

Les enseignants et les nouveaux défis de leur fonction

Clermont Barnabé

Volume 11, Number 2, 1985

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900492ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900492ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Barnabé, C. (1985). Les enseignants et les nouveaux défis de leur fonction.

Revue des sciences de l'éducation, 11(2), 233–245.

<https://doi.org/10.7202/900492ar>

Article abstract

This paper presents the criticisms of several authors regarding education in our schools as well as the consequences of school experience. The object of the paper is to outline a number of challenges to which teachers will have to respond eventually. Finally, it presents examples of new roles for teachers and suggestions that could be used to overcome these challenges.

Les enseignants et les nouveaux défis de leur fonction

Clermont Barnabé*

Résumé — Cet article fait état des critiques que des auteurs ont exprimé à l'égard des écoles, de même que des conséquences qui sont susceptibles de s'ensuivre. À partir de ces critiques et de leurs conséquences, l'objectif de l'article consiste à exposer les nombreux défis auxquels les enseignants sont appelés éventuellement à répondre. L'article se termine par des exemples de nouvelles fonctions exercées par les enseignants, ainsi que par des conseils qui pourraient permettre de relever les défis mentionnés.

Abstract — This paper presents the criticisms of several authors regarding education in our schools as well as the consequences of school experience. The object of the paper is to outline a number of challenges to which teachers will have to respond eventually. Finally he presents examples of new roles for teachers and suggestions that could be used to overcome these challenges.

Resumen — Este artículo aporta las críticas que han sido expresadas por autores americanos con respecto a las escuelas, así como las consecuencias susceptibles de desprenderse. Partiendo de las críticas y de sus consecuencias, el objetivo del artículo consiste en exponer los múltiples desafíos a los cuales los profesores deberán eventualmente responder. El artículo se termina con ejemplos de nuevas funciones ejercidas por los profesores y con consejos que podrían permitir enfrentar los desafíos mencionados.

Zusammenfassung — Dieser Artikel führt die Kritiken auf, die gewisse Autoren bezüglich der Schulen üben, sowie die sich daraus möglicherweise ergebenden Folgen. Ausgehend von diesen Kritiken und ihren Folgen will der Artikel die zahlreichen neuen Anforderungen darstellen, denen sich die Lehrkräfte eines Tages konfrontiert sehen werden. Der Artikel schliesst mit einer Reihe von Beispielen neuer Aufgaben, die die Lehrkräfte erwarten, sowie mit Ratschlägen, die zur Erfüllung der genannten Anforderungen beitragen könnten.

L'école est actuellement la cible de critiques passablement acerbes et notre époque, qui est caractérisée par des changements rapides, offre aux enseignants des défis stimulants que ces derniers doivent relever. Si ces défis ne sont pas relevés par les enseignants, leur emploi est menacé d'être aboli à plus ou moins long terme. Par contre, si certains de ces défis sont relevés, la fonction d'enseignant sera à réinventer. Suivant ce raisonnement, il sera d'abord fait état des principales critiques énoncées à l'égard de l'école puis de quelques conséquences de ces critiques. En second lieu, seront présentés quelques-uns des défis qui existent déjà ou

* Barnabé, Clermont: professeur, Université McGill.

qui s'annoncent. En conclusion, seront présentés des exemples de réinvention de la fonction d'enseignant et des conseils qui pourraient permettre de relever les défis mentionnés.

En faveur de l'abolition de l'emploi d'enseignant

Au Canada, il semble qu'une réforme scolaire doit avoir lieu tous les dix ans. Ainsi, au cours des années 1960, par suite des nouvelles exigences de la société industrielle, l'école s'est démocratisée en offrant tous ses services à l'ensemble de la population d'âge scolaire et à l'ensemble de la population en général. On a alors connu des restructurations scolaires qui devaient répondre aux nouvelles exigences. On vivait alors une pleine abondance de ressources matérielles et humaines et on croyait que le progrès continuerait. La décennie de 1970 à 1980 connut une sorte de régression scolaire. La décroissance des effectifs scolaires, commencée à l'élémentaire au début des années 1970 et qui atteint le secondaire vers 1976, contribua à remettre en question les acquis de la période précédente. Cette situation provoqua la fermeture d'écoles, des surplus de personnel, des réaffectations d'enseignants et une crise d'insécurité chez tous les agents de l'éducation. Il n'est donc pas surprenant que les plaidoyers en faveur d'une réforme au cours de la décennie 1980 à 1990 portent sur la qualité de l'enseignement et qu'ils s'attaquent, pour la première fois, à l'école elle-même plus qu'au système d'éducation en général. Il appert important de s'arrêter un moment aux critiques formulées actuellement contre l'école afin de mieux entrevoir les réformes des années 1990.

