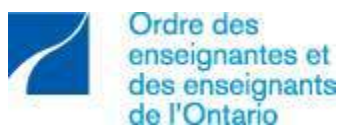


**État de la profession enseignante
Sondage annuel de 2005**

**Rapport de COMPAS à
l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario**



**COMPAS Inc.
Maison de recherche sur la clientèle et l'opinion publique**

Contents

2.0. Problèmes qui affectent le plus les écoles	5
2.1. Trop d'élèves par classe – le problème le plus important parmi six jugés significatifs	5
2.2. Le gouvernement provincial marque des points pour les salaires, mais en perd pour la plupart des questions touchant à l'éducation	7
3.0. Initiatives et réformes du domaine de l'éducation	10
3.1. Les enseignants sont en faveur de la plupart des initiatives, demeurent indécis quant à la structure de la régie de l'Ordre et s'opposent à l'embauche d'enseignants non certifiés grâce à des permissions intérimaires	10
3.2. Comment améliorer l'apprentissage des élèves — Moins d'élèves par classe, programmes en compétences linguistiques et mathématiques, soutien pour les élèves à risque, les immigrants et les élèves en difficulté... mais pas de tests normalisés.....	14
3.3. Des classes plus petites sont essentielles — surtout pour les premières années et pour les élèves ayant des besoins particuliers	16
4.0. Cheminement et perfectionnement professionnels	19
4.1. Objectifs personnels — Enthousiastes face à leur profession; ouverts à l'idée de quitter l'enseignement; peu enthousiastes vis-à-vis de l'administration	19
4.2. Avantages et désavantages de devenir directeur d'école — Possibilité d'améliorer l'éducation et davantage d'autorité et de pouvoir par rapport aux politiques de l'école, au stress lié à la gestion et aux élèves en crise	24
4.3. Perfectionnement professionnel : les enseignants participent surtout à des activités d'apprentissage supplémentaires	25
4.4. Affectations et connaissance du sujet — 82 % d'affectations bien adaptées.....	27
5.0. Formation à l'enseignement.....	28
5.1. Influence moyennement positive; excellents résultats pour le stage; résultats généralement moyens; résultats faibles pour les tâches administratives, l'enseignement aux élèves de groupes minoritaires et la collaboration avec les parents	28



5.2. Avis partagés sur la durée du programme; si on prolonge le programme, il faudrait se concentrer sur le stage; les directeurs d'école soutiennent le plus la prolongation du programme.....	32
6.0. Conventions collectives sur plusieurs années	33
6.1. Des conventions collectives s'échelonnant sur plusieurs années apporteront paix et stabilité	33
6.2. Attitude positive du gouvernement et durée de l'entente apporteraient paix et stabilité; avis partagés sur les raisons qui empêcheraient la paix et la stabilité.....	34
7.0. Perceptions	35
7.1. Principale inquiétude des enseignants : le public ne comprend pas et n'apprécie pas la profession enseignante	35
7.2. Vaste majorité en faveur d'une campagne de relations publiques	37



1.0. Introduction

1.1. Renseignements généraux

Le troisième sondage annuel de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario sur l'état de la profession enseignante s'inscrit dans un processus d'enquête continu dont l'objectif est de savoir comment les enseignants évaluent l'état de leur profession et de l'éducation dans la province. Le sondage de 2005 explore des thèmes tels que :

les problèmes auxquels font face les écoles de l'Ontario à l'heure actuelle

- le niveau d'efficacité du gouvernement provincial à prendre en compte les problèmes actuels des écoles de la province
- les idées de réforme en éducation
- l'influence du nombre d'élèves par classe sur leur réussite
- les nouvelles conventions collectives s'échelonnant sur plusieurs années
- les facteurs qui attirent et découragent les enseignants à entreprendre une carrière de directeur d'école ou de directeur adjoint
- la participation à diverses activités de perfectionnement professionnel
- la façon dont les enseignants perçoivent leur expérience dans les programmes de formation à l'enseignement
- la façon dont le public perçoit la profession enseignante.

