Alliance, et ce malgré, une tentative de l'Alliance de remplacer l'enseignement culturel religieux par un enseignement interculturel. La principale 4, concernant l'inclusion du vivre ensemble dans le code de vie des écoles, est adoptée, elle aussi, sans changement majeur.

Par rapport au thème 3 sur la langue française, la principale 5 sur les classes d'accueil est adoptée avec un amendement de l'Alliance concernant le maintien de l'élève en classe d'accueil et son passage en classe régulière selon l'atteinte des objectifs des programmes et non à cause

---

<sup>1</sup> Histoire de l'immigration, connaissance de la situation des divers groupes ethniques, sensibilisation au contenu de la culture commune et à la diversité ethnoculturelle, pédagogie de la coopération.

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1993, 1994). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Québec, tenue à Montréal, les 6,7, 8 avril 1994. A9394-CG-PV-04, 3.

des délais administratifs. La principale 6 sur l'utilisation de la langue française dans les établissements scolaires est adoptée avec un amendement du délégué du SE du Sault St-Louis et le rejet de l'amendement de l'Alliance visant l'obligation pour les élèves d'utiliser le français dans tout l'espace public scolaire à tout moment. La principale 7 sur une augmentation des cours de soutien en français là où c'est nécessaire est adoptée à la majorité. La principale 8 sur le contenu et l'organisation des cours de francisation est adoptée avec un amendement demandant une action gouvernementale dans la valorisation de la langue française.

Par rapport au thème 4 sur les langues d'origine à valoriser, la principale 9, concernant le PELO, est adoptée, à la majorité, avec deux amendements mineurs.

Par rapport au thème 5 sur les adaptations réciproques, la principale 10 est adoptée à la majorité sans amendement, puisque celui de l'Alliance est rejeté.

Par rapport au thème 6 sur l'amélioration de l'intégration, la principale 11 est adoptée à la majorité avec un amendement mineur. Enfin, la principale 12 est adoptée avec un important amendement des déléguées du SEOM. Cette principale souhaite soutenir des programmes d'égalité d'emploi pour les membres des communautés culturelles ; l'amendement précise que ceci doit se faire dans le cadre des conventions collectives et selon le principe d'ancienneté. Les principales 13 et 14 sont, elles aussi, adoptées sans amendement. Elles reprennent les modifications précédentes de l'Alliance.

Par rapport au thème 7 sur la formation et le perfectionnement en enseignement interculturel, la principale 15 intègre les deux amendements déposés par l'Alliance. Elle est adoptée à l'unanimité.

Après le vote, la déléguée du SEOM intervient « pour exprimer l'inconfort de sa délégation dans le présent dossier »<sup>1</sup>. Elle critique le fait que « toutes les propositions dans l'échéancier prévu au Conseil général de février » aient été considérées comme présentées par la présidente d'assemblée ; aussi, « en plus des deux mois écoulés, il faut se rappeler l'atmosphère en fin de

---

<sup>1</sup> Idem., 16.

journée, la confusion et la salle vide »<sup>1</sup>. Elle précise, avec raison, que pour l'Alliance, « bon nombre de [ses] propositions ont été retenues »<sup>2</sup>. Cependant, les délégations n'ont pas eu le texte des propositions lors de la présentation, et encore moins le document de synthèse. Surtout, la déléguée du SEOM aurait souhaité que « la présentation des amendements amenés se fasse dans la même séance que la délibérante qui en disposera »<sup>3</sup>.

Par rapport aux décisions<sup>4</sup>, le Conseil général a ajouté un point concernant la nécessité d'implanter des programmes d'accès à l'égalité en emploi dans le secteur de l'éducation pour les membres des groupes ethnoculturels minoritaires « qui s'harmonisent avec les programmes d'accès à l'égalité en emploi pour les femmes »<sup>5</sup>.

### **5.3 La *politique d'éducation interculturelle* : une opérationnalisation syndicale des enseignants : la recommandation 7 du Congrès de 1994**

Cette définition syndicale de la politique d'éducation interculturelle révèle un contexte intellectuel québécois initié à la fois par les nouvelles politiques d'immigration du Canada et du Québec et par l'accueil et la prise en charge continue de nouvelles immigrations plus uniquement d'origine européenne.

Les questions de l'ethnicité en éducation ont fait consensus<sup>6</sup> chez de nombreux acteurs comme le CSÉ, les différentes commissions consacrées aux crises de l'éducation publique sur l'île de Montréal, la CDPQ et même certaines commissions scolaires. En soi, la question de l'immigration est une nécessité pour maintenir un niveau démographique et pour assurer un développement économique de la province face à des pénuries récurrentes de main-d'œuvre.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., 16-17.

<sup>3</sup> Ibid., 17.

<sup>4</sup> CEQ-CG, décisions. (1994, 6, 7, 8 avril). Décisions de la réunion régulière du Conseil général des 6, 7, 8 avril 1994. A9394-CGDÉC-04.

<sup>5</sup> Idem., 5.

<sup>6</sup> Potvin, M. (2018). Bref portrait historique des courants et débats dans le champ des études ethniques en éducation au Québec. *Cahier de recherche sociologique*, 64, 97-127.

Cependant, le problème des enfants de parents immigrants se pose avec acuité à partir de la Loi 22 puis de la Loi 101 et de l'*Entente Couture-Cullen* en 1978. Toutefois, ces lois et cette entente ne prévoient pas, semble-t-il, les conditions matérielles et pédagogiques entourant la scolarisation de cette nouvelle population d'élèves. Même si les commissions scolaires catholiques de l'île de Montréal avaient déjà une certaine « expérience » de la scolarisation des populations d'origines immigrantes, l'après 1977 et les années 1980 ne répondent pas aux attentes des enseignants, particulièrement celles relatives aux classes d'accueil et à la francisation. Rattrapés par les réalités, deux syndicats locaux de l'île de Montréal, le SEOM et l'Alliance militent pour l'établissement d'un cadre et de règles concernant tous les aspects interculturels dans les écoles publiques francophones de Montréal et du Québec. Cette revendication professionnelle, pédagogique et interculturelle des enseignants rejoint les préoccupations de nombreux intellectuels, universitaires et hauts fonctionnaires du Québec. Avec la prise de position de la CEQ, elle acquiert donc une dimension politique.

Ainsi, la CEQ opérationnalise une démarche des acteurs sociaux (dont ceux des milieux communautaires) de l'éducation quant à l'orientation interculturelle à apporter au système scolaire (y compris pédagogique) francophone du Québec, orientation officiellement prise en compte par le MEQ en 1998 dans le rapport sur *Une école d'avenir*<sup>1</sup>.

Cependant, la question de la déconfessionnalisation, de la laïcité et de la définition d'une politique d'éducation interculturelle dévoile aussi un long débat à l'intérieur de la CEQ touchant à la fois la revendication d'une réforme du système éducatif québécois et l'appréhension de la question nationale.

Pour la CEQ, et particulièrement Jocelyn Berthelot, la question interculturelle en éducation révèle aussi l'inégalité systémique du système éducatif québécois. Elle provoque une

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation. (1998). Prendre le virage du succès. Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Québec : Gouvernement du Québec.

prise de conscience, non pas uniquement du *Vivre ensemble*<sup>1</sup>, mais aussi d'une égalité des chances pour tous les élèves du Québec, particulièrement ceux issus des milieux défavorisés.

Dans ce sens, l'éducation est perçue comme l'outil d'une vaste émancipation sociale et d'un engagement politique pour une meilleure vie démocratique.

Cette perception syndicale, que l'éducation doit être progressiste pour tous les enfants défavorisés et leur assurer un avenir professionnel selon leurs capacités, provoque aussi un changement d'appréhension de l'éducation au Québec.

Surtout, la politique d'éducation interculturelle adoptée par la CEQ complète et accompagne le tournant « nationaliste » de la Centrale. Comme moult fois précisées par la Centrale, le projet d'acquisition de la souveraineté du Québec, auquel la CEQ adhère depuis le congrès de 1990, n'équivaut pas — dans les discours — à un rejet des immigrants et de leurs enfants.

Ainsi au préalable et presque simultanément, la définition d'une politique d'éducation interculturelle et la déconfessionnalisation du système éducatif complémentent un réel engagement politique de la CEQ pour la définition d'un Québec indépendant et la conquête démocratique de sa souveraineté nationale autour d'un projet de construction d'une nation québécoise en perpétuelle redéfinition.

Avant d'aborder le prochain chapitre, résumons celui concernant la *Politique d'éducation interculturelle*.

---

<sup>1</sup> La prise en compte des minorités culturelles et l'intégration de leurs enfants, sans discrimination de leurs cultures et religions dans un cadre interculturel favorisant l'acquisition de la culture québécoise et inversement l'exposition des jeunes Québécois à des cultures étrangères.

## **Synthèse : Le Conseil général et la *Politique d'éducation interculturelle***

Ce cinquième chapitre a porté sur l'étude de l'élaboration de la politique d'éducation interculturelle par le Conseil général de la CEQ, politique conçue comme une revendication syndicale et politique par les principaux syndicats enseignants montréalais.

Dans un premier temps, comme nous l'avons vu, cette revendication provient du « terrain », c'est-à-dire de la réalité socio-économique de l'île de Montréal à laquelle les enseignants sont confrontés. Ces revendications sont exprimées essentiellement dans les débats du Conseil général par l'Alliance, le plus grand syndicat local enseignant de la plus grande commission scolaire du Québec.

Ce syndicat local enseignant est aux premières loges de l'installation des populations immigrantes européennes, puis extraeuropéennes dans un Québec francophone. Si durant le XX<sup>e</sup> siècle, la plupart des enfants des immigrants étaient inscrits dans le système public protestant et anglophone, à partir de la Loi 22 (1974), puis de la Loi 101 (1977), l'État québécois fait obligation aux parents immigrants d'inscrire leurs enfants allophones dans le système public catholique et francophone. Cette obligation scolaire coïncide avec la prise en charge par l'État québécois d'une partie des compétences fédérales de politique d'immigration avec *l'Entente Couture-Cullen* (1978).

Cette nouvelle orientation sociétale remet en cause la confessionnalisation du système public francophone d'enseignement, comme nous l'avons déjà abordée, et exaspère les questions de l'ethnicité (langues, cultures, religions, coutumes, etc., des élèves et donc des parents) en éducation.

Surtout, c'est dans la plus grande commission scolaire du Québec, la CÉCM, que les enseignants, représentés par l'Alliance, sont les plus concernés.

Cependant, la prise de conscience syndicale de l'immigration et de ses impacts scolaires par l'Alliance est antérieure à 1977-1978. Dès juin 1968, avec *l'Affaire Saint-Léonard*<sup>1</sup>, cette

---

<sup>1</sup> Egretaud, H. (1970). *L'affaire Saint-Léonard*. Montréal : Société d'éducation du Québec.



intégration des élèves en français devient, selon l'Alliance, à la fois une lutte politique et un combat syndical. À partir de cette époque, l'Alliance développe une approche politique demandant à l'État l'élaboration d'une politique claire en matière de francisation et d'accueil scolaire des enfants allophones. Simultanément, l'Alliance joue un rôle moteur dans l'étude et la définition de l'ethnicité en éducation en participation à diverses enquêtes et rapports.

Cependant à la fin des années 1980, l'Alliance s'inquiète à propos des contradictions politiques de l'immigration au Québec, notamment à propos de l'identité québécoise, de la prévalence de la langue française et du rapport entre immigration et insertion professionnelle des immigrants exclusivement, selon l'Alliance, dans le monde anglophone.

Cet aspect « ethnique » d'une crise plus générale de l'éducation, très sensible pour l'Alliance, s'exprime dans son rapport *Immigration Québec 1990*<sup>1</sup> ; celui-ci critique vivement les politiques du MCCI et du MEQ en matière d'interculturalisme<sup>2</sup>.

Dans un second temps, en juin 1989, le Conseil général de la CEQ prend en considération les questionnements de l'Alliance. Jocelyn Berthelot présente un plan de travail sur *L'éducation dans et pour un Québec pluriethnique*<sup>3</sup>. Prévu pour décembre 1989, ce document met en perspective les conséquences scolaires des nouvelles politiques de l'immigration au Québec. Il propose à la Centrale la mise à l'étude d'une vaste politique d'éducation interculturelle afin d'avoir une meilleure compréhension des mécanismes de réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés et des communautés ethniques.

En octobre 1989, ce rapport sur la *politique d'éducation interculturelle*<sup>4</sup> est déposé pour consultation au Conseil général. Celui-ci demande donc que la question de l'interculturalité soit une des deux questions prioritaires (avec celle de l'appauvrissement au Québec) qui soit examinée par le prochain Congrès. Comme certains délégués en critiquent la dimension

---

<sup>1</sup> Egretaud, H. (1989). Québec 1990. *L'Alliance*, 27(1), 18.

<sup>2</sup> Absence d'agences du MCCI en régions, aucun soutien pédagogique pour les classes d'accueil, problèmes autour de la durée de la francisation des élèves allophones, etc.

<sup>3</sup> Berthelot, J. (1989). *L'éducation dans et pour un Québec pluriethnique*. Plan de travail. CEQ A8889-CG-090.

<sup>4</sup> CEQ-CG, information. (1989, juin). *L'éducation dans et pour un Québec pluriethnique : rapport d'étape* (A8889-CG-091).

uniquement montréalaise, le Conseil général décide de la déposer comme une question minoritaire à étudier par le XXXII<sup>e</sup> Congrès de juin 1990.

Le travail préparatoire de Jocelyn Berthelot est inscrit à l'ordre du jour du Congrès de juin 1990. Finalement, la déclaration de principe du Congrès *Vivre et œuvrer dans un Québec pluriethnique*<sup>1</sup> aborde la politique d'éducation interculturelle.

D'une portée assez limitée et presque normative, celle-ci demande à l'État de reconnaître l'école comme le lieu privilégié d'intégration des immigrants à la société québécoise et de définir une politique d'éducation interculturelle à la fois pour les immigrants et les enseignants.

Cependant en février 1992, le Conseil exécutif de la CEQ demande au Conseil général de renvoyer ce dossier au prochain Congrès de juin 1992. Mais cette fois-ci, dans un rapport sur l'action sociopolitique<sup>2</sup>, la CEQ considère la politique d'éducation interculturelle comme un complément de la question nationale, c'est-à-dire une question prioritaire. En 1992, la politique d'éducation interculturelle s'arrime donc à la démarche souverainiste de la CEQ.

Le Congrès de 1992 reprend donc la décision de principe adoptée par le Congrès de 1990. Il redemande aux délégués du Conseil général d'élaborer une politique d'éducation interculturelle.

En septembre 1993, un texte inspiré du travail de Jocelyn Berthelot est finalement déposé devant le Conseil général. À travers sept thématiques, il propose une vaste réflexion autour d'une politique d'éducation interculturelle et des conséquences sur le système éducatif québécois en général.

Après une demande de report de l'Alliance, qui distingue la question de la laïcité de la politique d'éducation interculturelle, le Conseil général de février 1994 aborde l'étude de la *Politique d'éducation interculturelle* et des amendements déposés par les syndicats locaux.

---

<sup>1</sup> CEQ. (1990). Pour que fleurisse le changement ! Dossier préliminaire. Vivre et œuvrer dans un Québec pluriethnique et français. 32e Congrès, 26-30 juin 1990. A90 CO 10.

<sup>2</sup> CEQ-CG, proposition. (1992, février). L'action sociopolitique de la Centrale. État et perspectives. A9192-CG-047.

Puis en avril 1994, lors du Conseil général, c'est l'Alliance qui finalise l'adoption de la *Politique d'éducation interculturelle*.

Le texte final devient donc la *Recommandation 7* adoptée par le Congrès de juin 1994<sup>1</sup>. Cette revendication des enseignants se transposera dans le rapport sur *Une école d'avenir*<sup>2</sup> publié par le MEQ en 1998 contenant des prescriptions officielles concernant la politique d'éducation interculturelle.

Hormis la question de la déconfessionnalisation, la *politique d'éducation interculturelle* s'élabore, sûre de l'approbation unanime des délégués du Conseil général, même si ceux-ci considèrent que cette question se limite à l'île de Montréal et à des positions exprimées par l'Alliance. Pourtant, il y a une concordance de visions sur l'interculturalisme entre l'Alliance, le SEOM, l'*unité de recherche* (dont la position est rapportée par Jocelyn Berthelot) et le Conseil exécutif de la CEQ.

En soi, cette élaboration d'une politique d'éducation interculturelle, en rejetant le modèle multiculturaliste canadien et anglo-saxon et le modèle assimilationniste français, adopte une démarche originale fusionnant à la fois la dimension sociale et la dimension nationale de l'intégration des personnes d'origines immigrées. Cette politique est clairement initiée par la réactualisation de la définition de la question nationale à partir de la Loi 101 et la création du MCCI.

Ce sont d'ailleurs les syndicalistes enseignants (ainsi que de nombreux autres acteurs de l'éducation, comme le CSÉ) qui s'approprient les dimensions de l'interculturalisme, modèle « national » de socialisation des immigrants, pour définir une politique d'éducation interculturelle. Intrinsèquement donc, l'élaboration syndicale d'une politique d'éducation interculturelle, comme transposition de l'interculturalisme, arrime l'éducation à la question nationale en 1992, comme nous l'avons vu.

---

<sup>1</sup> CEQ-Congrès. (1994). Cahier de synthèse des recommandations. CO-08. CEQ.

<sup>2</sup> Ministère de l'Éducation. (1998). *Prendre le virage du succès. Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Les délégués du Conseil général considèrent, effectivement, que l'école est le lieu d'intégration des élèves et des parents d'origine immigrante. Dans ce sens, il apparaît nécessaire de déconfessionnaliser le système éducatif public, de transformer les outils pédagogiques et la formation initiale des enseignants et d'encadrer le tout par des balises concrètes énoncées par l'État.

Enfin, et surtout, cette politique d'éducation interculturelle intègre aussi les immigrants des communautés culturelles dans la définition du peuple québécois, peuple souverain ; elle esquivait donc une définition uniquement raciale ou par la « survivance » goulxienne des Québécois. Elle laisse donc la porte ouverte à un enrichissement interculturel collectif de tous les Québécois dans une destinée commune.

Néanmoins, la politique d'éducation interculturelle, telle que conçue par la CEQ, semble avoir été délaissée, presque abandonnée. Sa transposition concrète dans la réalité du monde de l'éducation reste encore à évaluer sereinement.

Surtout, comme le montre notre chapitre trois, à l'époque, en adoptant cette politique d'éducation interculturelle, la CEQ définit clairement son approche interculturelle et l'inclut dans une démarche souverainiste et nationaliste de conquête de l'indépendance du Québec. Cette politique syndicale d'éducation interculturelle évite donc de potentiels dérapages racistes et protège les enfants et les parents des communautés culturelles quant à une élaboration strictement identitaire et ethnique de la question nationale québécoise<sup>1</sup>.

Justement, abordons maintenant les positions du Conseil général à propos de la question nationale québécoise.

---

<sup>1</sup> Hobsbawm, E. et Ranger, T. (dir.) (2006). *L'invention de la tradition*. Paris : Éditions Amsterdam ; Hobsbawm, E. (1992). *Nations et nationalisme depuis 1780 : programmes, mythe et réalité*. Paris : Gallimard.

## **Chapitre 6 – Une question syndicale figée : l’engagement partisan autour de la question nationale**

Dans ce chapitre consacré aux positions du Conseil général de la CEQ sur la question nationale, notre objectif est double : celui de comprendre l’évolution stratégique de la CEQ face à la question nationale et celui de détailler les positions des délégués des syndicats locaux et des fédérations concernant le type de souveraineté envisagée. Il ne s’agit pas de comprendre la position du syndicalisme enseignant dans son rapport au mouvement ouvrier face à la question nationale.

Dans une première section, nous faisons un bref rappel historique sur l’évolution de la question constitutionnelle depuis le référendum de 1980, ce qui permet de situer les positions syndicales et politiques de la CEQ quant à l’*Accord du lac Meech*. Ensuite, dans une deuxième section, nous appréhenderons comment les délégués du Conseil général ont maintenu, plus ou moins, une traditionnelle neutralité politique de leur Centrale face aux demandes du Conseil exécutif de soutien du BQ lors des élections fédérales de 1993. Puis, dans une troisième section, nous verrons comment ces délégués ont défendu, à nouveau, la neutralité syndicale lors des élections provinciales de septembre 1994 et sur quels points leur hostilité envers le PQ a porté. Enfin, dans une quatrième section, nous appréhenderons les revendications de la CEQ quant au projet et la démarche souverainiste menés par le nouveau gouvernement péquiste.

Ainsi, nous verrons en quoi les préoccupations de la CEQ ont débordé les questions d’éducation pour s’arrimer au projet d’indépendance du Québec et à d’autres aspects politiques importants pour la Centrale.

La question nationale devient donc un des aspects de cette nouvelle orientation politique de la CEQ. Ceci ne veut pas dire que la question nationale n’a pas été précédemment abordée par la Centrale. Au contraire, depuis 1975, cette question a toujours été écartée après des débats internes fort passionnants sur la neutralité politique du syndicalisme. Si, en soi, la CEQ est une Centrale syndicale soutenant le droit à l’autodétermination du peuple québécois et à sa propre souveraineté, ceci ne veut pas dire que l’engagement politique de la CEQ est favorable à tout

parti nationaliste, souverainiste ou indépendantiste, et surtout favorable à toute procédure d'autodétermination ou d'acquisition de l'indépendance. D'ailleurs, ce choix syndical ne conditionne pas une alliance négociée avec un parti politique. Précisément, il est évident que dans les décennies 1980 et 1990, la CEQ n'est pas une centrale traversée uniquement par une idéologie révolutionnaire de la libération nationale et de transformation socialiste de la société comme ce fut le cas, peut-on penser sans études approfondies, dans les années 1970.

Depuis l'échec du référendum de 1980, la question nationale québécoise a connu de nombreux soubresauts qui aboutissent à l'affirmation de l'orientation souverainiste de la Centrale au Congrès de juin 1990.

En soi, l'évolution de la question nationale québécoise est endogène à la CEQ ; ceci l'a même amenée à s'opposer au PQ et à adopter une approche en apparence paradoxale face au référendum de 1980 du gouvernement péquiste. Pourtant à la fin des années 1980, la CEQ s'oppose — au nom du caractère distinct du Québec et sur des questions d'éducation — tout autant à l'approche de Brian Mulroney et à l'*Accord constitutionnel du lac Meech* (1987).

Un autre point endogène du rapport entre la question nationale et la Centrale enseignante concerne l'évolution des luttes de clans entre plusieurs tendances politiques. L'influence du NPD, particulièrement le courant du *Waffle* et de la tentative du NPD-Québec jusqu'en 1990, conditionne aussi un traditionnel clivage entre centrales syndicales québécoises et centrales syndicales canadiennes, sans oublier le rôle du *syndicalisme international*.

C'est dans ce contexte interne que Lorraine Pagé, ancienne présidente de l'Alliance, devient la Présidente de la Centrale en 1988. Son arrivée à la tête de la CEQ coïncide avec le développement d'un nouveau paradigme syndical quant à l'approche de la question nationale.

Le Congrès de 1990 bouleverse la position de la CEQ, mais reste, comme nous allons le voir, symbolique sur de nombreuses dimensions tant le Conseil général maintient les orientations politiques traditionnelles de la Centrale.

Pourtant, en septembre 1990, à la suite de l'échec fédéral de l'*Accord du lac Meech*, le gouvernement du Québec décide de créer la *Commission sur l'avenir politique et constitutionnel*

du Québec, dite *Bélanger-Campeau* ; après de nombreuses consultations, la commission, dans laquelle Lorraine Pagé est nommée commissaire, dépose son rapport le 27 mars 1991 et encadre la possibilité de faire un nouveau référendum (en juin 1992) en cas de blocage fédéral ; en juin 1991, la *Loi sur le processus de détermination de l'avenir politique et constitutionnel du Québec* est donc adoptée grâce aux recommandations de cette commission.

## 6.1 Implication syndicale dans la question nationale

### 6.1.1 Un état des lieux syndical : la mobilisation autour de la question nationale

Après la prise de position du Congrès national de la CEQ, en juin 1990, la question nationale n'arrive à l'ordre du jour du Conseil général qu'en décembre 1990<sup>1</sup>, soit après l'annonce de la convocation de la *Commission Bélanger-Campeau*. Raymond Johnston, membre du Bureau national, dépose un document pour « définir le cadre d'un plan d'action de la Centrale [...] pour l'indépendance du Québec »<sup>2</sup>. La question est même renvoyée à un Conseil général ultérieur.

Enfin, lors de la réunion du Conseil général spécial des 20, 21 et 22 février 1991<sup>3</sup>, la question nationale est abordée par l'étude du rapport de Lorraine Pagé concernant la participation de la Centrale à la *Commission parlementaire élargie sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec*, dite *Commission Bélanger-Campeau*. La présidente de la CEQ, présente aux débats du 16 janvier au 20 février, précise qu'elle y a défendu les positions de la CEQ concernant l'indépendance du Québec<sup>4</sup>.

Ensuite, Henri Laberge expose le *Plan d'action CEQ sur la question nationale*<sup>5</sup> élaboré par le Bureau national à la suite des recommandations du Congrès et du Conseil général. Ce document

---

<sup>1</sup> CEQ-CG, décisions. (1990, 1991). Pour matérialiser notre engagement dans le débat sur la question nationale québécoise, 6-7 décembre 1990. A9091-CG-054.

<sup>2</sup> CEQ-CG, décisions. (1990, 1991). Idem.

<sup>3</sup> CEQ-CG. (1990, 1991). Procès-verbal de la réunion du Conseil général des 20, 21 et 22 février 1991. A9091-CG-PV3.

<sup>4</sup> CEQ-CG, information. (1991, février). Rapport de participation. La CEQ au sein de la Commission Bélanger-Campeau. A9091-CG-073.

<sup>5</sup> CEQ-CG, décision. (1990, 1991). Plan d'action CEQ sur la question nationale. Pour orienter et organiser notre engagement décidé en Congrès. A9091-CG-068.

critique préparé par Henri Laberge fait un état des lieux interne six mois après la décision du Congrès et après la fin de la *Commission Bélanger-Campeau*. Il expose les possibilités d'action de la CEQ concernant l'indépendance nationale.

Selon Henri Laberge, depuis le Congrès de juin 1990, l'engagement de la CEQ en faveur de l'indépendance du Québec rencontre de nombreuses difficultés internes et externes.

Au niveau interne, Henri Laberge critique « l'incapacité temporelle »<sup>1</sup> du Conseil général à organiser « les débats démocratiques qui auraient permis de relancer, de colorer et de moduler [l'] engagement collectif sur cette question »<sup>2</sup>. Selon lui, les résolutions du Congrès en faveur de l'indépendance ne semblent pas avoir été comprises par « un certain nombre de directions syndicales locales »<sup>3</sup>, notamment celle portant sur l'intervention de la CEQ dans le débat public autour de l'indépendance.

Au niveau externe, des colloques régionaux, organisés par la CEQ et la CSN, n'ont pas attiré une large audience syndicale et communautaire. De plus, la direction de la FTQ se montre réticente à une entente des trois centrales sur cette mobilisation. Surtout, les organisations populaires et communautaires

craignent qu'une concertation avec les centrales syndicales les oblige moralement à privilégier la question nationale plutôt que le projet de société<sup>4</sup>.

Celles-ci craignent même « une quelconque forme d'alliance avec le PQ »<sup>5</sup>. Dans ce sens, « les gens ont tendance à croire que le débat sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec ne recoupe pas le rapport de force sur les questions socio-économiques »<sup>6</sup>.

En effet, Henri Laberge abonde sur ce sentiment :

---

<sup>1</sup> Idem., 2.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., 3.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.



À condition de considérer les positions et sensibilités de la direction du PQ plutôt que le patrimoine politique lié à la naissance de ce parti<sup>1</sup>, toute comparaison entre les discours péquiste et libéral, nous amène à la conclusion que, sauf sur l'avenir constitutionnel du Québec, les positions entre les deux partis ne diffèrent que dans les nuances de moins en moins prononcées<sup>2</sup>.

Aussi, comme aucune formation politique progressiste, « assez crédible »<sup>3</sup>, ne peut rééquilibrer ce message, la CEQ ne peut donc pas s'en « remettre aux formations politiques pour réaliser l'indépendance nationale du Québec et promouvoir les bases d'un Québec démocratique »<sup>4</sup>.

Il s'agit d'une critique marquée du Bureau national contre l'inaction de la Centrale sur cette question. Reprenant les positions antérieures de la CEQ, Henri Laberge en profite pour décrédibiliser l'influence du NPD, dans son ensemble, quant à la prise en charge de cette revendication. Dans ce sens, seule la CEQ peut se substituer à un parti politique populaire et progressiste qui n'existe pas au Québec. Elle doit donc agir en toute autonomie. Le document du Bureau national souhaite donc la « consolidation interne »<sup>5</sup> des orientations indépendantistes de

---

<sup>1</sup> La distinction faite par Henri Laberge répond à la perception syndicale d'une filiation conservatrice qui passe de l'*Union Nationale* de Maurice Duplessis au Parti québécois de René Lévesque. Ici, Henri Laberge distingue une vision plus pragmatique du PQ au pouvoir de l'accusation syndicale récurrente contre ce parti.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid., 4.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid., 5.

la CEQ selon 11 recommandations à suivre par le Conseil général dont les plus importantes concernent les modalités de la conquête de l'indépendance du Québec<sup>1</sup>.

Après discussion, la principale, c'est-à-dire les onze recommandations du Conseil général, est proposée au vote du Conseil général. Comme la question de laïcité est reposée, comme nous l'avons vu, le Conseil général ajoute une recommandation aux onze recommandations élaborées par le Bureau national. Ce douzième point instaure « le concept d'État laïque [comme] partie intégrante du discours CEQ »<sup>2</sup>.

La décision du Congrès national de 1990 de militer en faveur de l'indépendance du Québec reste finalement à nuancer après ce rapport du Bureau national présenté par Henri Laberge. En fait, elle n'a que très peu mobilisé à l'intérieur de la Centrale. Comme le remarque Lorraine Pagé, une fois passé l'enthousiasme des participants durant le Congrès, la mobilisation autour de cette recommandation n'a pas été effective. Probablement que cette décision a été perçue comme l'éternelle prise de position affirmée et réaffirmée depuis 1972 en faveur du droit à l'autodétermination du peuple québécois. Il s'agirait presque d'une posture syndicale sans conséquence.

Ici, s'il y a une nouvelle d'orientation de la Centrale, le véritable changement date du Conseil général de février 1991, car celui-ci commence à mettre de l'avant la question nationale.

---

<sup>1</sup> 1) Réaffirmation du droit à l'autodétermination du peuple québécois et la liberté du choix du processus d'indépendance ; 2) L'objectif d'établir un État et un projet de société démocratique ; 3) Un processus d'accession à l'indépendance nationale du Québec avec deux référendums : le premier portant sur une loi fondamentale sur la souveraineté du peuple du Québec et proposant l'élection d'une assemblée constituante, le second pour ratifier la nouvelle Constitution du Québec indépendant ; 4) Les revendications syndicales doivent porter essentiellement sur la mise en place d'un premier référendum sur la souveraineté du peuple du Québec en 1991 et la convocation d'une assemblée constituante élue. 5) L'établissement d'une mobilisation et d'une participation interne des syndicats affiliés autour de ces revendications. 6) La mise en avant de la revendication d'une assemblée constituante auprès des organisations populaires et communautaires et des autres organisations syndicales. 7) Le soutien direct et indirect au Mouvement Québec 1991 ; 8) Et au Mouvement pour l'indépendance du Québec (M.I.Q.) ; 9) L'autorisation du Bureau national par le Conseil général de faire une réunion commune avec des instances des centrales et des représentantes et représentants des organisations populaires et communautaires intéressées au sujet de la question nationale ; 10) L'invitation des affiliés à participer aux campagnes nationales d'interventions publiques de la CEQ à la suite du dépôt du rapport de la *Commission Bélanger-Campeau* ; 11) Le report, à l'année 1991-1992, du « débat sur une proposition permettant de revoir la place des enseignements religieux et des animations religieuses en milieu scolaire devant être tenu en avril prochain.

<sup>2</sup> CEQ-CG, décisions. (1990, 1991). Décisions de la réunion spéciale du Conseil général tenue les 20, 21 et 22 février 1991. A9091-CGDÉC-03, 8.

Néanmoins, l'important, pour les enseignants, concerne la dimension de la question sociale ; c'est à dire finalement la position habituelle de la CEQ depuis au moins 1978 qui est celle d'une prévalence de la question sociale sur la question nationale, et donc d'une paralysie indirecte de la prise en compte réelle de l'autodétermination dans un cadre « libéral » et de la transformation sociale de la société québécoise. Du coup, la décision du congrès de 1990 semble perçue par les enseignants comme une continuité des positions orthodoxes « marxistes » de la CEQ sur le droit à l'autodétermination du peuple québécois. Cette continuité n'entraîne pas de passage à l'acte.

Toutefois, là encore, à propos de la question nationale, la Centrale semble transposer les visions de l'Alliance telle que celle-ci les a développées dans son mémoire présenté à la *Commission Bélanger-Campeau*<sup>1</sup>. De plus, la position de la CEQ est écartelée entre plusieurs influences externes. En novembre 1990, les mémoires déposés à la *Commission Bélanger-Campeau* positionnent la Centrale comme subissant une influence du MLQ et une influence du NPD-Québec. Ainsi, d'un côté, le programme du MLQ<sup>2</sup> sur l'éducation se transpose dans les positions et recommandations du Bureau national, et particulièrement celles exprimées par Henri Laberge ; de l'autre, le mémoire du NPD-Québec<sup>3</sup> s'accorde entièrement avec toute la stratégie référendaire de la CEQ sur les questions de la souveraineté populaire, de l'élection d'une assemblée constituante et de la tenue d'un référendum sur une constitution. Cette convergence tactique d'une partie des orientations de la CEQ et du NPD-Québec l'éloigne des positions de la FTQ, qui de son côté demande la convocation rapide d'un référendum<sup>4</sup>. Enfin, le mémoire du PQ<sup>5</sup>, présenté devant cette Commission, comporte exclusivement un argumentaire économique. Dans

---

<sup>1</sup> APPM, (1990, novembre). *Mémoire présenté à la Commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec par l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal.*

<sup>2</sup> MLQ, (1990, novembre). *Mémoire présenté devant la Commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec par le mouvement laïque québécois.*

<sup>3</sup> NPD-Québec, (1990, novembre). *Mémoire du Nouveau Parti Démocratique du Québec à la commission sur l'avenir du Québec.*

<sup>4</sup> FTQ, (1990, novembre). *Mémoire présenté par la Fédération des travailleuses et travailleurs du Québec (FTQ) à la Commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec.*

<sup>5</sup> Parti québécois, (1990, novembre). *La nécessaire souveraineté. Mémoire à la commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec.*

ce sens, effectivement, les partis politiques, PLQ et PQ, sont marginalisés quant à une approche « concrète » de la souveraineté populaire.

Ainsi, la position de la CEQ est celle d'un compromis entre deux tendances politiques, une proche du NPD et l'autre proche du PQ qui n'a pas encore « socialisé », à cette époque, son approche économiste, libérale et étatique, de l'indépendance du Québec. Dès juin 1990, à l'interne, là encore, l'Alliance semble jouer un rôle de premier plan dans les orientations de la Centrale sur la question nationale.

### **6.1.2 Un équilibre syndical : question sociale et question nationale**

Six mois plus tard, le Conseil général du 26 septembre 1991<sup>1</sup> aborde les recommandations du Bureau national concernant la question nationale dont les rapporteurs sont à nouveau Raymond Johnston et Henri Laberge. Ce document comporte cinq recommandations, dont les plus importantes sont :

1. La CEQ doit s'engager dans la Commission parlementaire chargée d'étudier les « questions afférentes à l'accession du Québec à la souveraineté »<sup>2</sup> en revendiquant l'élaboration d'une constitution pour un Québec indépendant.
2. La CEQ doit mettre sur « pied une coalition nationale »<sup>3</sup> pour l'élaboration d'une constitution d'un Québec indépendant avec le peuple québécois et les peuples autochtones.
3. Le Bureau national doit convoquer en temps utile un Conseil général sur la stratégie syndicale dans le cadre d'un « éventuel référendum »<sup>4</sup>.
4. Le rejet par le Conseil général des dernières propositions constitutionnelles fédérales.

Une discussion s'en suit à propos de cette principale. Le débat tourne autour de la question de la consultation des membres de la Centrale. La déléguée du SEE de Le Royer propose

---

<sup>1</sup> CEQ-CG. (1991, 1992). Procès-verbal de la réunion du Conseil général tenue à Laval, tenue les 25, 26 et 27 septembre 1991. A9192-CG-PV1.

<sup>2</sup> Idem., 13.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

la production et la diffusion d'un fascicule d'explication de la position de la Centrale pour les membres de la CEQ, afin de « permettre une appropriation du dossier par les syndicats »<sup>1</sup> et la tenue de débats dans ses syndicats locaux.

Finalement, ces amendements et modifications sont adoptés sans heurts. Ils sont donc intégrés à la résolution sur la question nationale. Ils rajoutent aux recommandations l'organisation d'une consultation interne des membres et la possibilité pour le Conseil général de discuter de cette question en temps utile, charge au Bureau national de préparer le dossier la concernant<sup>2</sup>.

À nouveau, six mois plus tard, en préparation au prochain Congrès national de 1992, le Conseil général du 19 février 1992<sup>3</sup> étudie un rapport du Bureau national, présenté par Raymond Johnston, sur *L'action sociopolitique de la Centrale. État et perspectives*<sup>4</sup>. Il développe « la question de la position sociopolitique de la Centrale »<sup>5</sup>. Cette approche globale synthétise la démarche de la CEQ avant le Congrès de 1992. Ce document expose les grandes orientations de la CEQ et réaffirme l'importance de la question sociale dans son orientation nationale.

À propos de la question nationale, Raymond Johnston réactualise les décisions du Congrès de juin 1990. La Centrale a produit un document interne sur ce sujet pour alimenter le débat des syndicats locaux et elle a commencé à mettre sur pied une future coalition. Raymond Johnston propose que chaque syndicat local crée un « comité référendaire »<sup>6</sup> pour « assurer le travail de promotion de l'indépendance nationale »<sup>7</sup> et pour « contrer tout mouvement excessif pouvant donner naissance à des courants de rejet des droits légitimes des anglophones, des communautés ethnoculturelles et des peuples autochtones »<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG. (1991, 1992). Ibid., 14.

<sup>2</sup> CEQ-CG, décisions. (1991, 1992). Décisions de la réunion du Conseil général des 25, 26 et 27 septembre 1991. A9192-CGDÉC-01.

<sup>3</sup> CEQ-CG. (1991, 1992). Procès-verbal de la réunion du Conseil général tenue à Montréal, tenue les 19, 20, 21 février 1992. A9192-CG-PV3.

<sup>4</sup> CEQ-CG, proposition. (1992, février). *L'action sociopolitique de la Centrale. État et perspectives*. A9192-CG-047.

<sup>5</sup> CEQ-CG. (1991, 1992). Procès-verbal de la réunion du Conseil général tenue à Montréal, tenue les 19, 20, 21 février 1992. A9192-CG-PV3, 2.

<sup>6</sup> Ibid., 12.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

Durant les débats qui suivent l'étude du rapport, certains aspects de cette déclaration de principes soulèvent quelques remous et dissidences de certains syndicats locaux, surtout concernant la notion des droits des communautés anglophones québécoises et la place des peuples autochtones dans la question nationale. Cependant, en général, les orientations renouvelées et présentées précédemment par Raymond Johnston sont adoptées par le Conseil général. Elles réaffirment l'aspect syndical de la question nationale : la nécessité de consulter les membres de la Centrale à propos de celle-ci et la prise en considération de la question sociale<sup>1</sup>.

### **6.1.3 Positions syndicales face au référendum sur l'Entente constitutionnelle**

Toutefois, en août 1992, l'*Accord de Charlottetown* propose un nouveau compromis fédéral qui doit être approuvé par les citoyens du Québec par référendum. À nouveau selon les décisions des Congrès de 1990 et de 1992 et le mandat de militer en faveur de l'indépendance du Québec et selon le nouveau contexte de l'*Entente constitutionnelle*, le Conseil général doit définir la position de la Centrale par rapport à ce référendum du 26 octobre 1992.

Lors de la réunion extraordinaire du Conseil général des 17 et 18 septembre 1992<sup>2</sup>, il s'agit « de définir l'engagement de la Centrale pendant le débat référendaire »<sup>3</sup> et de « rallier l'ensemble des membres de la CEQ »<sup>4</sup>. L'ordre du jour est consacré à l'analyse de l'*Entente constitutionnelle*, puis à l'aspect juridique de la participation de la Centrale à la campagne référendaire.

Rédigée par Henri Laberge, l'*Analyse critique de l'Entente constitutionnelle du 28 août 1992*<sup>5</sup> est étudiée par le Conseil général ; immédiatement, ce texte critique et expose « les raisons pour lesquelles la CEQ doit s'y opposer »<sup>6</sup>, particulièrement les aspects éducatifs.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG, décisions. (1991, 1992). Décisions, réunion des 19, 20 et 21 février 1992. A9192-CGDÉC-04. Annexe 25.

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1992, 1993). Procès-verbal de la réunion extraordinaire du Conseil général tenue à Laval, les 17 et 18 septembre 1992. A9293-CG-PV-01.

<sup>3</sup> Idem., 1.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> CEQ-CG, information. (1992, Septembre). Analyse critique de l'Entente constitutionnelle du 28 août 1992. A9293-CG-006.

<sup>6</sup> CEQ-CG, information. (1992, Septembre). Idem.

### 6.1.3.1 Critique de l'aspect constitutionnel

Selon Henri Laberge, l'*Entente constitutionnelle* laisse le gouvernement fédéral empiéter sur les domaines de la formation et du perfectionnement de la main d'œuvre, alors qu'avec l'article 93 de 1867, « l'éducation est déclarée de compétence provinciale exclusive »<sup>1</sup>. Pour Henri Laberge, il ne s'agit pas uniquement de partage de compétence ou d'empiètements, mais aussi de « problèmes constitutionnels relatifs à l'enseignement »<sup>2</sup>. Il mentionne les articles 93 de 1867 et 23 de 1982 qui paralysent toute modification provinciale par un accord obligatoire du parlement fédéral. Ainsi, le « principal problème [...], c'est l'article 93 de 1867 [qui] impose le maintien de la structuration scolaire sur une base confessionnelle »<sup>3</sup>. D'ailleurs, même si le législateur québécois veut transformer la LIP (projet de Loi 107 de 1988) pour restructurer le réseau scolaire d'une manière linguistique, il sera dans l'obligation de « maintenir intégralement les commissions scolaires confessionnelles de Montréal et de Québec »<sup>4</sup>, ainsi que le droit de dissidence pour les minorités religieuses protestantes ou catholiques.

Selon Henri Laberge, la situation de Montréal laisse présager une catastrophe, les uns pourraient continuer à fréquenter le réseau catholique, alors que les autres (surtout les élèves issus de l'immigration) iraient dans une commission scolaire linguistique. Il n'y a donc aucun nouveau point quant aux impacts de l'article 93 de 1867. C'est un immobilisme.

Finalement, dans ce document, Henri Laberge pose le cœur de la question éducative dans la question nationale. En dénonçant l'article 93 de l'AANB, il argumente en faveur de l'indépendance, seule capable de permettre la réforme des structures de l'enseignement au Québec. Il prend parti pour la souveraineté nationale. En affirmant que « la solution à certains problèmes graves, comme celui de l'intégration des familles immigrantes, passe par des modifications à la Constitution »<sup>5</sup>, Henri Laberge lie même la question interculturelle à la question nationale. Cet argumentaire est important et doit être mentionné, alors que la Loi 101 encadre déjà la scolarisation des enfants issus de l'immigration. La posture d'Henri Laberge doit être

---

<sup>1</sup> Ibid., 20.

<sup>2</sup> Ibid., 21.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid., 31.

nuancée quant au blocage imposé par la *Loi constitutionnelle de 1982* qui prévoit pourtant une procédure nonobstant<sup>1</sup>.

#### 6.1.3.2 Positionnement de la CEQ face aux *Accords du lac Meech*

Le lendemain matin, le 18 septembre 1992, le Conseil général poursuit l'étude de la position de la CEQ sur la question référendaire. Le document expose les raisons de la position de la CEQ sur le référendum<sup>2</sup>. À la suite des *Accords du lac Meech*, l'*Entente de Charlottetown* tente de régler la question constitutionnelle, mais elle fait « peu de place [...] aux revendications historiques et aux aspirations nationales du peuple québécois »<sup>3</sup>. Cette entente va être soumise le 26 octobre 1992 à un référendum au Québec et au Canada. Tout d'abord, la CEQ critique la forme et le déroulement du processus constitutionnel et en appelle à la vigilance de la population québécoise.

Enfin, l'*Entente de Charlottetown* « ne reconnaît pas le peuple québécois et son droit à l'autodétermination »<sup>4</sup>, « menace le caractère français du Québec et handicape [la] capacité d'intégration des personnes immigrantes »<sup>5</sup>. En éducation, principalement, « aucune des ingérences actuelles n'est éliminée et les obstacles à la transformation des commissions scolaires en commissions [scolaires] linguistiques ne sont pas levés »<sup>6</sup>. Pour la CEQ, cette entente consacre le fédéralisme centralisateur et ne met pas fin au débat constitutionnel.

Surtout, « cette entente est incompatible avec les orientations et les objectifs déterminés par les instances démocratiques de la CEQ »<sup>7</sup>. Depuis le congrès de juin 1990, la CEQ a le « mandat

---

<sup>1</sup> Proulx, J.-P., et Woehrling, J. (1999). La restructuration du système scolaire québécois et la modification de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867. *Revue juridique Thémis*, 31, 403-510 ; Woehrling, J. (1994). La procédure nécessaire pour modifier l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867. *Les Cahiers de droit*, 35(3), 551-582.

<sup>2</sup> CEQ-CG, proposition. (1992, 14 Septembre). La position de la CEQ dans le référendum sur l'Entente constitutionnelle : un NON conforme à nos orientations. A9293-CG-003.

<sup>3</sup> *Idem.*, 2.

<sup>4</sup> *Ibid.*, 3.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*, 4.

<sup>7</sup> *Ibid.*, 6.



de faire la promotion de l'indépendance du Québec »<sup>1</sup>. D'ailleurs, en juin 1992, le Congrès a inscrit cette orientation dans la Déclaration de principes de la Centrale.

Les débats du Comité plénier révèlent un accord des délégués syndicaux sur l'engagement de la CEQ face à la fois au contenu de l'*Entente constitutionnelle* et à la position du non ; si quelques amendements sont bien ajoutés, la plupart des propositions du Conseil exécutif sont adoptées à la majorité sans modification.

Ainsi, le Conseil général adopte la stratégie politique proposée par le Conseil exécutif<sup>2</sup>. Il s'oppose donc à l'*Entente constitutionnelle* et aux *Accords du lac Meech*. Il appelle à voter non au référendum.

Le 26 octobre 1992, au Canada, cet accord coalise de multiples et diverses oppositions et est rejeté. Au Québec, le rejet est de 56,7% avec un taux de participation de 82,8%.

Après ce rejet et le vote du non au référendum sur l'*Entente constitutionnelle*, lors du Conseil général des 10 et 11 décembre 1992<sup>3</sup>, Lorraine Pagé avertit le gouvernement provincial qu'il risque d'affronter une « opposition aguerrie »<sup>4</sup> face à son projet d'assouplir les dispositions de la Loi 101. Elle revient aussi sur le référendum qui a vu la défaite du oui. Là encore, elle prévient que comme « le problème constitutionnel demeure entier »<sup>5</sup>, d'autres échéances électorales s'annoncent en 1993 et 1994, « et, espérons-le, un référendum sur l'indépendance, peu de temps après »<sup>6</sup>. En attendant, la CEQ doit encore préciser « les contours du pays »<sup>7</sup> souhaité.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> CEQ-CG, décisions. (1992, 1993). Décisions de la réunion extraordinaire des 17 et 18 septembre 1992. A9293-CGDÉC-01.

<sup>3</sup> CEQ-CG. (1992, 1993). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Québec, les 10 et 11 décembre 1992. A9293-CG-PV-3.

<sup>4</sup> CEQ-CG. (1992, 1993). Notes pour l'allocution de Lorraine Pagé à l'ouverture du Conseil général de la CEQ. A9293-CG-036, 2.

<sup>5</sup> Idem., 2.

<sup>6</sup> Ibid., 2-3.

<sup>7</sup> Ibid., 3.

## 6.2 Une neutralité syndicale face aux tentatives d'implications partisans

### 6.2.1 débats internes de la CEQ, la création du Bloc québécois et les élections fédérales de 1993

#### 6.2.1.1 La CEQ et la création du Bloc québécois

À la suite à la création du BQ (Bloc québécois) le 15 juin 1991, la stratégie de la CEQ par rapport à la question nationale est à nouveau abordée. Pour la première fois, un parti indépendantiste va présenter des candidats dans le cadre des élections fédérales pour élire les membres du Parlement canadien. Le vendredi 24 septembre 1993, lors de la réunion ordinaire du Conseil général<sup>1</sup>, la CEQ détermine sa ligne de conduite par rapport aux prochaines élections fédérales. Les deux rapporteurs du Conseil exécutif sont Daniel Lachance et Richard Langlois.