Les critiques à l'égard de l'école

En tout premier lieu, on reproche à l'école d'être conservatrice, de ne pas bouger ou, du moins, pas suffisamment au rythme du développement de la société en général. Certains se demandent de quelle façon on pourrait bien rendre «éducatif» un système qu'on a construit davantage à partir du modèle industriel taylorien et de la logique administrative qu'à partir d'une philosophie et d'une pédagogie de l'éducation (Grand'Maison, 1978, p. 33). Lors d'une récente conférence, Pedersen (1984) affirmait que l'école ressemblait plus à des usines que les usines elles-mêmes ressemblent aujourd'hui à des usines. Il est vrai que l'école ne bouge pas ou tellement peu qu'on la retrouve fondamentalement semblable dans tous les pays. Malgré tous les développements récents dans à peu près tous les domaines, l'enseignement est encore dispensé dans une classe avec un maître qui utilise encore le tableau noir comme principal outil pédagogique. Marier dès 1972, prétendait que l'école n'avait pas encore entendu parler de la fin du XX^e siècle (p. 74).

Certains craignent que l'un des dangers les plus graves qui guettent l'école, c'est de lui faire jouer un rôle de substitution et de lui assigner des tâches auxquelles elle n'est pas apte et qui sont étrangères à la fin qu'elle doit poursuivre (Conseil supérieur de l'éducation, 1967, p. 9). L'école obtient souvent d'aussi piètres résul-

tats qu'on lui impute communément parce qu'elle veut atteindre trop d'objectifs à la fois. L'école ne manque pourtant pas de moyens: disponibilité de locaux, équipement souvent sophistiqué et un surplus de personnel. Malgré qu'on veuille centrer l'attention sur les aspects qualitatifs de l'éducation, on écarte le débat sur les finalités. Et l'on se retrouve tous, aujourd'hui, incapables de préciser avec pertinence la vocation propre de l'école et quelle éducation elle vise (Grand'Maison, 1978, p. 33). L'industrie se plaint que l'école soit détachée de la société (Lodge, 1983, p. 51).

Un nombre toujours grandissant de parents accusent le système d'éducation et l'école de ne plus répondre aux attentes qu'ils entretiennent face à l'éducation de leurs enfants. Selon eux, l'école semble inhabile à enseigner les matières traditionnelles telles que la lecture, l'écriture et l'arithmétique, sans mentionner, selon Henchey (1980, p. 235), le respect et la responsabilité. Un éducateur et parent soulignait récemment que sur le terrain de la formation du futur démocrate, l'école ne peut pas grand-chose pour une raison qui éclaire toutes les autres: la société affirme qu'elle a beaucoup plus important à faire (Joly, 1981, p. 182). Certains rapports récents viennent corroborer les accusations portées par les parents. Un rapport de 1980, soumis par le Département américain de l'éducation et la Fondation nationale pour la science, concluait que la plupart des Américains versaient dans une ignorance scientifique et technologique. Plus encore, la Commission nationale pour l'excellence en éducation, dans son rapport de 1983, mentionnait que, pour la première fois dans toute l'histoire américaine, les élèves diplômés des écoles secondaires seront moins compétents que leurs parents. Même à l'université, les diplômés des écoles secondaires et des collèges ne peuvent écrire un français acceptable.

D'autre part, l'école a pour objectif de préparer à la vie, mais elle ne peut prétendre offrir elle-même un cadre de vie agréable pour les élèves et les enseignants. L'un des griefs fondamentaux de l'élève, c'est qu'on ne le traite pas comme un individu. Il doit lutter pour obtenir un enseignement plus personnalisé et plus diversifié. «Étudie tout de suite, sois heureux plus tard», semble-t-on lui dire. Les réactions des élèves se manifestent sous la forme d'un taux élevé d'absentéisme vraisemblablement accepté par les parents et d'un taux alarmant d'abandons scolaires. Du côté des enseignants, la motivation diminue de plus en plus. Plusieurs ont déjà déserté la profession pendant que les plus âgés, qui forment une majorité grandissante, ne songent qu'au jour où la retraite viendra. En attendant, on les déclare victimes du stress et du "burnout", avec le résultat que la qualité de la vie au travail se détériore et, avec elle, probablement la qualité tant désirée de l'enseignement.

