

**PÉNURIE DE PERSONNEL ENSEIGNANT ET D'ADMINISTRATEURS EN CES TEMPS
NOUVEAUX OU COMMENT ÉCHAPPER AU DILEMME
DE SAUVER LE TRAIN DE L'ATTAQUE DE PIRATES ET DÉCOUVRIR AU BOUT DU
COMPTE QU'IL N'Y A PLUS DE TRAIN!**

par

Peter P. Grimmett

Professeur et directeur du
Institute for Studies in Teacher Education
Université Simon Fraser

et

Frank Echols

Adjoint au doyen, Formation du personnel enseignant
University of British Columbia

Étude présentée au

**Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001
Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs
Tendances actuelles et orientations futures**

22-23 mai 2001
Université Laval (Québec)

Traduction

(La forme masculine est parfois employée pour alléger le texte)

Résumé

Cette étude sur l'imminente pénurie de personnel enseignant et d'administrateurs qui menace les écoles canadiennes porte en particulier sur le cas de la Colombie-Britannique, avec en toile de fond les changements démographiques et la pénurie de personnel éducatif qui sévit dans le monde entier. En s'appuyant sur une méthode d'entrevues qualitatives, entrevues auxquelles ont participé trois organismes provinciaux, ainsi que du personnel enseignant et des administrateurs de 12 districts choisis intentionnellement, l'étude a déterminé la pénurie de personnel enseignant par région, niveau et matière. Un manque de personnel enseignant a été relevé à l'échelle provinciale aux niveaux primaire et secondaire, en particulier dans des matières spécialisées comme le français langue seconde (FLS), les mathématiques, la physique, la chimie, la gestion des affaires et l'éducation technologique. Le réservoir d'enseignantes et enseignants en attente est devenu la voie à emprunter pour obtenir une affectation permanente, surtout en période où les décisions politiques du gouvernement provincial ont des répercussions sur l'offre et la demande de personnel enseignant. D'après l'étude, certaines éducatrices et éducateurs n'enseignent pas dans leur champ de compétence, en raison du remaniement que les demandes du programme d'études imposent pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves. Toujours d'après l'étude, bien que la population étudiante compte des élèves de divers antécédents et groupes ethniques, peu de personnes appartenant à ces derniers choisissent la profession enseignante, en raison des obstacles culturels et systémiques qui existent. Les districts s'attendent à ce que les programmes d'initiation à l'enseignement jouent un rôle dans la solution au problème de pénurie dans les écoles locales. Selon eux, les activités des universités, les souhaits du gouvernement, les prestations des districts et les exigences en matière de qualification de l'Ordre des enseignantes et enseignants devraient mieux cadrer. Tous ces facteurs conjugués laissent prévoir une pénurie généralisée d'ici l'an 2006 en Colombie-Britannique, une faible pénurie existant déjà selon l'étude dans certaines régions et dans des matières particulières.

L'étude a donné un résultat inattendu : une pénurie d'administrateurs est aussi imminente. Selon l'étude, la situation organisationnelle dans les écoles se caractérise par le gestionnariat, des rivalités et des conflits à propos de «qui» représente les enfants. De plus, les changements démographiques ont un effet sur l'offre et la demande d'administrateurs. Mais, en raison de la situation organisationnelle, il est difficile aux districts de recruter du personnel enseignant ayant reçu une formation pertinente en administration scolaire. On a demandé à des enseignantes et enseignants lors d'entrevues pourquoi ils cherchaient ou ne cherchaient pas un poste dans l'administration. De toute évidence, une décennie de modifications au programme d'études de la Colombie-Britannique a eu des effets négatifs sur le personnel enseignant chevronné, qui a commencé à *se désinvestir*. Ses raisons : les conditions inintéressantes du travail administratif et sa piètre rémunération, plus le fait qu'il ait choisi de continuer à exercer une profession où il peut s'accrocher aux idéaux qui l'ont au départ amené à enseigner. À ses yeux, les administrateurs ne jouent pas un rôle de chefs de file dans l'éducation. En revanche, des enseignantes et enseignants moins expérimentés cherchent des postes administratifs. Certes, ils s'investissent dans leur profession, mais ne répondent pas au profil attendu de leaders. Ils se plient plutôt à la nature gestionnaire de l'administration dans les présentes circonstances conflictuelles.

Nous suggérons cinq moyens d'améliorer les conditions de travail et le recrutement des administrateurs pour attirer des candidates et candidats de haut calibre. Nous terminons aussi sur un plaidoyer. Nous ne voulons pas qu'une pénurie de personnel enseignant et d'administrateurs serve à justifier la nomination de personnes qui n'ont pas à cœur les valeurs fondamentales de l'éducation. Nous croyons fermement que nous devons tous travailler ensemble et être attentifs aux préoccupations, de façon à répondre à un besoin immédiat, soit celui d'avoir du personnel enseignant et des administrateurs bien préparés, et à améliorer les conditions de travail et la culture dans lesquelles les éducatrices et éducateurs exercent leur profession.

Historique et contexte

Il y a 31 ans, Toffler (1970) prédisait que les progrès de la technique accéléreraient tellement à l'approche du nouveau millénaire que la société se sentirait de plus en plus déconcertée, fragmentée et désorientée. Les années lui ont donné raison. Le contexte est au changement. Que s'est-il passé?

Premièrement, les changements, survenus à vive allure, ont touché toutes les institutions. Alors que jadis il fallait des décennies pour que des changements se produisent, ils prennent invariablement à peine quelques années à notre époque. Il a fallu par exemple une cinquantaine d'années avant que 25 p. 100 des ménages nord-américains disposent de certaines technologies comme l'électricité et l'automobile. Par contre, Internet a mis seulement sept ans pour atteindre le même objectif.

Deuxièmement, les deux dernières décennies ont connu une restructuration de l'économie et de la culture sous l'influence d'une vision néo-conservatrice du monde, idéologie qui allie les idées néo-libérales à propos des vertus de la liberté individuelle et de la libre concurrence du marché à une attitude conservatrice traditionnelle qui veut qu'un contrôle centralisé fort s'impose pour maintenir la stabilité économique. Une conséquence a été la conviction de plus en plus forte que la création d'une culture prônant l'entreprise individuelle, étant réalisée grâce à une déréglementation visant à libérer les forces du marché, entraîne un renouveau économique et social. La signification de cette situation pour les écoles est que la concurrence est bonne et haussera les normes. Et l'éducation est de plus en plus considérée comme une marchandise et non comme un bien public.

Troisièmement, le monde axé sur le marché dans lequel nous vivons à l'heure actuelle se caractérise par un déséquilibre continu et tenace. La contestation est omniprésente. Les valeurs de l'éducation, soit l'innocence de l'enfance et l'immaturation des élèves, s'opposent aux valeurs de l'éducation des postmodernistes, à savoir la compétence des enfants et la sophistication des élèves (Elkind, 1997).

Quatrièmement, frustration et cynisme ont accompagné les changements fondamentaux qui se sont produits dans la société. Dans la population règne une profonde méfiance à l'égard des politiciens et des spécialistes. Les gens estiment que les gouvernements ont perdu le contrôle de leurs devises et de leur politique économique. Si la mondialisation a permis une augmentation du commerce mondial, elle a aussi fait naître de fervents sentiments nationalistes et ethniques. Les progrès de la technologie accélèrent les opérations commerciales, mais ils nous privent des contacts humains.

Cinquièmement, les frontières traditionnelles entre le foyer et le travail, les enfants et les adultes, le public et le privé, la maison et l'institution et l'enseignement et l'art d'être parents sont devenues perméables (Elkind, 1997). Les écoles ont donc changé, car on attend des parents qu'ils jouent un rôle de personnes-ressources auprès des enfants et travaillent en collaboration avec les éducatrices et éducateurs. Ces changements ont affecté les conditions de travail dans les écoles.

Sixièmement, le personnel éducatif d'aujourd'hui ne se heurte pas aux mêmes problèmes que celui d'antan. La diversité est de longue durée. La culture des jeunes a changé de fond en comble. Des problèmes extérieurs qui s'infiltrèrent dans les écoles ont des conséquences néfastes. (Hargreaves, 1997). Le monde en mutation a eu des effets sur l'attitude des élèves à l'égard de l'apprentissage. On attend

du personnel enseignant qu'il fasse plus avec moins. On assiste à un transfert des responsabilités financières, alors que les subventions sont tronquées; à une dévolution des responsabilités, mais à la mise en place de nouveaux indicateurs d'imputabilité et de rendement. Et puis la concurrence du marché (avec sa mentalité «le gagnant prend tout») redéfinit les buts, la culture et le rôle des écoles (Hargreaves, 1997).

Prenons la nouvelle conjoncture, ajoutons-y une démographie en pleine mutation, et nous nous trouvons face à une situation qui secoue en profondeur l'avenir de la profession enseignante. Tout à coup, l'offre et la demande de personnel enseignant et d'administrateurs devient une question importante.