Dans un document, *les positions par rapport aux élections fédérales du 25 octobre 1993 : le soutien au Bloc québécois*<sup>2</sup>, selon Daniel Lachance, membre du Conseil exécutif, il y a deux enjeux importants pour la CEQ. Tout d'abord, par rapport au contexte électoral fédéral, et bientôt provincial, le Congrès a déjà mandaté la Centrale « pour militer en faveur de l'indépendance »<sup>3</sup>. Aussi, comme tous les partis, le PLC et le NPD, ayant adopté une ligne soit « néolibérale pure »<sup>4</sup> ou une « ligne fédéraliste »<sup>5</sup>, sont disqualifiés, la CEQ doit prendre position en faveur des « candidates et des candidats souverainistes et progressistes qui se retrouvent au Bloc québécois »<sup>6</sup>. L'objectif est d'avoir des « relais à la Chambre des communes »<sup>7</sup> afin de pouvoir défendre les positions de la Centrale.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG. (1993, 1994). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Laval, les 23 et 24 septembre 1993. A9394-CG-PV-01.

<sup>2</sup> CEQ-CG, proposition. (1993, septembre). La CEQ et les élections fédérales du 25 octobre 1993. A9394-CG-012.

<sup>3</sup> Idem., 8.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

À part certains candidats du Bloc québécois, la CEQ n'en voit pas « d'autres, capables de jouer ce rôle »<sup>1</sup>.

Les recommandations du Conseil exécutif sont « d'appuyer un certain nombre de candidates ou candidats qui pourraient être considérés souverainistes et progressistes »<sup>2</sup>. De plus, le Conseil exécutif invite les membres du Conseil général « à soutenir la candidature de Gilles Duceppe »<sup>3</sup>, président de la formation et ancien syndicaliste, car il va « dans le sens des intérêts de la Centrale »<sup>4</sup> ; soutien qui ne serait toutefois pas lié à une formation politique, précise bien le Conseil exécutif.

#### 6.2.1.2 Le rejet du fédéralisme

Puis, dans le même document que le Conseil exécutif dépose au Conseil général, les options de la CEQ lors des élections fédérales du 25 octobre 1993 sont analysées.

Pour la CEQ, il est tout à fait « légitime aussi de profiter de l'élection pour exprimer son désaccord avec les visions des deux grands partis fédéraux ou son mécontentement à l'égard du régime fédéral lui-même »<sup>5</sup>. Il s'agit d'un engagement nouveau de la CEQ en politique fédérale. La CEQ reprend donc son habitude, établie lors des élections provinciales, de « préparer un bilan critique des orientations et des actions du gouvernement sortant, ainsi qu'une analyse des programmes des principaux partis politiques »<sup>6</sup>.

La résolution du Congrès de 1990<sup>7</sup> et la déclaration de principe adoptée en 1992<sup>8</sup> (« militer pour l'indépendance nationale du Québec »<sup>9</sup>) déterminent une orientation de la CEQ qui l'amène

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid., 9.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Idem., 3.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> CEQ. (1990). Pour que fleurisse le changement ! Projet de déclaration de principe - Un pays à construire. Congrès, 26-30 juin 1990.

<sup>8</sup> CEQ-Congrès. (1992). Dans la diversité - Dans la solidarité. Décisions du XXXIII<sup>e</sup> Congrès tenu du 26 au 30 juin 1992. D9963.

<sup>9</sup> CEQ-CG, proposition. (1993, septembre). Op. cit., 3.

à exclure totalement, définitivement et sans réserve toute forme d'appui direct ou indirect à l'un [...] des partis fédéralistes pancanadiens, de même qu'à ses candidates ou candidats<sup>1</sup>.

Ainsi, la CEQ ne soutient plus, clairement, les positions fédéralistes du NPD.

De plus, la CEQ veut profiter de la période électorale pour dénoncer « l'inefficacité du régime fédéral »<sup>2</sup>, les contraintes imposées au Québec sur ses compétences administratives, son autonomie culturelle et linguistique et « le caractère irréformable de la Constitution canadienne »<sup>3</sup>. Plus particulièrement, la CEQ veut pointer les « effets nocifs »<sup>4</sup> des articles 93 de l'AANB (1867) et 23 de la *Loi constitutionnelle de 1982* : ces « dispositions constitutionnelles [...] empêchent la modernisation [du] système d'éducation et la mise en place d'une politique cohérente d'intégration scolaire »<sup>5</sup>.

Cependant, en attendant qu'un « référendum québécois »<sup>6</sup> détermine « le choix politique et constitutionnel de la population québécoise »<sup>7</sup>, la CEQ veut œuvrer au « mûrissement de l'option indépendantiste »<sup>8</sup> et à la préparation du « contenu du projet de société réalisable par l'indépendance »<sup>9</sup>.

Les positions indépendantistes de la CEQ incluent donc des positions concernant d'autres aspects que l'éducation, notamment les grands axes de la question sociale (l'ALENA, la réforme de l'assurance sociale, la gratuité des services de santé, les dépenses militaires, etc.).

Toutefois, cette stratégie fédérale de la CEQ transpose aussi son « indépendance organique et pratique »<sup>10</sup> ; celle-ci lui permet de préserver « sa liberté de critique et [...] sa capacité de formuler des propositions en toute autonomie »<sup>11</sup>. Ceci ne l'empêche pas de donner

---

<sup>1</sup> Idem., 4.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., 5.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid., 6.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Ibid.

« a priori, un appui ponctuel critique à un parti »<sup>1</sup> afin de promouvoir son propre programme. L'appui à un parti politique n'est pas un « postulat »<sup>2</sup>. D'où la nécessité « d'évaluer la conjoncture »<sup>3</sup> politique selon le programme de la Centrale.

Du coup, la politique néolibérale et fédéraliste, sans parler de la question constitutionnelle, menée par le gouvernement fédéral dirigé par Brian Mulroney, conservateur, a été un échec selon la CEQ !

## **6.2.2 Les revendications de la CEQ au Bloc québécois**

Face à l'échec économique, social et constitutionnel de la politique de Brian Mulroney, la CEQ s'inquiète à propos de plusieurs enjeux économiques et sociaux, éducatifs et constitutionnels.

### **6.2.2.1 Inquiétudes économiques et sociales**

Tout d'abord, la CEQ est préoccupée de l'augmentation des déficits et des dettes fédérales, car, en cas de souveraineté, « le Québec devra assumer sa part de la dette fédérale actuelle »<sup>4</sup>. Dans ce sens, la CEQ demande des éclaircissements sur la position économique et financière du Bloc québécois, surtout à propos des programmes sociaux, du maintien des services publics et de la politique fiscale.

Par rapport à l'objectif du plein emploi, la CEQ souhaite que le BQ revendique la politique de l'emploi comme un champ de compétence exclusivement provinciale. Sur cette question, la CEQ s'oppose donc à une partie du programme du NPD. Là encore, la CEQ demande des engagements concrets sur des programmes de plein emploi au BQ qui concerne *de facto* la question de la « relance de l'éducation »<sup>5</sup> en tant que formation accessible, à la fois générale, professionnelle et permanente.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> CEQ-CG, proposition. (1993, septembre). La CEQ et les élections fédérales du 25 octobre 1993. A9394-CG-012. CEQ, 11.

<sup>5</sup> Idem., 19.

Par rapport aux programmes sociaux, là encore, la CEQ veut faire pression sur le programme et les candidats du Bloc québécois pour infléchir leur programme.

Par rapport à l'ALENA, traité de libre-échange en négociation entre les États-Unis, le Mexique et le Canada, la CEQ a adhéré à la CQNT (Coalition québécoise sur les négociations trilatérales) pour défendre des points particuliers (normes de travail et normes environnementales). Même si le parlement canadien a déjà approuvé l'ALENA, la CEQ demande « spécialement au BQ »<sup>1</sup> de rouvrir le traité avant son application.

#### 6.2.2.2 La question de l'éducation

Par rapport à « l'adaptation [du] système scolaire à la réalité québécoise actuelle »<sup>2</sup>, la CEQ énonce des revendications, même s'il « peut paraître étrange de soulever la question scolaire à l'occasion d'une élection fédérale »<sup>3</sup>. Pour la CEQ, il est « impossible de simplifier et d'adapter [le] système scolaire à [la] réalité présente sans modifier l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 »<sup>4</sup>. D'ailleurs, précise la CEQ, personne ne sait comment modifier l'article 93 par la Chambre des Communes ou par l'Assemblée nationale du Québec<sup>5</sup>. Ici, la CEQ rappelle les principales dispositions de cet article qui expliquent la « pérennité de la structuration biconfessionnelle [du] système éducatif »<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid., 23.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Historiquement, cette question est extrêmement délicate et devrait inviter les historiens et les sociologues de l'éducation à procéder avec prudence et une certaine distance intellectuelle. La possibilité de modification de l'art. 93 de l'AANB est donc prévue dans la *Loi constitutionnelle de 1982*, mais certes son application est incompréhensible selon la CEQ. Il faut donc se demander comment cette clause nonobstant, l'article 43 (1982), a été perçue par les décideurs et les intellectuels québécois. Dans le cadre de notre recherche, Raymond Johnston et Jocelyn Berthelot de la CEQ en 1993, ainsi que le sociologue et historien de l'éducation Jean Pierre Proulx en 1994, ont conscience que cet article pouvait permettre de transformer le système confessionnel québécois à l'intérieur du cadre constitutionnel canadien. Du coup, tout l'argumentaire d'une partie de la CEQ sur la nécessaire modernisation du système éducatif comme nécessité de la conquête de la souveraineté québécoise relèverait de la posture politique. Toutefois, de 1982 à 1993, comment se fait-il que cette option n'ait pas été appréhendée ? Peut-être que l'immense choc identitaire de la *Loi constitutionnelle de 1982* à l'échelle du Québec a-t-il provoqué une certaine paralysie réflexive très compréhensible ?

<sup>6</sup> Ibid., 24.

Ce blocage risque de provoquer un émiettement provincial du système éducatif québécois, notamment avec la Loi 107. En décembre 1988, l'Assemblée nationale a adopté une nouvelle LIP (la Loi 107) qui proposait le passage des commissions scolaires confessionnelles à linguistiques sur tout le Québec. Cependant, « cette partie de la loi 107 n'est pas encore en vigueur »<sup>1</sup>. Mais quand elle le sera, selon la CEQ, il y aura donc 4 commissions scolaires à Québec et à Montréal (francophones, anglophones, protestantes et catholiques). Dans le reste du Québec, il y aura au moins deux commissions scolaires, sans parler des dissidences locales possibles. Ainsi, « l'émiettement incroyable [du] système d'éducation public [est] très couteux financièrement, mais également susceptible de favoriser diverses formes de ségrégation des clientèles et finalement inadapté à nos besoins actuels »<sup>2</sup>.

C'est à Montréal que les « effets pernicieux »<sup>3</sup> pourraient se faire le plus sentir, car l'intégration des communautés culturelles et confessionnelles à une même société québécoise sera plus difficile, « sinon pratiquement impossible »<sup>4</sup>. Dans ce sens, « l'application de la loi 107 serait catastrophique pour le Québec »<sup>5</sup>. La CEQ souhaite que cette loi soit modifiée, surtout « pour supprimer les commissions scolaires confessionnelles »<sup>6</sup>. C'est-à-dire à modifier l'article 93 de l'AANB.

De plus, l'art. 43 de la Loi constitutionnelle de 1982 précise que certains points de la Constitution ne peuvent être modifiés qu'avec l'accord de toutes les assemblées provinciales et des chambres du parlement fédéral. Le tout dépend de la façon dont l'article 93 est perçu : pour le Québec exclusivement ou pour tout le Canada. Dans les deux cas, il faut nécessairement l'accord de la Chambre des communes sauf si le peuple québécois décide de devenir indépendant et donc de ne plus appliquer la Constitution canadienne.

Ainsi, selon la CEQ, la question de l'article 93 doit être « un objet de débat lors de la prochaine campagne, soit pour démontrer la nécessité de rompre le lien fédéral, soit pour

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., 25.

démontrer que le régime fédéral est flexible pour permettre d'apporter à notre système scolaire toutes les adaptations nécessaires »<sup>1</sup>.

La CEQ est donc vainqueur des deux côtés. Soit les fédéralistes prouvent la souplesse du fédéralisme, soit la libération nationale doit se faire.

Toutefois, la Loi provinciale de modification de la LIP a été contestée devant la Cour suprême, suspendant ainsi son application à une décision juridique. La CEQ s'inquiète donc d'une possible évolution découlant d'une décision à venir de la Cour suprême.

### 6.2.2.3 La question constitutionnelle

Au-delà des questions confessionnelles et linguistiques, il reste la question nationale qui devra, selon la CEQ, faire l'objet de débats lors de la prochaine campagne électorale. Les trois grands partis fédéralistes pancanadiens, dont le NPD, en soutenant la Loi constitutionnelle de 1982, se sont déconsidérés aux yeux de la CEQ. De plus, avec l'échec du référendum du 26 octobre 1992, les problèmes constitutionnels n'ont pas été réglés. La question nationale continue d'être pertinente, car « tous les aspects d'un projet de société sont liés de quelque façon »<sup>2</sup> à celle-ci, y compris les problématiques interculturelles.

Comme le BQ « s'est engagé positivement sur plusieurs éléments des positions véhiculées par la CEQ »<sup>3</sup>, le document précise donc les sept propositions syndicales<sup>4</sup>.

Puis, le rapport compare les positions de la CEQ et celles du Bloc québécois sur plusieurs points. À propos de l'éducation, les positions s'accordent sur l'opposition à toute tentative

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., 27.

<sup>3</sup> Ibid., 30.

<sup>4</sup> 1) L'étude et la comparaison des programmes des différents partis politiques ; 2) L'affirmation de son option indépendantiste ; 3) Le maintien d'interventions orientées « sur les aspects relatifs à l'éducation » ; 4) Des interventions sur le projet sociétal de la CEQ (ALENA, désarmement, emploi, fiscalité, etc.) ; 5) « Que la CEQ et ses syndicats affiliés interviennent auprès du Bloc québécois et auprès de ses candidates et candidats de façon à les influencer pour qu'ils adoptent des positions compatibles avec celles que mettent de l'avant la CEQ et les autres organisations syndicales québécoises » ; 6) « Que la CEQ invite ses syndicats affiliés à appuyer, y compris financièrement, celles et ceux des candidates et candidats du Bloc québécois qui seront reconnus comme d'orientation progressiste et qui défendront des positions compatibles avec celles véhiculées par le mouvement syndical québécois » ; 7) Une coordination avec les autres centrales syndicales. Ibid., 27-31.



d'intrusion fédérale dans le domaine de l'éducation et sur la volonté de rapatrier tous les pouvoirs au niveau provincial. La CEQ rajoute, comme elle l'a décidé précédemment, la nécessaire modernisation du système scolaire corollaire d'une modification de la constitution canadienne ou d'une sortie du cadre fédéral<sup>1</sup>.

Durant cette campagne électorale, le Conseil exécutif de la CEQ presse clairement le BQ d'amender son programme politique et électoral en échange de son soutien. Pour la CEQ, il s'agit d'un changement complet de paradigme à la fois concernant son intervention dans les affaires politiques fédérales, son rejet du NPD et son soutien à un parti politique québécois créé pour promouvoir l'indépendance et les intérêts du Québec à Ottawa.

À propos du NPD, son choix fédéraliste provoque l'élimination des possibles orientations favorables à l'autodétermination du peuple québécois, notamment l'influence du *Waffle* dans les rangs de la CEQ. C'est toute une tradition politique syndicale de gauche, proche des gauches canadiennes, qui est battue en brèche par le document du Conseil exécutif. De plus, le Conseil exécutif demande un soutien à un parti, juste créé, d'orientation nationaliste, demande qui, finalement, élimine aussi une certaine influence des conceptions politiques inspirées par le NPD au sein de la Centrale. Néanmoins, le Conseil exécutif maintient sa sensibilité sociale, tout en critiquant l'intégration économique, libérale et militaire nord-américaine du Québec.

Ainsi, la demande du Conseil exécutif par rapport au BQ dépasse largement la question de l'éducation et de la formation professionnelle. Ce changement de paradigme de la Centrale, porté par le Conseil exécutif et proposé selon sept recommandations, est discuté par le Conseil général.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG, information. (1993, septembre). Op. cit., 5.

## 6.2.3 Les délibérations du Conseil général face aux élections fédérales de 1993

### 6.2.3.1 Les délibérations

En après-midi, le 24 septembre 1993, la délibération du Conseil général porte donc sur la stratégie électorale de la Centrale ; les sept recommandations du rapport deviennent la principale<sup>61</sup> présentée par le Conseil exécutif au Conseil général. Les délibérations du Conseil général du 24 septembre 1993<sup>2</sup> concernent cette principale.

Finalement, durant ce conseil, la CEQ détermine sa ligne de conduite. Contrairement aux propositions du Conseil exécutif, le Conseil général incline fortement l'orientation politique de cette résolution politique dans le sens des positions exprimées par Raymond Johnston et Daniel Lachance. Non seulement, la résolution reprend l'objectif d'établir l'indépendance nationale selon la « souveraineté populaire »<sup>3</sup>, mais en plus, elle ne fait aucune mention directe au BQ. Au contraire même, la Centrale réaffirme sa « volonté de maintenir l'indépendance [...] vis-à-vis des partis politiques »<sup>4</sup>.

### 6.2.3.2 Quelle est la portée réelle de l'engagement de la CEQ dans la campagne électorale fédérale ?

Contrairement à une autre centrale syndicale comme la FTQ, la CEQ ne revendique ni un soutien direct au BQ ou à ses candidates et candidats (sauf pour Gilles Duceppe). Ce soutien direct a été refusé, laissant le choix et les décisions aux syndicats locaux selon les contextes et d'éventuels candidats progressistes du BQ. Toutefois, il est difficile de percevoir l'engagement réel des syndicats locaux sur la victoire du BQ aux élections fédérales de 1993, car cette victoire

---

<sup>1</sup> Annexe 27.

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1993, 1994). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Laval, les 23 et 24 septembre 1993. A9394-CG-PV-01, 11.

<sup>3</sup> CEQ-CG, décisions. (1993, 1994). Décisions de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Laval, les 23 et 24 septembre 1993. A9394-CGDÉC-01, 2.

<sup>4</sup> CEQ-CG, décisions. (1993, 1994). Idem., 3.

majeure du BQ a regroupé 49,3 % du vote provincial et a permis l'élection de cinquante-quatre députés au Parlement fédéral.

Cependant, la décision des délégués du Conseil général n'est ni un rejet du NPD ou du BQ, mais la réaffirmation d'une ligne autonome et indépendance de la CEQ. Force est de constater que l'intervention de la Centrale dans l'élection fédérale n'intègre pas un soutien au BQ, à cause d'une divergence de vues entre des membres du Conseil exécutif et des délégués du Conseil général.

Pour certains médias, la CEQ a apporté un appui « nuancé » au BQ et a rejeté le NPD, son allié traditionnel<sup>1</sup>, tandis que pour d'autres, c'est la première fois que « la CEQ se mouille »<sup>2</sup> en soutenant le Bloc québécois « avec certaines réserves »<sup>3</sup>. Pourtant face aux critiques concernant l'engagement politique d'une centrale syndicale, Lorraine Pagé et la CEQ vont publier une mise au point dans les colonnes de *La Presse*<sup>4</sup>.

Selon elle, « même si à l'occasion de son dernier Conseil général, [la] centrale a choisi de préserver sa neutralité face aux partis politiques »<sup>5</sup>, la CEQ veut profiter de cette « occasion privilégiée »<sup>6</sup> pour « réaffirmer son option pour l'indépendance nationale du peuple québécois »<sup>7</sup> selon la résolution de son Congrès général en 1990.

La CEQ insiste donc sur certains aspects de la question sociale (la renégociation de l'ALENA, la place de la culture et des arts, etc.) et sur une nécessaire réforme de l'éducation. Dans cet article, comme convenu par le Conseil général, Lorraine Pagé insiste aussi sur la nécessité de moderniser le système scolaire « dont la configuration est archaïque, pour ne pas dire jurassique »<sup>8</sup>, qui est bloqué par l'article 93 de la constitution canadienne protégeant « l'existence de commissions scolaires catholiques ou protestantes dans les villes de Québec et de Montréal »<sup>9</sup>.

---

<sup>1</sup> La Presse, (1993, 24 septembre). *La CEQ donne un appui « nuancé » au Bloc*, B5.

<sup>2</sup> O'Neill, P. (1993, 24 septembre). Une première : la CEQ se mouille. *Le Devoir*, A5.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Pagé, L. (1993b, 14 octobre). Élections : trois thèmes demeurés sous le boisseau. *La Presse*, B3.

<sup>5</sup> Idem.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

C'est la principale revendication de la CEQ quant aux partis fédéraux.

## 6.3 Un nouvel engagement syndical des enseignants

### 6.3.1 Un « mouvement » syndical

La tentative de soutien d'un parti indépendantiste aux élections fédérales correspond aussi à un changement de conception « philosophique » du syndicalisme enseignant. Lorraine Pagé exprime ce changement devant le Conseil général lors de la discussion sur le bilan de la nouvelle orientation stratégique de la CEQ en avril 1992<sup>1</sup>. Selon Lorraine Pagé, la CEQ a adopté une « approche différente de la négociation »<sup>2</sup> et se conçoit comme une « composante du mouvement syndical québécois »<sup>3</sup>. Toutefois, elle regrette le « profond éclatement du syndicalisme québécois »<sup>4</sup>. Elle souhaite mettre en « place les conditions d'unité stratégique et d'action, d'œuvrer au renforcement [des] liens, au partage [des] analyses, à la réalisation de projets communs »<sup>5</sup>.

En attendant, la CEQ s'est engagée dans l'affirmation de sa nature même : « un mouvement »<sup>6</sup>. La Centrale a été « en mouvement pour contribuer à créer un courant social et politique en faveur de l'éducation »<sup>7</sup> et elle a « été en mouvement pour faire avancer les causes »<sup>8</sup> dont la question nationale. Selon elle, la restructuration, choisie par le dernier congrès de 1992 et s'appliquant le 1<sup>er</sup> septembre 1993, renouvèle sa façon de faire du syndicalisme.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG. (1991, 1992). Procès -verbal de la réunion du Conseil général tenue à Québec les 22, 23, 24, 25 avril 1992. A9192-CG-PV5.

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1991, 1992). Notes pour l'allocation de la Présidente, Lorraine Pagé, à l'ouverture du Conseil général, le 22 avril 1992. A91,92-CG-077, 2.

<sup>3</sup> Idem., 2.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid., 3.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid., 4.

<sup>8</sup> Ibid.

Cependant, à cause de l'opposition du Conseil général à certains choix du Conseil exécutif et du maintien de la « neutralité de la Centrale à l'égard de tous les partis dans l'arène électorale fédérale »<sup>1</sup>, le Conseil exécutif se doit de mener une

réflexion collective sur le sens à donner à [l'] engagement en faveur de l'indépendance du Québec et sur la concrétisation de cet engagement particulier ainsi que de l'ensemble [des] engagements sociopolitiques<sup>2</sup>.

« Pour concilier les différentes perceptions »<sup>3</sup> des engagements de la Centrale, le Conseil exécutif veut former un groupe de travail « constitué de membres appartenant à des sensibilités syndicales et politiques diverses »<sup>4</sup>.

### **6.3.2 Le rapport du comité *ad hoc* et l'engagement politique provincial**

Finalement, le 18 février 1994, le Conseil général aborde le rapport de ce groupe de travail qui est un bilan sur l'engagement souverainiste de la Centrale.

Ce groupe de travail *ad hoc*<sup>5</sup> a été créé pour aider le Conseil exécutif à définir « le sens à donner à [l'] engagement en faveur de l'indépendance »<sup>6</sup>. C'est le précédent Conseil général qui a mandaté le Conseil exécutif afin de former un groupe de travail autour de « la double perspective de la prochaine élection générale québécoise et du référendum sur l'accession du Québec au statut d'État souverain »<sup>7</sup>. L'objectif est d'« enraciner à la base les orientations de la Centrale »<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG, information. (1993, décembre). Rapport du Conseil exécutif au Conseil général. A9394-CG-027, 1.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Il est composé de quinze membres : quatre membres à titre de personne-ressource de la CEQ, six délégués des syndicats locaux enseignants<sup>5</sup>, un membre d'un syndicat de personnels, le président de la Fédération du personnel de soutien, un membre d'un syndicat d'un collègue et, pour une première fois, deux membres du secteur de la Santé ; c'est à dire : Henri Laberge, Daniel Lachance, Richard Langlois et Danielle Lavallée, ces trois derniers étant des membres du Conseil exécutif ; un délégué de certains syndicats locaux : du STE de l'Amiante, du SE du Saut St Louis, du SE de Champlain, du SE de Laval, du SEE de Le Royer et du SE de la région de Drummondville et un délégué du SPP des commissions scolaires de la Montérégie.

<sup>6</sup> CEQ-CG, proposition. (1994, février). L'engagement politique de la CEQ pour l'indépendance nationale du Québec dans la double perspective d'une élection et d'un référendum québécois à venir. A9394-CG-041, 1.

<sup>7</sup> CEQ-CG, proposition. (1994, février). Op. cit., 1.

<sup>8</sup> Idem.

Cette démarche est nécessaire, car dans un premier temps, depuis la déclaration de principe du Congrès de juin 1992<sup>1</sup>, « l'engagement politique [...] est reconnu comme une composante essentielle [du] mandat syndical large »<sup>2</sup>, selon quatre grandes orientations : le soutien à l'indépendance nationale, la défense du service public, la promotion de la social-démocratie et la défense des droits et libertés fondamentaux.

Puis dans un second temps, dans le cadre d'un prochain référendum, pour « l'accession du Québec au statut d'État souverain »<sup>3</sup>, les modalités restent à définir, selon « la position de principe traditionnelle et réaffirmée de l'indépendance de la CEQ à l'égard des partis politiques »<sup>4</sup>.

Surtout dans un troisième temps, la conjoncture politique donne le Parti québécois gagnant d'une éventuelle élection provinciale, même « si son chef souffre d'une impopularité persistante »<sup>5</sup> et un flottement des « intentions du NPD-Québec, parti à la fois indépendantiste et social-démocrate, qui a toujours joui d'une certaine sympathie dans les rangs de la CEQ »<sup>6</sup>.

#### 6.3.2.1 Les cadres syndicaux de l'action politique

Toutefois, les décisions des congrès de juin 1990 (pour la réalisation de l'indépendance nationale du Québec) et de juin 1992 ne définissent pas « une simple position ponctuelle »<sup>7</sup>, mais une « orientation permanente et fondamentale »<sup>8</sup> et essentiellement « un engagement à militer pour la réalisation des objectifs définitifs »<sup>9</sup> non seulement dans les périodes électorales, mais aussi pour toutes les occasions.

---

<sup>1</sup> CEQ-Congrès. (1992). Dans la diversité - Dans la solidarité. Décisions du XXXIII<sup>e</sup> Congrès tenu du 26 au 30 juin 1992. D9963, 28-30.

<sup>2</sup> CEQ-CG, proposition. (1994, février). Op. cit., 2.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid., 5.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

Afin d'éviter toute manipulation et tout amalgame, la CEQ définit son option de l'« indépendance nationale »<sup>1</sup> en précisant qu'il s'agit d'obtenir « l'instauration pour le Québec d'un régime de souveraineté populaire, c'est-à-dire d'un régime où le peuple québécois, en son entier, est l'autorité suprême »<sup>2</sup>. Ainsi, tous les habitants, « quelles que soient leurs origines, croyances ou langues particulières »<sup>3</sup>, demeurant au Québec sont considérés comme faisant « partie de droit du peuple québécois »<sup>4</sup>. Dans un Québec indépendant, il n'y aura pas de catégories ethnique, confessionnelle ou linguistique privilégiée<sup>5</sup>. D'ailleurs, « les résolutions du même congrès de l'été 1990 sur la politique interculturelle et celles adoptées par le Conseil général en automne 1990 sur la laïcité de l'État complètent et précisent cette position »<sup>6</sup>.

Également, la CEQ milite pour la rédaction d'une constitution précisant plusieurs points, dont le statut de la langue française, comme unique langue officielle du nouvel État ; la rédaction de celle-ci sera faite par une assemblée constituante élue au suffrage universel ; puis, cette constitution sera ratifiée par référendum.

Néanmoins, « l'action politique de la CEQ demeure indépendante des partis politiques »<sup>7</sup>. D'une part, celle-ci ne peut pas être directement ou indirectement dictée par un parti politique. D'autre part, la CEQ « conserve sa liberté de critiquer ces partis, leurs programmes et leur mise en application »<sup>8</sup>. De plus, les membres des syndicats affiliés doivent participer activement aux débats et s'engager. Pour cela, ils doivent « s'appropriier le plus possible les divers éléments de la position de la CEQ sur la question nationale »<sup>9</sup>. Néanmoins, la CEQ se laisse la possibilité de participer à des « regroupements plus larges »<sup>10</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Les nations autochtones du Québec sont des sociétés distinctes qui ont le droit à l'autodétermination politique, précise le document. Nous ne les étudions pas dans le cadre de ce travail.

<sup>6</sup> Ibid., 5-6.

<sup>7</sup> Ibid., 5.

<sup>8</sup> Ibid., 6.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid.

### 6.3.2.2 L'engagement indépendantiste de la CEQ

Depuis juin 1990, les actions entreprises par la CEQ sur la question nationale ont porté sur la participation à la *Commission Bélanger-Campeau*, l'engagement du côté du non lors du référendum d'octobre 1992 et surtout la

mise en lumière de l'option indépendantiste de la Centrale à l'occasion des débats sur la politique culturelle du Québec, sur la politique d'immigration et d'intégration, sur la question autochtone, sur la laïcité, sur la décentralisation, sur la promotion de l'emploi, sur la question linguistique, de même qu'à l'occasion des élections fédérales d'octobre 1993<sup>1</sup>.

Par rapport à ces élections, « le Conseil général a décidé, tout en dénonçant les orientations des partis fédéralistes pancanadiens, de ne pas s'engager officiellement en faveur du Bloc québécois »<sup>2</sup>. Cependant, le refus d'un « tel engagement officiel »<sup>3</sup> a été fait sur plusieurs désaccords différents.

Pour les uns, il fallait que les syndicats affiliés soient consultés.

Pour d'autres, la traditionnelle position de la CEQ interdit tout engagement envers un parti politique.

Pour certains, le Bloc québécois n'est pas un « parti résolument progressiste et indépendantiste »<sup>4</sup>.

Pour d'autres encore, la présence du Bloc québécois n'a aucune utilité dans une assemblée fédérale, surtout à propos de la lutte pour la souveraineté du Québec.

Malgré tout, le non-engagement de la CEQ à l'égard du BQ ne remet pas en cause

la question de savoir si la CEQ pourrait ou ne pourrait pas à l'avenir accorder un appui ponctuel, stratégique et critique à un parti politique québécois sur la scène québécoise, en vue de favoriser la réalisation d'objectifs jugés fondamentaux et prioritaires<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid., 7.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., 8.

<sup>5</sup> Ibid.



La CEQ doit donc préciser comment elle peut défendre l'indépendance en période électorale tout en apportant ou non un appui critique à un parti politique.

Surtout, la CEQ doit approuver la démarche politique visant à l'obtention de ce nouveau statut d'État indépendant ; selon elle, « le militantisme pour l'indépendance nationale et pour l'adoption d'une constitution progressiste devra donc se manifester de façon privilégiée à l'occasion du référendum »<sup>1</sup>. Elle souhaite donc se focaliser sur le référendum, à condition, bien entendu, qu'un « parti [soit] porteur de l'option indépendantiste et s'engage à mettre en branle le processus d'accession au statut d'État souverain »<sup>2</sup>. Ceci est finalement l'engagement du Parti québécois « s'il forme le prochain gouvernement »<sup>3</sup>.

### **6.3.3 Trois hypothèses stratégiques**

Pour les deux prochaines années, l'action politique de la CEQ doit considérer « la perspective d'un référendum »<sup>4</sup>. Selon cette finalité du référendum et non pour ou contre un soutien à un quelconque parti politique, le groupe de travail envisage trois hypothèses de « choix stratégiques pour la prochaine élection québécoise »<sup>5</sup>.

La première hypothèse reprend la poursuite de la position traditionnelle de la Centrale, à savoir l'interdiction d'appuyer officiellement un parti politique tout en publiant un comparatif des programmes des partis politiques aux orientations de la CEQ. L'avantage de cette hypothèse permet à la CEQ « de préserver sa capacité de contribuer ultérieurement au rassemblement des groupes indépendantistes non péquistes en vue du référendum »<sup>6</sup>. Ceci laisse la possibilité de créer un large rassemblement indispensable à une victoire nécessairement majoritaire en cas de référendum, au cas où le PQ n'atteigne pas la majorité absolue aux prochaines élections provinciales ; le risque étant de favoriser la victoire du PLQ à cause d'une possible dispersion des votes (et particulièrement en faveur du NPD-Québec) lors des élections provinciales.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., 9.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., 11.

La deuxième hypothèse conçoit la position traditionnelle de l'indépendance de la CEQ, plus précisément comme une interdiction de

s'affilier officiellement à un parti politique, de contribuer financièrement en tant qu'organisme à la campagne d'un parti (ce qui, de toute façon, est interdit par la loi électorale du Québec), de copier ses orientations sur celles d'un parti ou d'appuyer de quelques façons un parti dont les positions et orientations ne seraient pas conformes aux siennes<sup>1</sup>.

Toutefois, ces points précis ne lui interdisent pas « d'appuyer ponctuellement, de façon critique, un parti dont le programme électoral correspondrait intégralement à l'ensemble de ses positions »<sup>2</sup>, à condition de rester vigilant quant à l'application de ce programme. Ce soutien direct et public à un parti politique comporte des risques comme l'impossibilité de pouvoir l'influencer réellement ou de braquer une partie des électeurs et de le faire perdre.

La troisième hypothèse pose un principe de réciprocité et d'indépendance à la fois de la Centrale et du parti soutenu. C'est un choix d'interdépendance réciproque, gagnant-gagnant. Même si les positions ne sont pas forcément identiques et laissent la place aux débats et confrontations, la Centrale peut appuyer un parti politique « à un moment donné, en réservant toute [sa] liberté de le critiquer et de le combattre en d'autres moments ou circonstances »<sup>3</sup> selon « l'importance d'un enjeu jugé fondamental de part et d'autre »<sup>4</sup>, ou plus précisément selon l'enjeu de « l'accession prochaine du Québec au statut d'État souverain »<sup>5</sup>.

La CEQ doit « prendre conscience »<sup>6</sup> que ses positions sont proches de celle du PQ. Mais, elle doit savoir aussi que ce soutien direct a des limites légales qui interdisent à un syndicat de contribuer directement aux finances d'un parti. Toutefois, un syndicat peut orienter ses outils de communication afin de soutenir ou de faire soutenir par ses membres un parti politique particulier.

---

<sup>1</sup> Ibid., 12.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid., 12-13.

<sup>6</sup> Ibid., 13.

Par rapport à un soutien au PQ, la question de l'efficacité d'une telle stratégie de la Centrale se pose puisque la plupart des enseignantes et enseignants sont déjà proches de la philosophie de son programme social-démocrate. Ce soutien place donc la Centrale « en meilleure position pour influencer les orientations du prochain gouvernement »<sup>1</sup>, en cas de victoire du PQ, surtout concernant « la stratégie d'accession à l'indépendance »<sup>2</sup>. Le problème de cette approche est la possibilité de « provoquer des dissensions [dans ses] rangs »<sup>3</sup> surtout chez les adhérents

qui ont déjà personnellement décidé de voter pour le Parti québécois à la prochaine élection, mais qui, en raison du souvenir qu'ils gardent des événements de 1982, ne pourraient tolérer que leur organisation syndicale accorde un appui officiel au parti de l'ancien ministre péquiste des finances<sup>4</sup>.

#### 6.3.3.1 Les suggestions du comité *ad hoc*

Selon les hypothèses retenues par les délégués du Conseil général, la CEQ va négocier immédiatement avec le PQ pour obtenir des précisions et clarifications sur des parties de son programme et sa stratégie afin de tenter d'orienter ses choix (fiscalité, programmes sociaux et droits syndicaux). Surtout, la CEQ va demander au PQ de renégocier ce qu'il a détruit en 1982<sup>5</sup>. C'est une des revendications de l'Alliance et de nombreux enseignants qui gardent en mémoire les actions antisociales du gouvernement péquiste de 1980 à 1984.

Toutefois, le groupe de travail remarque des possibilités de résistance à l'intérieur de la Centrale : pour certains, un appui de la Centrale à un parti politique n'est pas envisageable et les fédérations et les syndicats locaux ne sont pas « au même niveau de discussion sur la question nationale »<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Particulièrement, la reconnaissance ferme de la légitimité et du rôle des organisations syndicales, la protection du droit de négocier et des mécanismes de négociations.

<sup>6</sup> Ibid., 15.

Face à des variations d'approche de la question nationale à l'intérieur de la CEQ, le groupe de travail recommande plusieurs pistes d'action vers l'extérieur<sup>1</sup> et à l'interne. Ainsi, le groupe de travail remarque qu'il y a « encore beaucoup de travail à faire pour enraciner auprès des membres la position de la CEQ sur la question nationale » ; plus précisément encore,

il n'est pas certain qu'ils connaissent et épousent le discours de la CEQ sur la souveraineté populaire, sur l'autodétermination des peuples autochtones, sur le contenu de la constitution du Québec indépendant, etc.<sup>2</sup>.

De plus, « l'option indépendantiste n'est pas appuyée avec la même force selon les catégories de nos affiliés »<sup>3</sup> ; c'est-à-dire selon les professionnels de l'éducation, les enseignants, les employés du soutien, du domaine de la santé ou des cégeps, etc. Dans ce sens, la CEQ doit faire une « opération consolidation-enracinement de sa position sur la question nationale »<sup>4</sup> pour convaincre ses membres et aussi « leurs relations de famille et de voisinage »<sup>5</sup>.

Par rapport aux prochaines élections, le groupe de travail envisage donc trois options. La première est de continuer à adopter la position traditionnelle de critique des programmes des partis politiques en lice et de ne pas accorder de soutien officiel à un parti ou des candidats ; la seconde pose la possibilité d'appuyer les positions d'un parti politique, à condition que la CEQ ait contribué à le fonder ; la troisième souhaite accorder un « appui ponctuel et critique au Parti québécois »<sup>6</sup> ; celui étant le seul parti indépendantiste à pouvoir remporter la prochaine élection provinciale et le seul pouvant « assurer la tenue du référendum sur la souveraineté »<sup>7</sup>.

Ainsi, pour le groupe de travail, la première et la troisième option peuvent être retenues à court terme. Cependant, il n'y a eu aucun « consensus sur l'option à privilégier pour les élections de 1994 »<sup>8</sup>. Le groupe de recherche propose au Conseil général de lancer une « vaste consultation auprès des membres »<sup>9</sup> afin de savoir comment la CEQ peut promouvoir des objectifs

---

<sup>1</sup> Par exemple, faire la promotion continue de l'indépendance nationale, relier la question de l'indépendance nationale à des questions annexes (l'emploi, les programmes sociaux, la promotion des services publics, etc.). Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., 16.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

sociopolitiques importants ; sur ce point, là encore, le groupe de travail n'a pas obtenu un consensus quant à la mention du PQ. Cependant, le groupe de travail pourrait en avril 1994 présenter les résultats de cette consultation et décider de sa position.

Finalement, il n'y a pas de consensus syndical interne quant à la stratégie politique à élaborer pour atteindre l'objectif de l'indépendance du Québec, car l'idée d'une alliance politique et critique entre la CEQ et le PQ rencontre une certaine résistance des membres de la Centrale, particulièrement des enseignants. Cette hostilité diffuse des enseignants s'explique évidemment par la politique antisociale orientée contre le syndicalisme enseignant menée en 1982-1984 entre autres par Jacques Parizeau, président du PQ.

Cette mémoire syndicale des enseignants rend improbable l'organisation d'une consultation des membres de la Centrale autour de la question nationale et de la stratégie politique pour parvenir à l'indépendance, stratégie incluant une probable alliance avec le PQ, à propos de laquelle les délégués du Conseil général sont majoritairement hostiles.

#### 6.3.3.2 La *Formule Rand*, limite du « mouvement syndical »

Non seulement il y a un risque majeur de conflit interne en cas de consultation sur la stratégie politique de la Centrale, mais en plus, sa participation au soutien politique des choix indépendantistes d'un parti politique, en l'occurrence le PQ, peut provoquer une remise en cause de la *Formule Rand*. C'est une inquiétude très marquée de la CE.

Dès septembre 1992, elle prend un avis juridique sur la loi référendaire pour encadrer sa « capacité d'intervention [...] dans le débat référendaire »<sup>1</sup>. L'objectif est de s'assurer que la CEQ puisse intervenir dans ce débat en toute légalité, surtout concernant les limites des dépenses électorales et des dépenses référendaires, la possibilité de publier des articles dans *Nouvelles CEQ*, ou même la participation de la Présidente à la campagne, etc. L'avis juridique a été pris auprès de M<sup>e</sup> Jean Keable, proche du Parti québécois.

---

<sup>1</sup> Ibid.

Un autre document juridique<sup>1</sup> laisse présager une opposition marquée à un soutien de la CEQ à un parti politique. Il s'agit d'extrait de l'arrêt de la Cour suprême du 27 juin 1991, dans l'affaire Lavigne, qui repose finalement la légitimité de l'action politique syndicale. La cour

a conclu que l'utilisation des cotisations par le syndicat était une activité privée d'une organisation privée et donc soustraite à l'application de la *Charte*. De toute façon, le droit de l'appelant à la liberté d'association n'a pas été violé puisqu'il restait libre de s'associer à autrui et de s'opposer au syndicat. La cour a approuvé la conclusion du juge de première instance selon laquelle il n'y a pas eu de violation de la liberté d'expression de l'appelant<sup>2</sup>.

Légalement donc, la CEQ prévoit qu'aucun membre ou syndicat affilié ne peut la poursuivre devant une cour (et d'une certaine manière la paralyser) en ce qui concerne l'utilisation des cotisations syndicales prélevées sur tous les membres dans un objectif d'action politique, majoritairement décidé et donc contraire aux souhaits de certains. Aussi, la majorité des juges de la Cour suprême a donc inclus l'action politique et l'engagement en faveur de partis politiques comme étant une composante de la mission d'un syndicat. Cette nuance est importante, car cela aurait bouleversé l'équilibre de la *Formule Rand*, et donc toutes les organisations syndicales, non seulement au Québec, mais aussi au Canada et aux États-Unis. Elle dépasse de loin la simple loi sur le financement des partis politiques au Québec<sup>3</sup>.

Cette précaution de la CEQ est nécessaire, car ouvrir une brèche juridique quant à la *Formule Rand* pourrait remettre en cause tout le socle juridique des relations industrielles au Québec et au Canada.

### 6.3.3.3 Les décisions de la réunion du Conseil général concernant l'engagement politique de la CEQ

Une fois cette inquiétude levée, le Conseil général débat donc de l'engagement politique de la Centrale le 18 février 1994.

---

<sup>1</sup> Lavigne c. Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario, [1991] 2 R.C.S. 211.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Venne, M. (1994b, 29 juin). Une formule Rand idéologique ? *Le Devoir*, A1.

Les décisions de ce Conseil général<sup>1</sup> concernent essentiellement la question de l'engagement politique de la CEQ par rapport à la prochaine élection et par rapport à la perspective d'un référendum.

Après le vote des délégués, la résolution a été radicalement modifiée quant à son orientation, ou plutôt la tentative d'orientation favorable vers le Parti québécois. Si effectivement, la CEQ promeut l'indépendance nationale en période électorale ou non, son orientation politique est très claire : elle doit s'abstenir « rigoureusement d'accorder [un] appui officiel à quelque parti, candidate ou candidat que ce soit »<sup>2</sup>. Du même coup, la consultation des membres de la CEQ sur cette question est naturellement rejetée.

À nouveau, la CEQ n'accepte pas un soutien public à un parti politique. Elle maintient donc sa position traditionnelle quant à sa neutralité syndicale. Pourtant, après les décisions qu'elle a constamment prises en faveur d'un processus indépendantiste et avec la victoire du PQ dirigé par Jacques Parizeau (victoire de 44,75% avec 77 sièges obtenus à l'Assemblée nationale du Québec, le 12 septembre 1994), la CEQ se retrouve à entreprendre un passage réel de ses principes d'autodétermination des années 1970 à une participation active à la souveraineté en 1990. Cette mise en pratique politique se fait donc pour la première fois.

## **6.4 La CEQ et la préparation du processus référendaire du gouvernement québécois**

### **6.4.1 Un accueil syndical favorable à la victoire du PQ ?**

Dans son allocution d'ouverture du Conseil général des 19, 20 et 21 octobre 1994, Lorraine Pagé confirme l'accueil favorable que la CEQ fait au nouveau gouvernement dirigé par Jacques Parizeau ; elle considère « pour le moment [...] que le bilan des premiers jours du gouvernement Parizeau est positif »<sup>3</sup>. De nombreux contacts sont prévus entre des délégués de la CEQ et des

---

<sup>1</sup> Annexe 30.

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1993, 1994). Conseil général, Décisions de la réunion régulière du Conseil général des 16, 17 et 18 février 1994. A9394-CG-CÉC-03, 3.

<sup>3</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Notes pour l'allocution de Lorraine Pagé à l'ouverture du Conseil général de la CEQ. A9495-CG-015, 4.

ministres du gouvernement, dont la présidente du Conseil du Trésor, Pauline Marois, le nouveau ministre de l'Éducation, Jean Garon, ainsi que le premier ministre. D'ailleurs, « ce nouveau gouvernement ne ménage pas ses ouvertures à l'égard du mouvement syndical »<sup>1</sup>. De plus, la CEQ appuie « évidemment la tenue d'États généraux de l'éducation »<sup>2</sup>.

Cependant, la CEQ a quelques inquiétudes, notamment à propos du « refinancement de l'éducation »<sup>3</sup>, les lois 102 et 198, le maintien des services publics ou encore l'équité salariale. L'appui de la CEQ au gouvernement dirigé par le PQ est donc sous réserve de réalisation de son programme et de ses promesses électorales. Ce positionnement correspond finalement aux propositions du Comité *ad hoc*.

Le 29 novembre 1994, lors de son discours inaugural de premier ministre devant l'Assemblée nationale du Québec, Jacques Parizeau présente les grandes orientations de son programme de gouvernement. Il précise qu'au « moment de la constitution du gouvernement, [il a] faillit [se] réserver le portefeuille de l'Éducation »<sup>4</sup>. Toutefois, il l'a confié à Jean Garon « qui [...] doit réunir, l'an prochain, les États généraux de l'éducation »<sup>5</sup>. Il soumettra « sa proposition à l'Assemblée, dès le début de la session du printemps »<sup>6</sup>. Concernant les relations avec les communautés culturelles, Jacques Parizeau prévoit aussi que « toute la dimension des relations interculturelles »<sup>7</sup> sera également abordée lors de ces mêmes *États généraux sur l'éducation*.

Surtout, Jacques Parizeau annonce aussi « la plus grande décision politique qu'un peuple puisse prendre : l'accession à la souveraineté »<sup>8</sup>. Il précise qu'il va s'appuyer sur le « consensus dégagé par la *commission Bélanger-Campeau* »<sup>9</sup> et organiser un référendum en 1995 sur cette question. Il déclare que la « forme exacte que prendra cette consultation »<sup>10</sup> sera présentée la

---

<sup>1</sup> Idem.

<sup>2</sup> Ibid., 5.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Parizeau, J. (1994, 29 novembre). Discours du trône.

<sup>5</sup> Idem.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid.



semaine prochaine par le dépôt d'un document à l'Assemblée nationale « qui servira de base à la participation populaire »<sup>1</sup>.

Lors du troisième Conseil général de la CEQ<sup>2</sup>, à Laval, le 1<sup>er</sup> décembre 1994, Lorraine Pagé réagit au discours inaugural du premier ministre du Québec.

Face à la détermination affichée de tenir un référendum sur la souveraineté du Québec en 1995, Lorraine Pagé confirme que ce Conseil général marque « le coup d'envoi de [l'] engagement dans la campagne référendaire, conformément aux décisions [du] Congrès voulant que la CEQ fasse la promotion de l'indépendance du Québec »<sup>3</sup>.

Par rapport au discours inaugural, il s'agit, selon elle, d'un « retour modeste, mais concret aux valeurs fondamentales de la social-démocratie »<sup>4</sup> et de la « volonté d'élargir la participation à la vie sociale et politique à tous les acteurs sociaux »<sup>5</sup>.

Ce « discours rassembleur »<sup>6</sup> permet non seulement d'envisager « la plus large coalition possible en faveur de l'indépendance »<sup>7</sup>, mais en plus de concevoir « l'émergence d'un modèle de développement (non) exclusivement axé sur l'accumulation des richesses dans une optique néolibérale »<sup>8</sup>.