Il suffit d'additionner le nombre des enseignants et des élèves pour s'apercevoir que l'organisation scolaire est devenue le principal «employeur» de notre société. Comme il s'agit d'une organisation publique et que les résultats ne sont pas égaux à ceux qui en sont attendus, les citoyens pourvoyeurs de fonds mani-

festent souvent leur mécontentement face aux coûts exorbitants de cette organisation scolaire et de son caractère trop bureaucratique et impersonnel. Les écoles sont standardisées et devenues uniformes à travers une même province et les techniques administratives autant que pédagogiques utilisées sont susceptibles d'accepter n'importe quel contenu (Grand'Maison, 1978, p. 35). Il a déjà été affirmé qu'aucune industrie n'oserait fonctionner comme le système d'éducation (Barnabé, 1975, p. 3). Aujourd'hui, on se demande si l'administration du système d'éducation ne devrait pas être confiée à une corporation privée à l'image de ce que le gouvernement fédéral a fait avec les postes canadiennes.

Gusdorf (1963, p. 47) affirmait que l'éducation passe par l'enseignement, mais elle se réalise au besoin malgré lui et sans lui. Illich (1971, p. 56) remettait en cause cette affirmation lorsqu'il reprochait à l'école d'être une institution fondée sur l'axiome que l'éducation est le résultat d'un enseignement. Toffler (1980, p. 427), pour sa part, prévoyait que la Troisième Vague prendrait le contre-pied de cette idée Seconde Vague, à savoir que l'instruction ne peut être donnée que dans la salle de classe. Dès 1971, Illich fournissait déjà un argument de départ en faisant valoir que ce que l'on a appris nous est souvent venu comme par aventure et que ce que l'on a voulu consciemment apprendre n'a que peu de rapport avec un programme d'enseignement (p. 30). C'est une fois sorti de l'école, ou en dehors, prétend-il encore, que tout le monde apprend à vivre, apprend à parler, à penser, à aimer, à sentir, à jouir, à jurer, à se débrouiller, à travailler (p. 57).

On peut trouver un bon résumé de toutes les critiques exprimées à l'égard de l'école dans une étude presque sans pareille que vient de publier Goodlad (1984). Il convient d'abord d'indiquer que l'étude a porté sur 38 écoles choisies dans sept états américains et que ces écoles représentent 8,624 parents, 1,350 enseignants, 17,163 élèves dispersés dans 1,000 classes. L'étude s'étend sur 8 ans et a mobilisé 48 chercheurs. Le questionnaire, l'entrevue et l'observation furent utilisés afin de recueillir les données. Goodlad rapporte que les écoles ne sont pas des endroits excitants, que les éducateurs n'emploient pas leur temps d'une façon efficace et que les enseignants ne varient pas leurs méthodes d'enseignement. L'auteur note également que les classes ne sont pas des places attrayantes, qu'un écart considérable existe entre les objectifs et les pratiques tandis que les élèves préfèrent leurs amis et les sports plutôt que leurs professeurs et leurs classes. L'impression générale qui se dégage de l'étude de Goodlad en est une de médiocrité.

Conséquences de ces critiques

En réfléchissant aux critiques qui précèdent et aux arguments d'Illich, certains ont envie de rejoindre les rangs de son armée. Ceux qui tentent de résister ne sont pas sans chercher des solutions à tous ces problèmes. Deux conséquences des critiques lancées contre l'école ont provoqué des solutions permettant d'éviter une victoire éventuelle de l'armée d'Illich. Par contre, deux autres conséquences

ont mis en relief une victoire possible de l'abolition de l'école. C'est ce que nous allons maintenant décrire en commençant par les solutions qui veulent répondre à court terme aux critiques de l'école telle qu'on la connaît actuellement.

L'efficacité des écoles a toujours été une préoccupation des administrations et des chercheurs en éducation. Avec la publication en 1979 de l'étude longitudinale de Rutter et de ses collègues en Angleterre, cette préoccupation pour des écoles plus efficaces s'est développée en un mouvement qui continue encore avec force. On pourrait ici décrire des projets d'écoles efficaces comme celui de RISE (Rising to Individual Scholastic Excellence), mis en place en 1979, ou ceux de la ville de New York, SIP (School Improvement Project) et LSDP (Local School Development Project), qui débutèrent en 1980. Tous ces projets, dont les résultats sont positifs, peuvent être caractérisés par des attentes élevées de la part du personnel, un accent mis sur l'apprentissage des matières de base, des buts clairs pour l'école, un sens de l'ordre dans l'école et un contrôle considérable des enseignants sur les décisions pédagogiques. Un quasi retour aux bonnes vieilles écoles traditionnelles.