1.2. Méthode

L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a demandé à la maison COMPAS de réaliser un sondage auprès d'un échantillon représentatif de 1 000 de ses membres. Des enquêteurs professionnels ont mené, à la fin de juillet, des sondages téléphoniques assistés par ordinateur sur une période d'un peu plus de deux semaines. Par convention, on juge qu'un échantillon de 1 000 répondants est exact 19 fois sur 20, avec une marge d'erreur de 3,1 %.



Le questionnaire comprend un assortiment de questions et de réponses à choix limité ou selon un barème d'évaluation. Pour certaines questions plus complexes, à choix de réponse limité, les options offertes aux participants découlaient d'une étude antérieurement effectuée par COMPAS pour le compte de l'Ordre.

L'étude précédente avait été menée auprès de 100 enseignants de l'Ontario et comportait des questions ouvertes sur certains des sujets abordés ultérieurement dans le cadre du sondage auprès des 1 000 enseignants avec questions à choix de réponses limité. Par exemple, le sondage comportait la question : «Parmi les huit problèmes suivants, lequel affecte le plus les écoles de l'Ontario à l'heure actuelle?» Les choix de réponses ont été élaborés à partir des huit réponses les plus souvent données à une question ouverte semblable dans l'étude précédente auprès des 100 enseignants.

2.0. Problèmes qui affectent le plus les écoles

2.1. Trop d'élèves par classe – le problème le plus important parmi six jugés significatifs

Presque un tiers des répondants (32 %) affirment que les classes ayant trop d'élèves constituent le problème le plus important des écoles de l'Ontario à l'heure actuelle, comme en témoigne le tableau 2.1. Une proportion de 16 % croit que les élèves à risque, les immigrants et les élèves en difficulté représentent le problème le plus important. Quant au reste, 14 % d'entre eux sont d'avis que c'est la discipline, et 14 %, le manque de personnel de soutien.



Tableau 2.1 : Les huit problèmes les plus importants¹

	Tous	Directeurs d'école
trop d'élèves par classe	32	13
élèves à risque, immigrants et élèves en difficulté	16	28
manque de personnel de soutien	14	19
discipline	14	2
programme, technologie ou ressources	10	11
administration publique	5	11
manque d'enseignantes et d'enseignants	5	11
salaires	1	0
[NON SOLLICITÉ] – autres	1	4
[NON SOLLICITÉ] – ne sait pas – refuse de répondre	2	2

Les enseignants plus jeunes et moins expérimentés sont les plus inquiets face aux classes trop nombreuses. Dans la pratique, 43 % des répondants de moins de 34 ans croient que trop d'élèves par classe représente le problème le plus important. Le pourcentage baisse à 32 % chez les 35 à 49 ans et à 25 % chez les 50 à 64 ans. Dans le même ordre d'idée, 40 % des enseignants ayant de 1 à 5 années d'expérience sont d'avis que trop d'élèves par classe constitue le problème le plus important, tandis que seulement 17 % de ceux comptant plus de 30 ans d'expérience partagent le même avis. On remarque que plus les enseignants acquièrent de l'expérience, moins ils croient que les classes comptant trop d'élèves sont le problème le plus important. Soit leurs compétences s'améliorent, soit ils deviennent insensibles au problème.