Lorraine Pagé prend donc acte de la position exprimée publiquement de Jacques Parizeau qui finalement suspend, plutôt que de clôturer, les dissensions entre le PQ et la CEQ datant de 1979-1985, tout en souhaitant que la Centrale reste vigilante quant aux autres questions concernant la convocation des *États généraux sur l'éducation*, la situation des femmes et le domaine de la santé et des services sociaux.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Laval, les 1<sup>er</sup> et 2 décembre 1994. A9495-CG-PV-03, 15.

<sup>3</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Notes pour l'allocation de la présidente, Mme Lorraine Pagé, à l'ouverture du Conseil général de la CEQ, le 1<sup>er</sup> décembre 1994. A9495-CG-033, 2.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid., 3.

Dans ce sens, un soutien réciproque de la CEQ et du gouvernement péquiste se concrétise autour de concessions sur la question sociale et la convocation des *États généraux sur l'éducation*. Ici, la CEQ se conçoit comme un acteur social vigilant influençant l'État québécois vers une orientation réformiste.

## 6.4.2 Un engagement syndical concret dans la campagne référendaire

### 6.4.2.1 La participation de la CEQ à la *Table de concertation*

Parmi les dossiers étudiés par le Conseil général, la « question de la démarche préliminaire en lien avec le référendum »<sup>1</sup> tente de déterminer l'engagement concret de la CEQ dans la campagne référendaire<sup>2</sup>. Il s'agit de participer et d'envoyer des représentants du Conseil exécutif de la CEQ<sup>3</sup> à la *Table de concertation* animée par le Mouvement national des Québécoises et des Québécois (MNQ) et organisée autour de la démarche référendaire, avec de nombreuses organisations et plusieurs syndicats (dont la CSN, la FTQ, etc.) dans toute la province.

Une fois définies les modalités d'organisation, le Conseil exécutif dépose une recommandation de vote devant le Conseil général pour confirmer « l'engagement de la CEQ dans le débat préréférendaire au sein de la coalition québécoise des organismes membres de la *Table de concertation* »<sup>4</sup>.

Comme le « mandat de militer en faveur de l'indépendance du Québec »<sup>5</sup> a été convenu par le dernier Congrès, la CEQ se doit de participer à la *Table de concertation*. En décembre 1994, le Conseil général discute donc de la résolution du Conseil exécutif, à savoir confirmer et préciser : « l'engagement de la CEQ, sur la base [des] orientations à l'effet de militer en faveur de l'indépendance et de [la] vision de celle-ci, dans le débat préréférendaire au sein de la coalition

---

<sup>1</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Laval, les 1<sup>er</sup> et 2 décembre 1994. A9495-CG-PV-03, 15.

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). La CEQ et le référendum. Conseil général, proposition. A9495-CG-030.

<sup>3</sup> Lorraine Pagé à la table de concertation, Daniel Lachance au Comité de coordination, Richard Langlois à la table de travail sur l'économie, dans CEQ-CG. (1994, 1995). La CEQ et le référendum. Conseil général, proposition. A9495-CG-030, 1.

<sup>4</sup> Ibid., 2.

<sup>5</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Laval, les 1 et 2 décembre 1994. A9495-CG-PV-03, 15.

québécoise des organismes membres de la *Table de concertation* »<sup>1</sup>. Cette principale est adoptée à l'unanimité. Les membres du Conseil exécutif peuvent rejoindre et participer à la *Table de concertation*.

#### 6.4.2.2 La conception syndicale des *États généraux sur l'éducation*

À la fin de cette réunion, le Conseil général aborde le sujet des *États généraux sur l'éducation*. Lorraine Pagé dépose un document extrait d'un avis remis au ministère de l'Éducation et transmis aux fédérations<sup>2</sup>. La présidente suggère un bref comité plénier général et une délibérante pour appuyer les recommandations. La présidente énumère les recommandations concernant l'organisation des colloques régionaux de l'éducation.

Pour certains délégués, l'accueil favorable de la CEQ aux orientations réformistes et souverainistes du gouvernement péquiste ne doit pas cacher les demandes particulières de celle-ci, principalement la demande de tenir des *États généraux* en 1996 transmise au ministre de l'Éducation.

Dans l'esprit de la CEQ, ces *États généraux* viendraient clôturer les travaux d'une commission itinérante qui ferait le tour du Québec en 1995 pour recueillir les consensus de la population autour de l'éducation<sup>3</sup>.

L'organisation de colloques régionaux syndicaux dans une quinzaine de villes de janvier à mai 1995 a pour objectif de « préparer sa propre vision consensuelle de l'éducation au Québec »<sup>4</sup>. Mieux, selon Lorraine Pagé, « la phase préparatoire aux *États généraux* peut très bien se concilier avec la démarche préréférendaire »<sup>5</sup>. Ainsi, différents blocages se résoudraient d'eux-mêmes grâce au référendum.

Finalement, la résolution de la question nationale permettrait donc la résolution de tous les problèmes inhérents à l'éducation au Québec, y compris la tenue d'*États généraux*.

---

<sup>1</sup> Idem., 16.

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Laval, les 1er et 2 décembre 1994. A9495-CG-PV-03, 20.

<sup>3</sup> Cauchon, P. (1994, 2 décembre). « Une rupture avec le discours néolibéral ». Lorraine Pagé salue le discours de Parizeau. *Le Devoir*, A2.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Ibid.

### **6.4.3 Le Conseil général du 15 mars 1995 et la participation de la CEQ à la *Commission nationale de l'avenir du Québec***

En mars 1995, avant de participer à la démarche référendaire, le Conseil général doit aussi définir la position de la CEQ lors de la *Commission nationale sur l'avenir du Québec*, préalable à la consultation référendaire annoncée par le gouvernement péquiste en novembre 1994. La CEQ soutient le processus démocratique de consultations régionales et nationales sur l'avenir collectif du Québec.

Elle rappelle donc son positionnement au-delà des questions éducatives : « l'indépendance nationale et la souveraineté populaire »<sup>1</sup>.

Aussi, la Centrale « a un rôle majeur à jouer sur cette question »<sup>2</sup>, car

dans tous les pays qui, à notre époque, ont accédé à l'indépendance ou ont connu un mouvement d'affirmation de la souveraineté populaire, le mouvement syndical, et tout spécialement, les syndicats de l'enseignement y ont joué un rôle majeur<sup>3</sup>.

Dans ce sens, la participation syndicale à « l'ensemble du processus »<sup>4</sup> est légitime surtout pour s'assurer que « l'accession à l'indépendance nationale ne soit pas escamotée et pour faire en sorte qu'elle se réalise dans le sens des intérêts populaires »<sup>5</sup>.

L'appui de la CEQ à « l'indépendance du Québec est indéfectible »<sup>6</sup>, tout en n'étant pas un soutien à la « stratégie de quelque parti politique que ce soit »<sup>7</sup>. Ce soutien ne se marchand pas, car la CEQ souhaite garder « toute liberté pour appuyer ou critiquer le gouvernement actuel »<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> CEQ (1995, mars). Mémoire à la Commission nationale sur l'avenir du Québec, présenté par la CEQ, 3.

<sup>2</sup> Ibid., 4.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

Fort de cet engagement vigilant, la CEQ demande au gouvernement un « large débat sur les finances publiques »<sup>1</sup> et de mettre fin à « la stratégie des compressions budgétaires entreprise par le gouvernement précédent »<sup>2</sup>.

Dans ce sens, « si le bilan des actions du gouvernement du Parti Québécois depuis son élection était l'une des conditions de notre appui à la souveraineté, il y aurait des débats orageux »<sup>3</sup> dans les rangs de la CEQ. La Centrale souhaite que le gouvernement « montre plus de détermination »<sup>4</sup> et fasse « référence à un projet de société »<sup>5</sup>, tel que cela a été évoqué dans les commissions régionales.

C'est donc un second volet de la stratégie de la Centrale définissant son propre projet de société qui se déploie.

#### 6.4.3.1 Les demandes de la CEQ par rapport au projet gouvernemental

Face au projet gouvernemental, la CEQ pose ses conditions. Elle lui demande « d'adopter comme préambule de la loi sur la souveraineté »<sup>6</sup> la déclaration de souveraineté du Québec<sup>7</sup> rédigée par Pierre Graveline. Puis, la CEQ explique comment elle compte « accéder à l'indépendance »<sup>8</sup> et discute donc de l'avant-projet de loi présenté par le gouvernement.

C'est même une vive critique de cet avant-projet, car la CEQ conçoit l'indépendance nationale comme liée à « la volonté de parachever la construction de la démocratie québécoise » ; cette démarche d'accession à l'indépendance doit donc être « démocratiquement exemplaire »<sup>9</sup>.

Elle réaffirme la résolution du Congrès national de 1990 favorable à l'indépendance du Québec qui cependant fait la distinction entre « indépendance nationale » (« contre la

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., 9.

<sup>7</sup> CEQ-CG. (1995). La déclaration de souveraineté du Québec. A9495-CG-045, CEQ.

<sup>8</sup> Idem., 12.

<sup>9</sup> Ibid.

dépendance et la soumission »<sup>1</sup>) et « souveraineté populaire » (le « pouvoir suprême »<sup>2</sup> qui permet le bon gouvernement). Ainsi, dans une démocratie moderne « de forme républicaine »<sup>3</sup>, c'est le peuple qui « est souverain de l'État »<sup>4</sup>, avertit la CEQ !

#### 6.4.3.2 Le peuple québécois et l'État

Ce peuple québécois se définit comme incluant « toutes les personnes établies à demeure au Québec, sans distinction d'origine, de croyances religieuses ou de langue maternelle »<sup>5</sup>, excepté les nations autochtones<sup>6</sup>. Il est une « nation pluriethnique, de langue commune française et possédant un ensemble d'institutions particulières qui le distinguent nettement des sociétés qui l'entourent »<sup>7</sup>.

Simultanément, le peuple québécois constitue une « nation véritable »<sup>8</sup>, occupant un territoire précis, avec une « culture nationale distinctive »<sup>9</sup>, avec « une continuité historique »<sup>10</sup>, une « langue nationale »<sup>11</sup>, un « droit civil codifié »<sup>12</sup> propre et ayant « conscience de constituer une société originale »<sup>13</sup>.

Ce qui lui manque donc est un État démocratique, avec des institutions centrales contrôlées démocratiquement.

Surtout, pour la Centrale, la « démocratisation des institutions politiques québécoises passe par l'appropriation par le peuple québécois de la constitution de son État national »<sup>14</sup>. Ainsi,

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid., 13.

<sup>6</sup> Nous n'aborderons pas ici la question des nations autochtones vivant sur le territoire du Québec. Le mémoire de la CEQ comporte sur ce sujet de nombreux paradoxes qui posent finalement les nations autochtones comme autant d'enjeux problématiques entre le Canada et le futur Québec indépendant. Voir le chapitre 3 sur la reconnaissance des droits des autochtones (17) et la question du territoire (19).

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid., 12.

<sup>11</sup> Ibid., 13.

<sup>12</sup> Ibid., 12.

<sup>13</sup> Ibid., 13.

<sup>14</sup> Ibid., 15.

« lors de la *commission Bélanger-Campeau*, la CEQ avait été l'une des rares organisations à avancer l'idée d'une assemblée constituante élue »<sup>1</sup>. La CEQ la conçoit comme un « élément essentiel dans l'édification d'une société démocratique »<sup>2</sup>. Elle justifie sa démarche et souhaite la convocation d'une assemblée constituante, représentative des Québécoises et des Québécois, pour faire un large débat populaire et pour « rédiger un projet de constitution qui serait soumis au peuple québécois pour ratification au référendum »<sup>3</sup>.

Afin de réellement démocratiser l'État québécois, la CEQ recommande « l'enchâssement constitutionnel du droit à la syndicalisation, à la négociation collective des conditions de travail et au recours collectif à la grève pour les travailleuses et les travailleurs »<sup>4</sup>. C'est une réponse à la politique antisociale menée par le PQ en 1982.

Il s'agit donc de créer une démocratie sociale et d'en finir avec les conséquences de la politique antisociale du gouvernement péquiste du début des années 1980.

Puis, la CEQ établit des garanties à apporter à la minorité anglaise. Comme elle l'avait déjà remarqué dans un Conseil général précédent, l'article de l'avant-projet gouvernemental « pose problème »<sup>5</sup>. Elle voudrait savoir quelle est la « portée de la préservation de l'identité de la communauté anglophone »<sup>6</sup>. Si elle devait, selon la CEQ, ne pas être considérée comme une « communauté culturelle comme les autres »<sup>7</sup>, et à ce titre « avoir des droits historiques et des institutions qu'elle doit pouvoir maintenir, tout comme elle doit pouvoir développer sa langue et sa culture »<sup>8</sup>.

Si la protection constitutionnelle des « droits de la minorité anglaise » est justifiée, il faut cependant que l'avant-projet de loi proclame « le caractère français d'un Québec indépendant »<sup>9</sup>

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid., 16.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid., 18.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid., 19.

et « le français comme seule langue officielle et commune »<sup>1</sup>. Aussi, pour la CEQ, il est étonnant que cet avant-projet soit « silencieux sur la question de la langue et de la culture »<sup>2</sup> ; selon elle, il est utile d'apporter des précisions et d'en profiter pour « parfaire l'entreprise de francisation du Québec »<sup>3</sup>. Il s'agit même d'un « des objectifs majeurs que l'indépendance permettra de poursuivre avec efficacité et transparence »<sup>4</sup>.

#### 6.4.3.3 Les revendications concernant l'éducation

Enfin dans le quatrième chapitre, la CEQ aborde la question de « l'éducation de la formation de la main-d'œuvre »<sup>5</sup>. Elle étudie les « valeurs et finalités de l'éducation »<sup>6</sup>, critique les « objectifs fédéraux en éducation »<sup>7</sup> et aborde « les structures scolaires »<sup>8</sup>, la formation professionnelle et l'éducation postsecondaire et la recherche.

Dès le début, la CEQ lie le dossier de l'éducation à la conquête de l'indépendance : « afin que le Québec puisse relever tous les défis qui se posent à lui en ce domaine »<sup>9</sup>. Ainsi, depuis la réforme de la *Révolution tranquille*, « l'éducation constitue un instrument privilégié d'émancipation des personnes et de développement des collectivités »<sup>10</sup>.

Cependant, aujourd'hui, l'éducation québécoise se trouve à un « nouveau carrefour »<sup>11</sup>, car les résultats quant à l'alphabétisation et la diplomation au secondaire trainent « toujours de l'arrière »<sup>12</sup> et « les incohérences et les dysfonctionnements sont nombreux »<sup>13</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid., 22.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid., 26.

<sup>9</sup> Ibid., 22.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> Ibid.



#### 6.4.3.4 Un constat catastrophique de l'éducation au Québec

Pour la CEQ, il y a donc « une crise du système éducatif »<sup>1</sup>, à la fois de confiance, de culture et de financement ; celle-ci est due à la régulation néolibérale que les gouvernements ont appliquée depuis 1982-1983. Ainsi, l'école est de « moins en moins conçue comme un service public visant l'intérêt général et de plus en plus comme une institution devant répondre à des intérêts privés »<sup>2</sup>. Il y a donc eu un effritement de l'*École commune*, un accroissement de la privatisation et une multiplication « d'écoles publiques sélectives »<sup>3</sup> concurrentes.

Dans ce sens, selon la CEQ, « il faut fonder un nouveau projet démocratique pour l'éducation »<sup>4</sup> et axer le système scolaire sur les « besoins des personnes et de la société »<sup>5</sup>.

#### 6.4.3.5 La question constitutionnelle éducative

La CEQ constate que « c'est au niveau des structures scolaires, confessionnelles et linguistiques qu'apparaît la principale contradiction entre le désir d'autonomie du Québec et son appartenance à l'ensemble canadien »<sup>6</sup>. À cause de l'article 93 de l'AANB (1867), la compétence provinciale en matière d'éducation demeure incertaine et « très fragile »<sup>7</sup>. En plus, l'article 23 de la *Loi constitutionnelle* de 1982 a assoupli les critères d'admission dans l'enseignement de langue anglaise au Québec, modifiant certains aspects de la Loi 101.

De plus, ces deux articles ne peuvent être modifiés qu'avec l'accord du Parlement fédéral.

Finalement, « la compétence exclusive du Parlement québécois sur l'éducation n'est que fiction »<sup>8</sup>. Ces « contraintes constitutionnelles »<sup>9</sup> paralysent toute modification des « structures

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., 23.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., 26.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

de l'école confessionnelle, même si celles-ci ne répondent plus à l'évolution du Québec contemporain »<sup>1</sup>.

#### 6.4.3.6 Montréal et l'évolution de la question confessionnelle

Le problème a été particulièrement visible lorsque la *commission Parent* a abordé « les places respectives de l'Église et de l'État »<sup>2</sup> et la question de la confessionnalité des écoles.

Selon la CEQ, « la *commission Parent* proposait que l'école offre un enseignement des diverses religions et non seulement un enseignement catholique ou protestant »<sup>3</sup>. Les militants laïques voulaient la création d'un réseau d'écoles neutres<sup>4</sup>, puis d'écoles multiconfessionnelles. Ensuite, « les communautés juives et orthodoxes, à leur tour, ont demandé la création de comités confessionnels et un enseignement particulier »<sup>5</sup>. Ces demandes n'étant pas prises en compte, ces communautés ont donc développé un réseau privé soutenu par l'État.

Cependant, l'évolution de la société québécoise<sup>6</sup> oblige à « revoir les relations qui existent entre l'éducation et la religion »<sup>7</sup>.

Dans ce contexte d'échecs répétés des réformes constitutionnelles et de la volonté canadienne de ne pas procéder à une réforme constitutionnelle, selon la CEQ, « il est illusoire d'espérer obtenir un amendement à la constitution canadienne afin d'établir un système d'éducation non confessionnel »<sup>8</sup>. Celui-ci ne pourra être créé que dans l'indépendance du Québec.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Pourtant, la *Commission Parent* a bien autorisé une expérience scolaire laïque, autour de la création d'une école neutre avec un conseil d'administration propre, supervisée par la CÉCM. Elle fut de courte durée.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> La diversité ethnoculturelle découlant de l'immigration, le développement des libertés individuelles et la disparition progressive d'une « vision traditionnelle de la religion », Ibid., 27.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

En conclusion, le projet d'un Québec souverain doit comprendre la laïcisation du système scolaire, c'est-à-dire la séparation de l'Église et de l'État qui est « une caractéristique démocratique fondamentale dans les sociétés pluralistes »<sup>1</sup>.

#### 6.4.3.7 La langue française

Par rapport à la langue d'enseignement, la CEQ reprend son analyse précédente. Elle rappelle l'article 73 de la Loi 101 (1977) qui

ouvre les portes de l'école anglaise à la minorité anglophone, y compris aux enfants d'immigrants ou de francophones, selon le critère suivant : l'un des parents doit avoir fait ses études élémentaires dans une école de langue anglaise au Québec ou au Canada<sup>2</sup>.

En plus, l'article 86 permet de négocier la possibilité d'une extension de l'accessibilité de l'enseignement anglophone aux enfants venant d'une autre province si des accords de réciprocité sont négociés.

Il s'agit donc « de droits importants que le peuple québécois reconnaît à la minorité anglophone »<sup>3</sup>. Cependant, en 1982, l'article 23 de la Charte canadienne des droits a entraîné le

droit à tout citoyen ou citoyenne dont un seul de ses enfants a reçu ou reçoit l'enseignement en anglais n'importe où au Canada d'inscrire ses enfants résidants au Québec à l'enseignement en anglais<sup>4</sup>.

Ceci laisse donc une possibilité éventuelle de contourner la Loi 101 (inscription dans une école privée non subventionnée, extension de cette possibilité aux enfants d'une même famille). Ce droit accordé permet aux « familles francophones ou immigrantes les plus riches (...) d'échapper aux critères de la loi 101 »<sup>5</sup>.

Selon la CEQ, c'est une « ingérence inacceptable d'instances politiques extérieures au Québec dans la législation québécoise en matière d'éducation »<sup>6</sup>. En plus, en 1984, la Cour

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., 31.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

suprême a établi que « l'article 23 de la Loi constitutionnelle de 1982 avait priorité absolue sur l'article 73 de la Charte de la langue française »<sup>1</sup>.

Si l'accession du Québec à la souveraineté ne veut pas « restreindre les droits de la minorité anglophone »<sup>2</sup>, elle permettra cependant de légiférer en matière de langue d'enseignement, sur l'anglais, mais aussi sur les langues d'origine.

Dans ce sens, la Constitution québécoise doit maintenir

l'accessibilité universelle à l'école française et le principe général que l'école française est l'école commune et le lieu privilégié de l'intégration à la société québécoise des personnes immigrantes s'établissant au Québec ainsi que de leurs familles<sup>3</sup>.

Simultanément, la Constitution reconnaîtra le droit de la minorité anglaise à une éducation en anglais pour ses descendants et aux communautés autochtones du Québec le maintien de sa langue et de sa culture par la création d'un secteur d'enseignement particulier.

#### 6.4.3.8 Un projet de société

Une fois posées les définitions syndicales du peuple, du type d'État souhaité, de l'éducation, de la laïcité et de la langue française, le projet de société tel que le conçoit la CEQ est abordé.

À l'image de la tentative du *projet d'école* de 1978 et contrairement à la réaction syndicale face à la politique libérale, antisociale et nationaliste du PQ de 1977 à 1985, ce projet fait converger, difficilement, les deux courants orthodoxes, nationalistes et socialistes de la CEQ.

Ce projet de société n'est que très peu abordé, ni même autant élaboré dans d'autres documents et prises de positions de la Centrale. Ses grandes orientations sont même « socialistes ». De nombreux points s'opposent donc à la vision de l'avant-projet gouvernemental et critique la « mondialisation »<sup>4</sup> et « l'évangile de la compétitivité »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., 32.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., 33.

<sup>5</sup> Ibid.

En ce sens, le projet de la CEQ demande le « statut de pays non aligné »<sup>1</sup>, ou plus précisément le retrait du Québec des alliances militaires OTAN (Organisation du traité de l'Atlantique Nord) et NORAD (*North American Aerospace Defense Command*). La Centrale souhaite aussi revoir l'adhésion aux ententes de libéralisation des échanges (GATT et ALÉNA) et demande la diversification de l'économie québécoise vers plusieurs marchés, autres que ceux des États-Unis et de l'Ontario.

La CEQ souhaite favoriser la tenue de débats autour de ces questions, quitte à contredire l'avant-projet et les positions du gouvernement péquiste.

De plus, autre point de divergence avec l'avant-projet, la CEQ s'oppose à l'abandon du projet « d'une monnaie québécoise »<sup>2</sup>, ainsi qu'une banque centrale québécoise. Le dollar canadien serait maintenu à titre transitoire seulement.

Autre point historiquement polémique<sup>3</sup>, celui du transfert des avoirs et des dettes, la CEQ demande que le gouvernement s'en tienne à la position de la *Commission Bélanger-Campeau* (soit 18,5%). Face à un choc budgétaire qui s'annonce au niveau du Gouvernement fédéral, la CEQ s'oppose à toute « vaste remise en cause du rôle de l'État »<sup>4</sup>. Il s'agit d'une critique du projet budgétaire de Paul Martin, ministre du Budget fédéral. Comme cette obsession fédérale de la « culture de la dette »<sup>5</sup> peut avoir des conséquences pour le Québec, la CEQ s'oppose à toute réorientation de la politique économique du Québec, quel que soit le résultat du référendum afin de ne pas mettre en péril services publics et programmes sociaux.

La CEQ s'oppose donc à toute « vaste remise en cause du rôle de l'État »<sup>6</sup>, considéré comme un « patrimoine collectif essentiel à l'émancipation économique et sociale du Québec »<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., 35.

<sup>3</sup> Par rapport au précédent de l'*Acte d'Union* (1840), la CEQ souhaite que le partage des dettes et des déficits se fasse à l'avantage de la Province de Québec.

<sup>4</sup> Ibid., 36.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., 38.

<sup>7</sup> Ibid.

En conclusion, La CEQ croit que « l'indépendance du Québec, ce n'est pas un rêve »<sup>1</sup>, mais un « projet démocratique »<sup>2</sup>.

#### 6.4.3.9 Quel débat du Conseil général de mars 1995 ?

Bizarrement, le projet de Mémoire à la *Commission nationale sur l'avenir du Québec* n'est que très peu été étudié par le Conseil général du 15 mars 1995. Seulement un court texte du mémoire<sup>3</sup> a été disponible durant cette séance<sup>4</sup>.

Pourtant, Raymond Johnston, vice-président de la CEQ et membre du syndicat de Trois-Rivières, demande « s'il est possible d'avoir à la présente réunion le texte projet du mémoire »<sup>5</sup>. Daniel Lachance indique que des contraintes ne permettent pas « de déposer un plan de travail plus complet »<sup>6</sup>. Aussi, le Conseil exécutif, qui en a fait une « première lecture et une certaine réécriture »<sup>7</sup> devrait en faire le dépôt avant lundi. Finalement, Luc Allaire, président de la FECS et rédacteur en chef de la revue *Options CEQ* présente le plan du mémoire.

Après un comité plénier sur la proposition de projet de déclaration et du mémoire pour la *Commission nationale sur l'avenir du Québec*, Lorraine Pagé dépose une première recommandation pour modifier certains aspects. Raymond Johnston dépose également une proposition qui souhaite que le Conseil exécutif intègre les « éléments constitutifs (droits, etc.) »<sup>8</sup> dans le projet de constitution du Québec indépendant. Pour Lorraine Pagé, après des échanges avec d'autres organisations syndicales, la déclaration de souveraineté, document simple, doit avoir un « caractère politique »<sup>9</sup>. La Principale 1 est adoptée à l'unanimité, mais les trois délégués du SE des Vieilles-Forges enregistrent la dissidence de leur syndicat.

---

<sup>1</sup> Ibid., 46.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> CEQ-CG, information. (1995, mars). Mémoire à la commission nationale sur l'avenir du Québec, présenté par la CEQ, A9495-CG-069. Annexe 32.

<sup>4</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Procès-verbal de la réunion extraordinaire du Conseil général tenue à Québec, les 15, 16 et 17 mars 1995. A9495-CG-PV-08, 5.

<sup>5</sup> Idem.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid., 6.

<sup>9</sup> Ibid.

Puis, Raymond Johnston propose une principale 2 ; le projet de mémoire n'étant pas disponible, cette principale 2 permet de saisir les amendements souhaités sur le projet initial qui n'est pas disponible dans sa version préparatoire. Cette principale 2 demande d'apporter plusieurs modifications. La première propose que la « nette distinction entre l'indépendance et la souveraineté »<sup>1</sup> soit faite ; la seconde demande l'introduction d'une « critique du projet du gouvernement à partir de l'analyse de l'article 3 de l'avant-projet »<sup>2</sup> et que celle-ci inclue aussi « la constitutionnalisation de la décentralisation »<sup>3</sup> ; la troisième souhaite que la Centrale réclame que l'adhésion aux accords de libre-échange, le GATT, l'ALENA et l'union économique soient soumis à un « référendum populaire »<sup>4</sup>.

Aucun vote ne peut porter sur cette principale, car le document est un document d'information. Cependant, Daniel Lachance précise que la seconde recommandation pourrait faire l'objet d'un débat éventuel.

Sans avoir présenté de texte, le Conseil général procède à certaines modifications qui transparaissent dans les demandes du SE des Vieilles-Forges. Ainsi, il est possible de penser que le mémoire final, déposé, inclut donc ces quelques modifications. Elles sont même essentielles. Il s'agit d'un drôle de débat qui montre qu'en mars 1995, le soutien au processus référendaire est encore sujet à discussion au sein du Conseil général et que deux motions s'y opposent.

À nouveau, il est difficile de considérer que le Conseil général souhaite une alliance avec le PQ autour de sa démarche référendaire en mars 1995. Au contraire, le Conseil général, d'une manière certaine, conserve sa ligne politique de neutralité syndicale quant aux partis politiques comme en 1977.

À l'intérieur de la CEQ, il y a encore en 1995 un courant syndicaliste de dimension sociale. C'est d'une certaine manière, ce courant à l'intérieur du Conseil général qui maintient la tradition syndicale de la CEQ.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

Résumons la position de la CEQ quant à la question nationale jusqu'en mars 1995.

## **Synthèse : Le Conseil général et le processus d'acquisition de l'indépendance du Québec**

Le sixième chapitre de notre recherche se déroule en quatre actes. Ceux-ci réorganisent le rapport entre la Centrale syndicale et la question nationale autour de nouvelles approches idéologiques et stratégiques selon un double objectif : un engagement stratégique politique et l'élaboration de son propre projet sociétal d'un Québec indépendant.

Le premier acte marque la fin d'une posture syndicale enseignante datant des années 1970 qui se détaille en deux temps : celui du Congrès et celui du Conseil général. Le deuxième acte pose concrètement la question de la stratégie politique souverainiste de la CEQ quant au soutien réel à un parti politique souverainiste au niveau fédéral. Puis, le troisième acte replace la *mémoire syndicale* au cœur de la stratégie politique de la Centrale. Enfin, le quatrième acte, acte final, marque la convergence stratégique entre la CEQ et le gouvernement péquiste autour d'une démarche souverainiste autonome et de l'annonce de la convocation des *États généraux sur l'éducation*.

Effectivement, premier acte, c'est l'élection de Lorraine Pagé à la présidence de la Centrale en 1988 qui permet une nouvelle orientation syndicale encadrée par le XXXII<sup>e</sup> Congrès de juin 1990. Dans la déclaration de principe, *Un pays à construire*<sup>1</sup>, ce Congrès de la CEQ change radicalement l'orientation politique de la Centrale. C'est le premier acte de la transformation de l'orientation indépendantiste de la CEQ.

Ce congrès autorise l'intervention de la Centrale dans le débat constitutionnel en faveur d'un processus d'accession à l'indépendance nationale garantissant les intérêts populaires. La Centrale doit donc militer pour l'indépendance nationale du Québec, selon le principe de la souveraineté populaire comme fondement de la constitution du Québec indépendant. Cette constitution est conçue comme démocratique et progressiste. Elle défend même un processus de

---

<sup>1</sup> CEQ. (1990). Pour que fleurisse le changement ! Projet de déclaration de principe - Un pays à construire. Congrès, 26-30 juin 1990.



convocation d'une assemblée constituante; charge à celle-ci de présenter un projet de constitution soumis par référendum au peuple québécois. Indépendante des partis politiques, cette démarche de la CEQ privilégie la participation à d'autres forums plus larges.

La décision finale du Congrès de juin 1990 demande donc à la Centrale de prévoir un plan d'action autour de l'indépendance<sup>1</sup>. Cette décision marque la véritable rupture syndicale sur la question nationale. La recommandation de son Congrès lui prescrit aussi un cadre d'actions.

À partir de juin 1990, la CEQ commence l'opérationnalisation concrète de l'engagement souverainiste de la CEQ.

En septembre 1990, à la suite de l'échec fédéral de l'*Accord constitutionnel du lac Meech* (1987), la convocation par le gouvernement libéral du Québec de la *Commission Bélanger-Campeau* oblige le Conseil général de la CEQ de décembre 1990 à préparer un *Plan d'action pour la définition d'un cadre d'action pour l'indépendance du Québec*<sup>2</sup>.

Ce plan, préparé par Henri Laberge, marque le deuxième temps de la fin de la posture syndicale. Il s'agit d'une rupture majeure, car il met la CEQ devant ses engagements et responsabilités : l'organisation syndicale doit développer, selon Henri Laberge, une approche autonome quitte à jouer le rôle d'un parti ouvrier, populaire et progressiste inexistant au Québec.

Le rapport critique du Bureau national et d'Henri Laberge et les douze recommandations adoptées par le Conseil général mettent fin à une posture syndicale. Ils marquent, deuxième stade, le début réel d'une opérationnalisation syndicale autonome par les enseignants de la question nationale québécoise.

Une première approche circonstancielle liée au rejet de l'*Accord de Charlottetown* le 26 octobre 1992 permet au Conseil général d'affiner son opposition au fédéralisme canadien, notamment au sujet de l'article 93 de l'AANB et l'article 23 de la *Loi constitutionnelle de 1982*.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG, décision. (1990, 1991). Plan d'action CEQ sur la question nationale. Pour orienter et organiser notre engagement décidé en Congrès. A9091-CG-068.

<sup>2</sup> Idem.

Mais, c'est surtout la création du Bloc québécois qui met le Conseil général de la CEQ devant un choix tactique précis : celui du soutien ou non à ce parti politique indépendantiste lors des élections fédérales du 23 octobre 1993. En septembre 1993, deux conceptions du souverainisme s'affrontent au sein du Conseil général.

D'un côté, une frange soutient le BQ, particulièrement la candidature de Gilles Duceppe tout en proposant des revendications socioéconomiques vis-à-vis des politiques fédérales et en dénonçant l'emprise du fédéralisme canadien sur le système éducatif québécois.

Une autre tendance nuance fortement et discrètement cette approche souverainiste en évoquant la possibilité d'utiliser l'art. 43 de la *Loi constitutionnelle de 1982* pour suspendre l'application de l'art. 93 de l'AANB. Elle suggère la possibilité d'utiliser la clause nonobstant pour transformer les commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques. Cette allusion à l'art. 43 de la *Loi constitutionnelle de 1982* remet en cause l'approche idéologique, selon laquelle le blocage de la transformation de l'éducation est dû à l'art. 93 de l'AANB et donc aux carcans et à l'archaïsme de la fédération canadienne.

Finalement, après délibérations, le vote des délégués du Conseil général maintient l'autonomie de la CEQ vis-à-vis des partis politiques.

Cependant, libre choix est laissé aux syndicats locaux de soutenir des candidats progressistes de leurs choix aux prochaines élections fédérales. La CEQ reprend sa position traditionnelle quant à son indépendance syndicale par rapport aux partis politiques. Pourtant, clairement, une partie du Conseil exécutif souhaitait un rapprochement prononcé avec le BQ.

Puis, le troisième acte replace la *mémoire syndicale* au cœur de la stratégie souverainiste de la Centrale. Après l'échec de l'alliance avec le BQ, le Conseil général de février 1994 clarifie les positions syndicales quant aux prochaines élections provinciales et selon l'hypothèse de la tenue d'un référendum sur l'indépendance avec l'étude du rapport d'un comité *ad hoc*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG, proposition. (1994, février). L'engagement politique de la CEQ pour l'indépendance nationale du Québec dans la double perspective d'une élection et d'un référendum québécois à venir. A9394-CG-041.

Les deux points essentiels de l'orientation souverainiste de la CEQ portent sur la démarche référendaire et l'élaboration d'une constitution sociale et progressiste. En proposant la tenue d'un référendum, le PQ rejoint un engagement clé des revendications de la CEQ. Il y a nettement une convergence entre une partie du programme du PQ et les positions indépendantistes de la CEQ. Mais, comme pour le BQ, cette convergence doit être discutée et approuvée par le Conseil général.

Dans la perspective d'un référendum, le comité *ad hoc* envisage même trois hypothèses de travail dans la perspective d'un référendum : 1) un rassemblement neutre et plus large ; 2) une alliance avec un parti politique ; 3) l'élaboration d'un principe de réciprocité permettant à la CEQ de soutenir la démarche référendaire du PQ et de garder sa liberté syndicale d'action et de pression sur ce parti politique.

Mais, le comité *ad hoc* prévoit des résistances au sein de la CEQ à cause de l'action gouvernementale du PQ en 1981-1982. Pour surmonter cette *mémoire historique* des enseignants, il propose la tenue de négociations entre la CEQ et le PQ et la promesse de l'abrogation des lois et décrets de 1981.

Toutefois, les délégués du Conseil général procèdent au vote et imposent que la CEQ fasse uniquement la promotion de l'indépendance nationale tout en s'abstenant de soutenir un parti politique.

Clairement, les délégués du Conseil général refusent donc un soutien au PQ pour les élections provinciales à venir et se limitent au mandat de défendre l'indépendance du Québec. Là encore, comme à propos du BQ, la Centrale s'en tient à sa position traditionnelle : celle d'un syndicalisme autonome des partis politiques, jugés peu progressistes, et celle de la défense du droit à l'autodétermination du peuple québécois.

Pourtant, ici, cette *mémoire historique* intègre la permanence d'une identité du syndicalisme enseignant québécois dans son refus de la « politisation » de l'éducation. Dans ce sens, la mission du syndicalisme enseignant n'est pas circonstancielle à un rejet d'un parti politique (quel qu'il soit : NPD, PQ ou BQ), mais marqué par la mission émancipatrice portée par

les enseignants. Ainsi, cette *mémoire historique* considère le syndicalisme enseignant comme étant, en soi, un parti politique ouvrier, populaire et progressiste.

Enfin, quatrième acte, le 12 septembre 1994, le PQ remporte les élections provinciales par 44,75 % du vote et 77 sièges à l'Assemblée nationale du Québec. Jacques Parizeau devient donc le premier ministre du Québec. Dès octobre 1994, Lorraine Pagé confirme des prises de contacts constructifs entre le nouveau gouvernement et la Centrale à propos de l'abolition des lois et décrets de 1981, le refinancement de l'éducation et la convocation d'*États généraux sur l'éducation*.

Mieux, lors du discours inaugural le 29 novembre 1994, Jacques Parizeau présente le programme de son gouvernement et annonce la préparation de la tenue d'un référendum sur la souveraineté et la convocation d'*États généraux sur l'éducation* au printemps 1995.

Cette annonce marque une réelle convergence tactique entre le gouvernement de Jacques Parizeau et la CEQ. Elle répond aux deux revendications primordiales de la CEQ : la tenue d'un référendum sur l'indépendance du Québec et la *réforme* négociée du système éducatif québécois.

Ainsi, le Conseil général du 1<sup>er</sup> décembre 1994 opérationnalise cette convergence politique. Selon Lorraine Pagé, la CEQ peut maintenant s'engager dans la campagne référendaire, participer à une large coalition de soutien à celle-ci et faire pression sur le gouvernement à propos des questions socioéconomiques et des *États généraux sur l'éducation*.

En conclusion, à l'annonce de la convocation d'une *Commission sur l'avenir du Québec*, préalable à la consultation référendaire annoncée par le gouvernement péquiste, le Conseil général de mars 1995 adopte un programme de revendications<sup>1</sup> très précises conditionnant la participation de la CEQ.

Concernant l'éducation, la CEQ souhaite l'élaboration d'un projet démocratique pour l'éducation, considérée comme laïque et francophone (avec des garanties juridiques pour les

---

<sup>1</sup> CEQ. (1995, mars). Mémoire à la Commission nationale sur l'avenir du Québec, présenté par la CEQ.

descendants de la minorité anglophone), dépassant les compétences des articles 93 de l'AANB et 23 de la *Loi constitutionnelle de 1982*.

Ainsi, le soutien de la CEQ à la démarche référendaire du gouvernement péquiste ne l'empêche pas de présenter non seulement une réforme de l'éducation, mais aussi un projet socialiste pour un Québec indépendant.

Cependant, il faut noter que contrairement aux questions sur la laïcité ou sur la politique d'éducation interculturelle, les positions des syndicats locaux n'apparaissent que très peu dans les procès-verbaux consacrés à la question nationale, à la stratégie électorale et au programme de souveraineté. Il est difficile d'appréhender leurs positions.

Toutefois, à travers leurs nombreux débats, les délégués du Conseil général ont maintenu la position traditionnelle de la Centrale, exprimée aussi par le Congrès de juin 1990, en refusant que celle-ci soutienne les campagnes électorales du BQ et du PQ, ainsi que leurs programmes qu'ils considèrent comme conservateurs et non progressistes. Pourtant, celle-ci n'empêche pas la CEQ de participer à l'élaboration du processus référendaire de l'indépendance ; c'est-à-dire à l'autodétermination du Québec.

Néanmoins, si au niveau de la question nationale et de la stratégie politique autour d'une démarche souverainiste, le point de vue traditionnel semble l'emporter, la question de la réforme de l'éducation et donc de la nécessaire « participation » va le remettre en cause, allant jusqu'à la mise en avant d'un réformisme syndical.



## **Chapitre 7 – La question réformiste : participation syndicale et réforme de l'éducation**

Dans ce septième chapitre, nous allons aborder la transformation réformiste de la CEQ selon deux points contestés par certains syndicats locaux : celui de la participation et celui de la réforme.

Dans une première section, nous verrons comment l'approche politique du ministère de l'Éducation a été modifiée par la campagne publique syndicale sur la *Réussite scolaire*. Ensuite, dans une deuxième section, nous appréhenderons comment et sur quels points ce tournant participatif a été conceptualisé par le Conseil exécutif et comment il a été rejeté par les délégués du Conseil général. Puis, dans une troisième section, comment le *Plan Robillard* – une rénovation scolaire proposée par la ministre de l'Éducation – a été mal accueilli par la CEQ. Dans une quatrième section, nous verrons sur quels points porte la nouvelle revendication syndicale à propos de la réforme globale de l'école québécoise. Avec une cinquième section, nous verrons que si le Congrès de juin 1994 accepte cette nouvelle revendication, les déléguées de la CEQ s'opposent à propos du tournant réformiste et participatif de la CEQ. Enfin dans une sixième et dernière section, nous verrons en quoi la convocation des *États généraux sur l'éducation* par le gouvernement péquiste le 9 avril 1995 marque une victoire de la stratégie duale de certains syndicalistes de la CEQ, à savoir l'arrimage de l'éducation – d'une réforme globale de l'éducation – au projet souverainiste.

Rappelons que notre propos se limite à la compréhension de l'arrimage syndical de l'éducation à la question nationale.

### **7.1 La réussite éducative comme initiation à la participation syndicale**

La question de la « participation » syndicale comme condition à la concertation collective autour d'une réforme globale et systémique de l'éducation au Québec touche le paradigme syndical enseignant. C'est une nouvelle question, même si elle a été déjà abordée lors du retour à la présidence de la CEQ d'Yvon Charbonneau dès 1983.

À partir du Congrès de 1990, ce nouveau paradigme se décline à partir du Congrès de 1990 selon deux aspects : celui de la participation et celui de la proposition d'une réforme de l'éducation ; ceux-ci réorientant la CEQ comme un véritable « partenaire social » et réformiste.

Cette réorientation duale de la CEQ ne va pas aller de soi et remet en cause finalement la dimension de l'arrimage syndical de l'éducation à la question nationale. De plus, dans ce tournant réformiste, de nombreuses similitudes et des influences majeures de *A Nation At Risk* et de la démarche réformiste d'Albert Shanker se font sentir.

### **7.1.1 La question participative**

Durant le Congrès de 1990, ces deux aspects s'appréhendent, d'une manière très générale, dans les décisions 63, 64 et 65.

La CEQ veut promouvoir « une réforme éducative ayant pour objectif d'adapter la garderie et l'école à la réalité particulière des jeunes issus de milieux socioéconomiquement faibles et des travailleuses et travailleurs faiblement scolarisés »<sup>1</sup>, en pratiquant « des expériences pédagogiques favorisant l'entraide et la coopération »<sup>2</sup> et « en proposant les éléments d'un vaste plan de lutte à l'analphabétisme, l'échec et à l'abandon scolaires pour tous les ordres d'enseignement »<sup>3</sup>.

Puis, la CEQ souhaite « créer un courant d'opinion favorable à ce que l'éducation redevienne et demeure une priorité sociale et une priorité budgétaire des gouvernements »<sup>4</sup>.

Enfin, la CEQ veut initier « une réflexion sur la contribution que les personnels de l'éducation pourraient apporter »<sup>5</sup> à propos de l'éducation en milieu défavorisé.

À partir du Congrès de 1990, cet axe va particulièrement être développé par la Centrale. Sans entrer dans les détails, il faut revenir rapidement à l'opérationnalisation syndicale des

---

<sup>1</sup> CEQ-Congrès. (1990). Décisions de la réunion du XXXII<sup>e</sup> Congrès tenu du 26 au 30 juin 1990. D9463, 11-12.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.



décisions, car elles sont le préambule à un questionnement plus global sur la participation et la formulation d'une réforme globale.

De 1990 à 1992, selon les méthodes d'une stratégie de communication, la CEQ oriente ses efforts vers l'organisation d'une « campagne de sensibilisation et de mobilisation autour des enjeux soulevés par la croissance alarmante du taux d'échecs et d'abandons scolaires »<sup>1</sup>. Du printemps à l'automne 1991, dans toute la province, elle organise des séminaires régionaux. L'objectif de son action est triple : 1) « replacer l'éducation au cœur des préoccupations premières de la société »<sup>2</sup> ; 2) « mobiliser le personnel scolaire »<sup>3</sup> ; 3) « établir une meilleure communication avec tous les milieux intéressés par l'éducation »<sup>4</sup>.

L'impact médiatique de ces séminaires régionaux permet la diffusion des préoccupations de la Centrale « comme duvet de canard au vent du printemps »<sup>5</sup>. Cette pression publique oblige Michel Pagé, le nouveau ministre de l'Éducation (du 5 octobre 1990 au 29 octobre 1992) à proposer un « plan d'action en vue de réduire l'échec et l'abandon scolaires dans les plus brefs délais »<sup>6</sup>.

Le ministre a convoqué des « colloques ministériels » auxquels la Centrale et ses fédérations ont accepté de participer. Ainsi, grâce aux

séminaires de la Centrale et des colloques du ministre, un premier pas vers l'établissement d'une meilleure collaboration entre les commissions scolaires, les associations de cadres, de directeurs d'école, de parents et la Centrale a été franchi<sup>7</sup>.

Avec ses positions sur la *Réussite scolaire*, la Centrale a pu influencer « des professionnelles et professionnels du gouvernement, des cadres, de directeurs généraux, des associations de parents et d'étudiantes et d'étudiants en sciences de l'éducation »<sup>8</sup>. En automne 1991, elle a donc pu agir sur les propositions de réforme du ministre.

---

<sup>1</sup> CEQ-Congrès. (1992). Dans la diversité - Dans la solidarité. Rapport d'activités. XXXIII<sup>e</sup> Congrès. A92CO09, 21.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

Simultanément, la Centrale a participé avec l'Université Laval à la création d'un *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire* (CRIRES).

Finalement, selon elle, la Centrale a été à l'initiative d'une véritable politique d'éducation autour de la *Réussite scolaire*. Ce faisant, elle a surtout mobilisé ses syndicats autour d'une participation active à la mise en place et la réalisation de cette politique. Grâce à cette action de *lobbying*, une convergence entre milieu syndical, enseignants, militants politiques et milieux de recherches, s'est effectivement réalisée avec la création du CRIRES.

Avec le soutien de la CEQ, en juin 1992, le ministre de l'Éducation dépose donc un *Plan d'action sur la réussite éducative*<sup>1</sup>, dit *Plan Pagé*.

Dans le même temps, au cours de sa réflexion sur le rapport entre « le syndicalisme et la société »<sup>2</sup>, le Congrès de juin 1992 intègre la question de la participation au *Plan Pagé* afin de poursuivre « son action collective en vue de refaire de l'éducation une priorité sociale et économique déterminante au Québec »<sup>3</sup>.

À la suite du Congrès 1990, le Congrès de 1992 précise la démarche ; celle-ci porte sur la mise en œuvre, au niveau local, du plan d'action « pour la réussite scolaire »<sup>4</sup> ; sur l'élaboration, en 1994, de « premiers éléments d'une réflexion globale sur les missions, les finalités et les moyens de l'éducation au Québec »<sup>5</sup>, pour élargir le « débat public sur l'éducation »<sup>6</sup> sous la forme de « la mise sur pied d'une commission d'enquête publique sur l'éducation, s'il y a lieu »<sup>7</sup>.

Dans le même temps, le Congrès de 1992 souhaite que le

Conseil général clarifie les objectifs stratégiques à poursuivre dans la concertation, identifie les niveaux et les lieux où sa participation peut permettre réellement de les faire avancer, s'assure d'un réel contrôle et d'un réel suivi de ses instances sur les

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation (1992). Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite scolaire. Québec : Ministère de l'Éducation ; CEQ-CG, proposition. (1992, décembre). Évaluation de notre participation au Plan Pagé. A9293-CG-034.

<sup>2</sup> CEQ-Congrès. (1992). Dans la diversité - Dans la solidarité. Décisions du XXXIII<sup>e</sup> Congrès tenu du 26 au 30 juin 1992. D9963, 28-30.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

processus de concertation et appuie ceux-ci sur une information et une mobilisation des membres<sup>1</sup>.

Clairement, et plus précisément, le Congrès de juin 1992 détaille donc les nouvelles orientations syndicales que le Conseil général propose : une réflexion globale sur l'éducation au Québec et l'évaluation de sa participation aux différentes concertations.

Après le départ de Michel Pagé et son remplacement à la tête du MEQ par Lucienne Robillard (du 3 novembre 1992 au 11 janvier 1994), le Conseil général de décembre 1992 étudie un rapport concernant sa stratégie de participation au *Plan Pagé*. Il se questionne sur les changements à apporter à sa stratégie syndicale de rupture, stratégie appliquée depuis les années 1970.

### **7.1.2 L'évaluation du *Plan Pagé***

Cette évaluation du *Plan Pagé* est, en apparence, un document syndical normatif ; pourtant, il est essentiel afin d'appréhender le changement de culture que certains membres de la CEQ souhaitent créer et les dissensions d'approches quant à la question de la participation.

Comme la CEQ a accepté de participer à l'implantation du *Plan d'action ministériel sur la Réussite éducative*, la Centrale doit répondre aux nombreuses critiques internes qui l'obligent « à clarifier [...] son propre cadre stratégique en éducation »<sup>2</sup>, à entreprendre « l'évaluation syndicale de la mise en œuvre »<sup>3</sup> du *Plan Pagé* et enfin à « prendre des décisions propres à gouverner [sa] collaboration au plan d'action ministériel »<sup>4</sup>.