Objectif et méthode

La première partie du présent article pose les questions suivantes :

- ?? Quelle est la cause fondamentale des préoccupations émergentes que soulèvent l'offre et la demande? Quels stimulants seront mis en place pour retenir le personnel enseignant et les professeurs du postsecondaire (p. ex. : problèmes de maintien de l'effectif et de mobilité, en particulier dans les régions rurales et les régions du Nord)?
- ?? En quoi les tendances et les pratiques en ce qui concerne la retraite ont-elles des répercussions sur l'offre de personnel enseignant et éducatif?
- ?? Quelles mesures attireront de bons candidats dans le domaine de l'enseignement (p. ex. : méthodes de recrutement et succès, critères provinciaux en ce qui concerne les brevets d'enseignement)?
- ?? Que faut-il constamment faire pour permettre au personnel enseignant et éducatif d'acquérir des compétences dans des sujets à l'enseignement pour lesquels il n'a pas été préparé au départ?
- ?? Quelles conséquences a un enseignement hors du champ de compétence sur l'apprentissage des élèves (p. ex. : questions relatives à la spécialisation)?
- ?? Que peuvent nous apprendre d'autres compétences (non canadiennes) sur la question de l'offre et de la demande?

Mais il n'y a pas seulement une pénurie de personnel enseignant; il y a également une pénurie d'administrateurs d'écoles. Parmi les administrateurs, 45 p. 100 ont plus de 50 ans. Étant donné que 80 p. 100 des enseignantes et enseignants prennent la retraite entre 55 et 60 ans (42 p. 100 entre 55 et 57 ans), on se retrouve avec une énorme demande d'administrateurs. Or, surprise, les districts ont du mal à recruter des enseignantes et enseignants chevronnés dans l'administration. La deuxième partie de l'article tentera par conséquent de découvrir pourquoi des membres du personnel enseignant qualifiés et expérimentés ne sont plus attirés par des postes d'administrateurs en répondant aux questions suivantes :

- ?? Quel est le rôle émergent ou le nouveau rôle des administrateurs scolaires à tous les niveaux?

?? Comment pouvons-nous soutenir les administrateurs et doter le personnel éducatif des compétences et stratégies dont il a besoin pour que les deux groupes travaillent ensemble à la réalisation des objectifs de l'école et de la communauté?

Dans les travaux dont il est fait mention ici on a utilisé la méthode de l'entretiens qualitatif. On a rendu visite¹ sur place à trois organismes dont le mandat est provincial (le ministère de l'Éducation, l'Ordre des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique et la Fédération des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique) et à 12 écoles pour y interviewer des intervenantes et intervenants clés. Les districts² ont été sélectionnés en fonction de leur taille, de leur emplacement géographique et de la stabilité de leurs effectifs, selon la technique de l'échantillon choisi à dessein. Ont été interviewés des présidents de syndicats locaux, des enseignantes et enseignants, des administrateurs et des représentants des districts scolaires, un protocole commun étant utilisé à chaque entrevue³. On visait à se doter d'une base de données abondante et à jour qui permettrait de mieux comprendre la dynamique animant l'offre et la demande de personnel enseignant au niveau régional et local. Les résultats de cette approche qualitative⁴ sont donnés dans la partie traitant du cas de la Colombie-Britannique. Nous avons cherché en outre la documentation pour y trouver des études effectuées dans le monde sur la question de l'offre et de la demande de personnel enseignant. Ces études nous ont servi à cerner le contexte historique de la pénurie de personnel enseignant et d'administrateurs au Canada. Selon nous, il est important de comprendre la nature du problème dans le monde entier, ce qui nous aidera à déterminer des plans d'action viables. Ainsi, dans le passé, le Canada importait du personnel enseignant de l'étranger en cas de pénurie. Dans les deux prochaines décennies, il se peut que cette option ne soit plus possible. Nous nous heurtons par conséquent à un problème qui exige non seulement que nous agissions, mais aussi que nous planifions méticuleusement et ayons des idées novatrices.

En ce qui concerne l'administration des écoles, la situation n'est pas différente. Le fait qu'une pénurie de personnel enseignant ne déclenche pas inévitablement une pénurie d'administrateurs suggère que les changements démographiques ne sont pas les seuls facteurs en jeu. Notre objectif était de comprendre pourquoi des enseignantes et enseignants ayant l'expérience voulue ne s'intéressent plus à occuper des postes administratifs, ce qui servira de fondement à des initiatives visant à équiper la génération montante d'administrateurs scolaires à assumer des fonctions de dirigeants au XXI^e siècle.

¹ Nous souhaitons remercier Andrew Kitchenham de Malaspina University College, Nanaimo, Colombie-Britannique, de son aide pendant les visites sur les sites.

² Les districts sont Abbotsford, Burnaby, Gold Trail, Kamloops, Kootenay Columbia, Kootenay Lakes, Nanaimo, Prince Rupert, Richmond, Saanich, Surrey et Terrace-Kitimat.

³ On trouvera le protocole des entrevues à l'Annexe A.

⁴ Bien que la recherche qualitative compte de nombreux avantages, elle a l'inconvénient d'exiger beaucoup de personnel, de prendre du temps et d'être coûteuse, aspects qui ont eu des effets sur la recherche et cette étude. Nous n'avons pas par exemple les ressources nécessaires pour analyser en profondeur les documents existant sur le sujet. Nous ne disposons pas non plus de suffisamment de ressources pour étudier minutieusement les données secondaires que nous ont fournies la Fédération des enseignantes et enseignants et le ministère de l'Éducation. Nous avons fait un peu des deux, mais il reste encore beaucoup à faire. Espérons que ces tâches seront menées à bien à l'avenir.

Nous avons donc amplifié les résultats des visites sur les sites en interrogeant du personnel enseignant expérimenté sur les raisons qui le pousse à ne pas occuper des fonctions de dirigeants dans l'administration.

L'OFFRE ET LA DEMANDE DE PERSONNEL ENSEIGNANT

Beaucoup de pays font face au problème que posent l'offre et la demande de personnel enseignant. Les inscriptions des élèves et les départs à la retraite du personnel enseignant augmentent, alors que des carrières bien rémunérées attirent les jeunes et que les normes d'obtention du brevet d'enseignement deviennent plus strictes. Pihho (1998) prévoit que les États-Unis vont connaître la pénurie de personnel enseignant la plus grave de leur histoire. Selon les prévisions du National Council for Education Statistics (NCES), la demande de personnel enseignant augmentera de 21 p. 100 dans ce pays au cours de la prochaine décennie, soit 200 000 enseignantes et enseignants par an ou deux millions d'ici à 2006. Dix des plus grands districts scolaires feront face à une pénurie de 26 500 enseignantes et enseignants à l'automne 2001. Le NCES prévoit plus particulièrement une demande de 59 p. 100 de personnel enseignant spécialiste de l'enfance en difficulté, plus une demande de 22 p. 100 d'enseignantes et enseignants dans le secondaire, surtout en mathématiques et en sciences (Gerald et Hussar, 1999). Certains États (p. ex. : Massachusetts) et conseils scolaires (p. ex. : Dallas/Fort Worth, El Paso) offrent des primes à la signature de 500 à 20 000 dollars aux enseignants, en particulier à ceux de mathématiques et de sciences, qui s'engagent à combler des postes vacants. New York a embauché des enseignantes et enseignants de mathématiques et de sciences de l'étranger (p. ex. : Canada, Autriche) et, au Kentucky, l'agence d'État a autorisé certains districts à engager du personnel enseignant qui ne détenait que le brevet d'études secondaires, décision qui a provoqué une vive opposition. Lewis (1998) s'oppose avec force à la baisse des normes de la profession pour régler la pénurie imminente. Feistritzer (1998) va encore plus loin : il suggère que la pénurie a été délibérément provoquée pour diminuer le statut professionnel de l'enseignement. En dépit de ces débats et des différentes réactions (certaines à n'en pas douter de nature opportuniste), les preuves démographiques sont limpides : il existe à l'échelle mondiale une réelle pénurie de personnel enseignant.

L'Australie se heurte à une pénurie du même ordre. Les inscriptions des élèves, les départs à la retraite d'enseignants et le nombre d'éducatrices et d'éducateurs en exercice «découragés» augmentent, l'offre de personnel enseignant débutant est insuffisante pour répondre à la demande. Selon le Australian Council of Deans of Education (1998), il y aura une pénurie de personnel enseignant dans le primaire et le secondaire tous les ans jusqu'en 2004. Il prévoit plus particulièrement une pénurie de 347 enseignantes et enseignants dans le primaire en 2001 et 1 437 en 2004, et une pénurie de 1 467 enseignants dans le secondaire en 2001 et de 3 097 en 2004. De plus, en raison du vieillissement du corps enseignant, il s'attend à ce que quelque 3 000 enseignantes et enseignants prennent leur retraite d'ici l'an 2004.