Trop d'élèves par classe représente un problème moins important pour les directeurs d'école que pour l'ensemble des enseignants, comme l'illustre le tableau 2.1. Parmi les directeurs d'école, 13 % disent que le nombre d'élèves par classe représente le problème le plus important. On peut établir une comparaison avec 38 % des enseignants de l'élémentaire, 29 % des

¹ «Parmi les huit problèmes suivants, lequel affecte le plus les écoles de l'Ontario à l'heure actuelle?» (%) [VARIER L'ORDRE].



enseignants du secondaire, 30 % des enseignants suppléants et 18 % de la catégorie «autres». Ce problème inquiète moins les directeurs d'école à cause de leur âge et de leur rôle ou point de vue. Si l'âge était le seul facteur qui comptait, les directeurs d'école âgés entre 50 et 64 ans seraient tout aussi inquiets que les répondants du même groupe d'âge qui ne sont pas directeurs d'école dans la même cohorte. Or, dans cette cohorte, seulement 15 % des directeurs d'école affirment que le nombre d'élèves est le problème le plus important auquel font face les écoles à l'heure actuelle, comparativement à 25 % de tous les répondants, 26 % des enseignants du secondaire et 28 % de ceux de l'élémentaire.

Les enseignants du système scolaire catholique de langue française sont moins inquiets que les autres, soit 41 % comparativement à 31 % des enseignants des autres conseils scolaires. Moins d'expérience en enseignement explique probablement cette différence du côté du système catholique de langue française. Ces enseignants sont modérément plus enclins à dire que leur classe comptait plus d'élèves cette année que l'an dernier (31 % contre 24 % de tous les enseignants).

2.2. Le gouvernement provincial marque des points pour les salaires, mais en perd pour la plupart des questions touchant à l'éducation

Les enseignants croient en général que le gouvernement provincial a été, tout au plus, modérément efficace dans la façon dont il a pris en compte certains problèmes auxquels font face les écoles à l'heure actuelle, mais leur opinion varie en fonction du problème. Le tableau 2.2A montre que la plupart des répondants (50 % ont donné une note de 4 ou de 5; moyenne : 3,4) perçoivent le gouvernement comme très efficace dans la façon dont il a traité des questions de salaire des enseignants; pour tous les autres problèmes, la moyenne est de 3,0 ou moins, avec moins de 31 % des répondants qui ont donné une note de 4 ou de 5.



Tableau 2.2A : Efficacité du gouvernement de l'Ontario à prendre en compte certains problèmes (échelle de 1 à 5)²

	Tous	Directeurs d'école	5	4	3	2	1	Ne sait pas
salaires	3,4	3,6	12	38	34	11	4	1
manque d'enseignantes et d'enseignants	3,0	3,0	5	26	37	22	9	2
programme, technologie ou ressources	2,9	3,1	5	25	37	23	9	1
administration publique	2,7	2,8	2	14	45	23	10	7
manque de personnel enseignant spécialisé	2,6	2,5	2	15	37	29	15	2
trop d'élèves par classe	2,5	3,0	4	17	28	28	22	1
élèves à risque, immigrants et élèves en difficulté	2,5	2,4	2	14	34	32	16	3
besoin de meilleures bâtisses	2,5	2,4	2	16	33	27	20	2
discipline	2,5	3,0	1	15	34	28	18	4
manque de personnel de soutien	2,4	2,6	3	13	26	37	20	1

On a appliqué les techniques d'analyse factorielle et d'analyse statistique à plusieurs variables aux résultats pour savoir comment les enseignants perçoivent le rendement du gouvernement, et non seulement comment ils l'évaluent. Comme le montre le tableau 2.2B, deux facteurs ou façons de penser au sujet du rendement du gouvernement ressortent de cette analyse factorielle :

- à l'intérieur de la classe : ce que les enseignants pensent du rendement du gouvernement en matière de pénurie d'enseignants spécialisés et en études générales, de

² «Dans quelle mesure le gouvernement provincial a-t-il pris en compte les problèmes suivants qui touchent les écoles de la province aujourd'hui? Répondez à l'aide d'une échelle de 1 à 5 dans laquelle 1 représente "pas du tout efficace" et 5 "extrêmement efficace".» [VARIER L'ORDRE]



personnel de soutien, de classes ayant trop d'élèves et d'élèves en difficulté

- ☐ à l'extérieur de la classe : ce que les enseignants pensent du rendement du gouvernement en matière de discipline, de programme, de technologie ou de ressources, d'administration publique, de bâtisses et de salaires des enseignants