Effectivement, par rapport au cadre stratégique de 1990-1992, la CEQ a centré son action autour de la *Réussite scolaire*, en publiant notamment le dossier *Réussir à l'école, réussir l'école*<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Idem., 3.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> CEQ (1991). *Réussir à l'école, réussir l'école*, Québec.

et en participant aux colloques régionaux organisés autour de ce sujet. En décembre 1991, la CEQ a même adopté une position officielle : *Donner à l'école les moyens de la réussite*<sup>1</sup>.

Ainsi, tout en conservant son autonomie d'action et de mobilisation, la CEQ a bien participé aux efforts de consultations ministérielles. Autour de la *Réussite scolaire*, la Centrale a réussi à articuler « le mandat sociopolitique, professionnel et revendicatif comme un tout cohérent et synchronisé »<sup>2</sup> ; c'est donc un succès syndical.

Surtout, l'aspect initial des préoccupations de la *Réussite scolaire* s'est élargi « à des questions fondamentales, concernant le système éducatif dans son ensemble »<sup>3</sup>.

Fort de ce constat, la Centrale propose de procéder à une vaste réflexion sur l'ensemble du système éducatif québécois :

Plusieurs analystes en sont d'ailleurs arrivés à la conclusion qu'il est grand temps, en éducation, que l'on cesse de procéder à la pièce. Selon eux, il est devenu urgent que la société québécoise revoie les mandats confiés à l'école, il y a plus d'un quart de siècle, qu'elle se dote d'une vision d'ensemble des problèmes qui existent et décide des redressements qui s'imposent<sup>4</sup>.

Dans ce sens, le dernier congrès de 1992 a défini les perspectives pour 1992-1994 : refaire de l'éducation une priorité selon deux axes de réflexion sur la *Réussite scolaire* et « sur l'éducation au Québec »<sup>5</sup>. Cette réflexion globale doit aboutir à de nouvelles orientations syndicales prévues pour le congrès de 1994.

Par rapport au dossier de la *Réussite scolaire*, la CEQ veut poursuivre sa campagne au niveau local durant l'année 1993. Sur la question de l'éducation au Québec, la Centrale se doit d'appliquer les décisions du Congrès et d'élaborer « d'ici 1994, les premiers éléments d'une réflexion globale sur les missions, les finalités et les moyens de l'éducation au Québec »<sup>6</sup> ; mandat est donné à l'*unité de recherche* pour préparer cette réflexion. Il s'agit d'initier « un large débat

---

<sup>1</sup> CEQ (1991). *Donner à l'école les moyens de la réussite*, Avis au ministre de l'Éducation concernant les mesures à prendre pour accroître la persévérance scolaire, Québec.

<sup>2</sup> CEQ-CG, proposition. (1992, décembre). Op. cit., 4.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Ibid., 4.

<sup>5</sup> Ibid., 5.

<sup>6</sup> Ibid.

sur le projet d'école »<sup>1</sup> afin de « revoir la conception de l'école »<sup>2</sup>. Ce mandat va donc être confié à Jocelyn Berthelot et au groupe de recherche de la CEQ.

En plus, comme le MEQ a accepté de prendre en compte les revendications syndicales, la Centrale a décidé de participer à l'élaboration et la mise en œuvre du plan d'action ministériel, et ce malgré un financement incomplet ; surtout, le MEQ a accepté « d'associer étroitement le personnel à l'élaboration de projets locaux »<sup>3</sup> financés. Au niveau national, la CEQ a donc participé à la *Table de mise en œuvre* et à ses comités. Cette participation à la *Table de concertation* lui a permis de prendre conscience de la nécessaire redéfinition de la mission de l'école<sup>4</sup>.

Ainsi, depuis le dernier congrès de 1992, le mandat de la CEQ est de « mettre en œuvre un plan d'intervention sociopolitique visant à positionner la question de l'éducation au cœur des débats publics »<sup>5</sup>. La collaboration avec le MEQ doit donc être analysée. Ceci implique de profonds changements quant à l'approche syndicale locale et provinciale :

de l'avis de bon nombre de directions syndicales, toutes fédérations confondues, l'approche des problèmes par la stricte lunette des relations de travail et de l'application de conventions [...] ne suffit plus<sup>6</sup>.

La Centrale envisage une révolution stratégique et tactique de la Centrale syndicale en rupture avec une approche d'affrontement et de rapport de force politique face à l'État québécois. Elle mettrait fin à une vision strictement industrielle prévalant depuis les années 1970.

Mieux, la CEQ souhaite replacer l'expertise au cœur de ses décisions ; la critique syndicale est violente :

il y a plusieurs personnes qui se voient comme expertes, alors que notre histoire passée, sur beaucoup de questions, donnait aux membres de la structure syndicale le statut « d'expertes et d'experts » auxquels se référaient les membres<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid., 6.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., 8.

<sup>5</sup> Ibid., 20.

<sup>6</sup> Ibid., 23.

<sup>7</sup> Ibid.

La Centrale doit donc adapter ses pratiques syndicales. Selon elle, « la culture syndicale et [les] pratiques doivent être remises en question dans le sens de l'exercice d'une démocratie plus participative et d'un pouvoir assumé par un plus grand nombre »<sup>1</sup>.

Au-delà donc de l'évaluation « plutôt positive »<sup>2</sup> du plan Pagé, la CEQ veut entreprendre « une réflexion en profondeur sur la mission de l'école qui devrait conduire à un large débat [...] à compter de 1994 »<sup>3</sup>.

Ainsi, le *Plan Pagé sur la Réussite scolaire* implique la participation des syndicats locaux enseignants dans l'implantation des politiques de *Réussite scolaire*, dans les commissions scolaires du Québec. Surtout, la position syndicale laisse ouverte la possible participation à l'implantation de politiques éducatives.

### **7.1.3 Les oppositions syndicales à la participation syndicale**

Lors du Conseil général des 24 et 25 mars 1993, la participation au *Plan Pagé sur la Réussite scolaire* est remise en cause, car un nouveau plan de coupes budgétaires est annoncé par le gouvernement libéral<sup>4</sup>. Pour les membres du Conseil général, la position du gouvernement libéral entraîne le rétablissement automatique d'un rapport de force en faveur des syndiqués. C'est-à-dire le retour à une vision syndicale industrielle.

Au cours du comité plénier d'échanges, six propositions principales sont déposées. Certes, le débat porte sur le rejet des propositions gouvernementales, mais aussi sur comment peuvent s'exercer les moyens de pression dont l'arrêt de la participation syndicale à l'élaboration et la mise en place du *Plan Pagé*.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., 24.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ce budget coupe 200 millions du financement du MEQ, souhaite le gel et la non-indexation des salaires et remet en cause le régime des négociations.

Là encore, le Conseil général durcit<sup>1</sup> la position de départ de la CEQ. La Centrale « dénonce la proposition gouvernementale »<sup>2</sup> et rejette ses propositions salariales et ses modifications aux conventions collectives. Comme cette position gouvernementale remet en cause tous les engagements syndicaux, notamment « le maintien du plan de lutte à l'échec et à l'abandon scolaires »<sup>3</sup>, le Conseil général souhaite que

la CEQ suspende sa participation aux travaux conjoints menés au plan national dans le cadre du plan sur la réussite scolaire et demande aux syndicats affiliés de respecter la même politique au niveau des comités locaux et régionaux de mise en œuvre<sup>4</sup>.

Lors du Conseil général suivant, les 21 et 22 avril 1993, la question de la participation est à nouveau abordée par le dépôt de trois rapports devant le Conseil général : le rapport du Conseil exécutif, le plan du CASP (Comité d'action sociopolitique) pour les années 1992-1994, présenté par le délégué du SE de Champlain, et un rapport sur la clarification des concepts, enjeux et objectifs liés au partenariat et au contrat social<sup>5</sup>, présenté par Daniel Lachance, membre du Conseil exécutif.

Un comité plénier d'échanges aborde le contenu des deux premiers rapports, essentiellement à propos de la question de la participation et de la concertation.

Pour une partie des intervenantes et intervenants, il y a une différence entre les approches du CASP et du Conseil exécutif. Selon certains, « la vision du CASP [est] plus globale »<sup>6</sup> alors que pour d'autres, la vision du Conseil exécutif permet de situer plus précisément

la concertation comme une pratique syndicale complémentaire à la négociation et à la construction d'un rapport de force, permettant de [...] situer [la Centrale] sur le terrain de l'influence, sur la base de l'atteinte de nos objectifs<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG, décisions. (1992, 1993). Décisions de la réunion régulière du conseil général des 24 et 25 mars 1993. A9293-CGDÉC-04.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> CEQ-CG, information. (1993, Avril). Concertation, partenariat, contrat social. Clarifier les concepts, les enjeux, les objectifs. A9293-CG-060.

<sup>6</sup> Idem., 4.

<sup>7</sup> Ibid.

Une autre critique des déléguées et délégués porte sur l'oubli de mentionner « les pratiques de concertation avec des organismes gouvernementaux »<sup>1</sup>. Durant cette plénière, il est répété que « l'idée que la concertation n'écarte pas et ne remplace jamais la négociation »<sup>2</sup>. Si « la concertation doit être appuyée sur la base d'un rapport de force social et politique consistant »<sup>3</sup>, il n'en demeure pas moins que « c'est un concept qui appelle à la vigilance et à la prudence »<sup>4</sup>.

À cause des compressions budgétaires du gouvernement Johnston, « aucune des conditions permettant d'asseoir les bases d'un contrat social réel, pouvant servir les intérêts de la population, ne sont réunies »<sup>5</sup>. Ainsi, si le dossier doit rester ouvert, il ne peut pas être réglé immédiatement. Aussi, un délégué de l'Alliance, appuyé par la Présidente de l'Alliance, propose le renvoi du rapport sur la concertation *sine die* ; le délégué de l'Alliance précise que

cette discussion est nulle et non avenue et que ce serait l'équivalent d'accepter de liquider [le] droit de négocier au profit de nouveaux lieux où nous irions négocier les droits [des] membres<sup>6</sup>.

Cette proposition qui refuse toute politique de concertation est rejetée par la majorité des deux tiers<sup>7</sup> du Conseil général.

Finalement, le lendemain, lors de la séance du 22 avril 1993, le Conseil général procède à l'étude de l'évaluation à la participation au *Plan ministériel sur la réussite scolaire des jeunes*<sup>8</sup>. Cette évaluation, menée par Rosette Côté, vice-présidente de la CEQ, soutient que la CEQ a su créer un « mouvement favorable à l'éducation »<sup>9</sup>, car la *Réussite scolaire* a permis d'élever « l'éducation au niveau du débat social »<sup>10</sup> en posant des facteurs comme la pauvreté, le rôle parental et la consultation du personnel enseignant sur le processus de résolution. Rosette Côté

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> CEQ-CG. (1992, 1993). Plan ministériel sur la réussite scolaire des jeunes. A9293-CG-066.

<sup>9</sup> CEQ-CG. (1992, 1993). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Montréal, les 21 et 22 avril 1993. A9293-CG-PV5, 9.

<sup>10</sup> Idem.



propose que les questions de violence, de gestion de l'éducation et du rôle des parents complètent cette approche encore fragile.

Pourtant lors du comité plénier précédent, « les avis sont partagés »<sup>1</sup> ; des intervenantes et des intervenants expriment leur « appréhension quant à l'impact de l'adoption de ces nouvelles propositions »<sup>2</sup> sur la cohésion interne de la Centrale.

Pour d'autres, la décision de suspendre la participation au *plan Pagé* est liée à la négociation. Plusieurs délégués veulent que « cette suspension [soit] maintenue jusqu'au mois de juin permettant ainsi de continuer le travail de mobilisation des membres autour de la proposition gouvernementale et des compressions budgétaires »<sup>3</sup>.

Dans ce sens, au cours de cette séance, le Conseil général étudie le rapport sur la concertation<sup>4</sup> afin de clarifier la position de la Centrale. Ce rapport est un document technique tentant de ménager différentes tendances pour insuffler une délicate réorientation stratégique syndicale.

Ceci rejoint la décision 3.7 du Congrès de juin 1992 de procéder à une « analyse de la pratique de la CEQ en concertation »<sup>5</sup> lors d'un comité plénier du Conseil général.

Effectivement, le Congrès de juin 1992 a demandé à la centrale de procéder à un « recentrage de l'action sociopolitique autour de certains objectifs stratégiques précis »<sup>6</sup>.

Il s'agit de déterminer les « niveaux et les lieux où la participation de la CEQ peut permettre réellement de les faire avancer »<sup>7</sup>, tout en restant une organisation démocratique et en maintenant un consensus interne. Ainsi, le plan d'action de la Centrale pour 1992-1994 avait prévu trois étapes pour ce mandat : une première démarche en décembre 1992, la clarification

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> CEQ-CG, information. (1993, Avril). Concertation, partenariat, contrat social. Clarifier les concepts, les enjeux, les objectifs. A9293-CG-060.

<sup>5</sup> CEQ-Congrès. (1992). Dans la diversité - Dans la solidarité. Décisions du XXXIII<sup>e</sup> Congrès tenu du 26 au 30 juin 1992. D9963, 28-30. Annexe 35.

<sup>6</sup> CEQ-CG, information. (1993, Avril). Op. cit., 1.

<sup>7</sup> Idem.

des objectifs prévus pour le Conseil général d'avril 1992 et l'adoption d'un « énoncé d'orientation » au Conseil général de septembre 1993.

## 7.2 L'évaluation du tournant participatif et son rejet

### 7.2.1 L'évaluation syndicale de la participation passée

Le document fait le bilan des six concertations dans lesquelles la CEQ est engagée, dont la *Table de mise en œuvre du plan d'action ministériel sur la réussite éducative*<sup>1</sup>. À la suite des initiatives développées, entre autres par la CEQ, en faveur de la *Réussite éducative* en 1990, le ministre de l'Éducation a été forcé de mettre en œuvre un plan d'action et de proposer une concertation. Ainsi, dans le cadre de la convention collective, il s'agissait donc d'inclure l'élaboration d'un plan d'action du ministre pour « favoriser la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves »<sup>2</sup>.

Simultanément, un groupe de travail sur le curriculum a été mis en place pour identifier les « besoins d'assouplissements souhaités par le milieu » et faire des propositions de modifications au ministre<sup>3</sup>. De plus, la table a aussi créé un sous-comité sur l'évaluation pour donner un avis au ministre.

Dans cette tâche, les délégués de la CEQ ont collaboré avec des délégués du MEQ, de la FSCQ, de l'APEP et de la PACT, ainsi que des représentants des parents, d'associations, des directeurs d'école et la Fédération des associations privées d'établissements privés<sup>4</sup>.

Les travaux abordaient l'étude de plusieurs points, dont élargissement de l'éducation préscolaire, l'évaluation des apprentissages, le matériel didactique, etc., puis l'implantation du plan d'action, des enquêtes sur le phénomène des raccrocheurs, de l'implantation technologique et du titulariat, et la mise en place d'une journée pédagogique.

---

<sup>1</sup> Le Conseil consultatif du travail et de la main d'œuvre, la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre, le Forum pour l'emploi, le Fonds d'éducation relative à l'environnement, le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale.

<sup>2</sup> CEQ-CG, information. (1993, Avril). Op.cit., 2.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Voir les détails des travaux dans le document A9293-CG-O34 (déposé devant le Conseil général de décembre 1992).

En participant à cette table de concertation, la CEQ a voulu « contribuer à refaire de l'éducation une priorité sociale déterminante au Québec, tout en conservant l'initiative dans le débat public »<sup>1</sup>.

L'autre objectif, plus syndical celui-ci, est aussi de « redonner du pouvoir au personnel de l'éducation dans les milieux de travail »<sup>2</sup>. Dans ce sens, la CEQ souhaite « contrôler le processus afin qu'il aboutisse à des ajustements favorisant la réussite scolaire et non à une remise en cause de tout le système scolaire »<sup>3</sup>.

Ici donc, le rapport repose l'orientation principale de la mission de la CEQ, celle de refaire, à travers une pression sociale, de l'éducation une priorité politique (et donc financière).

Surtout, le rapport mentionne qu'à ce stade de la participation aux six tables de négociations, la CEQ n'a pas une démarche empirique pour réclamer un changement global du système éducatif. Finalement, l'action politique l'oblige à participer à des améliorations autour de la *Réussite scolaire*. Cette obligation est incontournable pour ne pas se laisser imposer une réforme globale (ou partielle) gouvernementale du système éducatif.

Cependant lors du Conseil général de décembre 1992, il apparaît que l'évaluation de la politique pose comme « condition essentielle à la promotion d'un partenariat en éducation »<sup>4</sup>,

la nécessité, au-delà d'un consensus autour de l'objectif de la réussite scolaire, de clarifier les rôles et les responsabilités des divers partenaires et d'accorder une réelle place à l'expertise, à l'expérience et à la parole du personnel de l'éducation<sup>5</sup>.

Pourtant, le Conseil général a décidé en mars 1993 de se retirer de cette table de négociation pour protester contre les nouveaux mécanismes de négociation et les coupures financières imposés par ce gouvernement libéral ; ce retrait est conçu comme « une remise en cause de la crédibilité du gouvernement et s'inscrit dans un rapport de force »<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG, information. (1993, Avril). Op.cit., 3.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., 4.

Concernant la participation à la *Table de mise en œuvre du plan d'action ministériel sur la réussite éducative*, la CEQ a dû accepter d'y participer après en avoir elle-même demandé la convocation. Aussi, comme pour les autres organismes de participation, les représentants de la CEQ ont exprimé les points de vue « déterminés par les instances démocratiques »<sup>1</sup> ; inversement, la participation des représentants de la CEQ aux tables de consultations a été présentée devant les instances de la Centrale qui a informé les membres du déroulement des discussions. Concernant la *Table de mise en œuvre du plan d'action ministériel sur la réussite éducative*, cette concertation a « suscité une adhésion et une mobilisation réelles et relativement importantes »<sup>2</sup>.

Malgré cela, la Centrale doit réévaluer sa participation à ces tables de concertation, selon les nouveaux axes et objectifs stratégiques définis par le dernier Congrès et surtout un nécessaire contrôle démocratique des membres.

### **7.2.2 Les quatre caractéristiques de la participation**

Cette réévaluation de la participation de la CEQ entraîne l'élaboration de sa propre définition de la concertation, conçue comme un moyen au « service de l'action revendicative, de l'action professionnelle et de l'action sociopolitique »<sup>3</sup> selon quatre caractéristiques : 1) pour remplir la mission syndicale, 2) pour promouvoir des valeurs syndicales dans la société, 3) pour représenter et défendre les intérêts des membres « dans des lieux autres que les tables de négociation traditionnelle »<sup>4</sup> et 4) pour influencer les « principaux décideurs »<sup>5</sup>.

Cependant, la CEQ ne délaisse pas sa démarche syndicale classique afin de « construire un rapport de force pour obtenir des conventions collectives satisfaisantes »<sup>6</sup>. En conclusion, la concertation est un « moyen utile et utilisable »<sup>7</sup> selon les conjonctures.

---

<sup>1</sup> Ibid.,14.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid., 16.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

Mais, par rapport « aux limites de l'action syndicale traditionnelle, aux limites d'une action trop exclusivement centrée sur la négociation des conventions collectives et sur l'application de ces dernières »<sup>1</sup>, la Centrale perçoit la concertation comme un « prolongement nécessaire de [son] action collective »<sup>2</sup>. Elle justifie le recours à la concertation comme un outil nécessaire pour atteindre d'autres objectifs syndicaux particuliers.

Cette nouvelle dialectique syndicale lui fait remettre en cause certains aspects de sa propre doctrine syndicale, selon quatre points.

Tout d'abord, la Centrale souhaite dépasser l'idée que l'État est « un simple instrument entre les mains d'une classe dominante »<sup>3</sup> ; au contraire, selon cette nouvelle vision, l'État est un lieu d'expression « des rapports de force »<sup>4</sup> grâce auxquels « les mouvements sociaux [...] peuvent par leur action sociopolitique y infléchir le cours des événements et y exercer une certaine influence »<sup>5</sup>.

Puis, la CEQ considère que le « patronat n'est pas un bloc homogène »<sup>6</sup>, car « il est divisé en groupes aux intérêts parfois contradictoires »<sup>7</sup> dont le mouvement social peut « tirer parti »<sup>8</sup>.

Ensuite, le mouvement syndical doit d'une part, « concilier sa mission de défendre les intérêts immédiats de ses membres »<sup>9</sup> et d'autre part, de « mettre en œuvre un projet de société plus équitable »<sup>10</sup>.

Ainsi, le mouvement syndical se trouve à négocier constamment son « approche pragmatique à court terme [et sa] vision utopique à long terme »<sup>11</sup> ; cet équilibre conditionne

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid., 18.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Ibid.

« l'efficacité de son action »<sup>1</sup>. En plus, avec la « pluralité syndicale du Québec »<sup>2</sup>, des « formes de collaboration intersyndicale » ont déjà permis « une défense adéquate des intérêts collectifs »<sup>3</sup>.

Enfin, selon la CEQ, il n'y a pas de fatalité à la conjoncture politique et socio-économique. Il est possible d'agir sur celle-ci en cherchant un « consensus sur un nouveau projet de société et d'une alliance des forces sociales suffisamment déterminées à faire avancer ce projet »<sup>4</sup>.

Ces nouvelles caractéristiques bouleversent non seulement la doctrine syndicale, mais aussi la stratégie de son action. Elles remettent en cause publiquement les orientations industrielles précédentes de la Centrale. Il s'agit à la fois d'une rupture avec les pratiques et les analyses passées et un changement réformiste de l'orientation syndicale des enseignants.

Dans ce sens, l'État n'est plus seulement un instrument de domination, mais l'enjeu de rapports de forces, dans lequel le syndicalisme enseignant influe. Cet État n'est plus perçu comme un outil au service de la classe dominante ; mieux, cette classe dominante hétérogène comprend en son sein des éléments progressistes sur lesquels là encore le syndicalisme enseignant peut influencer. La stratégie syndicale n'est plus unipolaire, mais doit englober également un projet de société progressiste sur le long terme ; cette stratégie n'envisage plus une unicité syndicale (c'est-à-dire la création d'une unique centrale syndicale du secteur public) ; elle prend acte de la « pluralité syndicale du Québec »<sup>5</sup>, permettant de rester vigilant quant aux relations industrielles. Comme l'objectif n'est plus exclusivement d'établir un rapport de force favorable aux conditions matérielles de travail, la nouvelle orientation est avant tout sociétale : celle de proposer un projet de société progressiste sur un long terme.

Cet aspect de la participation remet donc en cause toute l'orientation historique de la Centrale élaborée dans les années 1970, particulièrement celles exprimées en 1972 au XXII<sup>e</sup> Congrès ou celles du rapport *École et luttes de classes* (1974). Il s'agit donc d'une révolution de l'identité même du syndicalisme enseignant suggérée dans ce document présenté au Conseil

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

général, bien qu'elle reprenne l'inclinaison potentielle du syndicalisme enseignant lors des années 1978-1980.

### **7.2.3 Pour la défense de la concertation**

Il reste à la Centrale à justifier et à définir les conditions d'une action syndicale efficace dans la concertation. Selon elle, la concertation est « une discussion à propos d'un problème ou d'un projet entre des parties ayant en commun un certain nombre d'objectifs et visant une action conjointe ou un résultat conjoint »<sup>1</sup>. La discussion ne conditionne pas les orientations et les objectifs de la Centrale ; de même,

il est erroné de croire que de la participation de la Centrale à des lieux de concertation découlerait une perte de contact entre les directions syndicales et les membres, une démobilisation, une centralisation abusive, une technocratisation de l'organisation, une rupture des solidarités et l'acceptation de compromis au détriment des intérêts et des revendications des membres<sup>2</sup>.

Sans nier la possibilité des « dangers »<sup>3</sup>, les instances démocratiques de la Centrale permettent de veiller au bon ordre des concertations, des négociations ou toute autre forme d'action.

Comme pour le processus de négociation, il reste à définir des règles à suivre en matière de concertation ; celles-ci garantissent « une cohésion interne et la possibilité d'utiliser un rapport de force »<sup>4</sup>. Quant aux axes d'action et aux objectifs de recentrage de l'action sociopolitique, ils sont et ont été définis par le Congrès de 1992 : l'action sociopolitique doit donc être recentrée au cœur des débats publics de la question de l'éducation, de la promotion de l'école publique, de la liberté syndicale, etc.

En plus de ces objectifs sociopolitiques, le Congrès a rajouté quatre points : la promotion de l'accession du Québec à l'indépendance, la préparation d'une politique interculturelle (déjà

---

<sup>1</sup> Ibid., 19.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., 20.

souhaitée par le Congrès de 1990), la défense d'un nouveau projet de contrat social progressiste et la contribution « à l'émergence des alliances nécessaires »<sup>1</sup>.

Néanmoins, le Conseil général doit statuer sur ces questionnements syndicaux.

## **7.3 Le *Plan Robillard* et la revendication syndicale d'une réforme globale de l'éducation**

### **7.3.1 Le rejet du *Plan Robillard***

Le 22 avril 1993, le Conseil général étudie donc les recommandations 1 à 6 concernant la participation syndicale aux tables de concertations.

À nouveau quant à la « participation au plan ministériel sur la réussite scolaire des jeunes »<sup>2</sup>, la résolution finale du Conseil général reprend les décisions prises précédemment.

Concernant l'évaluation de la participation syndicale au *Plan Pagé*, le Conseil général de la CEQ d'avril 1993 confirme finalement la suspension de la participation de la Centrale selon « l'évolution de la négociation et des coupes budgétaires en éducation »<sup>3</sup>.

Surtout, le document préparé par Rosette Coté et Jocelyn Berthelot aborde, pour la première fois, une question fondamentale, celle de la « transformation du système scolaire »<sup>4</sup>.  
Ainsi,

la CEQ affirme que l'amélioration de la formation ne saurait être atteinte par le seul rehaussement des normes de sanction des études secondaires et d'admission aux études collégiales, mais passe surtout par une transformation du système scolaire et de la pédagogie, par des exigences accrues envers chaque élève et par un accompagnement soutenu de ces derniers, tant par les parents que le personnel de l'éducation<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid., 21.

<sup>2</sup> Idem., 3.

<sup>3</sup> CEQ-CG, décisions. (1992, 1993). Décisions de la réunion extraordinaire du Conseil général des 21 et 22 avril 1993 (version révisée). A9293-CGDÉC-05, 3.

<sup>4</sup> Idem., 15.

<sup>5</sup> Ibid., 15.



Dans une autre principale concernant ce dossier, adoptée à la majorité, Rosette Coté du Conseil exécutif, appuyé par Ronald Forbes, propose que « la CEQ réaffirme la nécessité d’initier une réflexion globale sur le système scolaire visant à redéfinir un projet éducatif démocratique, à l’aube du XXI<sup>e</sup> siècle »<sup>1</sup>. Effectivement, consensus il y a, car les décisions de la réunion extraordinaire du Conseil général vont contenir ces deux principales à propos d’une transformation globale du système scolaire québécois<sup>2</sup>.

Ainsi par rapport à l’évaluation de la participation syndicale au *Plan Pagé*, le Conseil général de la CEQ d’avril 1993 confirme finalement la suspension de la participation de la Centrale selon « l’évolution de la négociation et des coupes budgétaires en éducation »<sup>3</sup>.

Dans le cadre de l’opposition politique contre le gouvernement libéral, la question de la participation et de la concertation détermine surtout le tournant réformiste de la Centrale. En se posant comme partenaire collaborant avec l’État et une partie de la société progressiste selon l’objectif « lointain » de construire une société solidaire, la CEQ abandonne sa démarche d’inspiration « marxiste ». Elle s’oriente effectivement vers une approche réformiste de la définition des politiques publiques d’éducation ; ou selon un autre regard, elle adopte une démarche professionnelle, prenant en charge les améliorations d’un service public.

En ce sens, ce tournant à la fois réformiste et professionnel de la Centrale ouvre effectivement les portes à une résolution de la crise scolaire initiée, entre autres, par le conflit entre Camille Laurin et Yvon Charbonneau.

Elle se place dans la suite du tournant de 1982. À nouveau, cette approche est refusée par le Conseil général.

La revendication syndicale d’une réforme globale du système éducatif québécois émerge dans les années 1980, surtout après l’avis préliminaire et le rapport final du CSÉ d’aout 1984.

---

<sup>1</sup> Ibid., 16.

<sup>2</sup> CEQ-CG, décisions. (1992, 1993). Op.cit., 5.

<sup>3</sup> CEQ-CG, décisions. (1992, 1993). Décisions de la réunion extraordinaire du Conseil général des 21 et 22 avril 1993 (version révisée). A9293-CGDÉC-05, 3.

Celle-ci devient même une demande récurrente de congrès en congrès, ou dans de nombreux articles de la presse interne.

Cette demande de réforme se concrétise réellement à partir de l'arrivée de Lorraine Pagé à la présidence de la Centrale par l'ouverture de plusieurs dossiers comme la déconfessionnalisation du système scolaire (et donc du débat sur la laïcité) et la création d'une politique d'éducation interculturelle. En apparence, ces dossiers sont autonomes et parcellaires, mais ils se complètent parfaitement dans la perspective de préparer une réforme globale de l'éducation au Québec.

Avant de préparer celle-ci, il faut lever ce qui paraît pour de nombreux progressistes francophones un anachronisme (la confessionnalisation de son système scolaire public) et dépasser la question des relations interculturelles et interreligieuses afin d'offrir justement un système scolaire public francophone préparant la *Réussite scolaire* pour tous les élèves, y compris les enfants d'immigrants installés au Québec, surtout dans le cadre de la revendication d'une indépendance nationale.

Une fois levés ces « obstacles », la CEQ déploie une approche globale en proposant une réforme systémique de tous les aspects de l'éducation au Québec. Cette nouvelle approche syndicale passe aussi par un rejet du gouvernement libéral, certes de sa politique de compression budgétaire en éducation, mais aussi du nouveau plan d'améliorations ponctuelles proposé par la nouvelle ministre de l'Éducation, Lucienne Robillard.

### **7.3.2 Le constat syndical des paradoxes de l'école québécoise**

Selon Jean-Claude Tardif, membre de l'unité de recherche qui travaille sur les axes d'une nouvelle école québécoise avec Jocelyn Berthelot, « l'école est au cœur d'une série de paradoxes »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Tardif, J.-C. (1993). Enseignement primaire et secondaire, Réforme ou renouveau? *Nouvelles CEQ*, 14(6), 8-9.

Le premier paradoxe porte sur « l'évaluation de la réforme Parent »<sup>1</sup> qui apparaît comme inachevée et délaissant des « défis de taille »<sup>2</sup> : le taux d'échec et de décrochage, les jeunes de classes défavorisées, les jeunes de la classe moyenne, les autochtones, les garçons.

« Le deuxième paradoxe concerne la mission de l'école »<sup>3</sup>. Par rapport à sa mission pédagogique (lire, compter, bagage culturel, autonomie, critique), il y a des « clivages importants »<sup>4</sup> entre une vision humaniste, une vision pragmatique et une vision « fondamentaliste »<sup>5</sup> et « sur la mission sociale de l'école »<sup>6</sup>. Le débat porte essentiellement sur le choix entre une école de masse ou bien une école de formation de l'élite. Jean-Claude Tardif s'oppose à une vision économique qui provoquera une dualisation des écoles :

celles qui donnent un enseignement de qualité à des jeunes qui proviennent de milieux favorisés, qui ont de bons résultats scolaires et qui sont assurés des meilleurs emplois, et les écoles qui accueillent des clientèles des milieux défavorisés et des clientèles en difficulté d'adaptation et d'apprentissage<sup>7</sup>.

« Le troisième paradoxe concerne le personnel de l'éducation »<sup>8</sup>, car « les attentes à l'égard du personnel de l'éducation sont trop nombreuses, mal définies, souvent contradictoires »<sup>9</sup>. Pour J.-C. Tardif,

la CEQ croit que l'éducation a besoin davantage d'une réforme qui serait de nature à injecter un nouveau dynamisme à l'école québécoise et qui assurerait la réussite du plus grand nombre possible [de] jeune, tout en leur garantissant leur insertion socioprofessionnelle et leurs droits à une éducation permanente<sup>10</sup>.

Le défi reste de savoir « comment faire en sorte de scolariser sans exclusion la vaste majorité des jeunes d'une cohorte donnée »<sup>11</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid., 8.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Ibid.

Si depuis le congrès national de juin 1992, la CEQ demande la tenue d'un débat sur l'avenir de l'école publique, elle s'est aussi « engagée à le mener sur ses propres bases, à défaut d'obtenir un forum public »<sup>1</sup>.

Avec l'exemple des années soixante où la CIC a appuyé de nombreuses recommandations<sup>2</sup> du *Rapport Parent*, aujourd'hui, elle pense « qu'il y a lieu de les réactualiser, de les replacer dans le contexte qui s'annonce à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle »<sup>3</sup>. Comme pour le *Rapport Parent*, le débat sur l'éducation doit se faire « autour d'un projet de société avec des forces qui composent cette société »<sup>4</sup>.

Selon Jean-Claude Tardif, tout d'abord, l'école doit devenir « un lieu d'épanouissement personnel et d'apprentissage de la vie en société »<sup>5</sup>. Plusieurs principes non négociables doivent être posés :

- La majorité des jeunes est capable « de réussir des études secondaires si on leur en donne les moyens »<sup>6</sup>.
- L'État a « l'obligation de tout mettre en œuvre pour permettre à tous les jeunes d'obtenir un diplôme de fin d'études secondaires »<sup>7</sup>.
- L'école « doit être publique, accessible et gratuite »<sup>8</sup>.
- L'école doit avoir pour « mission de favoriser l'égalité des chances et travailler à réduire les écarts sociaux et culturels par l'accès au savoir et à la culture universelle »<sup>9</sup>.
- L'école doit être « démocratique dans son organisation, sa gestion et son fonctionnement »<sup>10</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid., 9.

<sup>2</sup> Évidemment, il faudrait nuancer cette affirmation de J.C. Tardif par une étude historique approfondie et contextuelle des positions de la CIC lors de la *Commission Parent*.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid.

- Le réseau scolaire doit avoir « les moyens de jouer un rôle déterminant et d’offrir une formation accessible et de qualité dans toutes les régions du Québec »<sup>1</sup>.

Ainsi, tout en présentant les grands axes de la position de la Centrale enseignante et en adaptant au Québec la vision *A Nation At Risk*, Jean Claude Tardif rejette le *Plan Robillard*, car « une véritable réforme suppose un consensus »<sup>2</sup> et il n’y a pas de consensus et encore moins une consultation des « agentes et [des] agents éducatifs aux modifications proposées [...] pour rechercher en commun des solutions applicables aux problèmes [...] identifiés ensemble »<sup>3</sup>.

Jean Claude Tardif élargit donc la dimension du rejet du *Plan Robillard* ; il précise les points sur lesquels la CEQ souhaite une réforme anticipant même un tournant participatif de la Centrale.

Simultanément, Lorraine Pagé, présidente de la CEQ, Luc Savard, président de la FECS, Pierre Tellier, président de la FPPE, Christiane Bigras, présidente de la FPS et Francine Lamoureux, présidente de la FPEPE, c’est-à-dire la Centrale et ses principales fédérations en éducation, publient un article commun dans ce supplément du numéro *Nouvelles CEQ*<sup>4</sup>. Là encore, il s’agit à la fois d’une réaction syndicale contre le *Plan Robillard* et d’une explication des conceptions de la CEQ quant à une réforme de l’éducation. Il y a donc consensus entre *l’unité de recherche*, la Centrale et les différentes fédérations enseignantes autour d’une nécessaire réforme de l’éducation.

Pourtant, la CEQ va participer, malgré elle, aux consultations publiques organisées en décembre 1993 par la ministre de l’Éducation à propos d’une rénovation de l’école en déposant un « avis substantiel »<sup>5</sup>. Même si la CEQ critique les propositions de Lucienne Robillard, elle considère qu’elle ne défend pas le maintien d’un « statu quo »<sup>6</sup>.

Pourtant, lors du Conseil général des 2 et 3 décembre 1993<sup>7</sup>, la position de la CEQ est

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Pagé, L., Savard, L., Tellier, P., Bigras, C., et Lamoureux, F. (1993). Vous avez bien dit « rénover ». Cahier supplémentaire. *Nouvelles CEQ*, 14(6), 2.

<sup>5</sup> Idem.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> CEQ-CG. (1993, 1994). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Québec, les 2 et 3 décembre 1993. A9394-CG-PV-02.

abordée quant à l'énoncé ministériel *Faire avancer l'école*. Lorraine Pagé et Jean-Claude Tardif interviennent pour définir la position de la Centrale.

Puis, le Conseil exécutif présente des orientations, à discuter et à voter, au Conseil général. Jean-Claude Tardif résume le document<sup>1</sup>. À la suite donc de cette présentation, un comité plénier siège sur les 49 propositions contenues dans le document. Un consensus syndical des délégués du Conseil général s'agrège contre le *Plan Robillard*.

Toutefois, la CEQ ne s'oppose pas à certaines de ses orientations à condition que celles-ci fassent partie d'une réflexion sur l'ensemble du « rôle et de la mission de l'école »<sup>2</sup>. Concernant l'évaluation et l'imputabilité de l'école, si la Centrale considère que ces points peuvent être discutés lors des « négociations sur l'organisation du travail et les modes de gestion »<sup>3</sup>, l'Alliance fait enregistrer sa dissidence sur ce point<sup>4</sup>.

Malgré quelques désaccords, force est de constater que « le débat sur les orientations de la Centrale dans le dossier de la réforme de l'enseignement primaire et secondaire est complété suite à l'adoption de ce dernier bloc de propositions »<sup>5</sup>. La décision finale du Conseil général<sup>6</sup> rejette le *Plan Robillard*, car l'énoncé ministériel *Faire avancer l'école* ne contient « aucune vision globale de l'éducation et de l'école et ne constitue nullement une réflexion en profondeur sur le rôle et la mission de l'école, à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle »<sup>7</sup>, ni même des ressources additionnelles, une prise en compte de l'inégalité scolaire, etc.

Surtout, la CEQ « dénonce ce projet ministériel parce qu'il constitue un exercice de relations publiques destiné à donner au Parti libéral, une plate-forme électorale minimalisée et populiste en matière d'éducation »<sup>8</sup>.

La Centrale s'oppose donc au *Plan Robillard* et au gouvernement dirigé par le PLQ.

---

<sup>1</sup> CEQ-CG, proposition. (1993c, décembre). L'école que nous voulons faire avancer. Résultats de la consultation sur la « réforme Robillard ». A9394-CG-032.

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1993, 1994). Op. cit.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> CEQ-CG, décisions. (1993, 1994). Décisions de la réunion ordinaire du Conseil général des 2 et 3 décembre 1993. A9394-CGDÉC-02, 3-4.

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> Ibid.

## 7.4 La présentation du *Rapport Berthelot* au Congrès de 1994 : une nouvelle école québécoise

En novembre-décembre 1993, Jean-Claude Tardif a donc dévoilé certaines analyses de cette proposition syndicale d'une réforme de l'éducation. Puis, comme convenu, le rapport de recherche est déposé devant les délégués du Congrès national de 1994. C'est Jocelyn Berthelot qui le présente<sup>1</sup>.

Cet important rapport<sup>2</sup> sur la mission de l'école québécoise demandé par le XXXIII<sup>e</sup> Congrès de la CEQ en 1992 a été préparé sous la supervision de Jocelyn Berthelot, avec l'aide des membres du groupe de recherche et les conseils de plusieurs universitaires des sciences de l'éducation<sup>3</sup>. Les grands axes d'une réforme de l'éducation au Québec y sont déployés.

Dans son introduction, Jocelyn Berthelot constate l'existence d'une crise scolaire due à « l'essoufflement du modèle éducatif mis en place au tournant des années soixante »<sup>4</sup>. Puis, il rappelle la dichotomie idéologique du système éducatif québécois qui persiste en 1994 :

deux projets [qui] s'affrontent autour de l'héritage éducatif de la *Révolution tranquille* [...]. Le premier en retient l'approche technocratique et annonce un modèle néolibéral. Le deuxième cherche à poursuivre la démocratisation en se préoccupant de réussite et d'autonomie<sup>5</sup>.

Évidemment, la Centrale syndicale se positionne en faveur du second scénario. Toutefois, la « réflexion sur la mission de l'école »<sup>6</sup> doit équilibrer « l'adaptation à la société et l'émancipation des personnes »<sup>7</sup> et concevoir l'école comme « le lieu de transmission d'une

---

<sup>1</sup> Nous utilisons ici le rapport présenté devant le 34<sup>e</sup> Congrès national de la CEQ : CEQ-Congrès. (1994, juin). Choisir l'espoir : démocratiser l'avenir. Un horizon démocratique pour l'école et le collège. Rapport de la recherche sur la mission de l'école demandée par le 33<sup>e</sup> congrès de la CEQ -Jocelyn Berthelot. CO-15. Ce rapport n'est pas la version définitive et ne coïncide pas à celle du livre publié par Jocelyn Berthelot. Berthelot, J., 1994 Berthelot, J. (1994, 29 juin). Un nouveau projet pour l'école québécoise. Intervention au 34<sup>e</sup> Congrès de la CEQ. 29 juin 1994, CO.20. A9394.

<sup>2</sup> Publié plus tard sous la forme d'un livre : Berthelot, J. (1994). *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*. Québec : CEQ-Éditions Saint-Martin.

<sup>3</sup> Antoine Baby, Pierre Dandurand, Thérèse Hamel et Raynald Horth.

<sup>4</sup> CEQ-Congrès. (1994, juin). Choisir l'espoir ..., 1.

<sup>5</sup> Idem., 2.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

culture publique commune »<sup>1</sup>. L'objectif reste « la formation d'un sujet démocratique »<sup>2</sup>, selon une égalité des chances et « une pédagogie qui reconnaît l'élève comme sujet »<sup>3</sup>.

Cette réflexion aborde trois axes : 1) la démocratisation de la *réussite scolaire* ; 2) la création d'une *École commune* et 3) les transformations de l'école québécoise.

Le premier axe concerne la démocratisation de la *Réussite scolaire*. Elle entraîne des impacts sur l'organisation scolaire et la diversité des élèves, ainsi que sur une nécessaire réforme du primaire en cycles, une diversification du deuxième cycle du secondaire et une accessibilité accrue au CÉGEP et une intégration de tous les élèves en difficulté, handicapés, issus des milieux défavorisés et des communautés culturelles.

Le deuxième axe souhaite la création d'une *École commune*, à la fois lieu d'apprentissage des « valeurs et principes qui fondent la démocratie »<sup>4</sup>, et expérience locale de démocratie avec la création de « véritables communautés éducatives »<sup>5</sup>.

Enfin, le troisième axe appréhende la transformation de l'école québécoise en une école publique laïque interculturelle, respectueuse des croyances et des phénomènes religieux et spirituels et une intégration progressive des écoles privées au secteur public.

Pour exposer les positions de la CEQ, Jocelyn Berthelot développe une analyse en quatre chapitres : 1) l'évolution historique du système éducatif du Québec ; 2) les nouvelles perspectives éducatives ; 3) le lien entre démocratie et éducation ; 4) un projet démocratique souhaité pour l'école.

Dans un premier chapitre, Jocelyn Berthelot revient sur l'évolution historique du système éducatif du Québec. Pour ce faire, il utilise principalement les travaux d'Audet<sup>6</sup>. Il replace le contexte historique antérieur à la *Réforme Parent*. Le système scolaire est divisé en deux parties, c'est-à-dire en deux Comités du Conseil de l'Instruction Publique (CIP).

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., 3.

<sup>3</sup> Ibid., 4.

<sup>4</sup> Ibid., 5.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Audet, L.-P. (1971). Op. cit.



D'un côté, les anglophones et les protestants ont développé leur système scolaire sous l'influence libérale et « les courants liés à la pédagogie nouvelle et à la pensée de John Dewey [...] durant les années 1930 et 1940 »<sup>1</sup>. Ce type d'éducation « insistait alors sur le développement des habiletés nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté responsable et favorable à une transformation démocratique de la société »<sup>2</sup>.

De l'autre côté, l'éducation des francophones et catholiques se conçoit dans le cadre d'un projet global cléric-nationaliste auquel s'opposent une partie de l'Église même, le Parti libéral et des mouvements sociaux, particulièrement les femmes. L'enseignement y est surtout religieux et moral sur la base des collèges classiques autour des humanités gréco-latines, de la philosophie thomiste et de l'histoire religieuse.

De 1961 à 1964, la *commission Parent* rompt la domination cléric-nationaliste et réforme l'éducation selon le modèle libéral. En 1976, « le triomphe du PQ aux élections [relance] quelque peu le projet réformiste »<sup>3</sup>. Le gouvernement péquiste tente alors « de raviver l'ardeur de la *Révolution tranquille* et de réaffirmer le rôle du secteur public »<sup>4</sup>. Mais,

parallèlement, dans le contexte de la récession de 1981-1982, le gouvernement péquiste s'en prit durement aux syndiqués des secteurs public et parapublic. Il décida unilatéralement d'une réduction des salaires, en plus d'augmenter les tâches. Ce fut l'affrontement. Le gouvernement vint à bout de la résistance des enseignantes et enseignants après trois semaines de grève en recourant à une des lois les plus répressives qu'ait connues le mouvement syndical québécois<sup>5</sup>.

Considérant la *Révolution tranquille* comme une révolution éducative inachevée, Jocelyn Berthelot entreprend une analyse critique, syndicale, de la transformation du système scolaire québécois. Ses critiques visent principalement le maintien d'un système éducatif confessionnel, le peu de transformation des structures scolaires et l'impossibilité de créer un « véritable réseau public d'enseignement »<sup>6</sup> pour les catholiques et les protestants, notamment à cause de leur système de *high schools*.

---

<sup>1</sup> CEQ-Congrès. (1994, juin). Op. cit., 35.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Ibid., 40.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., 45.

Puis, à partir du début des années 1970, « les thèses radicales inspirées des théories de la reproduction et par les premières études sociologiques d'envergure sur la situation scolaire des jeunes Québécois »<sup>1</sup> remettent en question, à nouveau, les principes de l'égalité des chances et du modèle méritocratique. Avec l'ouvrage *École et lutte de classes au Québec* (1974), la CEQ démontre que l'école est un lieu de reproduction d'une société de classes dont le cœur est la défavorisation et une orientation scolaire peu efficace.

Ainsi si les structures scolaires, issues de la *Révolution tranquille*, ne permettent pas d'assurer la mission de l'école (équité sociale et égalité des chances), l'écart entre la rénovation pédagogique voulue et appliquée amplifie l'échec de la *réforme Parent*. Selon les principes du *Rapport Parent*,

la réforme de l'organisation scolaire devait être accompagnée d'une transformation importante des programmes et de la pédagogie. On proposait de substituer aux humanités classiques un humanisme contemporain plus ouvert aux sciences, à la technique et à la culture de masse. On insistait sur la nécessité de remplacer l'enseignement magistral et l'esprit de compétition par une école plus coopérative centrée sur un esprit d'équipe et de solidarité<sup>2</sup>.

Aux manques de moyens flagrants et aux cafouillages lors de l'application du Règlement n°1 (1966), Jocelyn Berthelot ajoute une critique sur le contenu des programmes pédagogiques, notamment le « contenu classiste, sexiste, voire raciste des manuels scolaires, [...] le côté passéiste de certains programmes [et] l'insuffisance de l'enseignement de l'histoire »<sup>3</sup>.

Ici, Jocelyn Berthelot reprend la principale critique marxiste contre la *Réforme Parent* de l'éducation : l'échec à démocratiser la société québécoise ou du moins à assurer l'équité sociale, l'égalité des chances et l'égalité de genre. Mais, contrairement aux remarques de Simon Rainville<sup>4</sup>, il n'assortit pas cette critique à une revendication révolutionnaire presque théorique. Par là, il dépasse le paradoxe enseignant et propose une réforme la plus progressiste possible de l'éducation au Québec dans l'éventualité, souhaitée par la CEQ, d'une large renégociation du

---

<sup>1</sup> Ibid., 48.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid., 51.

<sup>4</sup> Rainville, S. (2018). Op. Cit.

système éducatif. Dans ce sens, comme Albert Shanker, il tente de réformer le réformisme en s'appropriant certains constats de *A Nation At Risk*.

Aussi face aux échecs « sociétaux » et politiques de la *Réforme Parent*, le nouveau gouvernement du PQ a bien tenté de redonner un second souffle de 1977 à 1985, notamment, avec la mise en place de nouveaux régimes pédagogiques orientés sur les habiletés, avec une introduction de l'histoire, de l'éducation économique, une petite modernisation des outils pédagogiques (notamment concernant le sexisme et le racisme des programmes).

Cependant, « la mathématique [remplace] les humanités comme instrument de sélection »<sup>1</sup> et une augmentation progressive des exigences pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (avec le relèvement de la note de passage de 50 à 60) ont eu des conséquences négatives sur la *réussite scolaire*, seulement observables à partir de 1986-1987.