D'autres pays connaissent une grave pénurie de personnel enseignant. Au Royaume-Uni, par exemple, la pénurie est sans précédent, la BBC (1998) ayant annoncé que la situation, déjà mauvaise, s'aggrave rapidement. La même source indique qu'en avril 2001 le nombre de postes vacants dans l'enseignement aura augmenté de 75 p. 100. Le syndicat des enseignantes et enseignants a récemment annulé une manifestation à propos de la pénurie en Angleterre et au Pays de Galles. Dans l'espoir d'améliorer la situation, le gouvernement a fait passer à quatre ans la période pendant laquelle les

enseignantes et enseignants immigrants peuvent rester dans le pays. Les États-Unis et le Royaume-Uni recrutent des enseignantes et enseignants de mathématiques et de sciences en Espagne et en Inde. Pendant des années, l'Angleterre et le Pays de Galles ont engagé de jeunes enseignantes et enseignants australiens et néo-zélandais. Le problème de plus en plus aigu que pose la pénurie de personnel enseignant a provoqué un redoublement des efforts de recrutement. On dit que la campagne de recrutement a remporté un tel succès que les écoles néo-zélandaises éprouvent à leur tour des difficultés à trouver du personnel. Le Kenya en Afrique se heurte au – même problème la capitale, Nairobi, a besoin à elle seule de 6 000 enseignantes et enseignants (Aduda et Mugo, 5 janvier 2001). Au Canada, le personnel enseignant et les nouveaux diplômés se voient offrir d'importants stimulants financiers pour enseigner à l'étranger.

Les caractéristiques de l'offre et de la demande de personnel enseignant au Canada

Au Canada, la situation n'est pas différente. L'Enquête sur la population active de 1995 de Statistique Canada indiquait que 60,8 p. 100 du contingent enseignant au Canada a plus de 40 ans. (En Colombie-Britannique ce pourcentage atteint 67,57 – le plus élevé du Canada, le Québec se plaçant en deuxième place avec 65,3 p. 100 et l'Ontario en troisième avec 60 p. 100). Par conséquent, comme la majorité des enseignantes et enseignants prennent leur retraite à 60 ans ou vers cet âge-là (l'âge de retraite moyen est 57,9 ans dans le pays, 58,7 en Colombie-Britannique, mais 52 ans à Terre-Neuve et Labrador), l'offre et la demande de personnel enseignant posera un grave problème au Canada en 2015, en raison du vieillissement de la population enseignante. On n'est pas surpris alors d'apprendre que les récentes études de Vector Research and Development Inc. (Fédération canadienne des enseignantes et enseignants, 1999) et de Statistique Canada (Tremblay, 1997) prévoient une pénurie possible de personnel enseignant au début du millénaire dans différentes régions du Canada. L'Ontario est la province la plus touchée, résultat récemment confirmé dans une étude de l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario (McIntyre, 1998). Celle-ci prévoit une terrible pénurie de personnel enseignant dans la province dès 2003. Ainsi, les départs à la retraite sont passés de 4 650 en 1997 à plus de 10 000 en 1998, le nombre prévu étant de 41 000 en 2003 et de 77 000 (presque la moitié de la population enseignante de la province) dès 2008. En revanche, le nombre de candidats aux programmes d'initiation à l'enseignement a chuté de 20 000 en 1990 à 8 000 en 1997, quoique ce chiffre ait grimpé à 15 500 en 2000 en raison de l'octroi de subventions supplémentaires et de l'attention portée au problème. Une pénurie aux paliers primaire et secondaire est donc prévue, en particulier dans les matières spécialisées comme le français langue seconde (FLS), les mathématiques, les sciences et les technologies, et l'informatique. Bien que la possibilité d'une pénurie soit bien réelle au Canada, le public dans l'ensemble s'oppose (Fédération canadienne des enseignantes et enseignants, 1999) à un assouplissement des normes d'entrée dans la profession.

LE CAS DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

À partir de 2006, sinon avant, la Colombie-Britannique connaîtra une pénurie de personnel enseignant, prévision se fondant sur le nombre de diplômés que l'Ordre des enseignantes et enseignants décerne tous les ans, l'âge moyen de la retraite (58,7 ans) et la baisse du nombre d'enseignantes et enseignants venant dans la province, en raison de la pénurie mondiale. D'après les chiffres fournis par le ministère de l'Éducation, 3 583 enseignantes et enseignants ont pris leur retraite au cours de la période

de cinq ans allant de 1994 à 1998. Presque 80 p. 100 des retraités avaient de 55 à 60 ans, 42,6 p. 100 de 55 à 57 ans et 5 p. 100 65 ans.

En Colombie-Britannique, 55 p. 100 du personnel éducatif avait entre 40 et 54 ans pendant l'année scolaire 1997-1998. Si on applique les pourcentages de départ à la retraite ci-dessus indiqués à ce qui se passera à l'avenir, on déduit que 7 364 enseignantes et enseignants auront 55-59 ans dès 2003 et que deux tiers d'entre eux auront déjà pris leur retraite. Dès 2008, presque toute la cohorte âgée de 50 à 54 ans et deux tiers de la cohorte actuelle âgée de 45 à 49 ans auront pris leur retraite. En 2009, 13,4 p. 100 de plus prendront leur retraite à 60 ans, soit une perte nette due aux départs à la retraite de 13 300 membres du personnel éducatif.

Du côté de l'offre, il existe trois réservoirs «actifs», sources probables d'une offre immédiate; les diplômés annuels des programmes d'initiation à l'enseignement (n=1 700), l'immigration de personnel enseignant en provenance d'autres provinces qui cherche un emploi en Colombie-Britannique (n=800, mais en baisse) et les listes des enseignantes et enseignants en attente (n=5 100). On ne sait pas grand-chose du cheminement de carrière des personnes inscrites sur les listes des enseignantes et enseignants en attente ou sur celles qui migrent dans la province. La mesure dans laquelle la mobilité du réservoir «actif» est limitée n'est pas non plus claire, mais la taille des communautés et l'emplacement géographique de ces dernières semblent affecter le nombre d'enseignantes et enseignants disponibles. En raison de leur situation personnelle, de nombreux membres actifs appartenant à ce réservoir trouvent difficile de changer d'endroit. De plus, l'enseignement continue d'attirer un grand nombre de personnes formées dans le domaine des arts libéraux et des Lettres, qui historiquement se caractérise par un excédent de personnel enseignant. Comme le système a besoin d'une liste stable d'enseignantes et enseignants en attente, on n'a pas inclus dans les projections les 5 100 enseignantes et enseignants en attente qui compte la province.

Résultats des entrevues menées à dessein⁵

Nous avons trouvé des preuves de pénurie qui varient selon les régions, le niveau et la matière. Toutefois, si certains besoins sont les mêmes dans toutes les régions de la province, beaucoup de besoins immédiats sont locaux et pressants, mais ne sont pas de longue durée. Nous faisons donc la distinction entre demande aiguë et demande chronique de personnel enseignant, ce qui suggère que la province doit mettre sur pied des stratégies permettant : 1) de se pencher sur la demande immédiate, locale et limitée dans le temps de catégories particulières d'enseignantes et d'enseignants et 2) régler grâce à des lignes d'action la demande à long terme de personnel enseignant dans tous les sujets et à tous les niveaux, dans toute la province et dans chaque région.

Les résultats s'organisent autour des thèmes suivants :

Les besoins des districts : excédent et pénurie

⁵ Nos données principales et nos sources secondaires se limitent au système scolaire public. On présume que le profil démographique des écoles indépendantes est similaire. Une étude complète de l'offre et de la demande de personnel enseignant devrait inclure les écoles indépendantes.

Le Tableau 1 résume les résultats, selon l'effectif du district. Les questions étaient ouvertes et les réponses régies par la pertinence du sujet pour le district. «Oui» indique qu'il existe une pénurie dans la matière, «Non» indique un excédent et un «blanc» que la matière ne cause pas de souci.

Tous les districts semblent au courant de la pénurie possible de personnel enseignant et d'administrateurs, mais aucun ne paraît prendre de mesures pour régler le problème. Ils donnent l'impression de s'efforcer activement de surmonter les demandes et responsabilités quotidiennes, une pénurie imminente de personnel éducatif n'étant pas leur préoccupation immédiate.

TABLEAU 1 : Excédent et pénurie dans les districts, selon le niveau, la matière et l'effectif du district

	Métropolitain	Urbain	Rural
Primaire	n = 4	n = 4	n = 4
Immersion en français	Oui	Oui	Oui
Français langue seconde	Oui	Oui	Oui
Élémentaire avec spécialisation en éducation de l'enfance en difficulté	Oui	Oui	Oui
Élémentaire avec spécialisation en enseignement de l'anglais langue seconde	Oui	Oui	Oui
Élémentaire avec spécialisation en musique	Oui	Oui	Oui
Personnel enseignant du primaire (un district)	Oui		
Secondaire			
Beaux-arts et arts visuels	Oui	Oui	Oui
Langues			
Anglais	Non	Non	
Français	Oui	Oui	Oui
Anglais (langue supplémentaire)	Oui	Oui	
Espagnol	Oui		
Japonais	Oui	Oui	
Allemand		Oui	
Italien		Oui	
Shuswap		Oui	
Hindi		Oui	
Chinois	Oui		
Sciences et mathématiques			
Biologie	Non	Oui	Oui
Chimie	Oui	Oui	Oui
Physique	Oui	Oui	Oui
Informatique			Oui
Mathématiques	Oui	Oui	Oui

	Métropolitain	Urbain	Rural
Lettres et sciences humaines	Non		
Gestion des affaires	Oui	Oui	Oui
Économie domestique	Oui	Oui	Oui
Éducation technologique	Oui	Oui	Oui
Éducation physique			
Sciences sociales	Non	Non	
Psychologues	Oui		
Conseillères et conseillers	Oui		Oui
Bibliothécaires	Oui		
Langues et culture des Premières nations		Oui	Oui

Les enseignantes et enseignants en attente : listes et offre

Dans les districts métropolitains, les postes proviennent directement des listes des enseignantes et enseignants en attente. Le recrutement et le processus d'embauche sont très rigoureux, car une nomination à titre d'enseignante et enseignant en attente constitue généralement le premier pas pour obtenir un poste permanent. Ce processus a tendance à limiter le nombre d'enseignantes et enseignants en attente sur les listes des districts métropolitains et a entraîné une pénurie d'enseignantes et enseignants en attente. Dans de nombreux cas, les enseignantes et enseignants en attente apparaissent sur plusieurs listes et ne sont pas loyaux à l'égard d'un district particulier, mais restent dans celui où il y a le plus de travail. Cette approche (liste multiple) crée une atmosphère de grande concurrence, aussi bien entre districts qu'entre enseignants en attente.