Une autre réponse encourageante aux critiques dirigées contre l'école consiste dans le mouvement de création des écoles dites alternatives. Elles sont tellement nombreuses aux États-Unis que le *Project on Alternatives in Education* (PAE) estime qu'il y en aurait de deux à quatre fois plus que les 2,500 qui ont pu être recensées. La Commission scolaire des écoles protestantes du Grand Montréal possède neuf écoles alternatives et se propose d'en créer d'autres. La plupart de ces écoles se caractérisent par un large éventail d'activités d'apprentissage ayant des objectifs multi-dimensionnels, par un matériel pédagogique diversifié, par une plus grande responsabilité placée sur les épaules des élèves pour leurs travaux scolaires et par un concept d'éducation plus large que celui qui est normalement dévolu à l'école.

Deux autres conséquences se situent dans la foulée de l'abolition de l'école et de la fonction d'enseignant. C'est ici que l'on retrouve Holt. Depuis le début des années 1970, Holt ne cherche plus à améliorer l'éducation, mais plutôt à s'en débarrasser. Il a depuis encouragé les parents à combattre les lois de fréquentation scolaire obligatoire et à garder leurs enfants à la maison plutôt que de les envoyer à l'école (1976 et 1981). Il a été entendu puisque, selon lui, au moins 30,000 familles américaines enseignent leurs propres enfants et il prévoit que ce nombre est appelé à croître (1981, p. 14). Ces familles suivent en cela le conseil également fourni dès 1971 par Toffler que s'il s'avère impossible de diversifier l'enseignement à l'intérieur du système actuel, il faudra simplement créer de nouvelles possibilités en dehors de lui (p. 267). En plus, les parents des environs de la ville de Washington peuvent se prévaloir d'un programme d'auto-instruction mis au point par le Dr. Dorothy Rich, auteur du livre *Families Learning Together*. Rich a préparé 18 conseillers qui, à leur tour, pour un minime montant de 133\$, ont enseigné le programme à 1 000 familles.

Une autre conséquence des critiques lancées contre l'école, c'est la venue du monde des affaires dans le domaine de l'éducation. On connaît la déception des compagnies qui éprouvent énormément de difficultés à engager des secrétaires qui puissent taper une lettre d'affaires en un français ou en un anglais impeccable. Selon le *Conference Board* américain, quelque 300 des plus grosses compagnies se sont dotées de cours correctifs en mathématiques et en anglais, offerts à leurs nouveaux employés. Plusieurs compagnies songent même à un rôle plus grand de substitution à l'école régulière par la création de classes de niveau secondaire et collégial afin de préparer une main-d'œuvre qui corresponde mieux à leurs besoins.

En faveur de la réinvention de l'emploi d'enseignant

Peter Drucker (1980, p. 3) affirmait récemment qu'à un certain moment au cours des années 1970, la période la plus longue de continuité dans l'histoire économique a pris fin et qu'en même temps, depuis les dix dernières années, nous sommes entrés dans une période de turbulence. Certains ont catégorisé cette nouvelle période de post-industrielle (Bell, 1973), de trans-industrielle (Harman, 1976) ou de Troisième Vague (Toffler, 1980). Selon Henchey (1980, p. 240), les dernières décennies du siècle présent auront semblablement trois caractéristiques majeures: une discontinuité avec le passé, une incertitude concernant le futur et une anxiété née d'un manque d'aise face aux discontinuités avec le passé et face aux nombreux aspects du futur.

Malgré les batailles menées par Illich et Holt, les écoles vont fort probablement survivre. Toutefois, elles ne seront plus ce qu'elles ont toujours été et elles ne constitueront plus le seul véhicule de l'éducation comme de l'instruction. Pour s'en convaincre, il s'agit de s'arrêter un instant aux défis qui s'offriront à la fonction d'enseignant. Ces défis changeront nos façons de communiquer, de connaître et d'apprendre et provoqueront la réinvention de la fonction d'enseignant.

Les défis à relever

Un premier défi consiste en des changements structuraux qui surviendront et dont on voit déjà poindre les premières manifestations. Tout d'abord, les conseils scolaires seront regroupés à plus ou moins long terme dans de nouvelles organisations locales ou régionales qui offriront une foule de services. On peut penser à des services tels que la santé, les loisirs, les activités intellectuelles, les garderies, la télévision locale, l'assistance sociale, l'éducation des personnes âgées, etc. Ensuite, les institutions de niveau élémentaire, secondaire et collégial seront en moins grand nombre, plus interreliées, se fusionneront éventuellement en une seule organisation et offriront leurs services à des groupes de tous les âges, de l'enfance à la vieillesse. Enfin, le concept de la fréquentation scolaire obligatoire disparaîtra probablement avant l'an 2000.