Bien que la CEQ ait soutenu certains aspects de la tentative de réforme, notamment le *Livre Orange*, celle-ci est toujours considérée comme une « contre-réforme »<sup>2</sup> à cause notamment des programmes pédagogiques trop précis, une multiplication des évaluations centralisées, une concurrence entre les écoles, etc.

À partir de 1982, avec la récession économique, la rénovation du système éducatif a été délaissée, malgré un avis du CSÉ de 1984 et une tentative d'organisation d'*États généraux sur l'éducation*, initiative de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec en 1986. Mieux,

l'école devint même le bouc émissaire d'une société en crise. Elle était bien incapable de répondre à des demandes profondément contradictoires. On souhaitait à la fois et en même temps une école de masse et une école élitiste. On proposait d'accroître les exigences tout en diplômant une proportion beaucoup plus grande de jeunes ; [...] on intégrait les jeunes en difficulté dans les classes ordinaires et dans un même mouvement, on en retirait les élèves dits plus doués<sup>3</sup>.

Ainsi,

---

<sup>1</sup> Ibid., 52.

<sup>2</sup> Ibid., 53.

<sup>3</sup> Ibid.

le projet démocratique s'est ainsi vu imposer des reculs importants. Les inégalités se sont accentuées alors que l'école commune était remise en question par un ensemble de projets sélectifs répondant à des intérêts particuliers. L'application à l'éducation du modèle industriel taylorisé, avec sa multitude de contrôles et ses exigences technocratiques, a étouffé la créativité et l'initiative ; la qualité accrue tant promise ne fut pas pour autant au rendez-vous. Parallèlement, un accroissement marqué de l'abandon des études, avec l'exclusion en découlant, prenait l'allure d'une véritable catastrophe nationale<sup>1</sup>.

Pour Jocelyn Berthelot, en 1990, l'école se situe à la croisée des chemins entre un projet néolibéral et une « école plus démocratique »<sup>2</sup>. Cette nouvelle « école progressiste » reste donc à construire selon un nouveau modèle propre au Québec. À sa base, l'échec du système éducatif industriel est clairement dénoncé.

Dans un deuxième chapitre, Jocelyn Berthelot propose donc l'élaboration d'un nouveau modèle d'école basée sur la démocratie politique, sociale et orientée sur l'éducation à la citoyenneté ; c'est-à-dire une « éducation fondée sur le dialogue et une école qui soit elle-même un lieu d'exercice de la démocratie »<sup>3</sup> et sur « une solide éducation éthique et morale qui ajoute aux droits, en corollaire, la responsabilité »<sup>4</sup>. Dans ce sens, « l'école même devrait être une institution qui développe l'autonomie et où les normes de la vie commune sont partagées »<sup>5</sup>.

Selon Jocelyn Berthelot, le modèle de l'« école progressiste » doit donc évoluer pour non plus créer seulement un bon citoyen et un bon travailleur, mais un acteur social, intégré dans de nouvelles situations sociétales (famille, travail, droit des femmes, interculturelisme, etc.), et non exclusivement un acteur économique (fin du taylorisme, formation professionnelle continue, etc.).

Puis, dans un troisième chapitre, consacré au rapport entre démocratie et éducation, Jocelyn Berthelot débute par une déconstruction du concept *l'École progressiste*<sup>6</sup>. Si, d'un côté,

---

<sup>1</sup> Ibid., 55.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid., 62.

<sup>4</sup> Ibid., 64.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Alix, S.-A. (2014). En quête du progressisme : l'évolution de l'historiographie américaine sur l'évolution progressiste aux États-Unis (1960-2013). *Histoire de l'éducation*, (142), 221-244 ; Alix, S.-A. (2017). *L'éducation progressiste aux États-Unis. Histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Jocelyn Berthelot soutient bien entendu de nombreux aspects de cette *École* progressiste<sup>1</sup> et la pédagogie nouvelle inspirée par John Dewey comme le « modèle dit communautaire »<sup>2</sup>, il n'en demeure pas moins que « la pertinence d'une stratégie pédagogique fondée sur le primat de l'activité dans l'apprentissage s'en prend à la mystification d'une genèse des savoirs à partir des individus »<sup>3</sup>. Dans ce sens, dans un univers préexistant, particulièrement québécois, c'est une « école de l'inégalité »<sup>4</sup>.

Ainsi, selon Jocelyn Berthelot,

le modèle communautaire comporte un intérêt certain sur le plan des valeurs et d'une démarche pédagogique active centrée sur le sujet. L'autonomie, chère à la démocratie, y occupe une place centrale<sup>5</sup>.

Ceci empêche

la définition d'une culture commune qui exige l'apprentissage d'un ensemble de savoirs et d'habiletés défini par la société et par l'école. La dimension sociale de l'éducation n'occupe pas suffisamment d'espace dans ce modèle, et c'est là sa grande faiblesse<sup>6</sup>.

Cette dimension sociale de l'éducation différencie donc la conception de l'école québécoise et de l'école communautaire chère à Dewey, réformée comme une *Charter School*. C'est cet aspect social (ou globalement sociétal) qui distingue donc une application des principes de l'*École progressiste* et de toute la réforme scolaire issue des *Charter Schools* et de *A Nation At Risk*.

Cette question sociale oblige donc à construire une nouvelle synthèse, propre au Québec, selon « deux pôles de la mission éducative »<sup>7</sup> entre « la personne et la société »<sup>8</sup>. Cette

---

<sup>1</sup> « L'horizon humaniste de ce modèle, sa critique de l'utilitarisme dominant, sa dénonciation de l'anti-intellectualisme ambiant, sa réhabilitation des sciences humaines et d'une langue de qualité sont autant d'éléments qui méritent considération », CEQ-Congrès. (1994, juin). Op. cit., 108.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Ibid., 109.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid., 110.

<sup>8</sup> Ibid.

réactualisation d'un projet d'école plutôt démocratique que *progressiste* s'établit autour d'une école considérée comme un « bien commun »<sup>1</sup> ; c'est-à-dire

un espace où les personnes se reconnaissent comme citoyennes et citoyens, membres d'une « cité », avec les droits et obligations qui en découlent. Un espace où elles peuvent agir démocratiquement pour définir ce qui constitue le « bien commun »<sup>2</sup>.

De plus, en étant l'école commune d'une société donnée avec sa langue, son histoire et des institutions, il doit se développer un pluralisme respectueux « des croyances et des religions présentes en son sein »<sup>3</sup>.

Dans ce sens, selon la CEQ, la plupart des propositions de rénovation des approches à propos de la formation fondamentale et des apprentissages essentiels, proposées par le CSÉ, le MEQ et le CPIQ (Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec) sont incomplètes ; elles oublient les valeurs fondamentales d'une éducation démocratique (égalité des sexes, ouverture au monde, pluralisme, solidarité, etc.) et projettent une vision uniquement individualiste.

Contrairement à une intégration communautaire trop autonome et déconstruite et une école de l'individualisme, une nouvelle cohérence doit être recherchée en insistant sur un nouveau rôle de l'école (conçue comme la transmission et l'appropriation des contenus de l'enseignement), « débarrassé[e] de toute velléité totalisante »<sup>4</sup>, selon un objectif : « la formation d'un sujet démocratique »<sup>5</sup>.

Bref, pour aboutir à cette exigence, la CEQ doit aussi se « pencher sur les contenus de formation et, éventuellement, les redéfinir, ne serait-ce que dans la pratique quotidienne de l'école et de la classe »<sup>6</sup>. La CEQ compte donc participer avec une « équipe pluridisciplinaire nombreuse »<sup>7</sup> à la création d'un nouveau curriculum en proposant « quelques orientations générales qui pourraient servir de balises à cette nécessaire redéfinition »<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid., 120.

<sup>2</sup> Ibid., 121.

<sup>3</sup> Ibid., 125.

<sup>4</sup> Ibid., 130.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

Ses propositions sont donc clairement annoncées : un curriculum commun ; une interdisciplinarité des matières sans domination de l'une sur les autres ; l'importance de l'enseignement de la langue française et des langues secondes ; l'enseignement de l'histoire du Québec et du monde en faisant une « place au point de vue des premières nations et à la construction de la diversité ethnoculturelle »<sup>1</sup>.

Cependant, la principale conception de la CEQ définit l'école comme un « lieu d'égalité des chances »<sup>2</sup> dans laquelle

une approche constructiviste de la connaissance réintroduit l'élève comme sujet de ses apprentissages qu'il réalise non seulement à partir de ce qu'il sait, mais aussi de ce qu'il est et de ce qu'il fait<sup>3</sup>.

Exposée dans le chapitre 4, la réalisation de ce « projet concret pour l'école »<sup>4</sup> se structure selon deux axes : la réussite éducative du plus grand nombre et « l'esprit d'autonomie et de responsabilité [...] au niveau de chaque établissement »<sup>5</sup> ; elle doit se faire dans le but de créer une « école coopérative »<sup>6</sup> – sans compétition – et remet en cause les structures scolaires (y compris le caractère confessionnel et le réseau privé).

Par rapport à la démocratisation de la *Réussite scolaire*, il faut lutter contre le « rôle de l'organisation scolaire dans la reproduction sociale »<sup>7</sup> en créant donc une « nouvelle dynamique éducative »<sup>8</sup>. Grâce à des mesures compensatoires, il est donc possible d'augmenter le taux de diplomation et l'accessibilité au collège, tout en se réservant la possibilité d'augmenter légalement l'âge obligatoire de la fréquentation scolaire. Mais, à la base, il faudra un changement de culture scolaire autour de la valorisation du « travail, [de] l'effort et [du] progrès de chacun plutôt que le succès comparé et la compétition »<sup>9</sup>. Il s'agit de faire comprendre qu'à l'école, la réussite est accessible par le travail. Face à la ségrégation sociale, il oppose la valeur du travail

---

<sup>1</sup> Ibid., 134.

<sup>2</sup> Ibid., 136.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> CEQ-Congrès. (1994, juin). Op. cit., 140.

<sup>5</sup> Idem., 144.

<sup>6</sup> Ibid., 145.

<sup>7</sup> Ibid., 146.

<sup>8</sup> Ibid., 145.

<sup>9</sup> Ibid., 148.

dans une école *démocratique* : prise en considération des différences de genre, y compris les problèmes liés à la scolarisation des garçons, aide aux élèves issus des milieux défavorisés, l'intégration des élèves en situation de difficultés et des élèves des communautés culturelles, etc.

Mais, pour remédier à la problématique la plus grave, à savoir : « la pauvreté des parents »<sup>1</sup>, l'intervention précoce auprès des enfants en grande difficulté doit être entreprise par une augmentation des services de l'éducation préscolaire pour favoriser une action plus efficace sur leur réussite. La CEQ propose donc la création de maternelles à temps plein, une augmentation des services de garde, etc.

Au niveau du primaire, la CEQ souhaite une réorganisation selon « le modèle d'une école primaire divisée en cycles, sans redoublement »<sup>2</sup>, avec une évaluation à la fin de chaque cycle ; ce modèle favorise la réussite scolaire, à cause d'une « intervention précoce et des mesures particulières visant à venir en aide le plus tôt possible aux élèves éprouvant des difficultés »<sup>3</sup>.

Au niveau du secondaire, « cible privilégiée des critiques du système éducatif »<sup>4</sup>, l'école doit devenir une école active avec une classe hétérogène et une « pédagogie renouvelée »<sup>5</sup> à l'image des *Middle Schools* états-uniennes.

Dans l'ensemble, la CEQ milite pour des classes constituées de manière hétérogène, un parcours scolaire commun à tous les élèves avec une diversification du curriculum à partir de la 4<sup>e</sup> année de secondaire, soit dans des programmes différents ou des écoles particulières.

À partir de cette « formation de base solide »<sup>6</sup>, la formation professionnelle sera accessible. Pour la CEQ, « le deuxième cycle du secondaire marque donc la fin de la formation commune. C'est une étape stratégique »<sup>7</sup> ; à ce titre, il faut éviter que les écoles pour adultes deviennent une voie d'évitement de l'école régulière des jeunes de 16 à 19 ans.

---

<sup>1</sup> Ibid., 152.

<sup>2</sup> Ibid., 156.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., 158.

<sup>5</sup> Ibid., 162.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid., 171.



Surtout, cette prise en compte de la *Réussite scolaire* repose sur la construction de « la démocratie dans chaque établissement »<sup>1</sup>. Dans ce sens,

l'école doit d'abord assurer la formation de citoyennes et de citoyens démocratiques ; chaque établissement doit également favoriser le dialogue sur la définition du « bien commun » institutionnel et rechercher un consensus quant à sa mission propre. Par ailleurs, une organisation du travail et une gestion plus efficace sont en soi des objectifs à viser »<sup>2</sup>.

Cette démocratisation doit s'entreprendre grâce à une « plus grande décentralisation de la gestion vers les établissements »<sup>3</sup> selon les principes d'une école comme centre de décision (*school-based management*) et d'une responsabilisation (*empowerment*) des enseignantes et des enseignants.

Cette adaptation des principes de la *Charter School* doit se faire sans remettre en cause la notion de service public et sans entraîner « une balkanisation du système éducatif »<sup>4</sup>, c'est-à-dire sans une sélection des élèves « sur la base de la performance scolaire, du sexe, de l'origine ethnique ou de l'appartenance religieuse »<sup>5</sup> et avec un encadrement rigoureux du choix des écoles par les parents.

Il s'agit d'amplifier l'« effet établissement » sur la réussite des élèves ; car « la construction d'une véritable communauté éducative axée sur la réussite »<sup>6</sup> peut s'épanouir dans un contexte scolaire favorable doublé d'une nouvelle culture organisationnelle. De plus, l'élaboration d'un « projet d'établissement avec un projet éducatif local démocratique »<sup>7</sup> revient à « implanter une gestion participative ou locale »<sup>8</sup> à la fois du personnel scolaire, de la direction de l'école, des enseignants, des parents d'élèves et des élèves.

Finalement, la réforme souhaitée par la CEQ ne peut pas « s'implanter sans une plus grande démocratisation du travail enseignant lui-même qui soit fondée sur une autonomie et une

---

<sup>1</sup> Ibid., 186.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid., 187.

<sup>4</sup> Ibid., 188.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., 190.

<sup>7</sup> Ibid., 191.

<sup>8</sup> Ibid.

responsabilité individuelles et collectives accrues »<sup>1</sup>. En continuant de rejeter la conception corporatiste de la professionnalisation, Jocelyn Berthelot propose « une intégration de la composante professionnelle »<sup>2</sup> dans le syndicalisme enseignant.

Face à la technocratisation grandissante et la prolétarianisation de l'enseignement, il faut redonner une certaine autonomie aux enseignants et assoir leurs responsabilités par rapport aux apprentissages et au développement des élèves ; pour y parvenir, la CEQ pose en avant trois éléments importants : 1) de meilleurs programmes d'études avec 2) une évaluation à la fin des programmes d'études (remettant en cause l'évaluation prescriptive) et surtout 3) la valorisation du travail par équipe d'enseignants autour d'un bloc horaire commun (avec une meilleure formation et un meilleur ancrage entre les facultés de sciences de l'éducation et le milieu enseignant).

Ainsi, l'école doit devenir « un véritable centre intégré de services à l'enfance et à la jeunesse comprenant des services de garde, de santé, des services psychosociaux, etc. »<sup>3</sup>.

En conclusion, cette nouvelle *École commune* modifie les structures scolaires selon deux axes : une « laïcité ouverte »<sup>4</sup> et une intégration progressive de l'école privée, sur 7 années, dans le système public.

Ce nouveau « projet pour l'école québécoise »<sup>5</sup> réalisé par le groupe de recherche de la CEQ avec certains universitaires et supervisé par Jocelyn Berthelot, est la transposition au Québec d'une tentative de mise en place d'une *École commune*, influencée par la *Common School*, et l'*École progressiste* états-unienne, développée entre autres par John Dewey. Cette tentative de renouveau des principes de l'*École commune* passe par une critique de l'école progressiste et l'intégration d'une conception socioconstructiviste inspirée par notamment les idées du psychologue Lev Vygotski (1896-1934) ou encore de Philippe Meirieu (1949-).

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., 194.

<sup>3</sup> Ibid., 205.

<sup>4</sup> Ibid., 206.

<sup>5</sup> CEQ-Congrès. (1994, juin). Op. cit.

Surtout, cette adaptation faite par Jocelyn Berthelot répond – mot pour mot – à la politique envisagée par Camille Laurin et au rôle de *go-between*<sup>1</sup> du CSÉ depuis 1984.

Cette transposition réformatrice s'adapte évidemment au contexte historique, social et politique de l'éducation au Québec, particulièrement autour de la *Réussite scolaire*. Cette nouvelle orientation inspirée par le socioconstructivisme et développée par le groupe de recherches de la CEQ, en contact avec des milieux de recherche, propose donc une réforme globale du système éducatif québécois pour assurer à la fois la *Réussite scolaire* et professionnelle de tous les élèves du Québec et la construction d'une démocratie améliorée, intégrant la diversité (ethnique, culturelle, religieuse, sociale et économique, de genre, etc.) des populations d'élèves. Du coup, elle relativise aussi, plus ou moins, l'interprétation syndicale des anciennes tentatives d'amélioration de l'éducation du gouvernement péquiste de 1977 à 1984 et les analyses néolibérales développées et mises en pratique aux États unis.

Évidemment, cette proposition de la CEQ doit aussi se transposer d'une manière syndicale. Si en soi les principes de cette proposition sont louables, les aspects de celle-ci posent surtout le problème de la participation syndicale à la négociation et à l'élaboration d'une nouvelle politique éducative québécoise.

Proposer un projet de nouvelle école se conjugue avec un nouveau projet syndical enseignant : celui d'un syndicat participatif. Cet aspect va rencontrer des résistances internes assez vives, et encore invisibles, durant le Congrès de 1994.

Comment cette tentative de tournant va-t-elle être accueillie par les enseignants syndiqués ?

---

<sup>1</sup> Lessard, C. (2017). Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec : Un organisme de représentation citoyenne pour éclairer les politiques publiques en éducation. *Revue française de pédagogie*, 201, 7-18.

## 7.5 Le tournant réformiste ?

### 7.5.1 Le rejet du rapport du Conseil exécutif

Dans le rapport du Conseil exécutif<sup>1</sup> et le cahier des recommandations du Conseil général<sup>2</sup> déposés devant le Congrès national de 1994, un nouveau type de contrat social est envisagé à la suite de la question de la participation et de la concertation.

Pour aboutir à l'émergence d'un nouveau contrat social, il apparaît nécessaire de créer un « mouvement de solidarité sociale »<sup>3</sup> en continuant d'instaurer un rapport de forces favorable dans l'objectif de réaliser « un projet de société démocratique »<sup>4</sup>, commun pour tous les partenaires sociaux. Dans ce sens, la perception de l'État change :

l'État est le lieu où convergent les pressions sociales, où se cristallisent les rapports de forces et d'intérêts, où s'institutionnalisent les conflits : il arbitre et légitime en même temps les solutions retenues<sup>5</sup>.

Face au néolibéralisme, la CEQ renouvelle son appréhension de l'État « sur les plans social et économique pour faire contrepoids à la seule logique capitaliste pure et dure »<sup>6</sup>.

Conçu comme une organisation, le syndicalisme négocie donc les rapports entre l'État employeur et les travailleurs ; en tant que mouvement social, le syndicalisme contribue à « la gestion des rapports sociaux »<sup>7</sup>. De plus comme « instrument de revendication de droits tant individuels que collectifs »<sup>8</sup>, le syndicalisme est « une force d'intégration »<sup>9</sup> qui englobe « la

---

<sup>1</sup> CEQ-Congrès. (1994, avril). Choisir l'espoir : démocratiser l'avenir. Rapport du Conseil exécutif au XXXIV<sup>e</sup> Congrès de la CEQ. CO-06.

<sup>2</sup> CEQ-Congrès. (1994, avril). Cahiers des recommandations du Conseil Général au Congrès général de la CEQ. A94-C07.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

négociation, l'action professionnelle et l'action en faveur de réformes »<sup>1</sup> ainsi que « l'action politique électorale »<sup>2</sup>.

Dans ce sens, la CEQ propose aussi une nouvelle synthèse du syndicalisme enseignant entre revendications et participations afin de « renégocier le contrat social »<sup>3</sup> et simultanément de protéger l'État-providence.

Ainsi, le Conseil exécutif et le Conseil général déposent donc les principales que le Congrès va devoir discuter.

La principale 1 envisage toujours l'État comme « un lieu de rapport de forces politiques et un enjeu au cœur des luttes sociales »<sup>4</sup> ; elle rejette la convergence entre une partie éclairée du patronat et du mouvement ouvrier autour de l'État ; cependant, elle « affirme que les forces sociales doivent faire pression sur l'État concernant les grands enjeux sociaux [...] »<sup>5</sup>. Il s'agit d'une synthèse entre deux positions syndicales qui s'opposent autour de la concertation et donc sur le rôle présumé de l'État, soit comme un État providence ou comme un État patronal.

La principale 4 souhaite la « démocratisation des services publics »<sup>6</sup> et « la participation à la gestion et aux réformes de la part du personnel et des usagères et usagers »<sup>7</sup>.

Enfin, la principale 5 confirme « l'engagement de la Centrale en faveur de la réussite éducative du plus grand nombre et de la défense de l'école publique »<sup>8</sup> ; elle demande aussi « à la CEQ de convoquer des États généraux de l'éducation »<sup>9</sup> et de faire de « la réflexion sur l'école un axe stratégique de l'action de la Centrale »<sup>10</sup>. Pour ce faire, elle soutient le rapport de Jocelyn Berthelot.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid.

Cependant, il est difficile de poser un regard historique sur le Congrès de 1994<sup>1</sup>, car les archives de ce congrès ne contiennent pas de procès-verbal des délibérations et des discussions dans les groupes de travail.

D'ailleurs, il s'agit d'une des limites de ce travail. Si bien entendu, cela confirme la prévalence de l'approche organisationnelle du syndicalisme enseignant, y compris dans le traitement de ses propres archives, il n'en demeure pas moins que ce Congrès national a été un terrain de batailles autour du tournant réformiste proposé par le Conseil exécutif et une partie du Conseil général.

Tout d'abord, de nombreux points des décisions finales du Congrès marquent une victoire de la vision traditionnelle de la Centrale. Ces points orientent la Centrale vers un engagement social, presque socialiste, anti-néolibéral ; contrairement aux souhaits initiaux du Conseil exécutif, le Congrès de la CEQ n'adhère ni à une vision réformiste ni à une nouvelle approche des rôles de l'État et d'une partie du patronat.

Le Congrès remet même en cause l'idée du « contrat social » qui n'est que « l'expression d'un équilibre fragile entre les forces de démocratisation et les forces de domination »<sup>2</sup> et non d'une concertation. Surtout à cause de « l'adhésion des principales formations politiques au credo néolibéral »<sup>3</sup>, il est impossible de renégocier ce « contrat social au bénéfice de la majorité par la voie de la concertation »<sup>4</sup>.

De plus, le Congrès rejette aussi l'idée d'un État démiurge, allié avec une partie progressiste du patronat. Selon le Congrès, « les objectifs poursuivis par le patronat et soutenus par l'État et les intérêts financiers [...] empêchent la réalisation des revendications mises de l'avant par le mouvement syndical et populaire »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> CEQ-Congrès. (1994). Cahier de synthèse des recommandations. CO-08.

<sup>2</sup> CEQ-Congrès. (1994). Décisions du 34e Congrès de la Centrale de l'enseignement du Québec tenu à Québec, du 26 au 30 juin 1994. D-10154.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

Dans ce sens, la CEQ maintient sa conception syndicaliste de l'État et du patronat : celle du maintien d'un rapport de force.

Pour ce faire, seule la négociation collective permet de « défendre les intérêts du personnel syndiqué »<sup>1</sup>, de transformer la société et de maintenir les services publics.

Ainsi, la question de la concertation et de la participation est complètement rejetée par le Congrès de 1994.

Concernant l'éducation<sup>2</sup>, le Congrès demande la convocation d'*États généraux de l'éducation* portant sur la « réflexion sur l'école et l'action pour la défense de l'école publique »<sup>3</sup>. Surtout, elle « reçoit le rapport de recherche sur le rôle et la mission de l'école, comme un outil pour soutenir cette réflexion »<sup>4</sup>.

Ainsi, clairement, le Congrès rejette le rapport du Conseil exécutif et accueille le rapport de Jocelyn Berthelot d'une manière très prudente.

### **7.5.2 Un tournant réformiste de la CEQ**

Toutefois, si l'on dépasse les décisions du Congrès de 1994, pour certains observateurs de l'époque, il s'est produit un affrontement majeur entre la CEQ et l'Alliance à propos de « la démarche de négociation avec l'actuel gouvernement libéral sur l'organisation du travail »<sup>5</sup>. Ainsi, « la démarche de concertation menée par la centrale de l'enseignement auprès du gouvernement actuel »<sup>6</sup> provoque l'inquiétude de syndicats locaux, relayés par l'Alliance des professeurs de Montréal.

Cette dernière a même fait enregistrer sa dissidence sur cette question particulière de l'organisation du temps et de la concertation. Selon elle, « la concertation actuelle avec le

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., 9-10.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Cauchon, P. (1994, 30 juin). CEQ Opposition. *Le Devoir*, A10.

<sup>6</sup> Cauchon, P. (1994, 29 juin). Dissidence au Congrès de la CEQ. L'Alliance des professeurs de Montréal s'oppose à la démarche de concertation menée par la centrale auprès du gouvernement. *Le Devoir*, A1-A8.

gouvernement nous lie les mains et nous empêche de mener nos luttes »<sup>1</sup> ; mieux, « la gestion participative revient à se faire complice des coupures »<sup>2</sup>.

Au-delà de la question de l'organisation du travail, il y a eu durant le Congrès un affrontement de « deux approches stratégiques »<sup>3</sup> : celle soutenant une concertation avec un gouvernement (libéral) et celle estimant la nécessité de négocier avec le gouvernement sans établir un « contrat social ».

Malgré l'opposition, puis la dissidence de l'Alliance, la position soutenant la concertation est adoptée par le Congrès de 1994. Concerne-t-elle exclusivement la question de l'organisation du travail enseignant ? La question peut paraître futile, mais elle d'une importance majeure.

Dans un commentaire, plus significatif encore, Pierre Graveline<sup>4</sup>, éditorialiste du *Devoir* et entre autres rédacteur de la *Déclaration de souveraineté du Québec*<sup>5</sup> adoptée par la CEQ, réagit aux positionnements de la CEQ.

Il considère que la CEQ sort « du ronron sécurisant des positions syndicales traditionnelles »<sup>6</sup>, « après s'être quelque peu éparpillée sur toutes les barricades dans les années 70 »<sup>7</sup> et avoir voulu créer une grande centrale syndicale des services publics dans les années 1980.

Il soutient la transformation de la CEQ sous la présidence de Lorraine Pagé, car la Centrale renoue « avec sa raison d'être première et avec sa mission fondamentale »<sup>8</sup>. Selon lui, Lorraine

---

<sup>1</sup> Idem.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Autre permanent de la CEQ, Pierre Graveline (1942) a été notamment journaliste, conseiller à la CSN, directeur des communications de la CEQ et chroniqueur au quotidien *Le Devoir* avant de devenir, en 1996, éditeur et directeur général du groupe Ville-Marie Littérature. Souverainiste, il est l'auteur de la *Déclaration de souveraineté du Québec* adoptée par la CEQ et présentée à la *Commission nationale sur l'avenir du Québec* le 9 avril 1995. Il est l'auteur d'une trop synthétique *Histoire de l'éducation et du syndicalisme enseignant au Québec* (2003). Directeur de la *fondation Lionel Groulx*, il est le coordinateur de la *coalition pour l'histoire* qui milite régulièrement pour un meilleur enseignement disciplinaire de l'histoire du Québec au secondaire.

<sup>5</sup> Graveline, P. (1995). *La déclaration de souveraineté du Québec, éléments, informations, analyses et réflexions*. Québec : CEQ.

<sup>6</sup> Graveline, P. (1994, 28 juin). Les hésitations de la CEQ, *Le Devoir*, A6.

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> Ibid.



Pagé a réussi à équilibrer dans la Centrale une conciliation entre « la reconnaissance des intérêts de ses divers groupes de membres avec la nécessaire solidarité intercatégorielle »<sup>1</sup>, tout en conservant une forte sensibilité sociale, issue de son « passé gauchiste »<sup>2</sup> et en soutenant les « aspirations nationales du Québec »<sup>3</sup>.

En plus, le rapport de Jocelyn Berthelot et « son projet de convoquer des *États généraux de l'éducation* confirment son leadership dans ce dossier »<sup>4</sup>.

Pierre Graveline soutient ce tournant réformiste de la CEQ sur la question de la laïcité, de l'engagement pour la souveraineté et la concertation autour de la réforme de l'école. Il espère que ce tournant réformiste favorise une convergence politique pour obtenir la souveraineté du Québec.

Observatrice du monde de l'éducation pour le quotidien *Le Devoir*, Lise Bissonnette pense que, grâce au congrès de 1994, la CEQ en tant qu'organisation syndicale devient une « suppléance à l'État »<sup>5</sup> en tant qu'« unique moteur de la réforme scolaire »<sup>6</sup>. Cet article, que nous avons cité quant à la question nationale, prend ici toute son ampleur. Lise Bissonnette s'oppose à l'attitude traditionnelle de l'Alliance qui « campe dans l'impasse habituelle où le rôle des syndicats est de préserver les acquis et le fameux rapport de forces »<sup>7</sup>. Grâce à l'action de Lorraine Pagé, « la CEQ a jugé qu'il valait mieux prévenir les coups que de vivre avec des mutations imposées, qui s'annonçaient inévitables »<sup>8</sup>. Elle a donc mis fin à un boycottage de la participation établi depuis les années 1970. En ce sens, selon Lise Bissonnette, la CEQ « s'installe, avec assurance, dans un leadership pédagogique que l'État n'ose plus ou ne veut plus assumer au sein de la communauté »<sup>9</sup>. Autant sur la question de la laïcité que sur celle de l'éducation interculturelle,

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Bissonnette, L. (1994, 30 juin). Une suppléance à l'État La CEQ devient le moteur unique de la réforme scolaire, *Le Devoir*, A8.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

la Centrale est actuellement le seul corps constitué à proposer des modes concrets de fonctionnement d'une école qui respecterait le pluralisme nouveau de la société québécoise tout en reconnaissant les dimensions religieuses des diverses traditions<sup>1</sup>.

Mais, la Centrale va plus loin encore, car elle

supplante l'État en entreprenant, autonome, la réflexion si cruellement absente sur la réforme globale d'un système d'éducation qui rate de façon spectaculaire son grand défi de départ : la démocratisation de l'éducation<sup>2</sup>.

Cette « professionnalisation du syndicalisme enseignant »<sup>3</sup> est à la fois une bonne chose et une mauvaise, car la CEQ « occupe tout le terrain, et [devient] le moteur unique de la réforme »<sup>4</sup>.

Toutefois, comme un partenariat de tous les acteurs du milieu scolaire québécois doit se faire autour d'une réforme de l'éducation, Lise Bissonnette soutient donc la convocation des *États généraux de l'éducation* pour tous les mobiliser, y compris la CEQ.

Pour ces observateurs, le Congrès national de la CEQ de 1994 marque donc effectivement un tournant réformiste du syndicalisme enseignant.

## **7.6 Vers la convocation des *États généraux sur l'Éducation* : une victoire syndicale**

L'élection du Parti Québécois en 1994 retourne la situation quant à la concertation. Immédiatement après la victoire, Jacques Parizeau, comme nous l'avons déjà vu, annonce une future convocation des *États généraux sur l'éducation*. S'engage donc un dialogue concerté entre le gouvernement péquiste et la CEQ.

Lors de l'ouverture du Conseil général du 1 et 2 décembre 1994, Lorraine Pagé précise que l'ordre du jour des réunions sera notamment consacré à la « préparation des *États généraux de l'éducation* »<sup>5</sup> dont la convocation, au début du printemps 1995, a été annoncée par le

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> CEQ-CG. (1994f, 1995). Notes pour l'allocution de la présidente, Mme Lorraine Pagé, à l'ouverture du Conseil général de la CEQ, le 1er décembre 1994. A9495-CG-033, 4.

gouvernement. Si elle accueille favorablement l'annonce du nouveau premier ministre, elle précise la demande syndicale faite au ministre de l'Éducation, Jean Garon, d'associer « au débat toutes les couches de la société [pour] créer les conditions d'un nouveau consensus social en faveur de l'éducation »<sup>1</sup>. Dans ce sens, les *États généraux*, en tant qu'aboutissement des consultations et selon les moyens accordés, ne pourraient pas se tenir avant l'hiver 1996.

À la toute fin de ce Conseil général<sup>2</sup>, Lorraine Pagé dépose un avis<sup>3</sup> remis au ministre de l'Éducation concernant la démarche envisagée du point de vue syndical. Faute de temps, le Conseil général ne peut pas en discuter<sup>4</sup>, mais le texte est adopté.

Il expose essentiellement la démarche de la CEQ autour de la préparation des *États généraux*. Il est intéressant de s'y arrêter pour comprendre la stratégie syndicale et les moyens que la CEQ a déployés.

Selon la décision du Congrès de 1994, la CEQ prévoit d'organiser une tournée et des colloques régionaux dans une quinzaine de villes de janvier à mai 1995. Cette démarche propre à l'organisation syndicale a donc l'avantage de « développer un rapport de force favorable »<sup>5</sup> au projet syndical durant la tenue des *États généraux sur l'éducation*.

À propos de l'organisation de ceux-ci, la CEQ a envoyé un avis au ministre pour détailler ses propositions. Il y est constaté que

le programme politique du Parti québécois et les orientations de la CEQ convergent dans une perspective de réflexion large sur l'éducation au Québec et de modernisation [du] système scolaire<sup>6</sup>.

Pour faire aboutir ses objectifs syndicaux (réformer l'éducation et poser un nouveau consensus sur l'éducation), la CEQ souhaite « la formation d'une commission large »<sup>7</sup>, dirigée par

---

<sup>1</sup> CEQ-CG. (1994f, 1995). Idem.

<sup>2</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Laval, le 1 et 2 décembre 1994. A9495-CG-PV-3.

<sup>3</sup> CEQ-CG, proposition. (1994c, novembre). Colloques régionaux de l'éducation. A9495-CG-031.

<sup>4</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Laval, le 1 et 2 décembre 1994. A9495-CG-PV-3, 20.

<sup>5</sup> Idem., 4.

<sup>6</sup> Ibid., 5.

<sup>7</sup> Ibid.

un expert « reconnu publiquement pour [sa] crédibilité, [son] jugement et [son] indépendance politique »<sup>1</sup> ; cette commission envisagée serait même itinérante et libre de son ordre du jour.

Elle aurait deux mandats : celui de rédiger un document de préparation et de consulter les divers acteurs de l'éducation à l'aide de recherches. Une fois le rapport final écrit, la Commission l'enverrait au ministre qui pourrait alors convoquer les « États généraux du monde de l'éducation »<sup>2</sup>. Selon la CEQ, cette démarche permettrait de dégager un consensus sur le « projet éducatif pour le XXI<sup>e</sup> siècle »<sup>3</sup>.

En attendant la mise en place de celle-ci, la CEQ organise donc, d'une manière autonome, des colloques régionaux autour de la réforme de l'éducation, particulièrement autour du livre *L'école de son temps* de Jocelyn Berthelot ; c'est-à-dire le rapport présenté devant le Congrès de 1994. D'ailleurs, les responsables de l'organisation de ces colloques régionaux sont Jocelyn Berthelot et Jean-Claude Tardif<sup>4</sup>.

Finalement, durant le Conseil général du 1 au 3 février 1995<sup>5</sup>, Lorraine Pagé fait le point sur ses contacts avec le ministre de l'Éducation concernant les *États généraux*.

Elle annonce que « M. Garon fera l'annonce d'*États généraux de l'éducation* en mars et qu'il a retenu les pistes de la Centrale comme le meilleur modèle et le meilleur processus pour la tenue de cet événement »<sup>6</sup>. Ainsi, le ministre s'aligne sur les revendications de la CEQ quant à

la mise sur pied d'une commission itinérante, la production d'un document de mise au jeu, une tournée des régions afin de recueillir les opinions de la population et des divers organismes, la réalisation de recherches sur certains dossiers, puis la production d'une synthèse et de recommandations qui seraient soumises aux *États généraux* que le ministre convoquerait, vraisemblablement au début de 1996<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., 6.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> CEQ-Conseil exécutif, (1994b, 1995). L'éducation notre avenir : colloques régionaux sur l'école et le collège. Cahier démarche, novembre 1994. A9495-EX-090.

<sup>5</sup> CEQ-CG. (1994a, 1995). Procès-verbal de la réunion extraordinaire du Conseil général tenue à Québec, les 1er, 2 et 3 février 1995. A9495-CG-PV-04.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> CEQ-CG. (1994, 1995). Notes pour l'allocution de la présidente, Mme Lorraine Pagé, à l'ouverture du Conseil général de la CEQ. A9495-CG-044.

Effectivement, le 9 avril 1995, le ministre de l'Éducation annonce la convocation des *États généraux sur l'éducation*. Cette annonce marque à la fois l'aboutissement d'une « ancienne » revendication syndicale et une nouvelle orientation politique du syndicalisme enseignant.

Ainsi, le pari d'une « stratégie duale » fait par certains syndicalistes d'un arrimage de l'éducation, conçue comme « progressiste », à la question nationale aboutit à la préparation d'une réforme complète et négociée du système éducatif québécois, dont le maître d'œuvre semble être la CEQ, ou du moins une partie de ses membres.

Avant de conclure notre étude sur le Conseil général de la CEQ et l'arrimage de l'éducation à la souveraineté du Québec, résumons sa position quant à la participation syndicale et la proposition d'une réforme de l'éducation au Québec.

## **Synthèse : La participation syndicale et la réforme de l'éducation selon la CEQ**

Ce septième et dernier chapitre a été consacré à l'étude du « tournant réformiste » de la CEQ, lui-même directement lié, d'une part, à la participation de la Centrale aux différentes concertations mises en place par le MEQ et le gouvernement, et d'autre part, à la proposition d'une réforme de l'éducation.

Commençons par synthétiser les résultats de nos analyses sur les archives du Conseil général au sujet du thème de la participation. Nous reviendrons ensuite sur la question de la réforme de l'éducation.

L'orientation participative de la CEQ n'est pas nouvelle, car elle a déjà été abordée dès 1983 par Yvon Charbonneau. Cependant, c'est vraiment à partir de 1988, avec l'action de Lorraine Pagé à la présidence de la CEQ, que cette orientation gagne en importance. Nous avons retracé dans les pages précédentes le cheminement en tension de cette orientation au sein des diverses rencontres du Conseil général de 1990 à 1995 et parmi les autres instances de la CEQ. Par exemple, dès 1990, la Centrale organise une campagne de communication (de *marketing*) autour des enjeux de réussite des élèves (échecs, décrochages scolaires, etc.). Cette campagne amène le

ministre de l'Éducation, Michel Pagé, à proposer en 1992 un *Plan d'action en vue de réduire l'échec et l'abandon scolaires*.

Dans ce contexte, la CEQ prend part aux consultations entourant le *Plan Pagé* et établit ainsi des relations de collaboration avec le MEQ. Elle intervient également sur un plan plus général à l'intérieur du système d'enseignement, en contribuant directement à la création d'un Centre de recherches et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Cependant, comme nous l'avons montré dans les pages précédentes, le tournant réformiste entrepris par la CEQ implique, avec cette orientation participative, un profond changement d'orientation du syndicalisme de la Centrale, puisqu'il introduit une rupture importante avec une approche d'affrontement et de rapport de force politique face à l'État québécois. Ce changement conduirait à mettre fin à une vision strictement industrielle du syndicalisme enseignant prévalant depuis les années 1970.

Notre étude des positions du Conseil général montre que ce changement s'appuie sur une nouvelle lecture politique des rapports entre le syndicalisme enseignant, l'État et la société. Contrairement à l'ancienne idéologie marxisante des années 1970, l'État ne peut plus être tout simplement considéré comme une structure homogène de domination d'une classe sur toutes les autres, mais comme le lieu des rapports de force pluriels sur lequel le mouvement social et syndical peut agir. Dans le même sens, le patronat est constitué d'ensembles hétérogènes aux intérêts parfois contradictoires. De plus, cette lecture politique peut aussi permettre de concilier la défense des intérêts des membres de la Centrale et la mise en place d'un projet de société plus équitable. Au final, l'objectif est donc ici d'établir un consensus entre le syndicalisme enseignant et d'autres forces sociales autour d'un nouveau projet commun, afin de combattre le néolibéralisme.

Il est évident qu'un tel changement de paradigme a suscité de nombreuses tensions et de nombreux débats au sein de la CEQ et du Conseil général. Ces tensions se voient grandement exacerbées lorsque le gouvernement, en 1992-1993, impose des coupes budgétaires de 200 millions en éducation, le gel et la non-indexation des salaires des enseignants et la remise en cause du régime établi de négociations. Dans un pareil contexte, les délégués du Conseil général

soutiennent, en 1993, le rétablissement d'un rapport de force afin de rejeter les propositions gouvernementales du parti libéral, ce qui conduit forcément à suspendre, du moins momentanément, toutes les formes de participation nationale et locale de la Centrale au *Plan Pagé*. C'est pourquoi, après moult débats, les délégués du Conseil votent pour la suspension de la participation syndicale aux *Tables de concertation*, à cause des coupes budgétaires en éducation et pour maintenir un rapport de force durant les négociations. Ils souhaitent toutefois que la Centrale maintienne sa campagne sur les enjeux de la *Réussite scolaire*. Ce faisant, la CEQ ne renonce pas à son orientation participative, mais elle lui donne une autre sens : elle doit servir à soutenir et promouvoir les revendications professionnelles et sociopolitiques de la Centrale, y compris sa mission syndicale, la promotion des valeurs syndicales dans la société et la défense des intérêts des membres.

Simultanément au développement de cette orientation participative au sein de la Centrale, celle-ci s'engage également dans une réflexion globale sur l'éducation, laquelle la conduit à mettre de l'avant la nécessité d'une réforme majeure de l'école québécoise. Cette réforme doit englober aussi bien les missions, les finalités que les moyens de l'éducation au Québec. Or, depuis le Congrès de 1992, la CEQ réclame au gouvernement la tenue d'un débat sur l'avenir de l'école publique. Or, comme elle n'obtient pas de réponse, elle désigne Jocelyn Berthelot afin qu'il jette les bases intellectuelles de cette réflexion globale devant conduire à une réforme de système d'éducation.

Jocelyn Berthelot présente au Congrès de juin 1994 son rapport final : *Un horizon démocratique pour l'école et le collègue — Une École de son temps*<sup>1</sup>. Il propose une réforme du système éducatif québécois basée sur le développement d'un idéal démocratique appliqué en monde scolaire : former des citoyens responsables et faire de l'école, elle-même, un lieu d'exercice de démocratie incluant aussi les axes de la déconfessionnalisation et de la politique d'éducation interculturelle. L'école ne doit pas se limiter à former de bons citoyens et travailleurs, mais aussi des acteurs sociaux.

---

<sup>1</sup> CEQ-Congrès. (1994, juin). Choisir l'espoir : démocratiser l'avenir. Un horizon démocratique pour l'école et le collègue. Rapport de la recherche sur la mission de l'école demandée par le 33<sup>e</sup> congrès de la CEQ -Jocelyn Berthelot. CO-15.

La question de proposer une réforme globale du système éducatif au Québec de la CEQ entraîne invariablement la question du comment négocier celle-ci et avec qui. Ainsi, l'approche réformiste et l'orientation participative sont intrinsèquement liées dans *l'École de son temps*. En dépit des résistances qu'elles rencontrent à la CEQ et que nous avons amplement détaillées dans les pages précédentes, le projet d'une réforme de l'éducation et l'orientation participation vont connaître une inflexion importante avec l'élection du Parti québécois en 1994. Aussitôt élu, Jacques Parizeau, nouveau premier ministre du Québec, annonce la tenue des *États généraux sur l'éducation* et le début d'un processus référendaire sur l'indépendance du Québec. La CEQ est fortement mobilisée aussi bien dans la préparation des *États généraux* que de leur tenue. Ainsi, le tournant réformiste de la Centrale arrime l'éducation au projet souverainiste et à la définition d'un nouvel État indépendant.

Dans ce sens, l'approche réformiste de la CEQ coïncide avec son engagement souverainiste, et donc son soutien au programme du gouvernement péquiste de Jacques Parizeau. Cette convergence entre la CEQ et le PQ se fait sur deux points : l'engagement à déclencher un processus référendaire et la promesse de convoquer des *États généraux sur l'éducation*. L'arrimage réformiste de la Centrale enseignant à la souveraineté est donc délibérément politique. Il est conditionné par la transformation réformiste de la CEQ et la proposition d'une réforme de l'éducation. Certes, ce tournant réformiste provoque de fortes dissensions et de solides oppositions de syndicats locaux comme l'Alliance.

Néanmoins, la proposition d'une nouvelle *École québécoise* semble avoir entraîné ni désapprobation majeure ni large approbation au Conseil général.



## Conclusion

Au terme de cette thèse, nous avons pu constater que répondre d'une manière historique à la question de l'arrimage syndical de l'éducation à la souveraineté du Québec n'est pas une entreprise évidente.

En effet, à travers notre étude systématique des procès-verbaux des réunions du Conseil général de la CEQ de 1990 à 1995 et dans le cadre des recommandations du Congrès et des objectifs déployés par le Bureau national / Conseil exécutif, l'arrimage entre question sociale et question nationale apparaît beaucoup plus complexe qu'un simple arrimage pensé comme allant de soi, entre syndicalisme enseignant et souveraineté québécoise. En dépit de cette complexité, notre étude du Conseil général a permis d'appréhender des ressorts historiques qui ne sont pas du tout normatifs et qui sortent d'une simplicité *conceptuelle*, comme le montrent ce que nous considérons comme les deux principaux apports de notre doctorat et sur lesquels nous voudrions insister dans cette conclusion: le Conseil général en tant qu'agora syndicale des délégués de la CEQ et la persistance d'une *mémoire syndicale enseignante* et ses impacts.

### **1 Le Conseil général comme agora des délégués syndicaux de la CEQ**

Notre étude montre clairement que les délégués du Conseil général – militants syndicaux toujours sans visibilités historiques ou du moins biographiques – avaient une idée parfaite, clairement définie, à la fois de la nature du syndicalisme enseignant et du contenu de la société auquel ils adhéraient et du projet souverainiste pour lequel ils militaient aussi.

Les nombreux débats de ces délégués au Conseil général permettent de mesurer la définition de leurs positions communes à travers leurs accords et désaccords. Ces débats illustrent les principales orientations sociales et politiques que les délégués ont choisi de mettre en avant de 1988 à 1995. Celles-ci ont porté sur quatre thèmes principaux: la déconfessionnalisation du système éducatif public, l'élaboration d'une politique d'éducation interculturelle, la définition d'une stratégie et d'un projet d'acquisition de la souveraineté du Québec, la participation syndicale ou non à la gestion étatique de l'éducation publique et enfin la proposition élaborée d'une réforme entière du système éducatif public québécois.

Ici, le Conseil général se perçoit distinctement comme une agora syndicale, un lieu où se discutent tous les aspects du syndicalisme enseignant, se redéfinissent des recommandations et les suggestions des congrès et où se modèrent les stratégies du Bureau national / Conseil exécutif à de nombreuses reprises.

À travers notre travail, le rôle des délégués du Conseil général apparaît clairement. Ils modifient la politique de déconfessionnalisation envisagée par le Congrès et le Bureau national. Ils transforment la déconfessionnalisation en une demande de laïcisation de l'éducation (avec la prise en compte du fait religieux et le rejet du port des signes religieux) et rajoutent la revendication de la construction d'un État laïc au Québec. Si un consensus se fait effectivement avec le Bureau national, les délégués du Conseil national ont imposé le calendrier et la dimension politique de tout le débat.

Par rapport à l'élaboration de la politique d'éducation interculturelle, les délégués du Conseil national, et surtout les représentants de syndicats locaux, redéfinissent la proposition du Bureau national et de Jocelyn Berthelot. L'Alliance et le SEOM sont même à l'origine de l'élaboration de cette politique et leurs préoccupations rencontrent celles du CSÉ et d'autres organismes québécois. Il s'observe même une nette convergence entre les milieux de pratique (montréalais exclusivement) et les milieux intellectuels autour de la définition d'un nouvel aspect de l'encadrement éducatif inclusif. Ce consensus est important surtout quand la Centrale milite pour l'affirmation de la souveraineté du Québec, qui peut prêter à des dérapages et interprétations racistes.

Enfin, par rapport à cette nouvelle orientation de la question nationale, définie par le Congrès de juin 1990, les délégués du Conseil général modèrent les perspectives politiques envisagées par certains membres du Bureau national / Conseil exécutif. Cette modération revêt plusieurs aspects qui sont à la fois idéologiques, stratégiques et politiques.

Le Conseil général maintient la ligne idéologique traditionnelle de la CEQ : à savoir celle d'une neutralité politique et d'une autonomie d'action. Cette indépendance syndicale, garantie par le Conseil général, empêche un arrimage à un parti politique, en l'occurrence ici le Parti

québécois ou même le Bloc québécois, et ce, même si en apparence il semble y avoir convergence de vues sur la nécessité d'une réforme en éducation.