Dans les districts scolaires urbains, on embauche aussi directement à partir de la liste des enseignantes et enseignants en attente, mais on a moins tendance à rédiger un contrat officiel. Bien que la liste des enseignantes et enseignants en attente soit plafonnée, des entrevues ont lieu toute l'année. Les enseignantes et enseignants en attente des villes sont aussi inscrits sur plusieurs listes, si bien qu'ils acceptent des postes dans l'un des trois ou quatre districts.

Dans les districts scolaires ruraux, la liste des enseignantes et enseignants en attente a davantage tendance à compter des personnes qui ne sont pas à la recherche d'un poste permanent. Comme il est difficile de gagner sa vie en étant enseignante ou enseignant en attente, ces personnes occupent un autre emploi ou disposent d'autres sources de revenu. Les régions rurales éprouvent souvent des difficultés à trouver du personnel enseignant certifié à porter à sa liste d'enseignantes et enseignants en attente et des spécialistes de certaines matières. Le réservoir des enseignantes et enseignants en attente se compose dans l'ensemble de «généralistes», celui du personnel enseignant du cycle primaire étant considéré le «plus fort». On doit en partie cette situation au grand nombre de «cols blancs» travaillant dans la région.

Les effets des mesures législatives sur l'offre et la demande

Certaines décisions particulières du gouvernement provincial ont eu des conséquences sur l'offre et la demande de personnel enseignant au niveau local. La mise en place ou l'élargissement de différents programmes (p. ex. : éducation de l'enfance en difficulté, ALS) et des changements de formule ont obligé les districts à ajouter du personnel enseignant ou à en déplacer, comme il le pouvait. Les districts ont affirmé que ce genre de décisions, qui surviennent à vivre allure, les prennent souvent de court et les empêchent de trouver les personnes qualifiées et de répondre aux demandes. En raison de cette situation, des enseignants sont dans certains cas obligés d'enseigner hors de leur champ de compétence et il a fallu procéder à un remaniement du personnel enseignant existant.

Remaniement du personnel enseignant existant

De nombreux districts urbains et métropolitains ont dû assouplir les critères s'appliquant à beaucoup de postes spécialisés, car ils n'étaient pas en mesure de trouver des personnes détenant les titres de compétence voulus et l'initiation supplémentaire requise. Cette situation inquiète les trois types de district (métropolitain, rural et urbain). Selon eux, les universités doivent travailler ensemble avec eux à la mise en place de programmes d'enseignement sur le terrain pour répondre aux besoins à court terme et à long terme du système. Ce genre de possibilités permettra au personnel enseignant de se mettre à niveau dans des sujets où une pénurie de personnel enseignant qualifié surviendra vraisemblablement, ce qui mettra un frein aux cas où les enseignantes et enseignants n'exercent pas dans leur champ de compétence.

Enseignement hors du champ de compétence et qualifications pertinentes

L'apprentissage des élèves souffre beaucoup lorsqu'une enseignante ou un enseignant exerce hors de son champ de compétence. On peut imputer la situation à des changements législatifs, à la compression du programme d'études et au fait que, quelquefois, les enseignantes et enseignants présument qu'ils peuvent enseigner des matières dans lesquelles ils ne détiennent pas les titres universitaires voulus. Les districts ont souligné qu'ils préfèrent embaucher des spécialistes des diverses matières, surtout au palier secondaire.

Diversité : la population étudiante et la population enseignante

Dans les districts ruraux, l'écart existant entre la composition ethnique de la population enseignante et celle de la population étudiante était mal connu et il y avait encore moins de mesures signalées à ce propos. Dans les districts métropolitains et ruraux, la situation est quelque peu différente. Ces derniers ont signalé que, depuis de quatre à cinq ans, ils assistaient à un revirement, davantage de personnes n'appartenant pas à la race blanche, en particulier des Asiatiques et des membres de la communauté des Indes orientales dans les districts métropolitains, font une demande pour être sur la liste des enseignantes et enseignants en attente. Alors que ce changement dans le nombre de demandes est évident, les districts, en revanche, n'ont pas fait de suivi sur le rapport ethnicité des candidats et l'embauche réelle. On trouve des programmes d'action affirmative dans peu de districts, ces derniers insistent sur le besoin d'engager la meilleure personne pour l'emploi, indépendamment de l'âge et des antécédents culturels. Il est donc impossible de dire si le nombre accru de demandes en provenance de

personnes appartenant à des antécédents ethniques divers contribuera à ce que la population enseignante représente mieux la diversité ethnique de la société et de la population étudiante.

Dans l'enquête 1996-1999 sur les diplômés des programmes de formation préalable à l'enseignement, 14,7 p. 100 des personnes certifiées par l'Ordre des enseignantes et enseignants appartenaient à une minorité visible. Pourquoi si peu de personnes appartenant à des ethnies représentées dans la population étudiante embrassent-elles la profession enseignante? La raison, à notre avis, tient au fait qu'il y a des obstacles systémiques et culturels en jeu. Dans la culture de certains groupes ethniques, la profession enseignante n'occupe pas un statut élevé. Parmi les obstacles systémiques, citons le coût des études universitaires chez les élèves de certains groupes ethniques, la langue et la moyenne de la note pondérée pour être acceptés à l'université, plus le fait qu'il faut cinq ans pour obtenir un brevet d'enseignement.

Rapports entre le milieu de l'éducation sur le terrain et les universités, et programmes d'initiation à l'enseignement

Les principaux acteurs de la formation du personnel enseignant ont tendance à réagir *après* l'apparition de la pénurie au lieu de se montrer proactifs et de planifier cette dernière *avant* qu'elle ne survienne. Dans leurs travaux de planification, ils devraient entre autres prévoir des programmes visant à surmonter une pénurie dans les établissements d'enseignement locaux, ce qui exige un meilleur ajustement des activités des universités, des souhaits du gouvernement, des prestations des districts et des exigences en matière de qualification de l'Ordre des enseignantes et enseignants, et une plus grande uniformité entre les programmes de formation du personnel enseignant et les exigences de l'Ordre des enseignantes et enseignants pour enseigner au secondaire.

Les districts ont une autre inquiétude : les programmes d'initiation ne donnent pas aux futurs enseignantes et enseignants des stratégies pédagogiques concrètes pour relever les défis auxquels ils se heurtent actuellement dans la société (p. ex. : enseignement intégré, alphabétisation et enseignement de la lecture). Le niveau de préparation des enseignantes et enseignants en éducation technologique soulève aussi de vives inquiétudes⁶. En dépit de cette critique, les districts favorisent fortement l'élaboration en collaboration des programmes de formation du personnel enseignant et, parmi eux, beaucoup souhaitent ardemment la mise en place de programmes de stages et de mentorat pour les nouvelles recrues, qui seraient aussi gérés en collaboration.

⁶ Les opinions exprimées reflètent celles du Secrétariat à l'éducation américain. :

Nouveaux et anciens enseignants et enseignantes disent qu'ils ne sont pas bien préparés à enseigner efficacement dans les quatre domaines changeant le plus rapidement dans les écoles de la nation : rehausser les normes dans la salle de classe, les élèves ayant des besoins spéciaux, les élèves issus de diverses origines culturelles et l'utilisation des technologies. Le fait que les nouveaux enseignants soient aussi mal à l'aise que leurs collègues ayant plus d'ancienneté indique que les programmes de formation du personnel enseignant et de perfectionnement professionnel ne tiennent pas compte des réalités de la salle de classe actuelle (Riley, 1999).

Conclusions à propos de la pénurie de personnel enseignant en Colombie-Britannique

Premièrement, le vieillissement de la population enseignante en Colombie-Britannique engendrera, selon nous, une pénurie de personnel enseignant qui sera plus évidente en 2003 et s'accroîtra de 2005 à 2010. En fait, d'après une récente enquête (Overgaard, février 2001), dans 45 districts il manque 212 enseignants et enseignantes, cinq des huit districts métropolitains signalant une pénurie. Ce qui est unique dans cette pénurie c'est que les mêmes données démographiques touchent d'autres provinces et pays, qui ont traditionnellement fourni du personnel enseignant et à leur tour y font face. En raison de cette pénurie généralisée, le nombre d'enseignantes et d'enseignants qui migrera en Colombie-Britannique et au Canada diminuera .