Tableau 2.2B : Problèmes à l'intérieur et à l'extérieur de la classe – deux facteurs se dégagent des résultats de l'analyse factorielle dans le tableau 2.2A

	à l'intérieur de la classe	à l'extérieur de la classe
Q3.7 – manque de personnel enseignant spécialisé	0,697	
Q3.6 – manque d'enseignantes et d'enseignants	0,656	
Q3.8 – manque de personnel de soutien	0,650	
Q3.1 – trop d'élèves par classe	0,562	
Q3.5 – élèves à risque, immigrants et élèves en difficulté	0,561	
Q3.4 – discipline		0,682
Q3.2 – programme, technologie ou ressources		0,611
Q3.3 – administration publique		0,577
Q3.9 – besoin de meilleures bâtisses		0,505
Q3.10 – salaires		0,456

On perçoit le gouvernement comme étant légèrement plus efficace dans la façon dont il traite des problèmes à l'extérieur de la classe qu'à l'intérieur de la classe. COMPAS a calculé un score moyen pour chaque facteur en prenant une moyenne mathématique des scores attribués par les répondants à toutes les variables contenues dans un facteur donné. Ce faisant, chaque moyenne factorielle se situe sur la même échelle de cinq points que les questions individuelles. La moyenne factorielle des problèmes à l'extérieur de la classe



(2,8) est légèrement plus élevée que la moyenne factorielle des problèmes à l'intérieur de la classe (2,6). Cette différence n'a aucune valeur statistique.

3.0. Initiatives et réformes du domaine de l'éducation

3.1. Les enseignants sont en faveur de la plupart des initiatives, demeurent indécis quant à la structure de la régie de l'Ordre et s'opposent à l'embauche d'enseignants non certifiés grâce à des permissions intérimaires

À partir d'une liste d'initiatives du domaine de l'éducation, les enseignants devaient préciser lesquelles étaient souhaitables, tel qu'indiqué dans le tableau 3.1. Avoir moins d'élèves par classe (moyenne de 4,4) et davantage de soutien en classe pour les élèves ayant des besoins particuliers (moyenne de 4,4) se sont nettement classées en tête de liste. D'autres initiatives étaient grandement prisées (moyenne respective de 4,2) :

- plus d'éducation physique, de musique et d'arts
- mentorat pour les nouveaux membres de la profession
- enseignants spécialisés en compétences linguistiques et mathématiques dans chaque école élémentaire.

Les résultats du sondage montrent un appui modéré de la majorité (c'est-à-dire moins de la moitié des répondants ont attribué une note de 4 ou de 5) pour les initiatives suivantes : collations et boissons santé dans les distributeurs de l'école, équipe d'intervention pour la sécurité dans les écoles, conventions collectives s'échelonnant sur plusieurs années, révision des programmes de l'élémentaire et école obligatoire jusqu'à 18 ans.

En bas de liste, on retrouve les énoncés suivants :

- plus d'hommes dans la profession, appuyé par une vaste majorité (49 % ont attribué une note de 4 ou de 5; moyenne : 3,5)



Rapport de COMPAS à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, sondage annuel de 2005 sur l'état de la profession enseignante, le 5 septembre 2005

- modification de la structure de la régie de l'Ordre, appuyé par une majorité modérée (40 % ont attribué une note de 4 ou de 5; moyenne : 3,3)
- embauche d'enseignants non certifiés grâce à des permissions intérimaires, initiative à laquelle s'opposent une forte majorité (73 % ont attribué une note de 1 ou de 2; moyenne : 1,9).