Un second défi pour l'enseignant consistera dans la multiplication des nouvelles technologies reliées à l'information et à la communication. Naisbitt (1982) est celui qui récemment a probablement mis le plus en évidence le passage de notre société industrielle à une société d'information. Pour la première fois, selon lui, nous aurons une économie basée sur une ressource importante qui non seulement sera renouvelable, mais qui se régénérera elle-même. L'ère de l'information date de 1957, lors du lancement du premier Sputnik par les Russes, et se continue admirablement bien et vite avec le retour du premier vaisseau spatial en 1981. Toutefois, et particulièrement en éducation, on ne réalise pas suffisamment où nous en sommes rendus. Les nouvelles technologies dont nous disposons actuellement dans le domaine de l'information et des communications offrent à la fonction d'enseignant un défi pédagogique suffisamment de taille pour qu'on s'y arrête un instant.

Il semble bien que la technologie basée sur les ordinateurs sera à notre époque de l'information et de la communication ce que la mécanisation fut à celle de la révolution industrielle. Au début, lors de l'apparition de l'ordinateur, nous étions fascinés par la rapidité et la fidélité de ses opérations. Nous ne nous doutions pas alors de toutes ses applications possibles. Après avoir utilisé l'ordinateur pour la recherche, l'accumulation et l'entreposage de données, les micro-ordinateurs appurent d'abord dans les jouets et dans les robots puis ensuite pour l'accomplissement de tâches industrielles complexes. Enfin ce fut le cas de l'utilisation des micro-ordinateurs afin d'améliorer les voitures, les machines à écrire et les moyens de fabrication industrielle.

La venue des micro-ordinateurs est susceptible d'introduire une véritable révolution en éducation. Plusieurs éducateurs se sont plu à prétendre que jamais ils ne pourraient être en usage dans les écoles et, encore moins, dans les salles de classe. Pourtant, une expérience pilote était conduite dès 1967 dans une école de Palo Alto, Californie, où des écrans de télévision munis d'un clavier du genre d'une machine à écrire étaient reliés à un ordinateur central (Miller, 1967). Aujourd'hui, la commission scolaire de Houston, Texas, prévoit mettre en usage au moins 30,000 micro-ordinateurs dans ses écoles en 1985. Le Québec se prépare à munir ses écoles de 42,000 micro-ordinateurs sur une période de 5 ans. Si l'on tient compte qu'en 1983, aux États-Unis, plus de 1,500,000 ordinateurs personnels se sont vendus et qu'on prévoit qu'il s'en vendra d'ici 1990 au moins 11,500,000 par an, on peut imaginer que la plupart des élèves sauront bientôt utiliser parfaitement ces machines.

Que de plus en plus d'élèves possèdent un micro-ordinateur à la maison n'est peut-être pas en soi un défi très évident à la fonction d'enseignant. Mais voilà que bientôt tous ces micro-ordinateurs domestiques pourront être reliés entre eux et avoir accès à des banques presque illimitées de données informatisées. Ce sera peut-être davantage le cas au Canada puisque nous possédons déjà l'un des meilleurs systèmes téléphoniques informatisés, le SL-1 de Bell Canada. Le Canada

détient actuellement le premier rang au monde dans le domaine des communications avec son système Télidon, un système d'information qui relie entre eux la télévision, un terminal d'ordinateur, une ligne téléphonique ou un câble téléphonique à une banque d'informations dont le contenu est virtuellement illimité.

On peut s'attendre à ce que ces technologies soient diffusées à travers tout le Canada aussi rapidement que le furent les calculateurs de poche. Il est déjà prévu qu'avant l'an 2000 le coût d'un système micro-ordinateur domestique sera à peu près au prix actuel d'un appareil radio, d'un magnétophone à cassette ou d'un téléphone. Ces nouvelles technologies offrent à la fonction d'enseignant un défi pédagogique et un moyen de développement personnel. Dans le premier cas, il n'est pas sûr ni clair que les enseignants et les spécialistes en éducation reconnaîtront le potentiel de ces technologies. Dans le second cas, en supposant que leur potentiel soit reconnu, les enseignants devront apprendre rapidement à s'en servir et devront collaborer au développement de programmes d'apprentissage qui correspondent à ces nouvelles technologies.