Deuxièmement, nous nous inquiétons de ce que, faute d'une planification minutieuse de l'offre et de la demande et d'une politique solide à ce sujet, une personne ne détenant pas les titres de compétence voulus en enseignement sera probablement affectée à une classe en cas de grave pénurie de personnel enseignant, ce qui aura des effets néfastes sur la qualité de l'éducation et minera la reconnaissance des aptitudes professionnelles du personnel enseignant.

Troisièmement, nous nous sommes rendu compte que certains districts gagnent du terrain en ce qui concerne l'égalité des sexes dans l'enseignement des sciences et dans l'administration. En revanche, seuls des espoirs étaient exprimés quant à la possibilité de voir un meilleur équilibre exister entre les ethnies bien représentées dans la population étudiante et la représentation de ces mêmes ethnies dans la population enseignante. Certes, il se peut que ce problème se résolve de lui-même au fil du temps. Le fait que les établissements de formation du personnel enseignant et les districts scolaires ne parviennent pas à l'heure actuelle à attirer dans l'enseignement beaucoup de personnes appartenant à diverses origines ethniques reste néanmoins un sujet de préoccupation. Il se peut qu'il faille envisager, particulièrement si les programmes exigent par exemple du personnel des Premières Nations ou des enseignants de langues (p. ex. : mandarin, japonais, etc.) et si ce personnel détient une expérience adéquate mais n'a pas de brevet d'enseignement, de trouver des *solutions de rechange temporaires et accélérées*, comme un programme d'un ou deux ans comprenant un stage quelconque (analogue au programme Teaching Chef). De cette façon, il sera peut-être possible de répondre à un besoin urgent du programme et d'améliorer la représentation des divers groupes ethniques dans la profession enseignante.

Le moment est venu de prendre des mesures pour régler le problème de la pénurie de personnel enseignant. Nous devons non seulement envisager des moyens d'augmenter le réservoir actuel de personnel enseignant, mais nous devons aussi nous pencher sur le problème de la pénurie chronique sévissant dans les matières spécialisées aux niveaux primaire et secondaire. Nous devons effectuer des recherches sur le dossier «offre» qui permettent de : 1) déterminer le cheminement de carrière type du personnel enseignant à plein temps et à temps partiel; 2) trouver la mesure dans laquelle des personnes détenant les titres de compétence nécessaires pour enseigner, mais qui, à l'heure actuelle, ne travaillent pas ou ne sont pas inscrites sur les listes des enseignantes et enseignants en attente, se mettront à chercher activement un poste dans l'enseignement en cas de pénurie et 3) fournir des données sur le personnel enseignant qui migre dans la province, en particulier sur la mesure dans laquelle il est tenu de rester au même endroit. Nous devons également connaître la capacité maximale des programmes d'initiation à l'enseignement de la province.

Selon nous, il ne faut pas attendre d'être convaincus au-delà de tout doute qu'une pénurie de personnel enseignant surviendra, car il sera alors trop tard. Ce faisant, nous ne saisissons pas l'occasion, toujours existante, de nous pencher de manière proactive sur les difficultés auxquelles se heurtent les districts de toute la province. La pénurie actuelle d'infirmières dans tout le pays illustre parfaitement ce qui pourrait se produire dans l'éducation, si l'on ne fait pas montre de prévoyance et si l'on ne se tient pas prêts.

CHANGEMENTS DÉMOGRAPHIQUES ET LEADERSHIP ADMINISTRATIF

Les changements démographiques qui ont des répercussions sur la population enseignante en Colombie-Britannique ne sont pas sans affecter aussi les rangs des administrateurs de la province. La loi scolaire de 1988 (1998 School Act) a séparé les administrateurs des enseignants, créant ainsi une structure de régie tout à fait particulière à la Colombie-Britannique. Nous détenons la preuve que les profonds changements qu'a subis l'administration scolaire depuis 12 ans, sans oublier le plus grand stress professionnel, contribuent à attiser des rivalités bien enracinées entre les administrateurs et le personnel enseignant et sont en grande partie responsables des difficultés qu'éprouvent les districts à recruter du personnel très compétent dans l'administration. Nous estimons que cette difficulté et la pénurie d'administrateurs scolaires qui pourrait en découler constituent un grave problème pour le système scolaire.

Comment la pénurie prévue de personnel enseignant affectera-t-elle les rangs des administrateurs scolaires? Le Tableau 2 indique la répartition du personnel éducatif de la Colombie-Britannique dans trois groupes d'âge et selon la description d'emploi. Au cours de l'année scolaire 1997-1998, 55 p. 100 du personnel éducatif de la Colombie-Britannique avaient de 40 à 54 ans (57 p. 100 en 1998-19) et 30 p. 100 plus de 50 ans. Le tableau montre également que, si 30 p. 100 seulement des enseignants étaient âgés de plus de 50 ans, environ 45 p. 100 des administrateurs tombaient dans cette catégorie, c'est-à-dire de cinq à sept ans de l'âge de la retraite. Trente-six pour 100 des administrateurs scolaires avaient de 50 à 54 ans, 38 p. 100 de 45 à 49 ans et 20 p. 100 de 40 à 45 ans. De plus, 37 p. 100 des administrateurs avaient de 50 à 54 ans, 40 p. 100 de 45 à 49 ans et 22 p. 100 de 40 à 44 ans. C'était il y a trois ans. De nombreux administrateurs dans le groupe d'âge 50-54 ans approchent de la retraite (ou sont à la retraite). L'âge moyen de la retraite chez les administrateurs ne diffère pas de celui du personnel enseignant (58,7 ans). Par conséquent, parmi les 13 300 éducateurs partis à la retraite dès 2009, beaucoup seront des administrateurs; une pénurie d'administrateurs est imminente.

TABLEAU 2 : Cohortes de groupes d'âge par description d'emploi, année scolaire 1997-1998

Poste	40-44 ans		45-49 ans		50-54 ans	
	N	%	N	%	N	%
Enseignants	5 344	16,5	7 354	22,7	5 869	18,1
Directeurs	241	15,4	472	30,1	529	33,7
Sous-directeurs	198	19	330	31,7	241	23,2
Chefs de département	419	16,4	576	22,6	577	22,6
Total - personnel scolaire	6 202		8 732		7 216	
Directrice/directeur de l'éducation	8	9,5	24	28,6	33	39,3
Assitant(e)s à l'enseignement	71	17,2	119	28,9	98	23,8
Tests et évaluations	9	12,2	16	21,6	17	23
Total – personnel du district	88		159		148	
Totaux	6 290		8 891		7 364	

N.B. Le pourcentage à côté du nombre est le pourcentage de tout le groupe appartenant à ce groupe d'âge. Par exemple, 33,7 p. 100 de tous les directeurs et directrices tombent dans la tranche d'âge 50-54 ans (n = 529).

Nous avons aussi découvert que la situation organisationnelle dans les écoles a des effets néfastes sur l'imminente pénurie d'administrateurs.

La situation organisationnelle des écoles : rivalités, gestionnariat et litige à propos de «qui» représente les enfants

La situation organisationnelle se caractérise dans certaines écoles par la présence d'un gestionnariat qui a entraîné des rivalités profondément enracinées entre le personnel enseignant et les administrateurs, lesquelles portent au bout du compte sur un litige : qui représente les intérêts des enfants? La nature en mutation de l'administration et le stress professionnel accru du personnel enseignant et des administrateurs semblent être à l'origine de la situation.

La loi scolaire (School Act) accorde aux administrateurs de vastes devoirs, responsabilités et obligations. Les districts comptent sur l'aide des directrices et directeurs d'école pour gérer la convention collective au niveau de l'école. De plus, les directrices et directeurs traitent aujourd'hui davantage avec les parents et s'occupent des questions que ces derniers soulèvent. Il semble donc que le premier objectif soit d'entretenir de bonnes relations avec les parents et la collectivité, le programme d'études étant relégué en deuxième place. Le personnel enseignant et les administrateurs considèrent ces changements avec inquiétude.

Le stress professionnel accru du personnel enseignant et des administrateurs a aussi des répercussions sur la situation organisationnelle des écoles. Certains administrateurs, extrêmement stressés, prennent un congé, d'autres une retraite anticipée. La façon dont les districts traitent les conséquences de ce stress professionnel exacerbe souvent la tension existant entre le personnel

enseignant et les administrateurs. Dans la plupart des cas, les deux sont portés à blâmer l'autre des difficultés que connaît actuellement la structure organisationnelle des écoles de Colombie-Britannique. Cette situation a aggravé la pénurie déjà imminente d'administrateurs.

La pénurie d'administrateurs

Démographiquement, une pénurie d'administrateurs sévit. Sur le plan organisationnel, les districts ont du mal à recruter du personnel enseignant ayant l'expérience voulue en administration scolaire (groupe perçu dans certains milieux comme le plus démoralisé du système) à une époque où de nombreux postes se libèrent.