Tableau 3.1A : Comment percevez-vous les initiatives suivantes? (échelle de 1 à 5)³

	Tous	Directeurs d'école	5	4	3	2	1	Ne sait pas
moins d'élèves par classe	4,4	4,0	65	20	10	3	2	* ⁴
soutien en classe pour les élèves ayant des besoins particuliers	4,4	4,5	63	24	8	3	2	*
plus d'éducation physique, de musique et d'arts	4,2	4,1	52	29	13	4	2	0
mentorat pour les nouveaux membres de la profession	4,2	4,4	53	26	14	4	2	1
enseignants spécialisés en compétences linguistiques et mathématiques dans chaque école élémentaire	4,2	4,3	50	28	14	6	3	*
collations et boissons santé dans les distributeurs des écoles	4,0	3,6	46	23	15	8	6	1
équipe d'intervention pour la sécurité dans les écoles	3,9	3,7	32	33	24	7	2	1
conventions collectives s'échelonnant sur plusieurs années	3,8	4,0	31	32	25	7	4	2

³ «Je vais vous lire une liste d'initiatives du domaine de l'éducation. Dites-moi comment vous percevez ces initiatives à l'aide d'une échelle de 1 à 5, dans laquelle 1 signifie "pas du tout souhaitable" et 5 "extrêmement souhaitable".» [VARIER L'ORDRE]

⁴ Plus grand que 0 et plus petit que 0,5.



Rapport de COMPAS à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, sondage annuel de 2005 sur l'état de la profession enseignante, le 5 septembre 2005

	Tous	Directeurs d'école	5	4	3	2	1	Ne sait pas
révision des programmes de l'élémentaire	3,6	3,5	26	28	28	10	6	3
école obligatoire jusqu'à 18 ans	3,5	2,9	33	20	22	12	12	*
plus d'hommes dans la profession	3,5	3,5	22	27	33	11	7	1
modification de la structure de la régie de l'Ordre	3,3	3,3	19	21	36	13	7	6
embauche d'enseignants non certifiés grâce à des permissions intérimaires	1,9	1,8	2	5	19	25	48	1

On constate une attitude relativement homogène des enseignants envers ces initiatives, quel que soit le segment dans lequel ils travaillent. Quelques différences notables surgissent : la direction donne moins son aval aux initiatives telles que les aliments santé dans les distributeurs et l'école obligatoire jusqu'à 18 ans, tel que l'indique le tableau 3.1A. Les enseignants des conseils catholiques de langue française se prononcent davantage en faveur de l'école obligatoire jusqu'à 18 ans. À l'inverse, ils ont moins tendance à appuyer les conventions collectives s'échelonnant sur plusieurs années ou à s'opposer à l'embauche d'enseignants non certifiés.

Fait prévisible, il y a une certaine corrélation entre les problèmes que les enseignants considèrent primordiaux (tableau 2.1) et la note qu'ils accordent à diverses initiatives (tableau 3.1). En effet, ceux qui avancent que les classes nombreuses représentent le plus gros problème dans les écoles (tableau 2.1) sont davantage enclins à considérer la baisse du nombre d'élèves par classe comme grandement souhaitable (moyenne de 4,8 par rapport à 4,4 pour tous les enseignants). Parallèlement, ceux qui estiment que l'administration gouvernementale constitue le plus grand problème (tableau 2.1) sont moins enclins à choisir une initiative comme une équipe d'intervention pour la sécurité dans les écoles (moyenne de 3,3 par rapport à 3,9 pour tous les enseignants). En général, les enseignants qui sont sceptiques à l'endroit du gouvernement peuvent voir l'initiative d'avoir une équipe d'intervention pour la sécurité dans les écoles comme une autre invention administrative douteuse.