Un troisième défi qui s'offre à la fonction d'enseignant découle des nouvelles technologies exposées précédemment. Il s'agit de l'avidité croissante de connaître, de la part des élèves et des citoyens en général. Dans une société centrée sur l'information, les connaissances deviennent une nouvelle valeur à laquelle plus de gens aspirent. La ressource principale est l'information et elle est produite en masse. Comme le dit Naisbitt (1982, p. 7), la nouvelle source du pouvoir n'est plus l'argent possédé par quelques-uns, mais l'information possédée par plusieurs. À cause des nouvelles technologies d'information et de communication, non seulement les gens désirent obtenir le plus d'informations et de connaissances, mais ils les désirent le plus rapidement possible. On n'accepte plus de «savoir si fort son ignorance qu'on finit par ignorer son savoir» (Joly, 1981, p. 60).

La réinvention de la fonction d'enseignant

Toujours selon le raisonnement du début, l'emploi d'enseignant est menacé d'être aboli si les défis mentionnés ne sont pas relevés par les enseignants. Au contraire, si certains de ces défis sont relevés, la fonction d'enseignant sera à réinventer. La réinvention de la fonction d'enseignant doit reposer sur une nouvelle philosophie de l'éducation et sur de nouveaux postulats de base ayant trait à la conception qu'on se fait de l'éducation. Ceci ne signifie pas seulement que les enseignants auront à modifier leurs aspirations professionnelles à partir d'un enseignement traditionnellement dispensé à l'élémentaire et au secondaire vers un enseignement aux adultes. Mais ils devront penser à un enseignement en termes de nouveaux objectifs, de nouvelles situations, de nouvelles clientèles, de nouveaux programmes et en termes de nouvelles stratégies pédagogiques.

Un des objectifs du système d'éducation du futur ne consistera plus à imposer des connaissances à celui qui voudra apprendre. À tous ceux qui voudront

s'instruire, il faudra donner accès à ce dont ils ont besoin et aux ressources existantes. Il faudra ensuite permettre à ceux qui désireront partager leurs connaissances de rencontrer toute autre personne qui souhaite les acquérir. Par contre, apprendre consistera probablement moins à chercher de l'information qu'à faire une sélection et à organiser toutes les informations disponibles (Henchey, 1981, p. 242). D'autre part, si l'éducation a jusqu'ici consisté en une éducation de masse, les nouvelles technologies mèneront à une éducation plus individualisée sous la forme, par exemple, de tutorat.

Les écoles des années 1990 seront donc moins nombreuses et ne représenteront plus, fort probablement, le seul lieu de transmission des connaissances. De fait, elles feront partie d'un vaste réseau de services d'information et de communication dont elles seront un des centres de ressources mis à la disposition des gens. Il y a de fortes chances que les enseignants ne travailleront plus uniquement en un seul lieu et qu'ils n'accompliront plus des fonctions caractérisées par leur spécialisation en une matière ou dans un niveau d'enseignement. Au contraire, leurs fonctions ressembleront plus au style de carrière que mènent les ingénieurs, les comptables, les avocats, etc., qui utilisent des habiletés très sophistiquées dans des situations très variées. La fonction d'enseignant devra donc être réinventée afin de répondre à toutes les nouvelles demandes de la part de ceux qui voudront apprendre.

C'est ainsi que l'on pourra retrouver des enseignants en pratique privée ou membres de petits groupes de consultants, tandis que d'autres travailleront pour des institutions, pour le gouvernement ou pour des producteurs commerciaux de matériel didactique. Certains autres enseignants œuvreront dans le milieu des médias ou pour des groupes professionnels, et même pour l'industrie, à titre de spécialistes en apprentissage. Henchey (1981, p. 244) ne propose pas moins de 14 nouveaux rôles pour les enseignants qui œuvreront dans l'une ou l'autre des situations évoquées précédemment. Voici, selon Henchey, quels pourraient être ces nouveaux rôles :

1. Conseiller ou tuteur pour des individus qui veulent apprendre;
2. animateur de groupes en situation d'apprentissage;
3. Modeleur de rôle ou d'habiletés en vue du développement moral, physique ou esthétique;
4. Dépisteur de difficultés d'apprentissage, d'habiletés ou d'intérêts;
5. Créateur de scénarios pour des programmes d'études ou pour l'instruction individuelle;
6. Analyste de l'apprentissage;
7. Expert reconnu pour sa perspicacité;
8. Érudit avec des connaissances, une compétence et une perspicacité spécifiques;
9. Consultant généraliste pour des individus ou des groupes;
10. Évaluateur de rendement académique;

11. Médiateur entre spécialistes;
12. Traducteur et adaptateur de programmes d'études aux besoins spécifiques des individus ou des groupes;
13. Chercheur dans le domaine de l'apprentissage;
14. Administrateur de réseaux d'intellectuels ou de réseaux de connaissances.