Stratégiquement, la CEQ ne peut donc pas s'allier et soutenir directement un parti politique, même dans une perspective indépendantiste. C'est d'ailleurs un refus net que formulent les délégués du Conseil général à plusieurs reprises entre 1990 et 1995. Les débats y sont vifs, opposant certains membres du Conseil exécutif et de nombreux délégués des syndicats locaux.

Enfin, politiquement, le Conseil général maintient, défend et intègre clairement la dimension sociale à la démarche politique entourant la stratégie souverainiste, portée par le Bloc québécois ou par le Parti québécois. Là encore, les revendications sociales mises en avant par les délégués du Conseil général et le Conseil exécutif tentent d'influencer les positions des partis souverainistes qui sont *toujours* considérées par les syndicalistes enseignants comme des partis peu progressistes, voire conservateurs.

À propos du processus souverainiste, les délégués du Conseil général imposent la défense de la souveraineté populaire comme préalable à la préparation d'une nouvelle constitution du Québec. Dans ce sens, ils renouent encore avec les positions antérieures de la CEQ, celles des années 1970.

Finalement, lors des rencontres du Conseil général de 1990 à 1995, les délégués des syndicats locaux maintiennent une orientation politique permanente de la CEQ depuis les années 1970 : déconfessionnalisation du système éducatif, prise en compte ouverte à la discussion des impacts de l'immigration en éducation avec la défense de l'apprentissage et de l'usage de la langue française ainsi que l'élaboration d'une pédagogie interculturelle et la défense d'un Québec francophone avec un peuple québécois pluriel, lié par sa langue et ses cultures, autour d'un projet progressiste et social d'autodétermination nationale presque républicaine et socialiste.

Toutefois, le changement le plus sensible est celui concernant la proposition d'une nouvelle école québécoise. Ce projet élaboré par *l'unité de recherche* se fait avec l'accord du Congrès et du Conseil général, mais sans la participation directe des délégués du Conseil général. D'ailleurs, ceux-ci ne s'expriment pas directement à son sujet, car les consultations autour du

projet vont se faire par le biais de tournées locales d'information et de discussion auprès des syndicats locaux. Les délégués du Conseil général semblent donc étrangers à l'élaboration de ce projet et à son suivi.

Cependant, la question annexe de la participation syndicale à l'élaboration d'une politique publique d'éducation oppose clairement les partisans favorables à cette approche réformatrice et ceux qui souhaitent maintenir une approche strictement syndicale. Si les procès-verbaux sont encore insuffisants à une compréhension équilibrée, il semble toutefois que les délégués du Conseil général se soient nettement opposés à la voie réformatrice, sauf sur la question de l'organisation du temps de travail.

En conclusion, les procès-verbaux du Conseil général de la CEQ permettent de poser les bases d'une compréhension plus fine de la préparation – du côté syndical – des *États généraux sur l'éducation* au Québec en 1995-1996. Ils permettent de connaître les dimensions définies par le Congrès de 1990 et les délégués du Conseil général qui vont être prises en considération et de mesurer la portée réelle de l'influence du syndicalisme enseignant en termes d'élaboration d'une nouvelle politique d'éducation publique.

Les *États généraux*, considérés par certains délégués comme une nécessaire réforme du *Rapport Parent*, sont l'aboutissement d'un long cheminement de la CEQ. Aux débuts des années 1970, elle s'est opposée radicalement au système éducatif inégalitaire engendré par cette réforme. Puis, aux débuts des années 1980, elle a combattu une tentative de démantèlement de l'école publique québécoise. Enfin à la fin des années 1980 et au début des années 1990, elle a tenté d'adapter au Québec les vagues de réformes néolibérales nord-américaines au système éducatif public plutôt que de se voir imposer, une nouvelle fois, une déconstruction imposée du système scolaire public.

Cette permanence politique de la CEQ portée par les délégués du Conseil général de la CEQ s'explique par la pérennité d'une *mémoire historique*.

Effectivement, dans les années 1990, les enseignants se souviennent des luttes antérieures, des ruptures politiques majeures et vivent encore dans l'après *Rapport Parent*, avec

donc des contradictions non résolues inhérentes aux différents consensus obtenus par la *Commission Parent* et à l'évolution de la question constitutionnelle.

Ces dimensions s'expriment particulièrement dans les décisions du Conseil général et sont aussi portées par certains syndicats locaux enseignants et professionnels de l'ensemble du Québec.

Finalement, les procès-verbaux du Conseil général de 1990 à 1995 montrent une agglomération de divers héritages historiques et politiques. Ce que l'on pourrait définir comme des *mémoires syndicales enseignantes* divergentes et consensuelles à la fois, tant au Conseil général que dans les syndicats locaux.

Ces mémoires sont prégnantes dans la prise de décision et dans les choix faits par les délégués du Conseil général de la CEQ.

Notre apport renvoie immédiatement à la compréhension des *mémoires enseignantes québécoises*.

## **2 Divers impacts des mémoires syndicales enseignantes**

Au bout du compte, notre analyse historique des débats des délégués des syndicats locaux et des fédérations durant les réunions du Conseil général de la CEQ ne peut donc que délaissier une approche sociohistorique décrivant une évolution normalisée du syndicalisme enseignant au Québec.

Cet apport sur les *mémoires enseignantes québécoises* permet de comprendre clairement que le syndicalisme enseignant ne passe pas automatiquement d'un corporatisme catholique social durant les années 1950 à un syndicalisme industriel dans les années 1960 à un syndicalisme révolutionnaire dans les années 1970 puis à un syndicalisme « participatif » dans les années 1980.

Du coup, ceci confirme donc la critique de l'approche *New Testament* de l'historiographie canadienne du syndicalisme enseignant qu'avait fait Andrew Spaul en 1991. Dans ses pas, la persistance de *mémoires syndicales enseignantes* met donc en lumière le maintien d'une

simultanéité des positions idéologiques (des croyances religieuses, des visions industrielles, de l'approche marxiste, etc.) à l'intérieur de l'organisation syndicale.

Par exemple à propos de la dimension catholique, le syndicalisme enseignant québécois n'est pas aussi partisan d'une déconfessionnalisation du système éducatif public francophone aux débuts des années 1990 que l'on peut le penser.

D'une part, il y a une résistance intéressée de certains syndicats locaux professionnels contre une déconfessionnalisation du système éducatif. D'autre part, le syndicalisme enseignant propose et défend toujours une dimension religieuse et morale, du fait religieux, dans le cursus des élèves du primaire et du secondaire au Québec.

Néanmoins, la CEQ revendique la laïcisation de l'État, tandis que certains syndicats locaux utilisent une question religieuse (comme le port du voile par quelques élèves) comme prétexte et moteur d'une demande de laïcisation entière du système éducatif voire du futur État québécois indépendant.

En termes syndicaux, il apparaît bien en 1990-1995 que le syndicalisme enseignant vit *simultanément* à la fois la dimension confessionnelle et la dimension laïque. D'ailleurs, les positions laïques de l'Alliance datent au moins de 1949. Elles ne sont pas nouvelles en 1990 si l'on considère les positions exprimées par les délégués au Conseil général de 1990 à 1995.

Ainsi, aux conceptions cléricales et catholiques des années 1950 correspondent des conceptions laïques à l'intérieur ou à l'extérieur de la Corporation. Dans les années 1990 perdure le même schéma, même si le rapport de force est inversé. Elles apparaissent même dogmatiques, même si elles sont peu étudiées.

Quant à la souveraineté du Québec, le poids des *mémoires syndicales* s'appréhende selon deux axes : le premier concerne la permanence d'une orientation sociale, voire socialiste, du projet de société pour lequel les militants de la CEQ militent ; le second touche la position politique et stratégique sur la souveraineté du Québec de la CEQ.

D'une part, s'il est difficile de savoir si tous les enseignants du Québec se reconnaissent dans ce projet, les débats des délégués syndicaux au Conseil général de la CEQ laissent penser à

un consensus sur ce point. Cette idée progressiste semble même être dans la continuité d'une idée égalitaire *traditionnelle* en réaction au *statu quo* d'une société fortement hiérarchique et profondément inégalitaire. Peut-être est-ce dû à l'imprégnation culturelle d'une tradition catholique sociale plus profonde au Québec francophone<sup>1</sup> que l'on pense ?

Ceci dit, des années 1970 aux années 1990, ce projet semble être moins religieux et beaucoup plus laïc. Si au départ, il s'inspire du marxisme et tente de l'appliquer dans toutes ses contradictions à la situation québécoise à partir de 1978, il commence à être précisé et pondéré par certains membres de la CEQ. Au début des années 1990, cette vision progressiste est adaptée à la conquête effective de la souveraineté du Québec. C'est sur ce point que portent les efforts de la CEQ : préciser les modalités et le processus d'acquisition de la souveraineté. Tout ceci se discute au sein du Conseil général, même s'il n'y a pas de consultation générale des membres sur ce point, et ce sont les délégués qui définissent le projet de souveraineté mis en avant par la CEQ. Ce dernier comporte des volets démocratiques et sociaux importants comme la convocation d'une Assemblée nationale constituante, la défense des droits syndicaux et d'un État providence québécois, le tout avec une approche anti-impérialiste inspirée des années 1970.

D'autre part, si de la décennie 1970 à celle de 1990, le projet sociétal porté de la CEQ se nuance, il permet aussi de démocratiser (ou du moins d'y participer) fortement le projet nationaliste porté par le Parti québécois, autant en 1980 qu'en 1995. À la suite de l'échec de l'alliance du syndicalisme enseignant au projet nationaliste porté par le PQ en 1980 et le gigantesque « brasse-camarade », initié par Camille Laurin, que cela a entraîné dans le secteur de l'éducation, les délégués syndicaux ont maintenu, contre le Conseil exécutif et toute une tendance de soutien au PQ, une vision favorable à l'autodétermination du peuple québécois dans le cadre de l'exercice de la souveraineté populaire. Ils délaissent l'acquisition de la souveraineté par l'approche référendaire, laissant un *blanc-seing* à un parti politique considéré comme

---

<sup>1</sup> Rudin, R. (1992). Revisionism and the Search for a Normal Society : A Critical of Recent Quebec Historical Writing. *Canadian Historical Review*, LXXIII(1), 30-61 ; Rudin, R. (1995). La quête d'une société normale : Critique de la réinterprétation de l'histoire du Québec. *Bulletin d'histoire politique*, 3(2), 9-42 ; Rudin, R. (1996). Au-delà du révisionnisme. *Bulletin d'histoire politique*, 4(2), 57-74 ; Rudin, R. (2003). L'historien professionnel et le grand public : Réflexions québécoises alimentées par l'expérience irlandaise. Dans S. Kelly, *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*. (p. 17-27). PUL.

conservateur. Cette approche souverainiste se conjugait, parfaitement, avec une approche globale inspirée du marxisme de démocratisation de l'ensemble de la société québécoise.

C'est cette approche qui est remise de l'avant, développée et détaillée par les délégués du Conseil général à la fin des années 1980 et aux débuts des années 1990. En ce sens, les orientations du Congrès de 1990 en sont les indicateurs tout à fait précis d'une réactualisation du programme politique et des revendications syndicales de la Centrale. Laïcité, interculturalisme, réformisme et réforme de l'éducation sont autant de réponses à une question : comment la CEQ peut-elle participer d'une manière autonome à l'arrimage de l'éducation à la question nationale dans un contexte nord-américain néolibéral ?

D'un point de vue syndical, il ne s'agit pas uniquement de s'en tenir à un échange *gagnant-gagnant*, un soutien à la souveraineté contre un début de réforme scolaire, mais bien de participer à la conquête d'une démocratie québécoise souveraine incluant une gestion collaborative avec l'État d'une école publique, devant être démocratiquement réformée.

Cette aspiration syndicale au consensus en éducation s'explique aussi par le fait qu'il n'en y a pas au sein de la Centrale syndicale. Plutôt, ce consensus autour du système éducatif se discute encore et toujours à l'intérieur de l'organisation.

Certes, nous sommes conscients qu'il s'agit d'une limite de notre démarche : avoir isolé le Conseil général, en tant qu'agora syndicale représentative des délégués syndicaux, sans étudier les interactions avec les autres pôles de l'organisation syndicale (Bureau national / Conseil exécutif, comités divers, unité de recherches, fédérations enseignantes, syndicats locaux, etc.) qui eux aussi ont leur propre logique d'acteurs. Ainsi, il est difficile d'identifier et de décrire les consensus internes de la Centrale : sont-ils dus à un équilibre organisationnel ou de réelles confrontations ?

Toutefois, ceci n'est pas propre aux délégués syndicaux ou à l'organisation bureaucratique de la Centrale, mais bien à l'évolution récente du système éducatif québécois sur laquelle, il faut l'admettre, les organisations et les associations locales enseignantes n'ont eu que peu de contrôles.



C'est un fait qu'au Québec, le mouvement ouvrier n'a jamais eu un contrôle politique sur l'éducation, ni à travers un parti politique « travailliste » ou « socialiste », ni à travers le mouvement syndical.

Bien que l'Église catholique ait longtemps empêché la gestation d'un système public d'éducation au Québec, la vision syndicale de base, celle des associations locales, d'une émancipation sociale des enfants, particulièrement des mondes ouvriers et agricoles, va être partagée par une partie de l'élite intellectuelle canadienne-française, ainsi que par l'Alliance. Lors de la commission du Juge Tremblay en 1956, la synthèse très discutée d'Arthur Tremblay a le mérite de placer, notamment, l'éducation au centre des préoccupations philosophiques de la société francophone québécoise.

À partir de 1959, l'éducation est même conçue comme un des ressorts principaux de l'émancipation sociale et économique des Canadiens français, tout comme le développement de l'hydroélectricité a permis, entre autres, l'envol industriel et financier de la Belle Province. Afin de dépasser une situation coloniale, cette conception de l'éducation, au cœur de la préservation autant de l'identité, que de la foi et de la langue, et du développement économique et financier d'une société minoritaire en nombre, va essentiellement être mise de l'avant par la *Commission Parent* (1961-1964).

Renouant avec les tentatives libérales du début du XIX<sup>e</sup> siècle, cette commission pose les bases de la création d'un système éducatif public et obligatoire, du primaire au collégial.

Progressivement, cette transformation du système éducatif québécois selon un modèle industriel entraîne de nouvelles problématiques. Une des principales conséquences de cette réforme structurelle va être la transformation radicale du syndicalisme enseignant et de ses revendications « militantes ». Dès les années 1970, ce syndicalisme des enseignantes et des enseignants a permis de dévoiler et de proposer des solutions face à l'iniquité et à l'inégalité du système scolaire public québécois.

Finalement, à partir des années 1970, le syndicat des enseignantes et des enseignants a clairement répondu aux souhaits d'émancipation sociétale de certaines organisations ouvrières de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup> siècle.

Toutefois, cette influence syndicale dans la construction, la défense et la tentative d'amélioration d'un service public, est loin d'être issue d'un consensus des enseignants, comme nous l'avons vu. Comme le reste de la société, les enseignants ont une vision différente de l'*École commune* québécoise.

Même, loin de croire que les positions syndicales expriment un consensus unanime et un accord total des enseignants sur celles-ci, celui-ci ne se déploie pas exclusivement autour de l'idée d'une *École commune*, mais propose plutôt d'appréhender la diversité des possibilités et donc des débats démocratiques et consensuels autour de la conception de cette *École commune*.

En cela, l'idée d'une société québécoise paralysée par le maintien d'un consensus à tout prix relève d'un « atavisme » scientifique tant les réalités historiques et ouvrières s'éloignent de ces images d'un « Épinal » québécois. Imaginaire québécois dont les chercheurs doivent absolument se distancier.

Sur ce point, notre recherche établit que l'idée d'un consensus syndical à propos de l'*École commune* doit être largement nuancée justement par une étude serrée des débats et des positions des membres internes à la Centrale.

Si effectivement, avec une approche scientifique « synthétique » sociologique ou même historique, le syndicalisme semble en adéquation avec la vision sociétale globale, concernant la question de l'éducation, néanmoins, le consensus syndical interne et externe des enseignants a toujours fait historiquement défaut, sous Duplessis, durant la commission Parent, pendant les années 1970, 1980 et 1990. Comme ailleurs, l'éducation au Québec est le carrefour de toutes les politiques et de toutes les aspirations sociales. Le syndicalisme enseignant en est un des acteurs, sûrement le moins consensuel.

Enfin, notre thèse laisse en suspens de nombreuses pistes de recherches futures comme autant de limites scientifiques.

Tout d'abord, il serait nécessaire de replacer comment le syndicalisme enseignant québécois a tenté d'adapter le système scolaire québécois francophone à la question sociale dans un contexte nord-américain anglophone et « néolibéral ». Cette absence de compréhension

précise de l'inclusion / exclusion de l'histoire de l'éducation du Québec dans l'ensemble nord-américain, Canada et États-Unis, limite notre compréhension de l'ensemble de l'histoire et de la philosophie générale de l'éducation en Amérique du Nord et de la place de l'« expérience » québécoise, catholique, francophone, catholique puis laïque.

En ce sens, il est difficile de déterminer si le syndicalisme enseignant québécois connaît une destinée si originale que cela en Amérique du Nord. Certes, une analyse comparative de l'histoire des syndicats enseignants canadiens permettrait peut-être d'en déterminer l'originalité. Mais surtout, le manque de vision historique globale du syndicalisme enseignant à l'échelle nord-américaine empêche une compréhension des enjeux politiques et sociaux autour de l'éducation dans les années 1980-1990.

Cette absence d'études synthétiques comparatives est regrettable tant elle différencie l'étude du mouvement syndical enseignant face à des situations communes. Ces différences oublient les similitudes. C'est la principale limite de notre recherche.

Ceci ne nous a pas empêchés d'aborder la situation syndicale enseignante au Québec en espérant contribuer à une future histoire synthétique des syndicalismes enseignants dans l'Amérique du Nord et dans leurs grandes diversités apparentes et sûrement la réelle uniformité de leurs combats.

Ceci amènera un véritable renouveau historiographique qui ne peut être que bienvenu.



## Références bibliographiques

- Aivalis, C., Kealey, G., Milloy, J., et Smith, J. (2015). Renewing interest in labour and working-class history in Canada. *Le bulletin de la Société historique du Canada*, 41(3), 21-22.
- Alix, S.-A. (2014). En quête du progressisme : l'évolution de l'historiographie américaine sur l'évolution progressiste aux États-Unis (1960-2013). *Histoire de l'éducation*, (142), 221-244.
- Alix, S.-A. (2017). *L'éducation progressiste aux États-Unis. Histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Allaire, L. (1986). L'École catholique. Une atteinte aux droits et libertés. *L'Alliance*, 23(5), 26-27.
- Allaire, L. (1987a). De toutes couleurs. *L'Alliance*, 24(3), 26-27.
- Allaire, L. (1987b). « Nous tous un soleil » pour grandir ensemble. *L'Alliance*, 25(2), 36-38.
- Allaire, L. (1988). À l'école appropriée, il faut parler le français. *L'Alliance*, 25(4), 17-19.
- Allaire, L. (1989). Langue et culture. *L'Alliance*, 26(3), 5.
- Allaire, L. (1993). Faire avancer l'école? D'accord, mais dans quelle direction? -Cahier supplémentaire. *Nouvelles CEQ*, 14(6).
- Allaire, L., et Gilbert, H. (1995). Vers la souveraineté. Oui à l'indépendance du Québec. *Nouvelles CEQ*, 16(3), 17-18.
- Alliance des professeures et des professeurs de Montréal. (1990, novembre). *Mémoire présenté à la Commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec* (p. 30). Montréal : APPM.
- Alliance des professeures et des professeurs de Montréal. (1995, février). Notes pour l'intervention de la présidente de l'Alliance des professeures et des professeurs de Montréal, Mme Diane Fortier, devant la Commission régionale de Montréal sur l'avenir du Québec, 10 p.
- Alliance des professeures et professeurs de Montréal. (1995, avril 20). Le port du voile islamique à l'école, A9495-CG-092, 4 p.

- Alpe, Y., Beitone, A., Dollo, C., Lambert, J.-R., et Parayre, S. (2010). *Lexique de sociologie*. (3e édition). Paris: Dalloz.
- Amyot, A. (s. d.). Camille Laurin, l'universitaire, le pédagogue, le psychiatre- psychanalyste, le politicien. Un témoignage. *Filigrane*, 13(2), 96-118.
- Anadon, M. (2007). Le modèle de formation à l'enseignement au Québec : évolution, défis et enjeux présents. *Praxis Educacional*, (3), 91-107.
- Anctil, P. (1999, mai 6). L'école catholique face aux immigrants juifs du début du siècle. Rien de plus qu'une tolérance légale. *Le Devoir*, B1.
- Angenot, M., et Gagné Tremblay, T. (2011). De Socialisme 64 à Socialisme québécois ou l'invention du marxisme au Québec. *Globe*, 14(1), 139-157.
- Apter, D. (2010). Une approche interdisciplinaire de l'interdisciplinarité. *ERES-Revue internationale des sciences sociales*, 2(196), 7-19.
- Aquin, F. (1981). *Rapport de Me François Aquin au ministre de l'éducation le Dr Camille Laurin [sur l'administration ou le fonctionnement de la Commission des écoles catholiques de Montréal, en ce qui concerne la fréquentation illégale des écoles anglaises par des élèves non admissibles à l'enseignement en anglais]*. (25 p.). Montréal : ministère de l'éducation.
- Arendt, H. (1968). *La crise de la culture* (1989<sup>e</sup> éd.). Paris : Gallimard.
- Assogba, Y. (1993, juin 18). Le jugement de la Cour Suprême. Satisfaction à Québec, inquiétude dans le milieu scolaire. *Le Devoir*, A8.
- Assogba, Y. (1995, mars 30). Un apartheid référendaire. Les immigrants, « qu'ossa donne" ? *Le Devoir*, A7.
- Audet, L.-P. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec*. (Vol. 1-4). Montréal : Holt, Rinehart et Winston Limitée.
- Austin, D. M. (1983). The Flexner myth and the history of social work. *Social Service Review*, 57(3), 357-377.

- Babcock, R. (2007). Samuel Gompers et les travailleurs québécois, 1900-1914. Dans J. D. Thwaites (Dir.), *Travail et syndicalisme. Origines, évolution et défis d'une action sociale*. (3ème édition, p. 133-152). Québec : PUL.
- Babcock, R. H. (1974). *Gompers in Canada : A Study in American Continentalism Before the First World War*. Toronto: University of Toronto Press.
- Baillargeon, D. (1981). Guide des sources disponibles en histoire des travailleurs québécois aux Archives publiques du Canada (1980). Première partie : Fonds publics. *Bulletin du RCHTQ*, 7(19), 11-39.
- Baillargeon, D. (1994). L'histoire ouvrière et le RCHTQ. *Bulletin du RCHTQ*, 20(58), 9-10.
- Baillargeon, N. (1994, septembre 20). Gérer les normes. *Le Devoir*, B1.
- Bantigny, L. (2012). Historicités du 20<sup>e</sup> siècle. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 117(1), 13-25.
- Baril, D. (1987). Être ou ne pas être catholique? *L'Alliance*, 25(1), 29.
- Baril, D. (1994, septembre 28). Il serait naïf de considérer le hidjab comme un simple symbole religieux. L'Affaire de l'école Louis-Riel montre bien toute l'absurdité inhérente au système scolaire confessionnel. *La Presse*, B3.
- Batir notre avenir. (1982). *Nouvelles CEQ*, 3(1), 3.
- Beauchamp, C. (1985). L'histoire du syndicalisme agricole : un chantier encore ouvert. *Recherches sociographiques*, 26(1), 209-221.
- Beaudreau, S. (2002). Déconstruire le rêve de nation. Lionel Groulx et la Révolution tranquille. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 56(1), 29-61.
- Beaulieu, L., Belzile, G., Chagnon, A., Desrosiers, R., Laperrière, J., Malette, J.-M., et Prémont, F. (1992a). L'école et le défi de l'intégration des immigrants. *L'Alliance*, 28(6), 11-12.
- Beaulieu, L., Belzile, G., Chagnon, A., Desrosiers, R., Laperrière, J., Malette, J.-M., et Prémont, F. (1992b, mai 22). Les francophones ont la responsabilité d'intégrer les immigrants. *La Presse*, 3.

- Beausoleil, M. (2001). Le syndicalisme au Québec. Bilan historiographique, 1921-1999. *Bulletin du RCHTQ*, 27-1(73), 3-16.
- Becker, H. S. (1952). The career of the Chicago public schoolteacher. *American Journal of Sociology*, 57(5), 470-477.
- Bédard, M., et Morin, D. (2018). L'éducation des Canadiens français dans les monographies de localités du Québec, de Léon Gérin à Colette Moreux. *Cahier de recherche sociologique*, (64), 69-96.
- Bédard, É., et Gélinas, X. (2003). Critique d'un néo-nationalisme en histoire du Québec. Dans S. Kelly, *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*. (73-91). Laval : PUL.
- Bédard, M. (s. d.). Les idéaux pédagogiques au Québec, 1875-1964. *Aspects sociologiques*, 11(1), 32-58.
- Béland, D., et Lecours, A. (2011). Le nationalisme et la gauche québécoise. *Globe: revue internationale d'études québécoises*, 14(1), 37-52.
- Bélanger, W. P., Lessard, C., et Perron, M. (1993). La professionnalisation des enseignants et de la formation des enseignants: tout a-t-il été dit? *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 5-32.
- Béliveau, J. (1994, juin 16). Les animateurs de pastorale refusent un projet de conversion. *La Presse*, A4.
- Belkin, S. (1999). *Le mouvement ouvrier juif au Canada, 1904-1920*. Sillery : Septentrion.
- Bellemare, A. (1995a, mai 19). Débat sur l'école laïque. La CEQ défend sa démarche. *Le Devoir*, A 1-5.
- Bellemare, A. (1995b, mai 19). La CEQ veut faire de la laïcisation un enjeu. *La Presse*, p. A10.
- Belzile, G. (1992). L'intégration vue par une Néo-Québécoise. *L'Alliance*, 29(2), 21-25.
- Benabdallah, A. (1992, décembre 23). La progression hésitante de l'Islam en Occident. *Le Devoir*, pB8.
- Bensalem, L. (1990, octobre 13). Le voile islamique ou le refus de s'intégrer à la société québécoise. *La Presse*, p. A20.



- Bensalem, L. (1994, décembre 3). Cessons de banaliser le « hijab » ! Depuis la fin de la guerre froide et la mort du communisme, le champ est libre pour la nouvelle force montante que représente l'intégrisme. *La Presse*, B3.
- Berger, C. (1993). *The Writing of Canadian History. Aspects of English-Canadian Historical Writing since 1900* (Second Edition). Toronto : University of Toronto Press.
- Berger, F. (1990, mai 26). La CEQ en faveur de l'indépendance. *La Presse*, A20.
- Berger, F. (1994a, septembre 9). Élève expulsée de son école parce qu'elle portait le foulard islamique. *La Presse*, A1.
- Berger, F. (1994b, septembre 10). L'élève au foulard islamique ira dans une école. La mère d'Émilie Ouimet a demandé son admission à la polyvalente Lucien-Pagé. *La Presse*, A3.
- Berger, F. (1994c, septembre 23). Les Québécois sont divisés sur le port du voile islamique. *La Presse*, B12.
- Berger, F. (1994d, octobre 26). Québec envisage d'intervenir sur le port du voile islamique. *La Presse*, A16.
- Bernier, A. (1995). S'accommoder de l'intolérable, c'est se renier soi-même et trahir celles qui le combattent. *L'Alliance*, 32(4), 36-37.
- Bernier, Gaston. (2007). La Commission Tremblay (1953-1956) : legs documentaire. *Bulletin d'histoire politique*, 16(1), 141-143.
- Bernier, J. (1980). François Blanchet et le mouvement réformiste en médecine au début du XIXe siècle. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 34(2), 223-244.
- Bernier, J. (1981). Vers un nouvel ordre médical: les origines de la corporation des médecins et chirurgiens du Québec. *Recherches sociographiques*, XXII(23), 307-330.
- Bernier, L., Denis, S., Karam, G., Kerr, K., Kieffer, R., Le Borgne, Louis, ... Rioux, M. (1973). *La lutte syndicale chez les enseignants*. Montréal : Parti Pris.
- Berthelot, J. (1982). Conjuguer l'école au passé ou au futur ? *Nouvelles CEQ*, 3(4), 5.

- Berthelot, J. (1989a). L'éducation dans et pour un Québec pluriethnique. Plan de travail. *CEQ A8889-CG-090*, 10.
- Berthelot, J. (1989b). Rendre nécessaire un français de qualité. *L'Alliance*, 27(1), 21-24.
- Berthelot, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble: immigration, société et éducation* (2e édition). Montréal: CEQ-Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Berthelot, J. (1993). L'éducation interculturelle, un débat en perspective. *Nouvelles CEQ*, 14(6), 10.
- Berthelot, J. (1994a). *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*. Québec : CEQ-Éditions Saint-Martin.
- Berthelot, J. (1994b, juin 29). Un nouveau projet pour l'école québécoise. Intervention au 34e Congrès de la CEQ. 29 juin 1984, CO.20. CEQ.
- Berthelot, J. (1995a). La CEQ opte pour la laïcité. *Nouvelles CEQ*, 16(3), 7.
- Berthelot, J. (1995b). Les États généraux seront ce que nous en ferons. *Nouvelles CEQ*, 16(3), 12.
- Berthelot, J. (2003). Un héritier, un héritage. Dans M. Gagnon, *De mémoire vive. La CSQ depuis la Révolution tranquille* (p. 233-248). Montréal: Lanctôt éd. - CSQ.
- Berthelot, J., et Roy, A. (1982a). Les enseignantes et les enseignants, des professionnels ? *Nouvelles CEQ*, 2(7), 4-5.
- Berthelot, J., et Roy, A. (1982b). Les impacts de la restructuration. *Nouvelles CEQ*, 2(7), 3.
- Bissonnette, L. (1994a, juin 30). Une suppléance à l'État La CEQ devient le moteur unique de la réforme scolaire, 8.
- Bissonnette, L. (1994b, décembre 6). Les revenants. *Le Devoir*, A 10.
- Bissonnette, L. (1995, mars 3). Éditorial. Le fédéralisme impérial. *Le Devoir*, A8.
- Boily, F. (2002). Le Duplessisme ou le populisme inachevé. *Politique et Sociétés*, 21(2), 101-122.
- Boily, F. (2012). Le Parti libéral du Québec et l'émergence du centre droit (1960-1976). *Bulletin d'histoire politique*, 21(1), 150-160.

- Boily, F. (2016). Cartographie politique de la droite au Québec : évolutions et ruptures. Dans F. Dupuis-Déri et M.-A. Ethier (Éd.), *La guerre culturelle des conservateurs québécois*. (37-74). Saint-Joseph-du-Lac : M éditeur.
- Bois, H. (2007). Le clergé et la sécularisation des organisations syndicales au Québec. Dans J. D. Thwaites (Dir.), *Travail et syndicalisme. Origines, évolution et défis d'une action sociale*. (3ème édition, p. 332-344). Québec : PUL.
- Bois, H. (1992). *Les aumôniers et la déconfectionnalisation des institutions économique-sociales québécoises (1940-1972)*. Université Laval, Québec.
- Bouchard, G. (1997). L'histoire sociale au Québec. Réflexions sur quelques paradoxes. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 51(2), 243-269.
- Bouchard, G. (2003). Une crise de la conscience historique. Anciens et nouveaux mythes fondateurs dans l'imaginaire québécois. Dans S. Kelly, *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*. (29-51). Laval : PUL.
- Bouchard, G. (2005). L'imaginaire de la grande noirceur et de la révolution tranquille: fictions identitaires et jeux de mémoire au Québec. *Recherches sociographiques*, 46(3), 411-436.
- Boudreau, T. J. (1993, septembre 27). Tendances à l'ingérence. La situation financière du fédéral ne semble plus faire problème lorsqu'il s'agit d'incursions dans le champ de l'éducation. *Le Devoir*, A 9.
- Boulanger, D. (1994, décembre 17). Sous le foulard. *Le Devoir*, A 16.
- Bourdé, G., et Hervé, M. (1997). *Les écoles historiques*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1983). Le mort saisit le vif (les relations entre l'histoire réifiée et l'histoire incorporée). *Actes de la recherche en sciences sociales*, 32-33, 3-14.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie* (2002<sup>e</sup> éd.). Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, (105), 83-119.

- Bourret, G. (1994, décembre 3). Hidjab: poursuivons le débat. *Le Devoir*, A14.
- Braudel, F. (1958). Histoire et Sciences sociales: la longue durée. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 13(4), 725-753.
- Brousseau Desaulniers, A. (2014). Le débat constitutionnel chez les responsables politiques québécois à l'aube de la Révolution tranquille (1960-1966). *Bulletin d'histoire politique*, 23(1), 177-193.
- Bucher, R., et Strauss, A. (1961). Professions in Process. *American Journal of Sociology*, 66(4), 325-334.
- Bulletin du RCHTQ, (1977). Les organes officiels des syndicats des enseignants québécois. 49-51.
- Bulletin du RCHTQ, (1990). La Santé de l'histoire des travailleurs: canevas de discussion. 16(47-48), 81-121.
- Busino, G. (1973). De quelques apports de l'histoire à la sociologie et de la sociologie à l'histoire. *Revue européenne des sciences sociales*, (30), 91-122.
- C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec, enjeux et défis des années 1990*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, p. 37. (s. d.).
- Cadotte, F. (1985a). 77 pays, une école. *L'Alliance*, 23(2), 30-32.
- Cadotte, F. (1985b). Ils viennent de partout. Vivre en portugais, vivre au Québec. *L'Alliance*, 23(2), 34-36.
- Cadotte, F. (1986a). Ethnies. Deux ans après le Rapport Noël, les tensions raciales diminuent. *L'Alliance*, 24(1), 31-33.
- Cadotte, F. (1986b). Ethnies. S'ouvrir aux autres dans les écoles françaises. *L'Alliance*, 24(2), 39-41.
- Cadotte, F. (1986c). Ils viennent de partout. Les Italiens. *L'Alliance*, 23(5), 39-42.
- Cadotte, F. (1986d). Ils viennent de partout. Les Juifs sépharades. *L'Alliance*, 23(4), 34-36.
- Cadotte, F. (1986e). Ils viennent de partout...et du sud-est asiatique. *L'Alliance*, 23(5), 39-42.
- Cadotte, F. (1987a). Les Amérindiens. *L'Alliance*, 24(4), 31-33.
- Cadotte, F. (1987b). Les Haïtiens. *L'Alliance*, 24(5), 31-33.

- Cadotte, F. (1987c). Quand les immigrants débarquent...à l'école. *L'Alliance*, 24(3), 31-33.
- Campeau, S. (2009). *L'Intervention militaire en octobre 1970 et la loi sur les mesures de guerre: modalités et réactions*. (Maîtrise). UQÀM, Montréal.
- Canadian Education Association / Association canadienne d'éducation. (1976). *Reactions to the OECD Review—Canada 1976. Conference of the Canadian Education Association, Halifax, Nova Scotia*. Canadian Education Association.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 33-57.
- Cardin, J.-F. (1986). La F.T.Q. et la crise d'Octobre 1970. *Bulletin du RCHTQ*, 12(35), 31-43.
- Cardin, J.-F. (1990). *Comprendre octobre 1970; le FLQ, la crise et le syndicalisme*. Montréal : Éditions du Méridien.
- Cardin, J.-R. (1968). Les objectifs syndicaux et la société nouvelle. Dans *Le syndicalisme canadien. Une réévaluation*. (15-42). Québec : PUL.
- Cardinal, L., Couture, C., et Denis, C. (1999). La révolution tranquille à l'épreuve de la « nouvelle » historiographie et de l'approche post-coloniale. Une démarche exploratoire. *Globe*, 2(1), 75-95.
- Cauchon, P. (1994a, juin 18). En attendant le débat sur l'école. *Le Devoir*, A1.
- Carnegie Forum in Education and the Economy. (1986). *A Nation Prepared. Teachers for the 21st Century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession*. Carnegie Forum in Education and the Economy.
- Carew, A. (1968). Canadian Labour—The Need for Social Renewal. *Relations industrielles*, 23(4), 613-623.
- Carew, A. (1998). The American Labor Movement in Fizzland : The Free Trade Union Committee and the CIA. *Labor History*, 39(1), 25-42.
- Carew, A. (2003). The Politics of Productivity and the Politics of Anti-Communism : American and European Labour in the Cold War. *Intelligence and National Security*, 18(2), 73-91.

- Cauchon, P. (1994c, juin 22). Lorraine Pagé au Devoir. Conjuguer excellence et démocratisation. *Le Devoir*, A1-A10.
- Cauchon, P. (1994d, juin 29). Dissidence au Congrès de la CEQ. L'Alliance des professeurs de Montréal s'oppose à la démarche de concertation menée par la centrale auprès du gouvernement. *Le Devoir*, A1.
- Cauchon, P. (1994e, juin 30). CEQ Opposition. *Le Devoir*, A10.
- Cauchon, P. (1994f, juin 30). La CEQ s'engage sur la voie de la laïcité. *Le Devoir*, A1.
- Cauchon, P. (1994g, novembre 29). CECM : Le COURS se fait tirer l'oreille. Qui, du RSC ou du MEMO, obtiendra l'appui du COURS ? Ses deux commissaires veulent des « garanties ». *Le Devoir*, A3.
- Cauchon, P. (1994h, décembre 2). « Une rupture avec le discours néolibéral ». Lorraine Pagé salue le discours inaugural de Parizeau. *Le Devoir*, A2.
- Cauchon, P. (1994i, décembre 2). « Une rupture avec le discours néolibéral ». Lorraine Pagé salue le discours inaugural de Parizeau. *Le Devoir*, A2.
- Cauchon, P. (1994j, décembre 3). Deux élus du COURS jettent leur dévolu sur le RSC. *Le Devoir*, A3.
- Cauchon, P. (1994k, décembre 3). Deux élus du COURS jettent leur dévolu sur le RSC. *Le Devoir*, A3.
- Cauchon, P. (1994l, décembre 8). Pallascio reprend la présidence de la CECM dans la controverse. *Le Devoir*, A 3.
- Cauchon, P. (1994m, décembre 15). Le MEMO ne renonce pas à son projet de contestation judiciaire. *Le Devoir*, A3.
- Cauchon, P. (1995, mai 3). Le dialogue entre les professeurs et le ministre Garon s'annonce ardu. *Le Devoir*, A2.
- CEQ. (1976). *Proposition d'école. Pour une école de masse à bâtir maintenant. Plate-forme revendicative. D-7335-1976.* CEQ.
- CEQ. (Février 1991). Pour bâtir ensemble un meilleur Québec. Mémoire de la CEQ sur l'immigration et l'intégration. D9622.

- CEQ. (1972). *L'école au service de la classe dominante : manifeste présenté au XXIIe congrès de la CEQ.* CEQ.
- CEQ. (1978). *S'approprier la question nationale.* 26ième congrès de la centrale de l'enseignement du Québec, Montréal, 26 au 1er juillet 1978. CEQ.
- CEQ. (1981, juin). *Une contre-réforme qui sacrifie l'avenir des jeunes Québécois - D-7997.*
- CEQ. (1984). *Restaurer l'école publique- Permettre le possible. Mémoire soumis par la CEQ au CSÉ, le 16 avril 1984. D8479.* CEQ.
- CEQ. (1989). *Avis de la CEQ sur les objectifs d'immigration.* D9354.
- CEQ. (1990a). *Pour que fleurisse le changement ! Cahier de synthèse - dossier sur l'appauvrissement et sur le Québec pluriethnique.* 32e Congrès, 26-30 juin 1990. CEQ.
- CEQ. (1990b). *Pour que fleurisse le changement ! Cahier de synthèse des recommandations.* 32e Congrès, 26-30 juin 1990. CEQ.
- CEQ. (1990c). *Pour que fleurisse le changement ! Dossier préliminaire. Vivre et oeuvrer dans un Québec pluriethnique et français.* 32e Congrès, 26-30 juin 1990. A90 CO 10. CEQ.
- CEQ. (1990d). *Pour que fleurisse le changement ! Projet de déclaration de principe - Un pays à construire.* Congrès, 26-30 juin 1990. CEQ.
- CEQ. (1990e). *Pour que fleurisse le changement ! Projet de déclaration de principe - Vivre et oeuvrer dans un Québec pluriethnique.* 32e Congrès, 26-30 juin 1990. CEQ.
- CEQ. (1995, mars). *Mémoire à la commission nationale sur l'avenir du Québec, présenté par la CEQ.* 46 p. CEQ.
- CEQ-CG. (1991, 1992). *Notes pour l'allocution de Lorraine Pagé à l'ouverture du Conseil général, le 19 février 1992.* A9192-CG-042. 5 p. CEQ.
- CEQ-CG. (1974a). *École et lutte de classes au Québec.* CEQ.
- CEQ-CG. (1974b). *École et lutte de classes au Québec.* CEQ.

CEQ-CG. (1983a, 1984). Conseil général, Procès-verbal, réunion des 5, 6, 7 avril 1984. A8384-CG-PV4. CEQ.

CEQ-CG. (1983b, 1984). Conseil général, Procès-verbal, réunion des 8, 9, 10 décembre 1983. A8384-CG-PV2. CEQ.

CEQ-CG. (1983c, 1984). Conseil général, Procès-verbal, réunion des 9, 10 février 1984. A8384-CG-PV3. CEQ.

CEQ-CG. (1983d, 1984). Conseil général, Procès-verbal, réunion des 13, 14, 15 octobre 1983. A8384-CG-PV1. CEQ.

CEQ-CG. (1983e, 1984). Conseil général, Procès-verbal, réunion des 16,17,18 mai 1984. A8384-CG-PV5. CEQ.

CEQ-CG. (1983f, 1984). Conseil général, Procès-verbal, réunion du 25 juin 1984. A8384-CG-PV6. CEQ.

CEQ-CG. (1983g, décembre). Tournée du Bureau national. A8384-CG-62-A. CEQ, tournée.

CEQ-CG. (1984a, 1985). Conseil général, Procès-verbal, réunion des 6, 7 décembre 1984. A8485-CG-PV2. CEQ.

CEQ-CG. (1984b, 1985). Conseil général, Procès-verbal, réunion des 9, 10 mai 1985. A8485-CG-PV6. CEQ.

CEQ-CG. (1984c, 1985). Conseil général, Procès-verbal, réunion des 18, 19, 20 octobre 1984. A8485-CG-PV1. CEQ.

CEQ-CG. (1984d, 1985). Conseil général, Procès-verbal, réunion des 26, 27, 28 juin 1985. A8485-CG-PV7. CEQ.

CEQ-CG. (1984e, 1985). Conseil général, Procès-verbal, réunion des 26, 27, 28 mai 1985. A8485-CG-PV5. CEQ.

CEQ-CG. (1984f, 1985). Conseil général, Procès-verbal, réunion des 26, 27 février 1985. A8485-CG-PV4. CEQ.



CEQ-CG. (1984g, 1985). Conseil général, Procès-verbal, réunion des 31 janvier et 1 février 1985. A8485-CG-PV3. CEQ.

CEQ-CG. (1985a, 1986). Conseil général, Procès-verbal, réunion du 6, 7 février 1986. A8586-CG-PV3. CEQ.

CEQ-CG. (1985b, 1986). Conseil général, Procès-verbal, réunion du 8, 9, 10 mai 1986. A8586-CG-PV6. CEQ.

CEQ-CG. (1985c, 1986). Conseil général, Procès-verbal, réunion du 9 novembre 1985. A8586-CG-PV2. CEQ.

CEQ-CG. (1985d, 1986). Conseil général, Procès-verbal, réunion du 20, 21 mars 1986. A8586-CG-PV5. CEQ.

CEQ-CG. (1985e, 1986). Conseil général, Procès-verbal, réunion du 25 juin 1986. A8586-CG-PV7. CEQ.

CEQ-CG. (1985f, 1986). Conseil général, Procès-verbal, réunion du 26, 27, 28 septembre 1985. A8586-CG-PV1. CEQ.

CEQ-CG. (1985g, 1986). Conseil général, Procès-verbal, réunion du 28, 29, 30 novembre 1985. A8586-CG-PV2. CEQ.

CEQ-CG. (1988, 1989). Procès-verbal de la réunion du Conseil général des 21 et 22 juin. A8889-CG-PV5. CEQ.

CEQ-CG. (1989a, 1990). Allocution de Lorraine Pagé, présidente de la CEQ, à l'ouverture du Conseil général du 19 octobre 1989. A8990-CG-012. CEQ.

CEQ-CG. (1989b, 1990). Conseil général, Procès-verbal, réunion des 19 octobre 1989. A8990-CG-PV1. CEQ.

CEQ-CG. (1989c, 1990). Décisions du Conseil général, Réunion spéciale des 24 et 25 mai 1990. A8990-CG-DEC-5. CEQ.

CEQ-CG. (1989d, octobre). Décisions du Conseil général, réunion des 19 octobre 1989. A8990-CG-DEC-1. CEQ.

CEQ. (1990, novembre). Mémoire de la CEQ à la Commission parlementaire élargie sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec. D-9560.

CEQ-CG. (1990a, 1991). Procès-verbal de la réunion du Conseil général des 6 et 7 décembre 1990. A9091-CG-PV2. 23 p. CEQ.

CEQ-CG. (1990b, 1991). Procès-verbal de la réunion du Conseil général des 17, 18 et 19 octobre 1990. A9091-CG-PV1. 22 p. CEQ.

CEQ-CG. (1990c, 1991). Procès-verbal de la réunion du Conseil général des 20, 21 et 22 février 1991. A9091-CG-PV3. 24 p. CEQ.

CEQ-CG. (1990d). Vivre et oeuvrer dans un Québec pluriethnique et français. Projet de déclaration de principe. Congrès CEQ 1990. A8990-CG-072. CEQ.

CEQ-CG. (1991a, 1992). 1991-1992 : Année de tous les dangers et de tous les possibles. Notes pour l'allocution de Lorraine Pagé à l'ouverture du Conseil général des 25, 26, 27 septembre 1991. A9192-CG-016. 5 p. CEQ.

CEQ-CG. (1991b, 1992). Notes pour l'allocution de la Présidente, Lorraine Pagé, à l'ouverture du Conseil général, le 22 avril 1992. A9192-CG-077. 6 p. CEQ.

CEQ-CG. (1991c, 1992). Procès-verbal de la réunion du Conseil général tenue à Laval, tenue les 25, 26 et 27 septembre 1991. A9192-CG-PV1. 25 p. CEQ.

CEQ-CG. (1991d, 1992). Procès-verbal de la réunion du Conseil général, tenue à Montréal les 26 juin 1992. A9192-CG-PV6. 3 p. CEQ.

CEQ-CG. (1991e, 1992). Procès-verbal de la réunion du Conseil général tenue à Montréal, tenue les 19, 20, 21 février 1992. A9192-CG-PV3. 14 p. CEQ.

CEQ-CG. (1991f, 1992). Procès-verbal de la réunion du Conseil général tenue à Québec les 22, 23, 24, 25 avril 1992. A9192-CG-PV5. 46 p. CEQ.

CEQ-CG. (1991g, 1992). Procès-verbal de la réunion du Conseil général tenue à Québec, tenue les 4, 5, 6 décembre 1991. A9192-CG-PV2. 21 p. CEQ.

CEQ-CG. (1992a, 1993). Conseil général, Procès-verbal de la réunion extraordinaire du Conseil général, tenue à Montréal, les 21 et 22 avril 1993. A9293-CG-PV5. 23 p. CEQ.

CEQ-CG. (1992b, 1993). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Montréal, les 2 et 3 juin 1993. A9293-CG-PV-6. 14 p. CEQ.

CEQ-CG. (1992c, 1993). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Québec, les 10 et 11 décembre 1992. A9293-CG-PV-3. 19 p. CEQ.

CEQ-CG. (1992d, 1993). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Québec, les 24 et 25 mars 1993. A9293-CG-PV4. 22 p. CEQ.

CEQ-CG. (1992e, 1993). Notes pour l'allocution de Lorraine Pagé à l'ouverture du Conseil général de la CEQ. A9293-CG-018. 7 p. CEQ.

CEQ-CG. (1992f, 1993). Notes pour l'allocution de Lorraine Pagé à l'ouverture du Conseil général de la CEQ. A9293-CG-036. 7 p. CEQ.

CEQ-CG. (1992g, 1993). Procès-verbal de la réunion extraordinaire du Conseil général tenue à Laval, les 17 et 18 septembre 1992. A9293-CG-PV-01. 13 p. CEQ.

CEQ-CG. (1992h, 1993). Procès-verbal de la réunion régulière du Conseil général tenue à Laval, tenue les 21, 22 et 23 octobre 1992. A9293-CG-PV2. 23 p. CEQ.

CEQ-CG. (1993a, 1994). Conseil général, Décisions de la réunion régulière du Conseil général des 16, 17 et 18 février 1994. A9394-CGCÉC-03. CEQ.

CEQ-CG. (1993b, 1994). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Laval, les 16, 17 et 18 février 1994. A9394-CG-PV-03. 24 p. CEQ.

CEQ-CG. (1993c, 1994). Notes pour l'allocution de la présidente, Mme Lorraine Pagé, à l'ouverture du Conseil général de la CEQ, le 2 décembre 1993. A9394-CG-033, 7 p. CEQ.