Recrutement difficile d'administrateurs

D'après les districts, il faut imputer en grande partie les difficultés qu'ils éprouvent à attirer du personnel de qualité dans les rangs de l'administration scolaire à la nature changeante des fonctions des directrices et directeurs d'école, axées sur les tâches de gestion et l'administration de la convention collective. Le nombre de demandes dans les districts métropolitains est plus bas qu'il l'était voilà deux ou trois ans, mais pas tellement toutefois. En moyenne, on recense 40 candidatures (mélange de candidatures internes et externes) à un poste de directeur/directrice d'une école primaire et de 50 à 60 à un poste de sous-directeur/sous-directrice d'une école primaire. Mais c'est le calibre des demandes que les districts trouvent décevant dans les deux cas. Selon le personnel des districts, il existe un manque de solidité tant dans l'éventail des candidatures reçues que dans les personnes qu'ils choisissent en fin de compte. De l'avis général, certains sous-directeurs et sous-directrices nommés pourraient probablement avoir facilement deux ou trois ans d'expérience supplémentaire en salle de classe.

Perspectives d'emploi dans l'administration

D'ici cinq à 10 ans, la demande d'administrateurs sera extrêmement élevée, en particulier au niveau secondaire. En fait, le recrutement d'administrateurs pourrait devenir un grave problème dans toute la province. Dans les districts urbains et ruraux, le problème existe déjà, seules de 10 à 12 candidatures en moyenne étant déposées lors de l'annonce d'un poste d'agente/agent administratif. Dans les districts métropolitains, le nombre de candidatures est plus élevé, soit de 30 à 40, mais peu de candidates et candidats répondent au profil du district. Tous les districts ont indiqué que la qualité des candidatures est décidément bien «faible». Un district rural a signalé que 30 candidatures lui étaient parvenues pour un poste, mais que 18 provenaient d'enseignantes et enseignants qui n'avaient pas assez d'expérience. Tous les districts ont indiqué avoir eu récemment des difficultés à dresser une liste restreinte de trois candidats acceptables pour les postes à combler.

Pourquoi les postes d'administrateurs scolaires n'attirent-ils pas du personnel enseignant chevronné?

L'étude de Huberman (1989, 1991) a retracé les étapes de la carrière des enseignantes et enseignants. En général, les jeunes enseignantes et enseignants ont beaucoup d'énergie, peu de responsabilités et sont prêts à travailler de longues heures, animés d'une idée idéaliste de

l'enseignement. Le personnel enseignant en milieu de carrière a une plus grande expérience de la vie, est plus conscient de sa mortalité et a tendance à essayer d'équilibrer sa vie professionnelle et privée. Les enseignantes et enseignants en fin de carrière ont tendance à se désengager. Celles et ceux qui le font de manière positive se tiennent complètement à l'écart de toute innovation dans le milieu scolaire, s'en tenant à leur champ de spécialisation professionnel et à leurs centres d'intérêt à l'extérieur de l'école. Par contre, les désenchantés qui se désengagent de manière négative s'impliquent beaucoup dans le renouveau scolaire. Huberman (1991) résume ainsi la situation :

Cultiver son propre jardin, en termes pédagogiques, semble être plus rentable à long terme qu'une réforme agraire, bien que cette dernière soit considérée comme enrichissante et stimulante pendant qu'elle se produit. (p. 183)

En Colombie-Britannique, les enseignants viennent de traverser une décennie pendant laquelle le programme d'études n'a cessé d'être modifié. Parmi eux, beaucoup ont vieilli et sont devenus cyniques. Les rivalités et le gestionnariat dans les écoles de Colombie-Britannique ont laissé leurs marques. Nous avons rencontré de nombreux enseignantes et enseignants désenchantés à cause de ce renouveau constant. Ils se demandent pourquoi ils devraient s'impliquer dans l'administration. Le petit groupe d'enseignantes et enseignants qui avaient une attitude positive, ceux qui «avaient cultivé leur propre jardin», ne voyaient aucune raison de participer à la «réforme agraire». Bref, le personnel enseignant chevronné a non seulement commencé à se désengager, mais, plus grave encore, il s'est *désinvesti*.

Quand on questionne le personnel enseignant à ce sujet, il avance deux raisons principales. Il a tout d'abord compris que lorsque quelqu'un travaille 60 heures par semaine, se rend à l'école chaque fois qu'une crise surgit la fin de semaine, le soir et pendant l'été, la rémunération horaire est plutôt maigre.

La journée d'une ou d'un administrateur débute souvent à 7 heures et ne se termine pas avant 22 heures. Réunions avant le début des cours, réunions après les cours, lignes directrices du conseil, demandes du bureau central, problèmes avec les parents, problèmes avec les élèves, problèmes avec le personnel enseignant, et ainsi de suite. S'occuper sans arrêt des problèmes de tout le monde, sans détenir beaucoup de pouvoir et certainement sans être vraiment rémunéré quand on calcule son salaire horaire. Vivons un peu, que diable!

Les administrateurs que je connaissais et qui s'investissaient dans leur travail ont tous fini épuisés et stressés à l'extrême. Pourquoi est-ce que quiconque s'exposerait à ce genre de situation. Certainement pas pour l'argent, en tout cas!!

Mais l'élément dissuasif le plus important a trait au bien-être personnel et au fait que l'emploi n'est désormais plus attrayant.

Quand j'ai commencé à enseigner, j'avais toutes sortes de rêves – j'adorais la matière que j'enseignais et j'adorais les enfants. Mais le système me frustré continuellement. Il se désintéresse du personnel enseignant qui a à coeur son sujet ou l'éducation de ses élèves. Ce n'est déjà pas facile d'être enseignant, mais au

moins j'ai appris à conserver quelque liberté. Si j'étais administrateur, je n'en aurais pas du tout — aucune influence sur mon sujet et on s'attendrait à ce que je fasse la police auprès des enfants et des enseignants!

Jadis, il était possible de jouer un rôle de chef de file de l'éducation en tant qu'administrateur. Cette époque est révolue. Et je ne peux faire fi des raisons qui m'ont amené au départ à enseigner. La vie est trop courte!

En vertu de la loi, les administrateurs ne font plus partie du personnel enseignant, ce qui donne l'impression à certains enseignants et enseignantes qu'ils «sont passés de l'autre côté» et ont laissé tomber leurs collègues pour devenir l'un d'«eux».

Les administrateurs se conduisent à l'égard des enseignantes et enseignants comme s'ils étaient des pions jetables dans un jeu d'échec éducatif. Je trouve la situation répugnante. Pourquoi traiter avec dédain les personnes qui accomplissent le plus important travail? Et vous me demandez pourquoi je ne veux pas être administrateur? Je suis un éducateur, voilà pourquoi, et je ne suis pas prêt à abandonner ma profession.

Les responsables de l'élaboration des politiques de l'éducation ont perdu le sens de la direction. Ils sont si occupés à réagir aux critiques des médias et des parents qu'ils en ont oublié le rôle de l'éducation. En ma qualité d'administrateur, il faudrait aussi que je l'oublie et je ne suis pas prêt à le faire!

L'augmentation du volume de travail, la faible rémunération horaire, les rivalités et le gestionnariat qui caractérisent l'administration se conjuguent pour la rendre sans attrait et potentiellement dangereuse pour la santé et le mode de vie personnels. Les enseignantes et enseignants expérimentés recherchent rarement un poste d'administrateur, mais se désinvestissent plutôt.

J'ai consacré beaucoup de temps et d'énergie pour le programme de l'année 2000, pour qu'une décision politique efface tout ça. Les administratrices et administrateurs vivent cela tous les jours. Je serai folle d'envisager de devenir administratrice. Pourquoi donnerai-je aux responsables de l'élaboration des politiques davantage d'occasions de dévaluer ma contribution en tant qu'éducatrice?

Professionnellement, j'ai travaillé très fort pour en arriver où je suis aujourd'hui sur le plan connaissances et pédagogie. Aujourd'hui, j'accorde de la valeur à la qualité de ma vie privée. Pourquoi envisager de mettre tout ça en péril? Ce serait recommencer à zéro, et à quel prix!

Comme Goodson (2001) l'a noté, dans des conditions postmodernes, le changement est souvent devenu pour l'éducateur progressiste une imposition indésirable et aliénante, car les individus vivent de plus en plus hors des typifications traditionnelles et institutionnelles.

Pourquoi le personnel inexpérimenté recherche-t-il des postes dans l'administration scolaire?

Les enseignantes et enseignants qui envisagent d'occuper un poste dans l'administration ne sont pas désinvestis, mais ils n'ont pas d'expérience. Ils ne cadrent pas avec le profil du district en ce qui concerne le leadership en éducation.

Les districts recherchent des personnes qui ont un sens du leadership transformationnel et non du leadership transactionnel ou traditionnel (Burns, 1998), qui sont «habilitants» au lieu d'être «dominateurs» (Blase et Anderson, 1995). Ils sont à la recherche de personnes qui possèdent un ensemble essentiel de valeurs professionnelles et personnelles pour construire, mettre en œuvre et surveiller une vision collective grâce aux commentaires des partenaires se trouvant dans l'organisme et à l'extérieur (Day, 2000). Ils sont à la recherche de personnes qui sont en mesure d'allier but moral et complexité, de comprendre que les organismes sont des systèmes vivants se consacrant à la création de savoir (Fullan, 1999). Par conséquent, les leaders qui présentent leur candidature doivent accueillir des associés mal à l'aise, les conflits et la diversité, car les conditions sont alors en place pour faire des percées créatives en période difficile et turbulente. Ce faisant, ils ne font pas de la micro-gestion, mais établissent un système d'apprentissage axé sur les personnes, dont le cadre comprend des valeurs, des priorités essentielles et des structures souples, qui ont à la fois confiance dans le processus et le surveillent constamment. Ils forgent ainsi une interdépendance entre le but, les gens, les idées et le savoir (Fullan, 1999). Ils attaquent l'incohérence (Bryk *et al.*, 1998) et s'efforcent de jeter une passerelle entre diversité et différence, car ils savent que la fragmentation, la surcharge de travail et l'incohérence sont des problèmes endémiques en cette période postmoderne.