Tableau 3.2B : Initiatives liées à la classe par rapport aux initiatives de portée générale (macro I), par rapport aux initiatives liées à la régie (macro II) —Trois facteurs résultent de l'analyse factorielle des résultats du tableau 3.2A

	Classe	Macro I	Macro II
Q4.8 – soutien en classe pour les élèves ayant des besoins particuliers	0,714		
Q4.3 – plus d'éducation physique, de musique et d'arts	0,633		
Q4.1 – moins d'élèves par classe	0,613		
Q4.10 – mentorat pour les nouveaux membres de la profession	0,591		
Q4.9 – enseignants spécialisés en compétences linguistiques et mathématiques dans chaque école élémentaire	0,545		
Q4.2 – collation et boissons santé dans les distributeurs des écoles	0,509		
Q4.12 – modification de la structure de la régie de l'Ordre		0,759	
Q4.13 – révision des programmes de l'élémentaire		0,615	
Q4.11 – plus d'hommes dans la profession		0,459	
Q4.6 – conventions collectives s'échelonnant sur plusieurs années			0,573
Q4.7 – embauche d'enseignants non certifiés grâce à des permissions intérimaires			0,530
Q4.4 – école obligatoire jusqu'à 18 ans			0,511
Q4.5 – équipe d'intervention pour la sécurité dans les écoles		0,404	0,423

La maison de recherche COMPAS a examiné la façon de penser concernant les initiatives du tableau 3.2A au moyen d'une analyse factorielle,



en utilisant la même méthode que dans la section 2.2. L'analyse factorielle révèle trois types d'initiatives : les initiatives liées à la classe, telles que davantage de soutien en classe pour les élèves ayant des besoins particuliers, moins d'élèves par classe, et plus d'éducation physique, de musique et d'art; un groupe d'initiatives «macro» ou de portée générale, telles que la modification de la structure de la régie de l'Ordre et la révision des programmes de l'élémentaire; et un autre groupe d'initiatives «macro» comme les conventions collectives échelonnées sur plusieurs années.

Les enseignants se soucient davantage des initiatives liées à la classe que des autres types d'initiatives. La moyenne factorielle à l'égard des initiatives liées à la classe est de 4,3, ce qui est beaucoup plus élevé que les moyennes respectives de 3,5 et de 3,3 pour les facteurs des macros I et II. Les sentiments des enseignants envers ces trois facteurs sont relativement constants, marqué seulement par le sexe. Les enseignantes ont attribué une note particulièrement élevée aux facteurs liés à la classe (4,4 contre 4,1 pour les hommes) et aux macros II (3,3 contre 3,1).

3.2. Comment améliorer l'apprentissage des élèves — Moins d'élèves par classe, programmes en compétences linguistiques et mathématiques, soutien pour les élèves à risque, les immigrants et les élèves en difficulté... mais *pas* de tests normalisés

On a ensuite présenté aux répondants une liste d'initiatives ou d'idées de réforme visant à améliorer l'apprentissage des élèves. Ils étaient invités à indiquer laquelle contribuerait le plus ou le moins à améliorer l'apprentissage. Comme l'indique le tableau 3.2, les initiatives perçues comme étant les plus utiles sont, en ordre décroissant, a) moins d'élèves par classe, b) augmentation du soutien pour les élèves à risque, les immigrants et les élèves ayant des problèmes particuliers, et c) programmes de compétences linguistiques et mathématiques. La vaste majorité des répondants (71 %) est d'avis que les tests normalisés représentent l'initiative la moins utile en éducation.

Les directeurs sont moins susceptibles que les enseignants à désigner les classes plus petites comme l'initiative la plus utile (19 % par rapport à 35 % de tous les répondants). Elle penchait davantage en faveur du perfectionnement



professionnel pour le personnel enseignant (21 % par rapport à 8 % de tous les enseignants).

Tableau 3.2 : Initiatives ou idées de réforme qui contribuent le plus ou le moins à améliorer l'apprentissage des élèves (EN ORDRE DÉCROISSANT)

	Le plus ⁵	Le moins ⁶	Résultats
moins d'élèves par classe	35	2	+33
augmentation du soutien pour les élèves à risque, les immigrants et les élèves ayant des problèmes particuliers	18	2	+16
programmes de compétences linguistiques et mathématiques	16	2	+14
perfectionnement professionnel pour le personnel enseignant	8	4	+4
livres et ressources de meilleure qualité	8	4	+4
meilleurs programmes	6	4	+2
davantage de soutien pour les élèves qui entrent sur le marché du travail après le secondaire	8	10	-2
tests normalisés	*	71	-71
non sollicité – n'est pas au courant d'initiatives ou d'idées de réformes récentes	0	*	s.o.
[NON SOLLICITÉ] ne sait pas – refuse de répondre	1	2	s.o.