CEQ-CG. (1993d, 1994). Notes pour l'allocution de la présidente, Mme Lorraine Pagé, à l'ouverture du Conseil général de la CEQ, le 6 avril 1994. A9394-CG-067, 5 p. CEQ.

CEQ-CG. (1993e, 1994). Notes pour l'allocution de la présidente, Mme Lorraine Pagé, à l'ouverture du Conseil général de la CEQ, le 16 février 1994. A9394-CG-051, 7 p. CEQ.

CEQ-CG. (1993f, 1994). Notes pour l'allocution de la présidente, Mme Lorraine Pagé, à l'ouverture du Conseil général de la CEQ, le 23 septembre 1993. A9394-CG-014, 7 p. CEQ.

CEQ-CG. (1993g, 1994). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Laval, les 23 et 24 septembre 1993. A9394-CG-PV-01. 22 p. CEQ.

CEQ-CG. (1993h, 1994). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Québec, les 2 et 3 décembre 1993. A9394-CG-PV-02. 21 p. CEQ.

CEQ-CG. (1993i, 1994). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Québec, tenue à Montréal, les 6,7, 8 avril 1994. A9394-CG-PV-04. 36 p. CEQ.

CEQ-CG. (1994a, 1995). Conseil général, Décisions de la deuxième réunion régulière du Conseil général des 1er et 2 décembre 1994, tenue au Sheraton Laval, à Laval, A9495-CGCÉC-03. CEQ.

CEQ-CG. (1994b, 1995). Conseil général, Procès-verbal de la réunion extraordinaire du Conseil général, tenue à Montréal, le 1er septembre 1994. A9495-CG-PV-01. CEQ.

CEQ-CG. (1994c, 1995). Conseil général, Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général, tenue à Laval, les 1er et 2 décembre 1994. A9495-CG-PV-3. 21 p. CEQ.

CEQ-CG. (1994d, 1995). La CEQ et le référendum. Conseil général, proposition. A9495-CG-030. CEQ.

CEQ-CG. (1994e, 1995). Notes pour l'allocution de la présidente, Mme Lorraine Pagé, à l'ouverture du Conseil général de la CEQ. A9495-CG-044, 7 p. CEQ.

CEQ-CG. (1994f, 1995). Notes pour l'allocution de la présidente, Mme Lorraine Pagé, à l'ouverture du Conseil général de la CEQ, le 1er décembre 1994. A9495-CG-033. CEQ.

CEQ-CG. (1994g, 1995). Notes pour l'allocution de la présidente, Mme Lorraine Pagé, à l'ouverture du Conseil général de la CEQ, le 1er septembre 1994. A9495-CG-005. CEQ.

CEQ-CG. (1994h, 1995). Notes pour l'allocution de la présidente, Mme Lorraine Pagé, à l'ouverture du Conseil général de la CEQ. A9495-CG-044, 7 p. CEQ.

CEQ-CG. (1994i, 1995). Notes pour l'allocution de la présidente, Mme Lorraine Pagé, à l'ouverture du Conseil général de la CEQ, le 15 mars 1995. A9495-CG-063, p.7. CEQ.

CEQ-CG. (1994j, 1995). Notes pour l'allocution de la présidente, Mme Lorraine Pagé, à l'ouverture du Conseil général de la CEQ, le 24 mai 1995. A9495-CG-095, 6 p. CEQ.

CEQ-CG. (1994k, 1995). Notes pour l'allocution de Lorraine Pagé à l'ouverture du Conseil général de la CEQ. A9495-CG-015. 10 p. CEQ.

CEQ-CG. (1994l, 1995). Procès-verbal de la réunion extraordinaire du Conseil général, tenue à Montréal, le 1er mai 1995. A9495-CG-PV-06. 3 p. CEQ.

CEQ-CG. (1994m, 1995). Procès-verbal de la réunion extraordinaire du Conseil général tenue à Québec, les 1er, 2 et 3 février 1995. A9495-CG-PV-04. 18 p. CEQ.

CEQ-CG. (1994n, 1995). Procès-verbal de la réunion extraordinaire du Conseil général tenue à Québec, les 15, 16 et 17 mars 1995. A9495-CG-PV-08. 48 p. CEQ.

CEQ-CG. (1994o, 1995). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Laval, les 24, 25, 26 mai 1995. A9495-CG-PV-07. 46 p. CEQ.

CEQ-CG. (1994p, 1995). Procès-verbal de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Québec, tenue à Montréal, les 19-20-21 octobre 1994. A9495-CG-PV-02. 23 p. CEQ.

CEQ-CG. (1995a). Avant-projet sur la souveraineté du Québec : éléments d'information. A9495-CG-041, 10p. CEQ.

CEQ-CG. (1995b). La Déclaration de souveraineté du Québec. A9495-CG-045, 17 p. CEQ.

CEQ-CG. (1995c). La diversité religieuse et la société québécoise : un débat à poursuivre. A9495-CG-038, 13 p. CEQ.

CEQ-CG. (1995d). Notes pour les mémoires sur l'avant-projet de loi sur la souveraineté du Québec. A9495-CG-049, 17 p. CEQ.

CEQ-CG, 1994-1995. (1994, 1995). Le débat sur la laïcité. Projet de document de consultation, octobre 1994. A9495-CG-009. 15 p. CEQ.

CEQ-CG, Bilan. (1983, novembre). Bilan critique de nos relations avec l'État. A8384-CG-49. CEQ.

CEQ (1990), Présentation du mémoire de la CEQ, « indépendance nationale et souveraineté populaire » à la Commission parlementaire élargie sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec siégeant à Trois-Rivières le mardi 11 décembre 1990. A9091-CG-045. (1990, décembre). CEQ.

CEQ-CG, décision. (1990a, 1991). Plan d'action CEQ sur la question nationale. Pour orienter et organiser notre engagement décidé en Congrès. A9091-CG-068. 9 p. CEQ.

CEQ-CG, décision. (1990b, 1991). Projet - Avis du Bureau national sur l'opportunité et l'organisation d'une large consultation en nos rangs sur la pertinence de dispenser l'enseignement religieux. A9091-CG-042. 5 p. CEQ.

CEQ-CG, décision. (1990c, octobre 17). Propositions du XXXIIe congrès référées au Conseil général, A9091-CG-012.

CEQ-CG, décisions. (1990a, 1991). Décisions de la réunion du Conseil général des 6 et 7 décembre 1990. A9091-CGDÉC-02. 5 p. CEQ.

CEQ-CG, décisions. (1990b, 1991). Décisions de la réunion du Conseil général des 17, 18 et 19 octobre 1991. A9091-CGDÉC-01. 10 p. CEQ.

CEQ-CG, décisions. (1990c, 1991). Décisions de la réunion spéciale du Conseil général tenue les 20, 21 et 22 février 1991. A9091-CGDÉC-03. 9 p. CEQ.

CEQ-CG, décisions. (1990d, 1991). Pour matérialiser notre engagement dans le débat sur la question nationale québécoise, 6-7 décembre 1990. A9091-CG-054. 5 p. CEQ.

CEQ-CG, décisions. (1991a, 1992). Décisions, réunion des 19, 20 et 21 février 1992. A9192-CGDÉC-04. 9 p. CEQ.

CEQ-CG, décisions. (1991b, 1992). Décisions, réunion des 25, 26 et 27 septembre 1991. A9192-CGDÉC-01. 9 p. CEQ.

CEQ-CG, décisions. (1992a, 1993). Décisions de la réunion extraordinaire des 10 et 11 décembre 1992. A9293-CGDÉC-02. 5 p. CEQ.

CEQ-CG, décisions. (1992b, 1993). Décisions de la réunion extraordinaire des 21, 22, 23 octobre 1992. A9293-CGDÉC-02. 5 p. CEQ.

CEQ-CG, décisions. (1992c, 1993). Décisions de la réunion extraordinaire du conseil général des 21 et 22 avril 1993 (version révisée). A9293-CGDÉC-05. 7 p. CEQ.

CEQ-CG, décisions. (1992d, 1993). Décisions de la réunion ordinaire du conseil général des 2 et 3 juin 1993. A9293-CGDÉC-06. 10 p. CEQ.

CEQ-CG, décisions. (1992e, 1993). Décisions de la réunion régulière du conseil général des 10 et 11 décembre 1992. A9293-CGDÉC-03. 5 p. CEQ.

CEQ-CG, décisions. (1992f, 1993). Décisions de la réunion régulière du conseil général des 24 et 25 mars 1993. A9293-CGDÉC-04. 7 p. CEQ.

CEQ-CG, décisions. (1992g, 1993). Décisions, réunion du Conseil général extraordinaire des 17 et 18 septembre 1992. A9293-CGDÉC-01. 3 p. CEQ.

CEQ-CG, décisions. (1993, 1994). Décisions de la réunion ordinaire du Conseil général tenue à Laval, les 23 et 24 septembre 1993. A9394-CGDÉC-01. 5 p. CEQ.

CEQ-CG, décisions. (1993, 1994). Décisions de la réunion ordinaire du Conseil général des 2 et 3 décembre 1993. A9394-CGDÉC-02. CEQ, p. 3-4.

CEQ-CG, décisions. (1994, avril 6). Décisions de la réunion régulière du Conseil général des 6, 7, 8 avril 1994. A9394-CGDÉC-04, 14 p. CEQ.

CEQ-CG, décisions. (1995a, mars 15). Décisions de la réunion régulière du Conseil général des 15, 16, 17 mars 1995. A9495-CGDÉC-05, 8 p. CEQ.

CEQ-CG, décisions. (1995b, mai 24). Décisions de la réunion régulière du Conseil général des 24, 25, 26 mai 1995. A9495-CGDÉC-06, 7 p. CEQ.

CEQ-CG, décisions. (1995c, mai 24). Décisions de la réunion régulière du Conseil général des 24, 25, 26 mai 1995. A9495-CGDÉC-06, 7 p. CEQ.

CEQ-CG, information. (1983, octobre 13). Conseil général, Information. Rapport de la CICC au Conseil général des 13, 14, 15 octobre 1983. A8384-CG-20. CEQ.

CEQ-CG, information. (1989a, juin). L'éducation dans et pour un Québec pluriethnique: rapport d'étape (A8889-CG-091). CEQ.

CEQ-CG, information. (1989b, juin). L'éducation dans et pour un Québec pluriethnique: rapport d'étape (A8889-CG-091). CEQ.

CEQ-CG, information. (1991, février 21). Rapport de participation. La GEQ au sein de la Commission Bélanger-Campeau. A9091-CG-073, 3 p. CEQ.

CEQ-CG, information. (1992a, avril 21). Conseil général, Information. La légitimité syndicale, intervention de Marie Gagnon au Conseil général du 28 mars 1992, A9192-CG-078I, 8 p. CEQ.

CEQ-CG, information. (1992b, septembre). Analyse critique de l'Entente constitutionnelle du 28 août 1992. A9293-CG-006. CEQ.

CEQ-CG, information. (1992c, septembre 15). Avis juridique sur notre participation à la campagne référendaire. A9293-CG-004. CEQ.

CEQ-CG, information. (1992d, septembre 17). Avis juridique - Comité référendaire. A9293-CG-002. CEQ.

CEQ-CG, information. (1992e, décembre). Prise de position de la FPEPE sur le niveau de subventions accordées aux écoles privées. A9293-CG-030i. CEQ.

CEQ-CG, information. (1993a, avril). Concertation, partenariat, contrat social. Clarifier les concepts, les enjeux, les objectifs. A9293-CG-060. CEQ.

CEQ-CG, information. (1993b, septembre). La CEQ et les élections fédérales : Notes complémentaires. A9394-CG-012-A. CEQ.



CEQ-CG, information. (1993c, décembre). Rapport du conseil exécutif au Conseil général. A9394-CG-027. CEQ.

CEQ-CG, information. (1994, avril). Notes pour un bilan du gouvernement libéral Bourassa-Johnson. A9394-CG-068. CEQ.

CEQ-CG, information. (1995a, mars). Mémoire à la commission nationale sur l'avenir du Québec, présenté par la CEQ, A9495-CG-069, CEQ.

CEQ-CG, information. (1995b, mars). La question référendaire. A9495-CG-070. CEQ.

CEQ-CG, information. (1995c, mai). Position du Comité et du Réseau de la condition des femmes sur le port du voile islamique dans les écoles publiques. A9495-CG-077, 5p. CEQ.

CEQ-CG, mémoire. (1983, octobre 4). Conseil général, Mémoire sur le projet de loi 40 présenté par la CEQ à la commission élue permanente de l'éducation, 4 octobre 1983. A8384-CG-16. CEQ.

CEQ-CG, Politique. (1993, octobre). Politique d'éducation interculturelle. D 10059, 15 p. CEQ.

CEQ-CG, proposition. (1992a, février). L'Action sociopolitique de la Centrale. État et perspectives. A9192-CG-047. 14 p. CEQ.

CEQ-CG, proposition. (1992b, septembre 14). La position de la CEQ dans le référendum sur l'Entente constitutionnelle : un NON conforme à nos orientations. A9293-CG-003. CEQ.

CEQ-CG, proposition. (1992c, octobre 7). Le plan d'action, 1992-1994. A9293-CG-013. CEQ.

CEQ-CG, proposition. (1992d, décembre 4). Évaluation de notre participation au plan Pagé. A9293-CG-034. CEQ.

CEQ-CG, proposition. (1993a, septembre). La CEQ et les élections fédérales du 25 octobre 1993. A9394-CG-012, 29 p. CEQ.

CEQ-CG, proposition. (1993b, septembre). Politique d'éducation interculturelle. A9394-CG-005/008, 24 p. CEQ.

CEQ-CG, proposition. (1993c, décembre). L'école que nous voulons faire avancer. Résultats de la consultation sur la « réforme Robillard ». A9394-CG-032. 27 p. CEQ.

CEQ-CG, proposition. (1993d, décembre 2). Politique d'éducation interculturelle. Demande de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal (APM). A9394-CG-020, 2 p. CEQ.

CEQ-CG, proposition. (1994a, février). L'engagement politique de la CEQ pour l'indépendance nationale du Québec dans la double perspective d'une élection et d'un référendum québécois à venir. A9394-CG-041, 16 p. et annexes. CEQ.

CEQ-CG, proposition. (1994b, mars). Politique d'éducation interculturelle. Propositions consolidées du Conseil exécutif au Conseil général. A9394-CG-056-A. 8 p. CEQ.

CEQ-CG, proposition. (1994c, novembre). Colloques régionaux de l'éducation. A9495-CG-031. CEQ.

CEQ-CG, proposition. (1995a, mars). Cahier de synthèse des recommandations sur la laïcité, mars 1995. A9495-CG-065, 7 p. CEQ.

CEQ-CG, proposition. (1995b, mai). La diversité religieuse à l'école, mai 1995. A9495-CG-076, 24 p. CEQ.

CEQ-CG, proposition. (1995c, mai). La diversité religieuse à l'école, mai 1995. A9495-CG-086, 3 p. CEQ.

CEQ-CG, réflexion. (1983, 1984). La session de réflexion du 12 novembre 1983. A8384-CG-62. CEQ.

CEQ-Congrès. (1990a). Décisions de la réunion du XXXIle Congrès tenu du 26 au 30 juin 1990. D9463. CEQ.

CEQ-Congrès. (1990b). Décisions de la réunion du XXXIle Congrès tenu du 26 au 30 juin 1990. D9463. CEQ.

CEQ-Congrès. (1992a). Amendements aux statuts de la Centrale adoptés par le XXXIle Congrès tenu du 26 au 30 juin 1990. A92-CO1A. CEQ.

CEQ-Congrès. (1992b). Dans la diversité - Dans la solidarité. Décisions du XXXIIIe Congrès tenu du 26 au 30 juin 1992. D9963. CEQ.

CEQ-Congrès. (1992c). Dans la diversité - Dans la solidarité. Rapport d'activités. XXXIIIe Congrès. A92CO09. CEQ.

CEQ-Congrès. (1992d). Procès-verbal du XXXIle Congrès tenu du 26 au 30 juin 1990. A92 C01. CEQ.

- CEQ-Congrès. (1994a). Cahier de synthèse des recommandations. CO-08. CEQ.
- CEQ-Congrès. (1994b). Décisions du 34e Congrès de la Centrale de l'enseignement du Québec tenu à Québec, du 26 au 30 juin 1994. D-10154. CEQ.
- CEQ-Congrès. (1994d). Synthèse des commissions du 27 juin. Principales 4 et 5. CG.19E. CEQ.
- CEQ-Congrès. (1994e). Synthèse des commissions du 27 juin. Principales 6, 7 et 8. CG.19G. CEQ.
- CEQ-Congrès. (1994f, avril). Cahiers des recommandations du CG au Congrès général de la CEQ. A94-C07. CEQ.
- CEQ-Congrès. (1994g, avril). Choisir l'espoir : démocratiser l'avenir. Cahier des recommandations du CG au 34e Congrès général de la CEQ. CO-07. CEQ.
- CEQ-Congrès. (1994h, avril). Choisir l'espoir : démocratiser l'avenir. Rapport du Conseil exécutif au 34e Congrès de la CEQ. CO-06. CEQ.
- CEQ-Congrès. (1994i, juin). Choisir l'espoir : démocratiser l'avenir. Allocution d'ouverture de la présidente. CEQ. CO-17. CEQ.
- CEQ-Conseil exécutif, (1994a, 1995). Le débat sur la laïcité. Esquisse du document de consultation, octobre 1994. A9495-EX-064. 16 p. CEQ.
- CEQ-Conseil exécutif, (1994b, 1995). L'éducation notre avenir : colloques régionaux sur l'école et le collège. Cahier démarche, novembre 1994. A9495-EX-090. CEQ.
- Chabot, J. (1993). Dictionnaires biographiques. « Du requiem des temps révolus à la Symphonie du Nouveau monde ». Le Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français est aujourd'hui achevé. *Bulletin du RCHTQ*, 19(56), 17-19.
- Chabot, J., et Dansereau, B. (1994). Les dictionnaires biographiques du mouvement ouvrier: premier bilan du colloque. *Bulletin du RCHTQ*, 20(58), 5-7.
- Chancy, M. (1985). *L'école québécoise et les communautés culturelles. Rapport du comité*. Québec : ministère de l'éducation.
- Charbonneau, Y. (1983). Faire face. *Nouvelles CEQ*, 3(7), 3-4.

- Charbonneau, Y. (2016). *Cartes sur table. Syndicalisme, politique, diplomatie*. Saint-Joseph-du-Lac : M éditeur.
- Charland, J.-P. (1987). Le réseau d'enseignement public bas-canadien, 1841-1987 : une institution de l'État libéral. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 40(4), 505-535.
- Charland, T. (1971). La démission du Dr Meilleur comme surintendant de l'éducation (1855). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 24(4), 513-525.
- Charle, C. (2014). Du bon usage des divergences entre histoire et sociologie. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(201-202), 106-111.
- Charpentier, A. (1965). La grève du Textile dans le Québec en 1937. *Relations industrielles*, 20(1), 86-127.
- Charron, J., et Bastien, F. (2012). Les parlementaires québécois et *Le Devoir* dans le monde des médias. *Communication (en ligne)*, 29(2). <https://doi.org/10.4000/communication.2784>
- Charron, J., et de Bonville, J. (2012). Présentation. Cent ans dans la vie d'un journal. *Communication (en ligne)*, 29(2). <https://doi.org/10.4000/communication.2747>
- Charron, J., et Saint-Pierre, J. (2012). Les formes du journalisme parlementaire au *Devoir*. *Communication (en ligne)*, 29(2). <https://doi.org/10.4000/communication.2842>
- Chouinard, D. (1977). Alfred Charpentier face au gouvernement du Québec, 1935-1946. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 31(2), 211-227.
- Ciceri, C. (1998). *Le foulard islamique à l'école publique : analyse comparée du débat dans la presse française et québécoise francophone (1994-1995)*. (Maitrise ès arts). Université de Montréal, Montréal.
- Clausmann, J. (1985). Notes sur un colloque. L'éducation interculturelle, Un nouveau projet de société? *L'Alliance*, 23(2), 24-26-32.
- Clavette, S. (2013). *Les dessous d'Abestos. Une lutte idéologique contre la participation des travailleurs*. Québec: Presse de l'Université de Laval.

- Clément, É. (1994, décembre 8). Une table ronde sur le foulard islamique à l'école laisse les participants sur leur faim. *La Presse*, B9.
- Clermont-Laliberté, L. (1980). *Dix ans de pratique syndicale*. Québec : CEQ.
- Cliche, V. (1994a, juin 25). La CEQ en congrès. Temps partagé et école laïque au coeur du débat. *Le Soleil*, A11.
- Cliche, V. (1994b, juin 30). La CEQ consultera ses membres sur la laïcisation de l'école. *Le Soleil*, A10.
- Cliche, V. (1995a, février 10). En faveur de la laïcisation. *Le Soleil*, B4.
- Cliche, V. (1995b, février 11). Le débat sur l'école laïque mal engagé. *Le Soleil*, A13.
- Cliche, V. (1995c, mars 17). La CEQ se battra pour la laïcisation des écoles. *Le Soleil*, A3.
- Cliche, V. (1995d, mai 19). Pour la CEQ, l'école laïque doit être un enjeu majeur. *Le Soleil*, A11.
- Cogan, M. L. (1955). The problem of defining a profession. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 297, 105-111.
- Comeau, R., et Bélanger, Y. (1998). *La CSN : 75 ans d'action syndicale et sociale*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Comeau, R., Bélanger, Y., et Métivier, C. (Dir.). (2001). *Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec, ses syndicats et la société québécoise*. Montréal : Robert Comeau.
- Comeau, R., et Tremblay, R. (s. d.-a). Le dictionnaire biographique du mouvement ouvrier québécois : histoire, choix et méthodes. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, (34), 28-32.
- Comeau, R., et Tremblay, R. (s. d.-b). Le dictionnaire biographique du mouvement ouvrier québécois : histoire, choix et méthodes. *Bulletin du RCHTQ*, 19(57), 11-18.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (1995, février). Le pluralisme religieux au Québec : un défi d'éthique sociale. Document soumis à la réflexion publique, 30 p.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 1 : les*

*structures supérieures du système scolaire.* Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 2: Les structures pédagogiques du système scolaire. A-Les structures et les niveaux d'enseignement.* Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 2: Les structures pédagogiques du système scolaire. B-Les programmes d'études et les services éducatifs.* Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1966a). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 3: L'administration de l'enseignement. A- Diversité religieuse, culturelle et unité de l'administration.* Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1966b). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 3: L'administration de l'enseignement. B-Le financement de l'éducation. C-Les agents de l'éducation.* Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

Commission scolaire régionale de Chambly c. Bergevin, [1994] 2 R.C.S. 525, [1994] 2 RCS 525 (Cour suprême 1994).

Conseil de la langue française. (1987). *La place du français dans les écoles de langue française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal.* Québec : Conseil de la langue française.

Conseil supérieur de l'éducation. (1983). *L'éducation interculturelle. Avis au ministère de l'éducation.* Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation. (1984a). *La condition enseignante. Avis au ministre de l'Éducation.* Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

- Conseil supérieur de l'éducation. (1984b). *La condition enseignante. Avis préliminaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1987). *Les défis de la pluralité. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation, et Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Corbo, C. (2004). Les origines de la Commission Parent. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 24-32.
- Corbo, C., Dagneau, L., Dinsmore, J. H., Houda-Pépin, F., Inchauspé, P., Simard, H., et Touzin, R. (1994). *Préparer les jeunes au XXI<sup>e</sup> siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec : ministère de l'éducation.
- Cordeau, W. (2019). L'école, toujours au service de la classe dominante ? Dans P. Hurteau (Dir.), *Dépossession II. Une histoire économique du Québec contemporain. Les institutions publiques* (p. 71-115). Montréal : Lux Éditeur.
- Corvisier, A. (1977). L'étude de la guerre entre la sociologie et l'histoire. *Revue historique*, 257(2), 361-364.
- Courtois, C.-P. (2010). Le débat sur les sensibilités historiques au Québec: connaissance historique ou projet politique? *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 64(1), 71-82.
- Cowie, J. (2008). The Conservative Turn in Postwar United States Working-Class History. *International Labor and Working-Class History*, 74, 70-75.
- CQNT. (1993, septembre 13). Accord imparfait. *Le Devoir*, A7.
- Croteau, J.-P. (2004). L'affrontement des mémoires: le cas de la CECM (1846-1986). Dans *Mythes, mémoires et histoire*. (p.102-133). Montréal : Cahier du Celat.

- Croteau, J.-P. (2009). La question de la taxe scolaire au XIX<sup>ème</sup> siècle (1870-1903) : un nouveau regard sur l'intégration sociale des juifs. *Canadian Ethnic Studies*, 41(1-2), 1-28.
- CSN-CEQ. (1979). *Histoire du mouvement ouvrier au Québec (1825-1976) : 150 ans de lutttes*. CSN-CEQ.
- Dandurrand, P., et Ollivier, É. (1987). Les paradigmes perdus : essai sur la sociologie de l'éducation et son objet. *Sociologie et sociétés*, 19(2), 87-102.
- Dard, O. (Éd.). (2011). *Le corporatisme dans l'aire francophone au XX<sup>ème</sup> siècle*. Berne : Peter Lang.
- Dassylva, M. (2009). « Le meilleur système d'éducation au monde » : Omer-Jules Desaulniers et l'idéologie scolaire catholique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62(3-4), 501-531.
- Dassylva, M. (2013). *Les vingt-cinq dernières années du Comité catholique du conseil de l'instruction publique (1939-1964) : entre la réalité et l'idéologie*. Thèse inédite. UQÀM, Montréal, Québec.
- de Bonville, J., et Darisse, C. (2012b). L'évolution du Devoir vue à travers les structures de son contenu. *Communication (en ligne)*, 29(2). <https://doi.org/10.4000/communication.2822>
- de Massy, P.-R. (1989). Une journée pour l'élimination du racisme. *L'Alliance*, 26(3), 38-39.
- de Sève, N. (1995). La diversité religieuse au Québec. *Nouvelles CEQ*, 16(2), 7.
- Delisle, N. (2010). *Les conflits du travail à l'ère postfordiste. Éléments pour un renouvellement théorique de l'étude des conflits du travail*. (Mémoire de maîtrise). UQÀM, Montréal.
- Demers, F. (1982). *Chroniques impertinentes du 3<sup>ème</sup> Front commun syndical*. Montréal : Nouvelle Optique.
- Demers, F. (1983). Le quatrième front commun syndical : un échec libérateur ? *International Review of Community Development*, (10), 77-83.
- Demers, F. (2012). Les relations de travail du Devoir à l'épreuve de l'affirmation collective des journalistes. De Claude Ryan à Lise Bissonnette. *Communication (en ligne)*, 29(2). <https://doi.org/10.4000/communication.2812>
- Demoucelle, W. (1980). Les structures doivent être non-confessionnelles. *L'Alliance*, 18(2), 13-14.



- Demoucelle, W. (1987). La pédagogie...en pratique. *L'Alliance*, 24(3), 11.
- Denis, S. La dernière grève du Front commun syndical au Québec (janvier 1983). *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 154-160.
- Derradji, F. (2015). Contribution autour d'un champ peu étudié: l'histoire du syndicalisme enseignant et la professionnalisation des enseignants au Québec. *Formation et profession*, 22(3), 78-80.
- Derradji, F. (2016). « Ne pas laisser la lumière sous le boisseau ». La CIC, l'Alliance et la contribution d'Arthur Tremblay dans le Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (1953-1956). *Bulletin du RCHTQ*, 42(1), 31-44.
- Derradji, F. (2018). Perspectives syndicales sur le militantisme des chercheurs en sciences de l'éducation au Québec. Dans V. Bordes, L. Lescouarch, et J.-F. Marcel (Dir.), *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une approche tierce*. Presses Universitaires du Midi.
- Deschesnes, P.-A. (1995, février 4). Le silence des agneaux. *Le Soleil*, A11.
- Desjardins, J., et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 873-902.
- Desrosiers, R. (1974). Histoire des mouvements ouvriers politiques au Québec au XXe siècle. *Bulletin du RCHTQ*, 1(1), 7-13.
- Desrosiers, R., et Héroux, D. (1973). *Le travailleur québécois et le syndicalisme*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Dessureault, C. (2009). Les syndicats scolaires du district de Montréal (1829-1836) : une sociographie des élus. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 63(1), 33-81.
- Dion, G. (1975). L'origine de la formule Rand. *Relations industrielles*, 30(4), 747-760.
- Dion, G., Cardin, J.-R., Jamesion, S., Dumas, E., Roback, L., Goldenberg, S., ... Lamontagne, M. (1968). *Le syndicalisme canadien. Une réévaluation*. Québec : PUL.

- Dion, J. (1993, février 12). Communautés musulmanes. Une conférence de presse de « clarification » tourne au vinaigre. *Le Devoir*, A3.
- Dionne, B. (1988). *Les unions internationales et le Conseil des métiers et du travail de Montréal, de 1938 à 1958*. (thèse de doctorat inédite) UQÀM, 834 p.
- Dionne, P. (1969). *Une analyse historique de la Corporation des enseignants du Québec, 1836-1968*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec.
- Dofny, J., et Bernard, P. (1970). *Le syndicalisme au Québec: structure et mouvement*. Ottawa.
- Doray, P., et Groleau, A. (2018). La sociologie de l'éducation au Québec : Entre discipline et spécialité. *Cahier de recherche sociologique*, (64), 15-40.
- Doray, P., Collin, J., et Aubin-Horth, S. (2004). L'État et l'émergence des « groupes professionnels ». *Cahiers canadiens de sociologie*, 29(1), 83-110.
- Dostaler, G., et Hanin, F. (2005). Keynes et le keynésianisme au Canada et au Québec. *Sociologie et sociétés*, 37(2), 153-181.
- Droz, J., et Girault, J. (1977). Le Centre d'Histoire du syndicalisme de l'Université Paris I. *Bulletin du RCHTQ*, 4(11-12), 61-89.
- Dubé, R. (1979). La question nationale: un test. *L'Alliance*, 16(7), 2.
- Dubet, F. (2003). Que faire des classes sociales? *Lien social et Politiques*, (49), 71-80.
- Dubuc, A. (1979). L'influence de l'école des Annales au Québec. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 33(3), 357-386.
- Dubuc, P. (2014, juillet 8). Le legs de Robert Cadotte aux indépendantistes. *L'Aut'Journal*.
- Dumas, A. (2014). L'entente Villeneuve-Duplessis. Constructions historiques et réalités. *Études d'histoire religieuse*, 80(1-2), 5-21.
- Dumont, M., et Fahmy-Eid, N. (1991). La pointe de l'iceberg. L'histoire de l'éducation. *Revue de l'histoire de l'éducation*, 3(2), 211-236.

- Dupuis-Déri, F., et Ethier, M.-A. (Éd.). (2016). *La guerre culturelle des conservateurs québécois*. Saint-Joseph-du-Lac : M éditeur.
- Durocher, R., et Jean, M. (1971). Duplessis et la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, 1953-1956. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 25(3), 337-363.
- Dussault, G. (1981). Les idéologies des professions libérales au Québec, 1940-1975. Dans F. Dumont, J.-P. Montminy, et J. Hamelin, *Idéologies au Canada français, 1940-1976. Tome II : Les mouvements sociaux - Les syndicats*. (p. 47-73). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Dussault, G. (1985). Professionnalisation et déprofessionnalisation. Dans F. Dumont, Y. Martin, et J. Dufresne, *Traité d'anthropologie médicale. L'institution de la santé et de la maladie*. (605-616). Québec : Les Presses de l'Université de Québec - Presses de l'Université de Lyon.
- Egretaud, H. (1970). *L'affaire Saint-Léonard*. Montréal : Société d'éducation du Québec.
- Egretaud, H. (1981). Quand Ottawa met les pieds dans le plat de l'éducation. And now, ladies and gentlemen, this is multiculturalism. *L'Alliance*, 19(3), 19-21.
- Egretaud, H. (1982). Louis-Joseph Papineau : 25 ethnies, une semaine. *L'Alliance*, 19(6).
- Egretaud, H. (1984). La conjoncture et nous. *L'Alliance*, 22(2), 9-13.
- Egretaud, H. (1985a). Des différences qui ne laissent pas indifférents. *L'Alliance*, 22(4), 21-22.
- Egretaud, H. (1985b). Josée, Gianna, Trinh, Juan et les autres. *L'Alliance*, 23(2), 22-24.
- Egretaud, H. (1985c). L'accueil des immigrants, les interventions syndicales. *L'Alliance*, 23(2), 27-29.
- Egretaud, H. (1985d). Les uns et les autres. *L'Alliance*, 23(2), 25-26.
- Egretaud, H. (1985e). Quelques documents pour la classe. *L'Alliance*, 22(5), 32-34.
- Egretaud, H. (1987). L'immigration, l'inévitable risque. *L'Alliance*, 24(5), 37-39.
- Egretaud, H. (1989a). Le français, langue seconde. *L'Alliance*, 26(3), 19-20.
- Egretaud, H. (1989b). Québec 1990. *L'Alliance*, 27(1), 18-20.
- Egretaud, H. (1989c). What does Quebec want? *L'Alliance*, 26(3), 21-23.

- Egretaud, H. (1994a). Consultation sur la laïcité. Pour mettre l'école à l'heure de l'avenir. *L'Alliance*, 32(2), 13-14.
- Egretaud, H. (1994b). École publique, école laïque. *L'Alliance*, 31(1), 8.
- Egretaud, H., et Abesdris, A. (1994). Le foulard qui provoque la confusion. *L'Alliance*, 31(1), 10-12.
- Entrevue avec Laure Gaudreault. (1989). *Bulletin du RCHTQ*, 15(45), 15-30.
- Éthier, D., Piotte, J.-M., et Reynolds, J. (1975). *Les travailleurs contre l'État bourgeois, avril-mai 1972*. (Éditions de l'Aurore). Montréal.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F., et Lefrançois, D. (2016). Cris et chuchotements. La citoyenneté au coeur de l'enseignement de l'histoire du Québec. Dans F. Dupuis-Déri et M.-A. Ethier (Éd.), *La guerre culturelle des conservateurs québécois*. (103-136). Saint-Joseph-du-Lac : M éditeur.
- Everett, C. H. (1963). Professions. *Daedalus*, 92(4), 655-668.
- Fahmy-Eid, N. (1978). *Le clergé et le pouvoir politique au Québec. Une analyse de l'idéologie ultramontaine au milieu du XIXe siècle*. Montréal : Cahiers du Québec / Hurtubise HMH.
- Fahmy-Eid, N. (1991). Histoire, objectivité et scientificité. Jalons pour une reprise du débat épistémologique. *Histoire sociale*, XXIV(47), 9-34.
- Favreau, M. (1990a, juin 27). Le 32e congrès de la CEQ s'ouvre sur la question nationale. *La Presse*, A4.
- Favreau, M. (1990b, juin 28). Pour la CEQ, le Québec doit devenir « pluriethnique et français ». *La Presse*, A5.
- Favreau, M. (1990c, juin 30). Congrès de la CEQ: le projet national et social est lié. *La Presse*, A5.
- Ferhat, I. (2011). Le syndical et le politique. Le cas du parti socialiste et de la FEN, des années 1970 au début des années 1990. *Centre d'histoire de Science Po. Histoire@Politique*, 1(13), 125-145.
- Ferhat, I. (2014). Le syndicalisme enseignant face aux associations de spécialistes, une alliance concurrentielle ? L'exemple du SNES, de Mai 1968 à l'éclatement de la FEN. *Histoire de l'éducation*, (142), 157-175.

- Ferhat, I. (2016). Les gauches et les réformes éducatives : Quel(s) regard(s) des sciences sociales sur un couple complexe ? *Carrefours de l'éducation*, 1(146), 183-199.
- Ferhat, I. (2018). *Socialistes et enseignants. Le Parti socialiste et la Fédération de l'éducation nationale de 1971 à 1992*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.
- Ferhat, I., et Poucet, B. (2016). Les socialistes et l'enseignement privé depuis la Loi Debré (1959). *Historia y Memoria de la Educacion*, (4), 249-276.
- Fleury, G. (2002). Structures syndicales québécoises: Étude descriptive des instances décisionnelles dans les principales centrales syndicales. Dans J. D. Thwaites, *Travail et syndicalisme. Naissance et évolution d'une action sociale* (2nde éd., p. 456-490). Laval : PUL.
- Fine, M. (1969). Syndicalisme et Réformisme : Samuel Gompers et le mouvement ouvrier français (1918-1919). *Le Mouvement social*, (68), 3-33.
- Flexner, A. (2001). Is social work a profession? *Research on Social Work Practice*, 11(2), 152-165.
- Foisy-Geoffroy, D. (2000). Esdras Minville et le nationalisme économique, 1923-1939. *Mens : revue d'histoire intellectuelle de l'Amérique française*, 1(1), 51-68.
- Foisy-Geoffroy, D. (2007a). Le rapport de la Commission Tremblay (1953-1956), testament politique de la pensée traditionnaliste canadienne-française. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60(3), 257-294.
- Foisy-Geoffroy, D. (2007b). Les sources intellectuelles du Rapport Tremblay. *Bulletin d'histoire politique*, 16(1), 31-42.
- Fones-Wolf, K. (1988). Religion and Trade Union Politics in the United States, 1880-1920. *International Labor and Working-Class History*, 34, 39-55.
- Fortin, D. (1983), La Centrale complète ses positions sur le projet Laurin, *Nouvelles CEQ*, 3(13), 4.
- Fortier, D. (1993). Un premier regard. *L'Alliance*, 30(3), 4-5.
- Fortin, G. (1969). Le nationalisme canadien-français et les classes sociales. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 22(4), 523-535.

- Fournier, L. (1994). *Histoire de la FTQ, 1965-1992*. Québec / Amérique.
- Frajerman, L. (2008). L'engagement des enseignants (1918-1968). *Histoire de l'éducation*, (117), 57-96.
- Frémeaux, J. (2002). *Les Empires coloniaux dans le processus de mondialisation*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- FTQ, (1990, novembre). Mémoire présenté par la Fédération des travailleuses et travailleurs du Québec (FTQ) à la Commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec.
- Gagnon, A.-G., et Sarra-Bournet, M. (1997). *Duplessis : entre la Grande Noirceur et la société libérale*. Montréal : Québec Amérique.
- Gagnon, D. (1994, avril 7). Le conseil général de la CEQ se dit favorable à la laïcisation de l'école. *Le Soleil*, A5.
- Gagnon, H. (1985). *Les militants socialistes du Québec, d'une époque à l'autre*. St Lambert : Les éditions héritage.
- Gagnon, K. (1994a, juin 27). Ouverture du congrès de la Centrale des enseignants du Québec. La CEQ appui le PQ avec réserve. *Le Devoir*, A2.
- Gagnon, K. (1994b, juin 29). Congrès de la CEQ: un débat déchirant sur l'organisation du travail. *La Presse*, B1.
- Gagnon, K. (1994c, juin 29). Congrès de la CEQ: un débat déchirant sur l'organisation du travail. *La Presse*, B1.
- Gagnon, K. (1994d, juin 30). Les délégués de la CEQ recommandent la laïcisation du système scolaire. *La Presse*, A14.
- Gagnon, M. (1992, avril 21). La légitimité syndicale, intervention de Marie Gagnon au Conseil général du 28 mars 1992, A9192-CG-078I, 8 p. CEQ.
- Gagnon, M. (2003). *De mémoire vive. La CSQ depuis la Révolution tranquille*. Montréal : Lanctôt éd. / CSQ.

- Gagnon, M.-J. (1998). La « modernisation » du syndicalisme québécois ou la mise à l'épreuve d'une logique représentative. *Sociologie et sociétés*, XXX(2), 1-18.
- Gagnon, M.-J. (2000). Les intellectuels critiques et le mouvement ouvrier au Québec : fractures et destin parallèle. *Cahiers de recherche sociologique*, (34), 145-176.
- Gagnon, M.-J. (2003). Syndicalisme et classe ouvrière. Histoire et évolution d'un malentendu. *Lien social et Politiques*, (49), 15-30.
- Gagnon, R. (1991). La formation d'un groupe social: les ingénieurs francophones au Québec (1870-1960). *Scientia Canadensis : revue canadienne d'histoire des sciences, des techniques et de la médecine*, 40(1), 20-49.
- Gagnon, R. (1996). *Histoire de la Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal. Le développement d'un réseau d'écoles publiques en milieu urbain*. Montréal : Boréal.
- Gagnon, R. (1997). Pour en finir avec un mythe: le refus des écoles catholiques d'accepter les immigrants. *Bulletin d'histoire politique*, 5(2), 120-141.
- Gagnon, R. (1999, mai 14). Les immigrants et la confessionnalité scolaire. *Le Devoir*, A8.
- Gagnon, R. (2004). Les origines de la Commission Parent. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 33-41.
- Gagnon, R. (1993). Pour en finir -une fois pour toutes- avec un mythe. Réplique à la réplique. *Bulletin d'histoire politique*, 6(1), 71-74.
- Gallissot, R. (Éd.). (2006). *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier Maghreb*. Éditions de l'atelier.
- Gauthier, G. (2012). L'argumentation éditoriale du *Devoir* sur la question nationale. Du fédéralisme de Claude Ryan au souverainisme de Lise Bissonnette. *Communication (en ligne)*, 29(2). <https://doi.org/10.4000/communication.2759>
- Gauvreau, M. (2008). *Les origines catholiques de la Révolution tranquille, 1931-1970*. Montréal : Fides.
- Gauvreau, M. (2014). Diagnostiquer la « schizophrénie spirituelle » du Canada français: la politique spirituelle de Claude Ryan, 1952-1958. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 67(3-4), 375-401.

- Geadah, Y. (1985). Le racisme au Mont Gabriel. *L'Alliance*, 22(4), 25-26.
- Gélinas, X. (2007). *La droite intellectuelle québécoise et la Révolution tranquille*. Les Presses de l'Université Laval.
- Gérin-Lajoie, P. (1989). *Combats d'un révolutionnaire tranquille*. Anjou : CEC.
- Gervais, L.-M. (2012, février 4). Publication de l'essai *Lettres aux enseignantEs*. L'éducation au divan de Robert Cadotte. *Le Devoir*, p. A7.
- Gervais, L.-M. (2015, aout). Décès de Robert Cadotte, « mouton noir » de l'éducation. *Le Devoir*, A7.
- Giguère, M. (1992, avril 21). « Musulmanes », de la journaliste Florence Assouline. Enquête sur l'holocauste des Musulmanes. *Le Soleil*, C5.
- Gilbert, M. (1990, juillet 1). La CEQ a dorénavant le mandat de militer pour l'indépendance. *La Presse*, A5.
- Gingras, P.-P. (1985). *Le Devoir*. Montréal : Libre Expression.
- Gingras, Y. (1985). L'itinéraire du Frère Marie-Victorin (1885-1944). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 39(1), 77-82.
- Gmati, A. (1993, janvier 27). L'Islamisme, une menace pour qui dans les pays occidentaux? *La Presse*, B3.
- Gosselin, A. (1911). *L'instruction au Canada sous le régime français, 1635-1760*. Québec.
- Gosselin, G., et Lessard, C. (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne, témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*. Québec : PUL.
- Gould, J. (1999). *Des bons pères aux experts. Les élites catholiques et la modernisation du système scolaire au Québec, 1940-1964*. (Maitrise ès arts). Laval, Laval.
- Gould, J. (2003). La genèse catholique d'une modernisation bureaucratique. Dans S. Kelly, *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*. (145-174). Laval : PUL.
- Grammond, S., et Guillemard, S. (1994, décembre 15). Loi 107. Un carcan historique. *Le Devoir*, A 9.



- Graveline, P. (1993, septembre 23). Le point de départ. Moins de 24 heures après l'annonce de sa démission, le premier ministre était l'objet d'un concert d'éloges. Pourtant... *Le Devoir*.
- Graveline, P. (1994, juin 28). Les hésitations de la CEQ. *Le Devoir*, A6.
- Graveline, P. (1995, février 23). Les mensonges de l'école catholique. *Le Devoir*, A6.
- Graveline, P. (2003). *Une histoire de l'éducation et syndicalisme enseignant au Québec*. Montréal: Typo.
- Groupe de recherche La maitresse d'école. (1985). Le droit de parole aux racistes dans la classe? *L'Alliance*, 22(4), 23-24.
- Gruda, A. (1994a, septembre 19). L'école à voile. *La Presse*, B2.
- Gruda, A. (1994b, décembre 29). Les pieds dans le hidjab (1). *La Presse*, B2.
- Gruda, A. (1994c, décembre 30). Les pieds dans le voile (2). *La Presse*, B2.
- Guay, R. (1994, juin 10). Une école neutre ou une CEQ neutre ? *Le Soleil*, 12.
- Gunar, D., Goyer, G., et Diné, G. (1981). Les fonds d'archives en relations du travail conservés à la division des archives de l'Université Laval. *Bulletin du RCHTQ*, 7(20-21), 61-89.
- Guntzel, R. P. (1993). The Confédération des syndicats nationaux (CSN), the Idea of Independence, and the Sovereignist Movement, 1960-1980. *Labour / le travail*, (31). 369-395.
- Guindon, H. (1998). Chronique de l'évolution sociale et politique du Québec depuis 1945. *Cahier de recherche sociologique*, 30, 33-78.
- Haiven, H., Lévesque, C., et Roby, N. (2006). Pistes de renouveau syndical : défis et enjeux. *Relations industrielles*, 61(4), 567-577.
- Halperin, E. C., Perman, J. A., et Wilson, E. A. (2010). Abraham Flexner of Kentucky, his report, Medical education in the United States and Canada, and the historical questions raised by the report. *Academic Medecine*, 85(2), 203-210.

- Hamel, T. (1984). Obligation scolaire et travail des enfants au Québec. 1900-1950. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 38(1), 39-58.
- Hamel, T. (1991a). Enseignantes et enseignants laïques et religieux et formation des maîtres à la veille de la Révolution tranquille. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(2), 245-263.
- Hamel, T. (1991b). *Le déracinement des Écoles Normales. Le transfert de la formation des maîtres à l'université*. Montréal: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Hamel, T. (2000). Les recherches en éducation au Québec: entre histoire et sociologie. *Paideia*, 10(18), 81-92.
- Hamel, T. (1999). Les écoles normales au Québec: institutions d'Église ou d'État ? *Paedagogica Historica*, 35, 193-215
- Hamel, T., Morisset, M., Hébert, Y., et Tondreau, J. (1994). Stratégies des Clercs de Saint-Viateur dans la création d'écoles d'agriculture au Québec, 1932-1940. *SCHEC. Études d'histoire religieuse*, 60(1994), 85-104.
- Hamelin, J. (1984). *Le XXe siècle, 1940 à nos jours*. (Vol. 2). Montréal: Boréal Express.
- Hamelin, J., et Harvey, F. (1974). La condition des travailleurs québécois, 1940-1971. *Bulletin du RCHTQ*, 1(1), 14-17.
- Hamelin, J., Larocque, P., et Rouillard, J. (1979). *Répertoire des grèves dans la province de Québec au XIXe siècle*. Montréal: Presses HEC.
- Hamelin, M. (2002). *Le rôle des syndicalismes enseignants français et québécois dans la professionnalisation de l'enseignement. Étude comparative France-Québec*. (Maitrise). Faculté des sciences de l'éducation, Montréal.
- Hanagan, Mi., et van der Linden, M. (2004). New Approaches to Global Labor History. *International Labor and Working-Class History*, 66, 1-11.
- Hardy, J.-P., Ruddell, T., et Espeset, H. (1971). Le monde du travail au Québec au XVIIIe et au XIXe siècles: historiographie et état de la question. *Revue d'histoire de l'Amérique française*.

- Harvey, C. (1994). Débat : Oui, non, doit-on tolérer le hijab à l'école ? *Nouvelles CEQ*, 15(6), 20.
- Harvey, F. (1973). *Aspects historiques du mouvement ouvrier au Québec*. Montréal : Éd. du Boréal Express
- Harvey, F. (2002). Le diocèse catholique au Québec : un cadre territorial pour l'histoire sociale. *Les Cahiers des dix*, (56), 51-124.
- Harvey, F. (2011). Le ministre Hector Perrier, l'instruction obligatoire et la culture, 1940-1944. *Les Cahiers des dix*, (65), 251-281.
- Harvey, F. (2014). Le gouvernement Duplessis, l'éducation et la culture, 1944-1959. *Les Cahiers des dix*, (68), 169-247.
- Heap, R. (1978). *L'Église, l'État et l'Éducation au Québec, 1875-1898*. (Thèse de doctorat inédite). McGill University, Montréal.
- Hébert, G. (1987). L'évolution du syndicalisme au Canada : Comment un mouvement devient une institution. *Relations industrielles*, 42(3), 500-519.
- Héon, G. (1974). Les archives ouvrières aux Archives nationales du Québec en devenir. *Bulletin du RCHTQ*, 1(3), 27-28.
- Hétu, R. (1992a, février 1). Les musulmans du Québec. L'avant-garde de l'islam. *La Presse*, A1.
- Hétu, R. (1992b, février 2). Les musulmans du Québec. Trois femmes pour un islam moderne et tolérant. *La Presse*, A1.
- Hétu, R. (1992c, février 3). Les musulmans du Québec. Malaise dans plusieurs écoles de Montréal. *La Presse*, A1.
- Hétu, R. (1992d, février 3). Les musulmans du Québec. Même les chrétiennes portent le voile à l'École musulmane de Montréal. *La Presse*, A5.
- Hétu, R. (1993, février 12). Il conteste Mme Houda-Pépin et se fait contester à son tour. *La Presse*, A7.
- Houda-Pépin, F. (1992, septembre 21). La communauté maghrébine musulmane du Québec face aux défis de l'intégration. *La Presse*, B3.