Nous nous sommes rendu compte qu'un ensemble essentiel d'idées et de valeurs personnelles et professionnelles ne guide pas de nombreux enseignants et enseignantes attirés par un poste administratif; en revanche, leur orientation philosophique correspond fortement au gestionnariat, qui caractérise l'administration, dans la situation conflictuelle d'aujourd'hui. À une époque où des pressions extérieures se manifestent dans les écoles publiques, et dans certains cas en redéfinissent les buts, cette tendance marque un sérieux contretemps pour le programme éducatif des écoles.

Que pouvons-nous faire à ce propos?

Nous suggérons cinq changements pour attirer des candidats talentueux. Ces suggestions portent sur deux grands secteurs : les conditions de travail et le recrutement.

1. Reconfigurer les rôles et les responsabilités des dirigeants

Dans l'ensemble, les écoles sont organisées de façon hiérarchique : les directrices et directeurs d'école sont les dirigeants et les enseignantes et enseignants les suiveurs. Toutefois, les écoles, en pleine restructuration, se mettent à comprendre que ce genre de leadership entrave l'établissement d'une culture se fondant sur la recherche. Sergiovanni (1989) fait une distinction clé entre la conception technique et gestionnaire du leadership, et le leadership culturel :

Le dirigeant transformationnel suit le principe de l'investissement du pouvoir, c'est-à-dire qu'il répartit le pouvoir entre les autres de façon à avoir davantage de pouvoir en

retour. Il sait que ce qui compte ce n'est pas de détenir du pouvoir sur les autres et sur les événements, mais d'avoir du pouvoir sur les réalisations et l'atteinte des objectifs de l'organisation. Pour exercer un contrôle sur ces dernières, il reconnaît qu'il doit déléguer ou renoncer à contrôler les premiers. (p. 220)

Nous proposons ici une différente optique du rôle des directrices et directeurs d'école et du personnel enseignant. Selon cette optique, les directrices et directeurs ont du pouvoir, mais il s'agit d'un pouvoir de réalisation au lieu d'un pouvoir qui s'exerce sur les gens et les événements. D'après cette définition, les directrices et directeurs d'école appliquent le concept du «leadership dense», c'est-à-dire que celui-ci est partagé et exercé amplement. Une fois qu'on l'envisage ainsi, le leadership peut-être exercé et utilisé par les administrateurs et le personnel enseignant. Il devient alors essentiel pour transformer les écoles en centres de recherche. Mais cela n'est possible que si les administrateurs scolaires ont un calendrier de travail réalisable et qu'ils bénéficient du soutien manifeste du bureau central.

2. Un calendrier de travail réalisable

S'attendre à ce que les administrateurs travaillent 60 heures par semaine et se rendent à l'école chaque fois qu'une crise surgit, fins de semaine, soirs et été, ne constituent pas des conditions de travail possibles. Pour attirer des gens dans de telles conditions, il faudrait soit changer le stimulant financier (la rémunération horaire n'est pas très bonne) ou le calendrier de travail lui-même. Comme nous ne pouvons pas payer les administrateurs scolaires ce qu'ils méritent pour tant travailler, nous devons repenser aux attentes relatives au calendrier de travail (on pense immédiatement aux médecins de garde) pour attirer des candidates et candidats de haut calibre, qui ont à cœur les valeurs fondamentales de l'éducation et souhaitent avoir une vie privée.

3. Soutenir (et mettre au défi) les administrateurs scolaires dans un contexte de changements sociaux, politiques et culturels

Pour créer les conditions permettant aux administrateurs et au personnel enseignant de continuellement progresser, c'est-à-dire leur procurer régulièrement l'occasion de s'interroger sur leurs propres pratiques, il faut s'engager à fond. Historiquement, les tâches à accomplir pour y réussir étaient vagues. Presque tout le milieu de l'éducation a été conditionné à accepter les solutions miracles – ateliers d'une seule séance, voire séminaires d'une semaine en été et «bons animateurs», au lieu d'élaborer un ensemble de conditions se renforçant mutuellement, conditions qu'il faut étudier, comprendre et établir au fil du temps (Lieberman, 1994).

L'un de ces ensembles de conditions possibles est le perfectionnement professionnel en milieu scolaire; l'école est à la fois le *site* et le *contexte* du perfectionnement professionnel (p. ex. : site car c'est le lieu où le perfectionnement professionnel se déroule et contexte, car c'est le cadre de travail dans lequel on fait prendre racine à toutes les activités et au sens de tout). Ces conditions permettent aux administrateurs et au personnel enseignant de travailler de concert à l'étude de leurs valeurs et pratiques. Contrairement à un atelier qui vise des éducatrices et éducateurs séparés, le concept du perfectionnement professionnel en milieu scolaire donne non seulement au personnel enseignant les moyens d'améliorer leurs méthodes pédagogiques, mais aussi la possibilité de construire en

collaboration une culture scolaire, le personnel éducatif et les administrateurs étant encouragés à jouer un rôle de chefs de file et à s'instruire les uns les autres. Ce genre de conditions présuppose une autorité accrue des administrateurs scolaires, laquelle sert à «nourrir» les aptitudes au leadership des enseignantes et enseignants.

4. «Nourrir» les aptitudes au leadership : augmenter l'autorité et les responsabilités des administrateurs scolaires

On peut quelque peu comparer cette situation («nourrir les aptitudes au leadership») à celle des touristes dans une ville inconnue qui cherchent leur chemin pour se rendre à un endroit précis. On peut leur donner des directives spécifiques qu'ils devront suivre, on peut leur montrer comment lire une carte et repérer les principaux sites de la ville. La dernière méthode a l'avantage de les rendre aptes à trouver leur chemin s'ils perdent les directives ou les trouvent floues. Le développement d'aptitudes au leadership s'appuie sur les principes, concepts et valeurs fondamentales enracinés dans l'action éducative. L'objectif : déclencher une appropriation grâce à une profonde compréhension. Le leadership est considéré comme un moyen d'habiliter les «participants à apprendre par eux-mêmes pour acquérir un sens commun des buts» (Lambert, 1997, p. 8), d'encourager dans le personnel enseignant une participation générale et avisée au programme éducatif de l'école. Deux aptitudes deviennent alors clés : 1) celle d'écouter et de comprendre en profondeur et 2) celle de faciliter le dialogue. L'accent est mis sur la vision, les buts et les relations, et non sur les règles, les procédures rigides et les mandats; sur l'engagement et non sur le contrat. L'orientation souhaitée et réelle est sur l'édification de normes collégiales, ouvertes et franches au niveau du district et de l'école.

5. Encadrer activement les futurs administrateurs

Il faut activement encadrer les futurs administrateurs sur ce modèle. Il est important de reconnaître que les idées de travail partagé, de résolution conjointe de problèmes, d'entraide et de restructuration du leadership en ce qui concerne le programme d'études et l'enseignement forment la clef de voûte pour créer une culture scolaire qui souhaite, encourage et appuie une interrogation permanente sur les pratiques.

Conclusion

Les changements démographiques qui ont des effets sur la population enseignante de la Colombie-Britannique affectent aussi les rangs des administrateurs scolaires. Nous détenons la preuve que les profonds changements qu'a subis l'administration scolaire depuis une dizaine d'années, sans oublier un plus grand stress professionnel, contribuent à attiser des rivalités bien enracinées entre les administrateurs et le personnel enseignant et sont en grande partie responsables des difficultés qu'éprouvent les districts à recruter du personnel très compétent dans l'administration. Nous estimons que cette difficulté et la pénurie d'administrateurs scolaires qui pourrait en découler constituent un grave problème pour le système scolaire de la Colombie-Britannique et du Canada.

Nous suggérons cinq moyens d'améliorer les conditions de travail et le recrutement des administrateurs. Mais nous terminons aussi sur une exhortation : face à une pénurie possible de

personnel enseignant et d'administrateurs scolaires en raison de changements démographiques et de conditions de travail moins favorables, nous devons agir avec prudence et clarté d'esprit. L'embauche (tout simplement pour que les écoles continuent à fonctionner) de candidates et candidats moins qualifiés, qui ont peut-être davantage à cœur leurs fonctions de gestionnaires que les valeurs fondamentales de l'éducation, est selon nous un signe dangereux. La situation nous rappelle un film des Marx Brothers, «Marx Brothers Go West». Quand Groucho n'a plus de charbon et de bois pour le train (une offre constante d'administrateurs de haut calibre), il se sert des wagons en bois (candidats moins qualifiés) pour alimenter la chaudière (processus administratif), le moteur étant alors mû (administration) jusqu'à ce qu'il n'y est plus de train (écoles publiques). Bien entendu, il fait ça pour sauver le train des pirates (les responsables de l'élaboration des politiques et les critiques des écoles publiques)!