L'avantage perçu d'avoir moins d'élèves par classe diminue de façon nominale selon l'âge des répondants. En pratique, 37 % des répondants de moins de 34 ans trouvent qu'il est utile d'avoir moins d'élèves par classe (37 % du groupe d'âges 35-49), comparativement à 32 % du groupe d'âges 50-64, et

⁵ «Parmi les sept initiatives ou idées de réforme suivantes, laquelle contribuerait le plus à améliorer l'apprentissage des élèves de l'Ontario?» [VARIER L'ORDRE].

⁶ «Parmi les sept initiatives ou idées de réforme suivantes, laquelle contribuerait le moins à améliorer l'apprentissage des élèves de l'Ontario?» [VARIER L'ORDRE].



23 % de ceux du groupe 65 ans et plus. Les différences ne sont pas significatives du point de vue statistique, mais correspondent à la tendance générale que les enseignants plus âgés attribuent moins d'importance au nombre d'élèves par classe que les plus jeunes, comme il est indiqué à la section 2.1.

3.3. Des classes plus petites sont essentielles — surtout pour les premières années et pour les élèves ayant des besoins particuliers

Dans la section 3.2, on indique que les enseignants considèrent que des classes moins nombreuses contribueraient à améliorer l'apprentissage des élèves. On a ensuite demandé aux répondants d'indiquer, au moyen d'une échelle de 1 à 5, dans quelle mesure le nombre d'élèves dans une classe influe sur leur rendement. Comme on pouvait s'y attendre vu les résultats précédents, les enseignants pour qui une classe nombreuse représente un problème perçoivent les petits groupes comme étant fort souhaitables pour l'apprentissage. En effet, plus de 9 enseignants sur 10 (91 % ont attribué une note de 4 ou de 5; moyenne : 4,6) pensent que le nombre d'élèves par classe est une priorité, tel qu'indiqué dans le tableau 3.3A.

À l'instar de la tendance dessinée dans les sections 2.1 et 3.2, l'importance perçue des classes moins nombreuses diminue en fonction de l'âge des répondants (de 4,7 pour les répondants de 18 à 24 ans, la moyenne passe à 4,0 chez les 65 ans et plus).

Les répondants des écoles privées sont moins susceptibles que ceux des autres systèmes scolaires d'affirmer qu'avoir moins d'élèves par classe est important (moyenne de 4,3 par rapport à 4,6 pour les autres répondants). Un tel résultat s'explique du fait qu'il y a généralement moins d'élèves par classe dans les écoles privées, les gens tendant à accorder moins d'importance aux avantages qu'ils tiennent pour acquis.

Près des deux tiers des répondants croient que les classes comptant moins d'élèves sont préférables dans certaines situations plutôt que d'être également préférables dans toutes les situations, tel que le montrent les tableaux 3.3B et C. Parmi cette majorité, l'opinion est partagée entre ceux qui y voient un besoin surtout dans les premières années scolaires et ceux qui y voient une nécessité



pour les élèves ayant des besoins particuliers ou des problèmes de comportement (tableau 3.3C).