Quelques conseils

Comment se préparer à relever les défis qui nous poussent et comment réinventer la fonction d'enseignant? Voilà la question ensuite qui se pose. Les quelques conseils qui suivent s'adressent soit à chacun des enseignants, soit à des groupes d'enseignants. En d'autres mots, certains conseils peuvent être suivis individuellement, tandis que d'autres ne peuvent l'être que par une action collective. Ces conseils ne veulent d'aucune façon augmenter le fardeau de la tâche de l'enseignant, qui est probablement déjà trop lourde. Par contre, ils constituent à plusieurs égards des conditions presque *sine qua non* de la réinvention de la fonction d'enseignant.

Le Rapport Parent, au Québec, mentionnait que le fait qu'un enseignant cesse d'étudier et de se cultiver porte à douter de la qualité professionnelle d'un maître (1964, p. 213). Le rapport ajoutait qu'un enseignant ne doit pas considérer comme une surcharge la nécessité de poursuivre des études ou des recherches personnelles. Les deux premiers conseils s'inscrivent dans la même ligne. Un enseignant devrait consacrer au moins l'équivalent d'une journée par semaine en lectures personnelles. À l'époque où nous vivons, une bonne proportion de lectures individuelles devraient porter sur le futur en général et sur le futur de l'éducation en particulier. Une association professionnelle devrait être en mesure de fournir à ses membres les listes des nouvelles parutions.

La diversité des rôles que la réinvention de la fonction d'enseignant suppose et la variété des situations dans lesquelles un enseignant sera appelé à œuvrer conduiront inévitablement à des changements dans la composition, les caractéristiques et les fonctions des organisations professionnelles d'éducateurs. Ces dernières, dans les années 1990, regrouperont des gens possédant des approches et des intérêts très différents. Par contre, la fonction d'enseignant sera, d'un autre point de vue, plus homogène qu'elle ne l'est maintenant. Seules feront partie de ce corps d'emploi des personnes qui détiendront des diplômes d'études avancées, qui auront des habiletés pour l'enseignement très poussées ou qui posséderont un dossier faisant état d'états de service dans l'enseignement qui sont imposants.

Quoique le prochain conseil s'adresse à tous, il est probablement plus valable pour ceux qui n'aiment pas particulièrement la lecture ou qui sont déjà en fin de carrière de sorte qu'il est trop tard pour entreprendre des études. Il s'agit pour ceux-là d'entrevoir la possibilité de visiter des écoles dites alternatives ou des

écoles qui font l'objet d'expérimentation, en vue d'améliorer leur propre efficacité. En ce qui regarde les écoles alternatives situées aux États-Unis, le *Project on Alternatives in Education* (PAE) pourrait être la source première d'information. Comme il a été souligné précédemment, la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal possède à elle seule 9 écoles alternatives qui peuvent être visitées en tout temps. Quant aux projets sur l'efficacité des écoles, c'est à la Commission des écoles de la Ville de New York qu'il faudrait s'adresser.

Certains autres moyens peuvent être mis en œuvre par une association professionnelle ou par des groupes d'enseignants volontaires. Premièrement, un spécialiste du futur pourrait être invité comme conférencier, ou des sessions de perfectionnement pourraient être organisées, sur le thème du futur de l'éducation, des écoles alternatives ou sur celui des recherches pour améliorer l'efficacité des écoles. En second lieu, un comité permanent pourrait être formé par une association avec mandat de dépister les récents développements en éducation, d'évaluer les projets pilotes qui ont cours et d'en informer constamment les membres. Enfin, des groupes d'enseignants pourraient, sur une base volontaire, mettre sur pied au niveau de leur propre école l'équivalent de ce que l'industrie appelle des «cercles de qualité». Il s'agit de petits groupes de gens intéressés à discuter de problèmes éducatifs et à chercher à les résoudre.

Conclusion

Bridges (1980) a élaboré une façon de mieux comprendre le changement qui peut convenir à la situation décrite précédemment. Pour lui, les échéances représentent la première phase d'un changement. Elles surviennent lorsque quelque chose va mal et qu'un changement est requis. On peut les identifier à l'occasion d'un processus de désengagement, de désenchantement et de désorientation. Il est important de comprendre les échéances parce qu'elles peuvent être la source de l'énergie nécessaire pour de nouveaux départs aussi bien qu'une source d'énergie pour résister au changement. La seconde phase en est une de transition, que Bridges appelle la «zone neutre». C'est la phase durant laquelle il est clair que les anciennes façons de faire doivent être délaissées, mais que les nouvelles ne sont pas encore évidentes, ni amorcées. Enfin, la dernière phase est celle d'un nouveau départ qui requiert une vision du futur.