Nous implorons les parties intéressées de se débarrasser de ce piège, au lieu de tomber dedans. Nous exhortons aussi les responsables de l'élaboration des politiques d'adopter une approche proactive à l'égard de la situation organisationnelle et de la culture dans lesquelles les administrateurs scolaires accomplissent leur travail et s'efforcent activement de recruter et d'encadrer des administrateurs (pour la relève), dont l'engagement vis-à-vis des valeurs fondamentales de l'éducation est incontestable. Souvenez-vous, le but EST de sauver le train, pas de le détruire!

Bibliographie

- ADUDA, D. et MUGO, W. (5 janvier 2001). Schools need 6 000 teachers, but TSC (Teacher Service Commission) rules out new recruitment.
<http://allafrica.com/stories/200101050303.html>. Nairobi, Kenya: The Nation.
- AUSTRALIEN COUNCIL OF DEANS OF EDUCATION. (1998). *Teacher supply and demand to 2004; 1998 updated projections*. Victoria, Australie: Australien Council of Deans of Education.
- BLASE, J., et ANDERSON, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership*. Londres, R.U., Cassell.
- BRYK, A., SEBRING, P., KERBOW, D., ROLLOW, S., et EASTON, J. (1998). *Charting Chicago school reform*. Boulder, CO: Westview Press.
- BURNS, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- DAY, C. (2000). Effective leadership and reflective practice. *Reflective Practice*, 1 (1), 113-127.
- ELKIND, D. (1997). Schooling and family in the postmodern world. In A. Hargreaves, (Ed.), *Rethinking educational change with heart and mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- FEISTRITZER, C.E. (28 janvier 1998). The truth behind the "teacher shortage." *The Wall Street Journal*, <http://www37.pair.com/ncei/WSJ-12898.htm>.
- FULLAN, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Londres, R.U.: Falmer Press.
- GERALD, D.E. et HUSSAR, W.J. (13 août 1999). Projections of Education Statistics to 2009.
<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=1999038>. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- GOODSON, I.F. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2 (1).
- HARGREAVES, A. (1997). Rethinking educational change: Going deeper and wider in the quest for success. In A. Hargreaves, (Ed.), *Rethinking educational change with heart and mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- HUBERMAN, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (3), 31-57.
- HUBERMAN, M. (1991). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves et M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (p. 171-195). Londres : Cassells.

- LIEBERMAN, A. (1994). Teacher development: Commitment and challenge. In P.P. Grimmett et J. Neufeld, (Eds.). *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the changing context* (p. 15-30). New York: Teachers College Press.
- LAMBERT, L. (1997). *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.
- LEWIS, A.C. (1998). "Just say no" to unqualified teachers. *Phi Delta Kapan*, 80 (3), 179-180.
- MCINTYRE, F. (décembre 1998). Teacher shortage looms. *Professionally Speaking*.
<http://www.oct.on.ca/english/PS7/cover.htm>.
- OVERGAARD, R. (février 2001). *Educator supply and demand in British Columbia school districts: An analysis of survey findings*. Victoria, CB : ministère de l'Éducation.
- PIPHO, C. (1998). A real teacher shortage. *Phi Delta Kapan*, 80 (3), 181-182.
- RILEY, R.W. (28 janvier 1999). Teacher quality: A report on teacher preparation and qualifications. <http://www.ed.gov/Speeches/01-1999/990128.html>. Washington, DC: NCES Press Conference.
- SERGIOVANNI, T. (1987). The theoretical basis for cultural leadership. In L.T. Sheive et M.B. Schoenheit (Eds.), *Leadership: Examining the options* (pp. 116-129). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- TREMBLAY, A. (1997). Are we headed toward a teacher surplus or a teacher shortage? *Revue des sciences de l'éducation*, 4 (1), 53-85.
- TOFFLER, A. (1970). *Le choc du furur*. New York: Basic Books.
- VECTOR RESEARCH AND DEVELOPMENT INC. (mars 1999). Canadians expect qualified teaching force even if shortages emerge: The Vector poll on public opinion in Canada. *Canadian Teachers' Federation Economic Service Notes*, avril 1999-4, 1-4.

ANNEXE A

Protocol des entrevues : Questions préliminaires

On a posé les questions suivantes de manière heuristique pour obtenir des renseignements sur les caractéristiques régionales de l'offre et la demande de personnel enseignant dans les districts scolaires visités :

1. Combien y a-t-il d'enseignantes et enseignants dans le district? Est-ce que les inscriptions des élèves sont à la hausse, à la baisse ou stables? Y a-t-il des «pointes» inhabituelles dans la répartition primaire-secondaire?
2. Quels sont les principaux besoins (en ce qui concerne l'offre et demande de personnel enseignant) que vous prévoyez d'ici deux à cinq ans et d'ici cinq à 15 ans?
3. De combien d'enseignantes et enseignants aurez-vous probablement besoin dans votre district scolaire? Dans quels domaines? (élémentaire, secondaire, spécialisations, etc.)? Y a-t-il un secteur, une spécialisation ou un niveau dans lesquels vous entrevoyez un problème possible d'*excédent* ou de *pénurie* de personnel enseignant dans votre district?
4. Avez-vous eu à faire face à des problèmes ou des dilemmes à propos de l'offre et la demande de personnel enseignant?
5. Pouvez-vous nous donner quelques exemples de situations dans votre district qui vous ont laissés perplexes, surpris ou encore de changements inattendus (inscriptions, démissions, départs à la retraite, etc.)? Quel genre de roulement de personnel enseignant connaissez-vous dans votre district?
 - a) Si on parle d'une année type, combien d'enseignantes et d'enseignants démissionnent? Est-ce que certains enseignants et enseignantes (niveau, âge, sexe, spécialisation, etc.) sont plus susceptibles de quitter le district que d'autres?
 - b) Votre district a-t-il un Régime d'encouragement à la retraite anticipée? Combien d'enseignantes et enseignants ont pris leur retraite en 1997, 1998 et combien envisagent de le faire cette année? Est-ce que certains enseignants et enseignantes (niveau, âge, sexe, spécialisation, etc.) sont plus susceptibles de quitter le district que d'autres?
6. Pourriez-vous caractériser votre liste d'enseignantes et enseignants en attente en ce qui concerne le sexe, l'âge et la matière enseignée par les personnes qui y sont inscrites?
 - a) Combien d'enseignantes et enseignants la liste comporte-t-elle? Depuis deux ou trois ans, avez-vous fait l'expérience d'une pénurie d'enseignantes et enseignants en attente?
 - b) Pourriez-vous expliquer la procédure à suivre pour se faire inscrire sur la liste?
 - c) Y a-t-il un plafond? (Raison d'être pour avoir ou pas un plafond)
 - d) La liste est-elle hiérarchisée, c'est-à-dire favorise-t-elle l'ancienneté?

- e) Est-il difficile de réussir à se faire inscrire sur la liste?
- f) En quoi les données démographiques du district affectent-elles la liste actuelle? Éprouvez-vous des difficultés à gérer la liste des enseignantes et enseignants en attente? Excédent dans certains secteurs, pénurie dans d'autres?

7. Pourriez-vous indiquer des tendances ou des caractéristiques qui sont particulières à votre district (différentes de celles de l'ensemble de la province)?
8. Les mesures législatives ont-elles eu d'une manière ou d'une autre des répercussions sur vos opérations locales (en ce qui concerne le recrutement ou l'embauche de personnel enseignant détenant les titres de compétence voulus)?
9. Pourriez-vous indiquer dans quelle mesure un certain remaniement du personnel enseignant de votre district est nécessaire, remaniement qui peut ou non avoir des répercussions sur le perfectionnement professionnel?
10. Vous arrive-t-il quelquefois de faire face au dilemme suivant : une enseignante ou un enseignant pose sa candidature à un poste pour lequel elle ou il ne détient pas les qualifications nécessaires? Que faites-vous dans ce genre de circonstances? Dans quels secteurs ce type de dilemme est-il le plus courant?
11. Que cherchez-vous en général dans le dossier des candidats à un poste d'enseignant? Par exemple, y a-t-il d'autres facteurs, hormis les qualifications professionnelles, (p. ex. : connaître et être sensible au contexte local) qui jouent un rôle dans le recrutement?
12. Quelque chose pourrait-il être fait au niveau provincial qui répondrait aux besoins particuliers de votre district?
13. Pourriez-vous indiquer la diversité ethnique de la population étudiante dans votre district? Pourriez-vous préciser la composition de la population enseignante dans votre district? Est-ce que les deux sont comparables? Que pensez-vous de leurs différences et/ou similarités?
14. Pourriez-vous expliquer l'offre et la demande d'administrateurs scolaires dans votre district?
15. Y a-t-il d'autres éléments à propos de l'offre et de la demande de personnel enseignant dans votre district et dans la province qui n'ont pas encore été évoqués mais qui, selon vous, constituent des problèmes clés sur lesquels il faut se pencher?