- Houda-Pépin, F. (1993, janvier 15). Les Musulmans font face à de nombreux préjugés. *La Presse*, B3.
- Houle-Courcelles, M. (2008). *Sur les traces de l'anarchisme au Québec (1860-1960)*. Montréal : Lux
- Huisch, R. (2013). Dissent 101 : teaching the « dangerous knowledge » of practices of activism. *Canadian Journal of Development Studies / Revue canadienne d'études du développement.*, 34(3), 364-383.
- Jewsiewicki, B. (2001). Pour un pluralisme épistémologique en sciences sociales. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, (3), 625-641.
- Johnston, W. (1995). Contestation et continuité: les comités confessionnels et la gestion des écoles publiques au Québec (1920-1945). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 48(3), 403-434.
- Juteau, D. (1933). The production of the Québécois nation. *Humboldt Journal of Social Relations*, 19(2), 79-108.
- Kahlenberg, R. (2007). *Tough Liberal : Albert Shanker and the Battles Over Schools, Unions, Race and Democracy*. New-York : Columbia University Press.
- Kelly, S. (Éd.). (2003). *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historiques*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Kenniff, P. (1994). *Vers la mise en place de commissions scolaires linguistiques. Rapport présenté à M. Jacques Chagnon, ministre de l'éducation, par le Comité pour la mise en place des commissions scolaires linguistiques*. (43 p.). Québec : ministère de l'éducation.
- Kerboua, N. (1994). Débat sur le voile. Ce n'est qu'un début. *L'Alliance*, 31(2), 10-11.
- Klein, A. (2018). Préparer la révolution psychiatrique depuis Paris. Camille Laurin et l'histoire médicale française au service de la réforme du système québécois de santé mentale. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 71(3-4), 87-110.
- Kolderie, T. (2005). Ray Buddle and the origins of « Charter Concept ». *Education evolving*, 1-3.
- L'Alliance. (1978). Insertion directe ou classe d'accueil. La CECM donne raison aux analyses de l'Alliance sur l'intégration des immigrants. *L'Alliance*, 16(3), 5.

- L'Alliance. (1984). Des réalités montréalaises. *L'Alliance*, 21(6), 22-23.
- L'Alliance. (1989). Immigration Québec 1990. *L'Alliance*, 27(1), 18-24.
- L'Alliance. (1986). L'école de la minorité. Entrevue avec l'abbé René Gagnon. *L'Alliance*, 23(5), 20-22.
- L'Alliance. (1981). L'intégration des immigrants : un terrain d'intervention et de la lutte syndicale. *L'Alliance*, 18(5), 25.
- Alliance. (1981). Les classes d'accueil, un bilan positif. *L'Alliance*, 18(5), 17.
- L'Alliance. (1982). Les immigrants dans nos écoles. *L'Alliance*, 20(3), 27-28.
- L'Alliance. (1985). Les immigrants dans nos écoles. *L'Alliance*, 23(2), 21-36.
- L'Alliance. (1986). Position de l'Alliance des Professeurs de Montréal (extraits). *L'Alliance*, 23(5), 22.
- L'Alliance. (1994). Leïla Bensalem ne désarme pas., 32(2), 33-35.
- La Presse, (1993, septembre 24). La CEQ donne un appui « nuancé » au Bloc. A4.
- La Presse, (1994, septembre 20). La CEQ réclame une politique interculturelle. A7.
- La Presse, (1995, mai 17). La CEQ pour la laïcisation. A2.
- Labelle, G. (2011). La Révolution tranquille interprétée à la lumière du « problème théologico-politique ». *Recherches sociographiques*, 52(3), 849-880.
- Laberge, H. (1990). La laïcité de l'État au Québec. Réflexion préliminaire. A9091-CG-023.
- Laberge, H. (1991). La culture nationale et les cultures ethniques particulières. Dans *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun* (107-118). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Laberge, H. (1993, septembre 30). Poisons nommés 107 et 86. *Le Devoir*, A11.
- Laberge, H. (1994). Le MLQ ; une importante contribution à notre vie démocratique. *L'Alliance*, 31(1), 32-33.

- Lacroix, B., et Landrin, X. (2011). La Begriffsgeschichte. Les usages conceptuels du médiéviste. *Laboratoire de Médiévisitque occidentale de Paris (LAMOP)*, 1-15.
- Lacroix-Riz, A. (1981). Majorité et minorité de la CGT de la Libération au XXVI<sup>e</sup> Congrès confédéral (septembre 1944-avril 1946). *Revue historique*, 266(2), 461-485.
- Lacroix-Riz, A. (1990). Autour d'Irving Brown : L'A.F.L., le Free Trade Union Committee, le Département d'État et la scission syndicale française (1944-1947). *Le Mouvement social*, (151), 79-118.
- Laferrière, M. (s. d.). L'éducation des élèves des groupes minoritaires au Québec : de la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État. *Sociologie et sociétés*, 15(2), 117-132.
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., et Beaumont, C. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182.
- Lajeunesse, M. (1969). L'évêque Bourget et l'instruction publique au Bas-Canada, 1840-1846. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 23(1), 35-52.
- Laliberté, G.-R. (1980). Dix-huit ans de corporatisme militant. L'École sociale populaire de Montréal, 1933-1950. *Recherches sociographiques*, 21(1-2), 56-93.
- Laliberté, G.-R. (1998). La CEQ et la politique, années 1960 et 1970. *Bulletin du RCHTQ*, 24(68-2), 5-8.
- Laliberté, L. (1975). La culture politique de la C.E.Q. (Laboratoire d'études administratives et politiques). Université de Laval.
- Lamoureux, A. (1985). *Le NPD et le Québec, 1958-1985*. Montréal : Édition du Parc.
- Lamoureux, A. (1987). Le NPD au Québec : des origines de l'impasse à la situation actuelle. *Bulletin du RCHTQ*, 39(39), 13-25.
- Langlois, S. (2011). La grande mutation des professions au Québec, 1970-2006, *Les cahiers des dix*, (65), 283-303.

- Laplante, S., et Venne, M. (1986). L'amnistie des « illégaux ». Les immigrants sont partagés. *L'Alliance*, 24(1), 23-25.
- Latouche, D. (1970). Anti-séparatisme et messianisme au Québec depuis 1960. *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, 3(4), 559-578.
- Laurin, C. (1981). *L'enseignante et l'enseignant : des professionnels*. Québec : ministère de l'éducation.
- Lavigne, M. (1995, mai 26). Hidjab: Le Conseil du statut de la femme explique sa position. Qui serait pénalisé par l'interdiction du port du voile à l'école? *La Presse*, B3.
- Le Livre blanc sur la restructuration scolaire du MEQ : une politique qui vise à extraire l'école de la société. (1982). *Nouvelles CEQ*, 3(1), 4-5.
- Le Bars, L. (2016). La progressive mise en place de la « collaboration » entre l'administration et les organisations corporatives des instituteurs avant la Seconde Guerre mondiale. *Histoire de l'éducation*, (146), 9-28.
- Lebel, M. (1983). Du libre accès à l'accès restreint aux écoles anglaises du Québec. *Égalité juridique des langues*, 24(1), 131-143.
- Leblanc, A. (1975). La documentation des syndicats: une action collective s'impose. *Bulletin du RCHTQ*, 1(4), 38-39.
- Le Fiblec, H. (2018). Le savant et le syndicat : Cinquante ans de rapport critique du SNES avec la recherche en éducation. *Revue française de pédagogie*, 1(202), 35-42.
- Le Moine, R. (s. d.). Francs-maçons francophones du temps de la « province de Québec ». *Les Cahiers des dix*, (48), 87-118.
- Lefebvre, B. (1980). *L'école sous la mitre*. Montréal : Éditions Paulines.
- Lefebvre, J. (1996). *La CEQ et la question référendaire, des années 1960 à 1992*. Université de Montréal, Montréal.
- Lefebvre, J. (1993). La CEQ et le débat référendaire. *Bulletin du RCHTQ*, 19-1(55), 3-9.

- Lefebvre, M.-L., Ruimy-Van Dromme, H., et Van Dromme, L. (1985). *Projet de recherche sur l'éducation des minorités. Hommage à Michel Laferrrière. L'école et l'intégration des communautés ethnoculturelles au Québec : une étude des perceptions des leaders ethniques*". Montréal : UQÀM-McGill.
- Lemieux, André. (2018). *L'organisation de l'éducation au Québec*. Montréal : JFD éditions.
- Lemoine, Y. (2010). *Fernand Braudel, ambition et inquiétude d'un historien*. Paris : Michel de Maule
- Lessard, C. (1999). La professionnalisation de l'enseignement: un projet à long terme à construire ensemble dès maintenant. Dans M. Tardif et C. Gauthier (Dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (99-112). Laval : P.U.L.
- Lessard, C. (2017a). Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec : Un organisme de représentation citoyenne pour éclairer les politiques publiques en éducation. *Revue française de pédagogie*, (201), 7-18.
- Lessard, C. (2017b). Formation initiale et formation continue. *Administration et Éducation*, 2(154), 151-156.
- Lessard, C., et D'Arrisso, D. (2010). L'universitarisation de la formation des enseignants. *Recherche et formation*, (65), 31-44.
- Lessard, C., et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structures, systèmes*. Montréal : PUM.
- Létourneau, J. (1992). Le « Québec moderne ». Un chapitre du grand récit collectif des Québécois. *Revue française de science politique*, 42(5), 765-785.
- Lévesque, A. (1995). Biographies ouvrières, biographies féministes. *Bulletin du RCHTQ*, 21(63), 49-50.
- Levesque, L. (1990a, juin 28). La CEQ étudie un plan d'action pour faciliter l'intégration des immigrants. *Le Devoir*, A-3.
- Levesque, L. (1990b, juillet 3). Les trois grandes centrales syndicales s'engagent à promouvoir la souveraineté. *Le Devoir*, 2.



- Levesque, L. (1994, juin 10). La CEQ prône la démocratisation de la réussite. *La Presse*, C12.
- Levesque, L. (1995, mai 25). Le Hijab provoque de vives discussions à la CEQ. *La Presse*, B6.
- Lewis, H. (1993). La gestion des conflits de normes... Lecture d'un avis du Conseil des communautés culturelles et de l'immigration. *L'Alliance*, 30(1), 29-30.
- Linda Darling-Hammond. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Lizée, M. (1975). Une entente récente avec les syndicats sur la recherche et la formation. *Bulletin du RCHTQ*, 1(5), 41-43.
- Lucassen, J., et van der Linden, M. (1999). Prolegomena for a Global Labour History. *International Institute of Social History*, 24.
- Lucier, P. (2008). Racines contestées de la Révolution tranquille. *Recherches sociographiques*, 49(3), 536-552.
- Lucier, P. (2009). Camille Laurin et l'éducation : des visées à long terme. Chaire Fernand-Dumont sur la culture.
- MacLeod, G. E. M., et Blair, R. E. (1992). *L'Association canadienne d'éducation; cent ans déjà !, 1891-1991*. Toronto : Association canadienne d'éducation.
- Madelaine, A. S. (2019). *La diffusion des idées pédagogiques de Maria Montessori en France durant l'entre-deux-guerres à travers l'analyse de la revue pédagogique la Nouvelle éducation* [Maitrise inédite]. Université de Montréal.
- Magnuson, R. P. (2005). *The Two Worlds of Quebec Education During the Traditional Era, 1760- 1940*. London : The Althouse Press.
- Maheu, L. (1969). Problème social et naissance du syndicalisme catholique. *Sociologie et sociétés*, 1(1), 1969.
- Maillard, A. (2005). Les temps de l'historien et du sociologue. Retour sur la dispute Braudel-Gurvitch. *Cahiers internationaux de sociologie*, 2(119), 197-222.

- Maroy, C. (2018a). La place déclinante de la critique dans la sociologie de l'école au Québec ? Hypothèses et pistes de réflexion. *Cahier de recherche sociologique*, (64), 227-241.
- Maroy, C. (2018b). Nouvelles figures du « social » et reconfigurations de la normativité scolaire. *Raisons éducatives*, 1(22), 277-294.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, (155), 111-142.
- Massicotte, P. (1982). *Histoire de la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques de la province de Québec, de 1943 à 1966*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal.
- Masson, P. (2005). Premières réceptions et diffusions des Héritiers (1964-1973). *Revue d'histoire des sciences humaines*, 2(13), 69-98.
- McAndrew, M., et Bakhshaei, M. (2012). The difficult integration of Muslims into Québec since 9/11. *International Journal*, 931-949.
- McDowell, S. (1965). *The dynamics of the Saskatchewan Teachers' Federation*. (Phd). University of Alberta, Edmonton.
- Mellouki, M. (1990). Les discours sur le savoir enseignant au Québec ; quelques repères socio-historiques, 1930-1989. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 393-404.
- Mellouki, M. (1999). La professionnalisation de l'enseignement: nouveau catéchisme des formateurs? Dans M. Tardif et C. Gauthier (Dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (53-74). Laval : P.U.L.
- Mellouki, M., et Beauchemin, M. (1994). L'orientation scolaire et professionnelle au Québec : l'émergence d'une profession, 1930-1960. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 48(2), 213-240.
- Mellouki, M., Coté, P.-A., et L'Hostie, M. (1993). Le discours syndical sur la formation et le rôle des enseignants au Québec, 1930-1990. *Revue de l'histoire de l'éducation*, 5(1), 3-31.

- Mellouki, M., et Lemieux, N. (1995). Le partage du champ scolaire : Reconversion et invention de domaines de pratique au sein de l'organisation scolaire, 1930-1990. *The journal of educational thought (JET)/ Revue de la pensée éducative.*, 29(1), 45-80.
- Mellouki, M., et Mélançon, F. (1995). *Le corps enseignant du Québec de 1845 à 1992. Formation et développement*. Montréal : les éditions Logiques.
- MEQ. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert*. Québec : MEQ.
- MEQ. (1978). *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du Gouvernement à l'endroit des cegeps*. Québec : MEQ.
- MEQ. (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec : MEQ.
- MEQ. (1981a). *La formation et le perfectionnement des maîtres. Premiers éléments d'une politique*. Québec : MEQ.
- MEQ. (1981b). *Politique générale d'évaluation pédagogique. Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec : MEQ.
- MEQ. (1982). *L'école québécoise : une école communautaire et responsable*. Québec : MEQ.
- Méthot, M. (2001). Jules Helbronner (1844-1921): père de la conscience ouvrière montréalaise et intellectuel engagé. *Mens : revue d'histoire intellectuelle de l'Amérique française*, 2(1), 67-104.
- Meunier, A. et Piché, J.-F. (2012). *Une histoire du syndicalisme enseignant : de l'idée à l'action*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Meunier, E.-M., et Bock, M. (2011). Essor et déclin du corporatisme au Canada français (1930-1960): une introduction. Dans O. Dard (Dir.), *Le corporatisme dans l'aire francophone au XXème siècle*. (Vol. 66, 179-200). Berne : Peter Lang.
- Minchin, T. J. (2017). *Labor Under Fire. A History of the AFL-CIO since 1979*. University of North Carolina.
- Ministère de l'Éducation (1992). *Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite scolaire*. Québec : ministère de l'Éducation.

- Ministère de l'Éducation (1993). *Faire avancer l'école : l'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions*. Québec : ministère de l'Éducation.
- MLQ. (1990, novembre). Mémoire présenté devant la Commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec par le mouvement laïque québécois.
- Monet, J., s. j. (1981). *La première révolution tranquille; le nationalisme canadien-français (1837-1850)*. Montréal : Fides.
- Montpetit, C. (1994a, septembre 20). Le port du hidjab dans les écoles. La CEQ souhaite l'adoption d'une politique d'éducation interculturelle. *Le Devoir*, A3.
- Montpetit, C. (1994b, novembre 30). Élections scolaires à Montréal. Le Mouvement laïque intente un recours collectif. *Le Devoir*, A10.
- Moreau, M.-P. (2014). Usages et conceptions des organisations syndicales chez les enseignants du second degré: une comparaison France-Angleterre. *Sociologie du travail*, (56), 493-512.
- Mukamurera, J., et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche et formation*, (74), 57-70.
- Mukamurera, J., et Tardif, M. (2004). Rapport aux collègues et collaboration professionnelle entre générations d'enseignants au Québec. *Recherche et formation*, (45), 55-68.
- Nason, G. (1964). *The Canadian Teachers' Federation : A study of its historical development, interrests and activities from 1919 to 1960*. (Ed. D.). University of Toronto, Toronto.
- Nastovski, K. (2016). *Towards transformative solidarities : Wars of position in the making of Labour internartionalism in Canada*. York University, Toronto, Ontario.
- Noël, P. (1984). *Rapport sur la problématique des tensions raciales et du racisme dans le milieu scolaire*. Montréal : CECM.
- Noël, P.-M. (2010). Le projet d'une histoire autonome. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 64(1), 83-90.
- Normand, S. (2012). La structure juridique du journal *Le Devoir*. *Communication (en ligne)*, 29(2).

Nouvelles CEQ, (1981, 10 mars). Des coupures sans précédent ! 1(2), 2.

Nouvelles CEQ, (1981, mars 31). 1(3), 8.

Nouvelles CEQ, (1981, septembre). La contre-réforme actuelle sacrifie l'avenir des jeunes Québécois et constitue une entrave à une véritable démocratisation de l'éducation. 2(1), 3.

Nouvelles CEQ, (1981, octobre). Riposte à la Contre-réforme. 2(2), 1.

Nouvelles CEQ, (1981, septembre). L'École, Colloque les 25, 26 et 27 septembre, la contre-réforme en éducation : enjeux et riposte. 2(1), 5.

Nouvelles CEQ (1981, mars 10). Des coupures sans précédent ! 1(2), 2.

Nouvelles CEQ. (1981, septembre). La contre-réforme actuelle sacrifie l'avenir des jeunes Québécois et constitue une entrave à une véritable démocratisation de l'éducation. 2(1), 3.

Nouvelles CEQ, (1982, janvier). Propositions d'action. (1982, janvier). 2(7).

Nouvelles CEQ. (1982, septembre). Le Livre blanc sur la restructuration scolaire du MEQ : une politique qui vise à extraire l'école de la société. *Nouvelles CEQ*, 3(1), 4-5.

Nouvelles CEQ. (1982, septembre). Bâtir notre avenir. *Nouvelles CEQ*, 3(1), 3.

Nouvelles CEQ, (1983, octobre). L'unité de recherche. 4(3), 6.

Nouvelles CEQ, (1982, novembre). Du Livre vert au Livre orange au Livre blanc : une embardée qui se prolonge. 3(4), 5.

Nouvelles CEQ, (1982, novembre). L'affrontement est inévitable. 3(4), 1.

Nouvelles CEQ, (1982, novembre). Entente ou décret d'ici Noël ? 3(4), 1.

Nouvelles CEQ, (1983, janvier). Pour le droit de négocier. 3(7), 1.

Nouvelles CEQ, (1983, février). Accroître nos moyens pour obtenir ce que nous voulons. 3(8), 4.

Nouvelles CEQ, (1983, février). Rien n'est réglé. 3(8), 1.

Nouvelles CEQ, (1983, avril). L'événement. 3(11), 3.

- Nouvelles CEQ, (1983, juin). Le plan d'action ; actualiser la ligne stratégique de notre organisation. *3(14)*, 3.
- Nouvelles-CEQ, (1989, novembre - décembre). La CEQ et les communautés culturelles. *10(5)* 3.
- Nouvelles - CEQ. (1995a). Consultation Laïcité, Pour une laïcité ouverte., *16(1)*, 22-26.
- Nouvelles CEQ. (1995b). Un projet de déclaration de souveraineté du Québec. *Nouvelles - CEQ*, *16(3)*, 20.
- NPD-Québec. (1990, novembre). Mémoire du nouveau Parti Démocratique du Québec à la commission sur l'avenir du Québec.
- OECD. (1976). *National Policies For Education—Canada*. OECD Publishing.
- O'Neill, P. (1993a, février 5). Communautés culturelles. Bourdon : il faut respecter la majorité. *Le Devoir*, p. A5.
- O'Neill, P. (1993b, septembre 24). Une première : la CEQ se mouille. *Le Devoir*, p. A5.
- Osborne, J. B. (2008). Preparing for the Pandemic: City Boards of Health and the Arrival of Cholera in Montreal, New York, and Philadelphia in 1832. *Urban history Review / Revue d'histoire urbaine*, *36(2)*, 29-42.
- Ouellet, F. (1966). Histoire et sociologie: le point de vue de l'historien. *Communications historiques*, *1(1)*, 166-177.
- Ouellet, F. (1985). La modernisation de l'historiographie et l'émergence de l'histoire sociale. *Recherches sociographiques*, *26(1-2)*, 11-83.
- Quimet, M. (1992, décembre 26). « Non, l'islam n'est pas une religion tolérante ». *La Presse*, B3.
- Pagé, L. (1993a). Faire autrement. *Nouvelles CEQ*, *14(6)*, 2.
- Pagé, L. (1993b, octobre 14). Élections : trois thèmes demeurés sous le boisseau. *La Presse*, B3.
- Pagé, L., Savard, L., Tellier, P., Bigras, C., et Lamoureux, F. (1993). Vous avez bien dit « rénover » -Cahier supplémentaire. *Nouvelles CEQ*, *14(6)*, 2.

- Paquet, R., Tremblay, J.-F., et Gosselin, É. (2004). Des théories du syndicalisme Synthèse analytique et considérations contemporaines. *Relations industrielles*, 59(2), 295-320.
- Paradis, E. (1988). Les milieux pluriethniques. Rapport d'enquête. A8788-CECS-76.
- Paradis, L., et Pilon, M. (1983). La syndicalisation des institutrices de la région de St-Jérôme, 1935-1955. *Bulletin du RCHTQ*, 9(27), 29-49.
- Paré, I. (1994, octobre 26). Landry veut un débat sur les symboles religieux à l'école. *Le Devoir*, A1.
- Parent, S. (2004). Les critiques du Rapport Parent. *Bulletin d'histoire politique*, 12(3), 161-180.
- Parizeau, J. (1994, novembre 29). Discours du trône.
- Parti Québécois. (1990, novembre). La nécessaire souveraineté. Mémoire à la commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec. Parti Québécois.
- Paton, J. M. (1962). *The role of Teachers' organizations in Canadian education*. Toronto : W.J. Gage.
- Payeur, C. (2006). La relation entre recherche et action syndicale en éducation : le cas du Québec. *Revue française de pédagogie*, (154), 45-60.
- Pernoud, R. (1977). *Pour en finir avec le Moyen Age*. Paris : Éditions du Seuil.
- Perrenoud, P. (1991). La double face du syndicalisme enseignant. *Éducateur*, (3), 31-33.
- Petit, A. (1987). Entre histoire et sociologie. Une perspective constructiviste appliquée à l'émergence des collèges et de la bourgeoisie. *Revue française de pédagogie*, 78, 21-29.
- Petitclerc, M. (2009). Notre maître le passé? Le projet critique de l'histoire sociale et l'émergence d'une nouvelle sensibilité historique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 63(1), 83-113.
- Picard, J.-C. (2003). *Camille Laurin. L'homme debout*. Montréal : Boréal.
- Pichon, L. (1973). *L'histoire de l'APM : une chronologie*. Montréal : APM.
- Pilon, F. (1995, mars 18). L'APEREM remet la responsabilité aux parents. *Le Droit*, p. 9.
- Piotte, J.-M. (1998). Du combat au partenariat. Interventions critiques sur le syndicalisme québécois., p. 273.

- Piotte, J.-M., et Couture, J.-P. (Éd.). (2012). *Les Nouveaux visages du nationalisme conservateur au Québec*. Montréal: Québec-Amérique.
- Podair, J. E. (2002). *The Strike that Changed New York. Blacks, Whites, and the Ocean Hill-brownsville Case*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Poirier, S. (2005.). Solidarité et luttes de classes: du Deuxième front au socialisme au Conseil centrales syndicaux nationaux de Montréal (CSN), 1968-1980. *Bulletin du RCHTQ*, 31(1), 4-17.
- Potvin, M. (2018). Bref portrait historique des courants et débats dans le champ des études ethniques en éducation au Québec. *Cahier de recherche sociologique*, (64), 97-127.
- Poulin, C. (1995, janvier 27). Le piège de la stratégie politicienne. Norman Webster a raison de rappeler à Lorraine Pagé qu'elle devrait s'occuper d'éducation plutôt que d'indépendance. *Le Devoir*, A11.
- Poulin, P. (1988). La tentative d'adhésion du Parti québécois à l'Internationale socialiste. *Bulletin d'histoire politique*, 6(3), 84-106.
- CEQ (1990), Présentation du mémoire de la CEQ, « indépendance nationale et souveraineté populaire » à la Commission parlementaire élargie sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec siégeant à Trois-Rivières le mardi 11 décembre 1990. A9091-CG-045. (1990, décembre). CEQ.
- Primeau, J. (1978). *Situation résultant de la présence des Néo-Québécois dans huit écoles françaises de la CEQCM* (Maîtrise). Université de Montréal, Montréal.
- Propositions d'action. (1982, janvier 5). *Nouvelles-CEQ*.
- Provost-Turgeon, F. (2016). Les centrales syndicales face à l'immigration au Québec, 1965 à 1995. *Bulletin du RCHTQ*, 42(1), 4-30.
- Provost-Turgeon, F. (2017). *La position des centrales syndicales et des organisations patronales à l'égard de l'immigration au Québec, de 1965 à 1995*. Université de Montréal, Montréal.
- Proulx, J.-P. (1990a, juin 27). La laïcisation de l'école québécoise. *Le Devoir*, 3.



- Proulx, J.-P. (1990b, juin 27). Lorraine Pagé invite les membres de la CEQ à « s'engager sur le chemin de l'indépendance ». *Le Devoir*, 3.
- Proulx, J.-P. (1990c, juin 28). Le français partout sauf dans les conversations privées. La CECM modifie son projet de politique linguistique dans les écoles. *Le Devoir*, A-3.
- Proulx, J.-P. (1990d, juin 30). La CEQ et une dizaine d'organismes s'allient dans la lutte contre la pauvreté. *Le Devoir*, A-3.
- Proulx, J.-P. (1994a). Le catholicisme: un obstacle majeur ! *L'Alliance*, 30(3), 21.
- Proulx, J.-P. (1994b, décembre 7). Dépolitiser l'éducation. I - 56 % des électeurs ont dit oui aux commissions scolaires linguistiques. *Le Devoir*, A 9.
- Proulx, J.-P. (1994c, décembre 8). Dépolitiser l'éducation. II- Une démocratie à revoir : pourquoi ne pas faire élire les commissaires par les parents ? *Le Devoir*, A 11.
- Proulx, J.-P., et Woehrling, J. (1999). La restructuration du système scolaire québécois et la modification de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867. *Revue juridique Thémis*, (31), 403-510.
- Provost-Turgeon, F. (2016). Les centrales syndicales face à l'immigration au Québec, 1965 à 1995. *Bulletin du RCHTQ*, 42(1), 4-30.
- Provost-Turgeon, F. (2017). *La position des centrales syndicales et des organisations patronales à l'égard de l'immigration au Québec, de 1965 à 1995*. (Maitrise inédite). Université de Montréal, Montréal.
- Radosh, R., et Davis, H. B. (1964). American Labor and the Anti-Imperialist Movement : A Discussion. *Science et Society*, 28(1), 91-104.
- Rainville, S. (2018). Parti pris et les débats sur l'éducation : Accepter les réformes ou rechercher la révolution ? *Bulletin d'histoire politique*, 26(2), 234-257.
- Ramirez, B. (1987). Ethnic Studies and Working-Class History. *Labour/Le Travail*, (19), 45-48.

- Regalia, I. (1991). Réflexions sur le rôle des syndicats: l'expérience italienne récente. *Sociologie et sociétés*, XXIII(2), 97-111.
- Régimbald, P. (1997). La disciplinarisation de l'histoire au Canada français. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 51(2), 163-200.
- Ricard, Y. (2009). Historique du Syndicat de l'enseignement de l'Estrie.
- Richer, A. (1992, juin 15). Lorraine Pagé : « pour survivre, il faut évoluer ». *La Presse*, A1.
- Rivest, I. (1995). 13e colloque, Démocratie, Citoyenneté et gestion de la diversité, une école pour tous. *L'Alliance*, 32(4), 18-20.
- Roback, L. (2002). Les formes historiques de politisation du syndicalisme au Québec. Dans J. D. Thwaites, *Travail et syndicalisme. Naissance et évolution d'une action sociale* (2nde éd., 440-455). Laval : PUL.
- Roback, L. (2002). Les travailleurs du Québec au XXe siècle. Dans J. D. Thwaites, *Travail et syndicalisme. Naissance et évolution d'une action sociale* (2nde éd., 408-426). Laval : PUL.
- Robert, A. D. (1999). Le syndicalisme enseignant et son discours (1968-1999). *Mots*, (61), 105-123.
- Robert, M., et Tondreau, J. (1997). *L'École québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales. Une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*. Anjou : CEC.
- Rocher, G. (2014, aout). Robert Cadotte, cet homme qui aimait l'école. *Le Devoir*. Consulté le 30 octobre 2018 : <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/416351/robert-cadotte-cet-homme-qui-aimait-l-ecole>
- Rouillard, J. (1974). Bilan des archives syndicales au Québec ; rapport du comité des archives du RCHTQ, 25 octobre 1974. *Bulletin du RCHTQ*, 1(3), 32-38.
- Rouillard, J. (1976). Le Québec et le Congrès de Berlin, 1902. *Labour / Le travailleur*, 1(1), 69-91.
- Rouillard, J. (1980). Mutations de la Confédération des travailleurs catholiques du Canada (1940-1960). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 34(3), 377-405.

- Rouillard, J. (1981). Les travailleurs juifs de la confection à Montréal (1910-80). *Labour/Le Travail*, (8/9), 253-259.
- Rouillard, J. (1983). Le militantisme des travailleurs au Québec et en Ontario, niveau de syndicalisation et mouvement de grèves (1900-1980). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 37(2), 201-255.
- Rouillard, J. (1989). *Histoire du syndicalisme québécois*. Montréal : Boréal.
- Rouillard, J. (1991). Aux origines du RHTQ. *Bulletin du RCHTQ*, 17(51), 17-36.
- Rouillard, J. (Dir.). (1993). *Guide d'histoire du Québec. Du régime français à nos jours. Bibliographie commentée*. Laval: Éditions du Méridien.
- Rouillard, J. (1993). L'image du pouvoir syndical au Québec (1950-1991). *Recherches sociographiques*, 34(2), 279-304.
- Rouillard, J. (1996a). Qu'en est-il de la singularité québécoise en matière de syndicalisation ? *Relations industrielles*, 51(1), 158-176.
- Rouillard, J. (1996b). Vingt-cinq ans d'histoire du syndicalisme québécois. Quelques acquis de la recherche. *Culture française d'Amérique*, 171-194.
- Rouillard, J. (2004). *Le syndicalisme québécois. Deux siècles d'histoire*. Montréal : Éditions du Boréal.
- Rouillard, J. (2010, septembre 28). La mythique Révolution tranquille. *Le Devoir*, A9.
- Rouillard, J. (2012). Historique de l'appui à l'indépendance politique du Québec par le mouvement syndical. *Bulletin d'histoire politique*, 20(3), 103-123.
- Rouillard, J. (2015). Aux sources de la Révolution tranquille : le congrès d'orientation du Parti libéral du Québec du 10 et 11 juin 1938. *Bulletin d'histoire politique*, 24(1), 125-158.
- Rouillard, J. (2017). Les syndicats internationaux dans l'industrie de la construction au Québec (1887-1930). *Labour / Le Travail*, 80, 115-156.
- Rouillard, J., et Goulet, H. (1999). *Solidarité et détermination. Histoire de la Fraternité des policiers et policières de la Communauté urbaine de Montréal*. Québec : Boréal.

- Roy, F., et de Bonneville, J. (2000). La recherche sur l'histoire de la presse québécoise. Bilan et perspectives. *Recherches sociographiques*, 41(1), 15-51.
- Royer, D. (1997). L'école, tout un programme. Histoire d'une réforme du curriculum. Essai d'analyse politique. *Bulletin d'histoire politique*, 17(2), 3-17.
- Rudin, R. (1992). Revisionism and the Search for a Normal Society : A Critical of Recent Quebec Historical Writing. *Canadian Historical Review*, LXXIII(1), 30-61.
- Rudin, R. (1995). La quête d'une société normale : Critique de la réinterprétation de l'histoire du Québec. *Bulletin d'histoire politique*, 3(2), 9-42.
- Rudin, R. (1996). Au-delà du révisionnisme. *Bulletin d'histoire politique*, 4(2), 57-74.
- Rudin, R. (2003). L'historien professionnel et le grand public : Réflexions québécoises alimentées par l'expérience irlandaise. Dans S. Kelly, *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*. (p. 17-27). PUL.
- Rumilly, R. (1956). L'affaire des écoles juives (1926-1931). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 10(2), 222-244.
- Sacy, H. (1981a). Le problème des « illégaux ». Pour une solution humaine et résolument québécoise. *L'Alliance*, 19(2), 16-17.
- Sacy, H. (1981b). Le rapport Aquin...et après. *L'Alliance*, 19(3), 17.
- Saint-Pierre, C. (1975). Idéologie et pratiques syndicales au Québec dans les années 1930 : la loi de l'extension juridique de la convention collective de travail. *Sociologie et sociétés*, 7(2), 5-32.
- Saint-Pierre, C. (2011). Évolution et transformation de la gauche au Québec (1960-2005) - Publications récentes. *Globe: revue internationale d'études québécoises*, 14(1), 159-174.
- Saint-Pierre, C. (2017). *La première révolution tranquille. Syndicalisme catholique et unions internationales dans le Québec de l'entre-deux-guerres*. Montréal : Del Busso.
- Saint-Pierre, M. (1995, mars 2). CEQ Québec-Montmorency. Le personnel contre la laïcisation. *Le Soleil*, B2.

- Sarra-Bournet, M. (2007). La société civile devant la Commission Tremblay. *Bulletin d'histoire politique*, 16(1), 43-64.
- Savard, S. (2017). L'affaiblissement de la question nationale au Québec. *Bulletin d'histoire politique*, 25(2), 7-13
- Schmitter, P. C. (1974). Still the century of corporatism? *The reviews of Politics*, 36(1), 85-131.
- Scipes, K. (2010). *AFL-CIO's Secret War against Developing Country Workers. Solidarity or Sabotage ?* Maryland : Lexington Books.
- Shanker, A. (1988). *Discours*. National Press Club Speech, Washington, D.C.
- Shanker, A. (1988). Reforming the Reform Movement. *Educational Administration Quarterly*, 24(4), 366-373.
- Simao Andrade, M. (2007). La Commission des écoles catholiques de Montréal et l'intégration des immigrants et des minorités ethniques à l'école française de 1947 à 1977. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60(4), 455-486.
- Simao Andrade, M. (2008). La Commission des écoles catholiques de Montréal et la prise en compte du pluralisme ethnique et religieux (1977-1998). *Revue d'histoire de l'éducation*, 20(1), 89-117.
- Simard, D., Cardin, J.-F., et Lemieux, O. (Dir.). (2019). *La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1915-1930*. Presses de l'Université Laval.
- Skolrood, A. (1967). *The British Columbia Teachers' Federation* (Ed. D.). University of Oregon, Eugene.
- Smaller, H. (2007). Les enseignants, le militantisme et la grève au Canada (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles). *Éducation et sociétés*, 20(2), 87-102.
- Smaller, H. (1998). Canadian Teacher Unions : A Comparative Perspective. *Contemporary Education*, 69(4), 223-227.
- Smaller, H. (1994). Gender and Status : The Founding Meeting of the Teachers' Association of Canada West, January 25, 1861. *HSE/RHÉ*, 6(2), 201-218.

- Solasse, B. (1981). L'idéologie de la Centrale des enseignants du Québec et son évolution, 1960-1973. Dans F. Dumont, J.-P. Montminy, et J. Hamelin, *Idéologies au Canada français, 1940-1976. Tome II: Les mouvements sociaux - Les syndicats*. (p.219-294). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Soumis, L. (1993, septembre 7). Tiraillements chez les professeurs. Des syndicats CSN veulent le retour au front commun. *Le Devoir*, A1-A10.
- Southam, P. (1976). État de la recherche sur les archives syndicales au Québec. *Bulletin du RCHTQ*, 1(9), 40-44.
- Spaull, A. (1991). Fields of disappointment: the writing of teacher union history in Canada. *Revue de l'histoire de l'éducation*, 3(1), 21-47.
- St-Pierre, M. (1999). *L'influence des groupes d'intérêt en éducation sur le processus d'élaboration de la loi de l'Instruction publique au Québec* (Doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Stevenson, H. (2003). The impact of teacher trade unions on school-based industrial relations. *School Leadership & Management*, 23(3), 341-356.
- Sweeney, E. T. (1972). The A.F.L.'s good citizen, 1920-1940. *Labor History*, 13(2), 200-216.
- Tahon, M.-B. (1994, avril 28). « Gynocide » en Algérie. *La Presse*, 9.
- Tardif, J.-C. (1993). Enseignement primaire et secondaire, Réforme ou renouveau? *Nouvelles CEQ*, 14(6), 8-9.
- Tardif, J.-C. (1995). *Le mouvement syndical et l'État : entre l'intégration et l'opposition : le cas de la CEQ : (1960-1992)*. Sainte-Foy : Université Laval, Département des relations industrielles.
- Tardif, M. (2013a). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges: précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Laval : PUL.
- Tardif, M. (2013b). La vague des professions au Québec: où sont passés les enseignants ? *Formation et profession*, 22(2), 109-113.
- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (partie 1). *Formation et profession*, 26(1), 129-141.

- Tardif, M., et Gauthier, C. (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* Laval : PUL.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1992). L'orthopédagogie en milieu scolaire: émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Revue de l'histoire de l'éducation*, 4(2), 233-267.
- Tardif, M., et Mukamurera, J. (1999). Comment naît un nouveau groupe professionnel en milieu scolaire? Le cas des orthopédagogues au Québec de 1960 à nos jours. *Revue de l'histoire de l'éducation*, 11(1), 33-58.
- Taylor, D., et Dow, B. (1988). *The Rise of Industrial Unionism in Canada—A History of the CIO* (Industrial Relation Centre). Ontario : Queen's University.
- Têtu, Michel. (2007). La Fédération Ouvrière Mutuelle du Nord. Dans J. D. Thwaites (Dir.), *Travail et syndicalisme. Origines, évolution et défis d'une action sociale*. (3ème édition, p. 209-227). Québec : PUL.
- The Canadian Education Association / Association canadienne d'éducation. (1976). *Reactions to the OECD Review—Canada 1976. Conference of the Canadian Education Association, Halifax, Nova Scotia*. Canadian Education Association.
- The National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education*. Washington, D.C.: United States Department of Education.
- Thériault, J. (1974). Une bibliographie des organes officiels des enseignants québécois. *Bulletin du RCHTQ*, 1(3), 25-26.
- Thivierge, M. (1983). La syndicalisation des institutrices catholiques 1900-1950. Dans N. Fahmy-Eid et M. Dumont, *Maitresses de maison, maitresses d'école*. Montréal : Boréal Express.
- Thompson, E. P. (2012). *La formation de la classe ouvrière anglaise*. Paris : Le Seuil.
- Thwaites, J. D. (1972). *The Quebec Teacher: a critique of secondary sources and a guide to primary sources*. Québec: Institut supérieur des sciences humaines (ISSH).

- Thwaites, J. D. (1973a). *L'enseignant québécois ; sources et études récentes*. Québec: ISSH.
- Thwaites, J. D. (1973b). *Thèses en sciences de l'éducation (Universités du Québec et universités francophones ailleurs au Canada)*. Québec : ISSH.
- Thwaites, J. D. (1974). L'enseignant québécois, 1937-1973. *Bulletin du RCHTQ*, 1(1), 25-29.
- Thwaites, J. D. (1991). Le RCHTQ: stratégies, démarches et résultats (1973-1980). *Bulletin du RCHTQ*, 17(51), 27-36.
- Thwaites, J. D. (2002a). De la Révolution tranquille au projet de loi 25 : les enseignants au sein d'un système d'éducation en mutation. Dans J. D. Thwaites, *Travail et syndicalisme. Naissance et évolution d'une action sociale* (2nde éd., 332-343). Laval : PUL.
- Thwaites, J. D. (2002b). Tensions à l'intérieur du mouvement ouvrier au Québec. Relations entre les secteurs public et privé à travers trois études de cas de 1972 à 1982. Dans J. D. Thwaites, *Travail et syndicalisme. Naissance et évolution d'une action sociale* (2nde éd., 347-363). Laval: PUL.
- Thwaites, J. D. (2007a). Le syndicalisme canadien : Caractéristiques et défis. Dans J. D. Thwaites (Dir.), *Travail et syndicalisme. Origines, évolution et défis d'une action sociale*. (3ème édition, p. 11-31). Québec : PUL.
- Thwaites, J. D. (Dir.). (2007b). *Travail et syndicalisme : Origines, évolution et défis d'une action sociale*. (3ème édition). Laval : PUL.
- Thwaites, J. D. (2014a). Le G-20, le mouvement syndical et les NMS. À la recherche de moyens d'action pour la présentation d'alternatives dans un contexte de la mondialisation de l'économie et des finances. Dans J. D. Thwaites, *Travail et syndicalisme. Origines, évolution et défis d'une action sociale*. (4<sup>e</sup> éd., 800-828.). Laval : PUL.
- Thwaites, J. D. (Dir.). (2014b). *Travail et syndicalisme : origine, évolution et défis d'une action sociale*. (4<sup>e</sup> éd.). Laval : PUL.
- Thwaites, J. D., et Perron-Thwaites, N. L. C. (1995). Une petite grève d'envergure : L'Alliance contre la C.É.C.M. en 1949 et ses suites. *Revue de droit de McGill*, 40(781), 781-802.



- Tremblay, A. (1955). Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la Province de Québec. Commission Royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels.
- Trembaly, R. (2013). Retour sur les origines du mouvement ouvrier québécois : profil et aspiration des militants syndicaux et démocrates durant les années 1830. *Labour/LeTravail*, (72), 11-36.
- Tremblay, R. (2013). The Making dans les eaux troubles de l'historiographie québécoise : réception hésitante d'un livre en avant de son temps. *Labour/Le Travail*, (72), 233-240.
- Trépanier, P. (1994). Quel corporatisme? (1820-1965). *Les Cahiers des dix*, (49), 159-212.
- Toloudis, N. (2015). Teacher Unions conflict in New York City, 1935- 1960. *Labor history*, 56(5), 566-586.
- Turenne, M. (1993a, janvier 6). L'Islam, la nouvelle utopie. Une religion millénaire devenue force de mobilisation. La libération piégée. *Le Devoir*, 11.
- Turenne, M. (1993b, janvier 7). De la tolérance au totalitarisme. L'Islam, la nouvelle utopie. *Le Devoir*, 11.
- Turenne, M. (1993c, janvier 7). La dictature du tchador. *Le Devoir*, 10.
- Turenne, M. (1993d, janvier 8). L'Islam, la nouvelle utopie. La Turquie, rempart contre l'islamisme radical. *Le Devoir*, 10.
- Turgeon, A. (2013). « Toé, tais-toé! », et la Grande Noirceur duplessiste. Genèse d'un mythistoire. *Histoire sociale*, 46(92), 367-396.
- Urban, W. J. (1990). New directions in the historical study of teacher unionism. *Revue de l'histoire de l'éducation*, 2(1), 1-15.
- Vaillancourt, J.-G. (1991). Mouvement ouvrier et nouveaux mouvements sociaux: l'approche d'Alain Touraine Note critique. *Cahiers de recherche sociologique*, (17), 213-222.
- Van der Linden, M. (1992). Essor et déclin du syndicalisme révolutionnaire. *Le Mouvement social*, 159, 3-36.

- Van der Linden, M. (1999). Transnationalizing American Labor History. *The Journal of American History*, 86(3), 1078-1092.
- Van der Linden, M. (2004). The « Globalization » of Labor and Working-Class History and its consequences. *International Labor and Working-Class History*, 65, 136-156.
- Van der Linden, M. (2007). Labour History : The Old, the New and the Global. *African Studies*, 66(2-3), 169-180.
- Van der Linden, M. (2012a). The Promise and Challenges of Global Labor History. *International Institute of Social History*, (82), 57-76.
- Van der Linden, M. (2012b). Enjeux pour une histoire mondiale du travail. *Le Mouvement social*, 4(241), 3-29.
- Van der Linden, M. (2017). Labor History, tournant de « l'histoire globale » et marxismes. *Le Mouvement social*, 2(62), 181-196.
- Venne, M. (1993, janvier 25). Parizeau crée un malaise au PQ. *Le Devoir*, A1.
- Venne, M. (1994a, septembre 6). Le chef du PQ pour la religion à l'école. *Le Devoir*, A 4.
- Venne, M. (1994b, juin 29). Une formule Rand idéologique ? *Le Devoir*, A1.
- Vigod, B. L. (1974). « Qu'on ne craigne pas l'encombrement des compétences » : le gouvernement Taschereau et l'éducation, 1920-1929. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 28(2), 209-244.
- Villeneuve, J.-M.-R. (1937, avril 7). La justice et la charité contre la haine : conférence de Son Éminence le cardinal J.-M.-Rodrigue Villeneuve, o.m.i., le 7 avril 1937, au Palais Montcalm, sur l'encyclique « Divini Redemptoris », 16 p.
- Voisine, N., et Sylvain, P. (1991). *Réveil et consolidation, 1840-1898*. (Vol. 2). Montréal : Boréal.
- Warren, J.-P. (2002a). La découverte de la « question sociale »: sociologie et mouvements d'action jeunesse canadiens-français. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 55(4), 539-572.
- Warren, J.-P. (2002b). *Sortir de la « Grande noirceur ». L'horizon personnaliste de la révolution tranquille*". Québec : Septentrion.

- Warren, J.-P. (2003). Le progrès, c'est le progrès. Sur l'historiographie de la sociologie québécoise francophone. Dans S. Kelly, *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*. (107-127). Laval : PUL.
- Warren, J.-P. (2004a). Le corporatisme canadien-français comme « système total ». Quatre concepts pour comprendre la popularité d'une doctrine. *Recherches sociographiques*, (2), 219-238.
- Warren, J.-P. (2004b). Sciences sociales et religions chrétiennes au Canada (1890-1960). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 57(3), 407-424.
- Warren, J.-P. (2005). Universalisation et traditionalisation de la discipline sociologique: le cas du Québec. *Sociologie et sociétés*, 37(2), 65-89.
- Warren, J.-P. (2011). Les gauches québécoises. Quelles spécificités ? Quelles similitudes ? *Globe: revue internationale d'études québécoises*, 14(1), 13-16.
- Warren, J.-P. (2014a). Grandeur et déclin d'une science au service de l'Église: sociographie et sociologie religieuses au Québec (1945-1950). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 67(3-4), 317-341.
- Warren, J.-P. (2014b). Note de recherche. Religion et politique dans les années 1950 : une pièce de plus à notre compréhension de la supposée Grande Noirceur. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 67(3-4), 403-420.
- Weber, L. (2012). Brève histoire d'un engagement international : La FIPESO. *Carrefour de l'éducation*, (33), 97-114.
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone ? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.
- Whittaker, W. G. (1976). Samuel Gompers, labor, and the Mexican-American crisis of 1916 : The Carrizal incident. *Labor History*, 17(4), 551-567.
- Woehrling, J. (1994). La procédure nécessaire pour modifier l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867. *Les Cahiers de droit*, 35(3), 551-582.

- Wright, W. A. (1979). *Cooperation and conflict: relations among the teachers' associations in Québec, 1959-1969*. (Mémoire de maîtrise). Université McGill, Montréal.
- Wright, W. A. (1986). *La CEQ, la PAPT et la professionnalisation des enseignants du Québec de 1960 à 1984*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Yakabuski, K. (1994a, décembre 6). Le RSC met en suspend sa principale promesse électorale. *Le Devoir*, A4.
- Yakabuski, K. (1994b, décembre 14). Le Québec sous le foulard. *Le Devoir*, 1.
- Yakabuski, K. (1994c, décembre 20). Le foulard devant les juges. *Le Devoir*, A 1-8.
- Yakabuski, K. (1995a, février 15). Le voile, une question de liberté. *Le Devoir*, A 1-8.
- Yakabuski, K. (1995b, mars 17). Interdiction du foulard islamique. Landry n'interviendra pas. *Le Devoir*, A-3.
- Yakabuski, K. (1995c, mai 19). L'avis du Conseil du statut de la femme. Interdire le hidjab ne réglera rien. La stratégie de l'exclusion, un prétexte facile. *Le Devoir*, A 1-5.
- Yakabuski, K. (1995d, mai 26). La CEQ contre le hidjab. Le Gouvernement est invité à élaborer une politique religieuse globale. *La Presse*, A2.
- Zimmermann, P., Flavier, É., et Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E*, (19), 35-50.
- Zinn, H. (2006). *Une histoire populaire des États-Unis. De 1492 à nos jours*. Montréal : Lux