On peut décider pour soi-même si des changements sont nécessaires en éducation et si nous en sommes aux échéances ou à la «zone neutre» de Bridges. Il a ici été tenté de montrer qu'un peu partout des batailles sont déjà engagées avec des visions différentes sur le désengagement, le désenchantement et la désorientation en éducation. On tente de s'en sortir par des études sur l'efficacité des écoles, par la création d'écoles coopératives et alternatives, par la substitution que l'entreprise privée pourrait offrir au moyen de ses propres écoles. En second lieu, on a voulu fournir à la «zone neutre», par laquelle nous passons également, une

nouvelle perspective qui crée une vision du futur, en espérant mobiliser pour devenir suffisamment engagé selon cette vision, de façon à entrevoir de nouveaux départs, grâce à une possible réinvention de la fonction d'enseignant.

Le statut et les caractéristiques de la fonction d'enseignant ont moins tendance à s'appuyer sur les actions que les enseignants entreprendront individuellement ou collectivement, mais davantage sur les réactions aux forces et aux circonstances sur lesquelles ils ont peu de contrôle (Henchey, 1981, p. 233). Si cet énoncé est vrai, il reste à espérer qu'on réagira aux forces et aux circonstances ainsi qu'il a été décrit plus haut. Tout dépendra de la façon avec laquelle on perçoit le futur de l'éducation, soit en termes d'une décroissance continue des effectifs scolaires avec toutes ses conséquences, soit en termes d'élargissement des contraintes rencontrées par celui qui veut apprendre, grâce à l'utilisation des technologies disponibles. Ce sera un choix entre adopter la destinée ou s'adapter aux tendances.

Références

- Barnabé, Clermont, *La gestion décentralisée à l'élémentaire*, Conférence prononcée devant l'Association des principaux d'école de la Commission scolaire de Verdun, 1975.
- Bell, Daniel, *The Coming of the Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, New York: Basic Books, 1973.
- Bridges, William, *Transitions: Making Sense of Life's Change*, Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1980.
- Conseil supérieur de l'éducation, *L'enseignement face à l'évolution sociale et scolaire*, Québec: Gouvernement du Québec, 1967.
- Drucker, Peter, *Managing in Turbulent Times*, New York: Harper and Row, 1980.
- Goodlad, John I., *A Place Called School*, New York: McGraw-Hill Book Co., 1984.
- Grand'maison, Jacques, *L'école enfironapée*, Montréal: Stanké, 1978.
- Gusdorf, Georges, *Pourquoi des professeurs?* Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1963.
- Harman, Willis W., *An Incomplete Guide to the Future*, New York: Simon and Schuster, 1976.
- Henchey, Norman, Alternatives to Decay. Prospects for the Teaching Profession in the Eighties, dans J. Donald Wilson, Ed., *Canadian Education in the 1980's*. Edmonton, Alberta: Detselig, 1981.
- Holt, John, *Instead and Education*, New York: E.P. Dutton and Co., Inc. 1976.
- Holt, John, *Teach Your Own. A Hopeful Path for Education*, New York: Delacorte Press Seymour Lawrence, 1981.
- Illich, Ivan, *Une société sans école*, Paris: Éditions du Seuil, 1971.
- Joly, Richard, *Notre démocratie d'ignorants instruits*, Montréal: Leméac, 1981.
- Lodge, George C., Educators Must Advocate Holism to Prepare Our Human Resources for the Coming Decentralization, *Personnel Administrator*, vol. 28, no 12, 1983, p. 48-54.
- Marier, Gérard, *La révolution scolaire*, Montréal: Éditions du Jour, 1972.
- Miller, George A., Some Psychological Perspectives on the Year 2000, dans Daniel Bell, Ed., *Toward the Year 2000: Work in Progress*, Boston: Mass.: Beacon Press, 1967.
- Naisbitt, John, *Megatrends. Ten New Directions Transforming Our Lives*, New York: Warner Books, Inc., 1982.
- National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1983.
- Pedersen, Eigil, *Improving Schools*, Conférence prononcée le 23 mars pour la Division of Educational Leadership, Université McGill, 1984.

- Rapport Parent, *L'administration de l'enseignement*, Tome III. Québec: ministère de l'Éducation, 1966.
- Rich, Dorothy, *Families Learning Together*, Cité par John Naisbitt, sans date.
- Rutter, Michael *et al.*. *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Toffler, Alvin, *Le choc du futur*. Paris: Denoël, 1971.
- Toffler, Alvin, *La troisième vague*. Paris: Denoël, 1980.