Tableau 3.3A : Dans quelle mesure le nombre d'élèves dans une classe influe sur le rendement des élèves?(échelle de 1 à 5)⁷

Tous	Directeurs d'école	5	4	3	2	1	Ne sait pas
4,6	4,5	69	22	7	1	1	*

Tableau 3.3B : «Diriez-vous que les classes comptant moins d'élèves sont... » [VARIER L'ORDRE]⁸

	Tous	Directeurs d'école
beaucoup plus préférables dans certaines situations	41	40
également préférables dans toutes les situations	36	28
un peu plus préférables dans certaines situations	22	32
ne sait pas – refuse de répondre	*	0

Les directeurs d'école sont particulièrement susceptibles de penser que des classes comptant moins d'élèves sont préférables dans certaines situations (72 % par rapport à 63 % de tous les répondants), surtout pour les élèves ayant des problèmes particuliers (34 % par rapport à 26 %). À l'opposé, les enseignants qui donnent d'autres cours en dehors de l'année scolaire ont davantage tendance à trouver les classes plus petites également préférables dans toutes les situations.

⁷ «Dans quelle mesure le nombre d'élèves dans une classe influe sur le rendement des élèves? Répondez en utilisant une échelle de 1 à 5, dans laquelle 1 signifie "pas du tout important" et 5 "extrêmement important".»

⁸ «En pensant à la façon dont le nombre d'élèves dans une classe influe sur l'apprentissage, diriez-vous que les classes comportant moins d'élèves sont... » [ALTERNER].



Tout compte fait, les enseignants affirment que le nombre d'élèves dans leur classe n'a pratiquement pas changé comparativement à l'année précédente. Près du quart (24 %) disent qu'ils ont plus d'élèves, tandis que 17 % estiment qu'ils en ont moins. Le reste n'a pas vu de changement ou n'était pas certain, tel qu'indiqué dans le tableau 3.3D. Les enseignants du secteur catholique de langue française rapportent qu'ils ont tendance à avoir un plus grand nombre d'élèves dans leur classe (31 % par rapport à 24% de tous les enseignants).

Tableau 3.3C : «Dans laquelle des six situations suivantes les classes comptant moins d'élèves sont particulièrement préférables?»
[QUESTIONS POSÉES AU HASARD]

	Tous	Directeurs d'école
toutes les années d'études	31	23
élèves ayant des besoins particuliers ou des problèmes de comportement	26	34
jardin d'enfants à la 3 ^e année	16	19
jardin d'enfants à la 8 ^e année	13	9
classes à années multiples	6	4
niveau appliqué du secondaire	6	11
[NON SOLLICITÉ] – autres	1	0
[NON SOLLICITÉ] ne sait pas – refuse de répondre	2	0



Tableau 3.3D : «Comparativement à l'an passé, est-ce que la ou les classes auxquelles vous enseignez comptent» :
[COMMENCER PAR LE DÉBUT OU LA FIN]

	Tous	Directeurs d'école
beaucoup plus d'élèves	7	0
un peu plus d'élèves	17	13
à peu près le même nombre d'élèves	49	49
un peu moins d'élèves	15	34
beaucoup moins d'élèves	2	0
ne sait pas – refuse de répondre	10	4

4.0. Cheminement et perfectionnement professionnels

4.1. Objectifs personnels — Enthousiastes face à leur profession; ouverts à l'idée de quitter l'enseignement; peu enthousiastes vis-à-vis de l'administration

On a demandé aux membres de la profession d'indiquer dans quelle mesure certains choix de carrière les intéressent. Il est ressorti qu'ils sont clairement enthousiastes dans leur rôle d'enseignant. La vaste majorité d'entre eux assument pleinement leur rôle et n'aspirent pas à devenir directeur ou surintendant. Sur une échelle de 1 à 5, les répondants ont exprimé :

- un intérêt (moyenne : 4,1) pour accroître leurs compétences en classe (75 % ont attribué une note de 4 ou de 5 et 10 % ont attribué une note de 1 ou de 2) — soit un ratio de 7:1 d'intérêt marqué par rapport à un



faible intérêt pour ce choix de carrière ou cheminement professionnel, tel qu'indiqué dans le tableau 4.1A

- un intérêt (moyenne : 4,0) pour agir à titre de mentor auprès des nouveaux enseignants (72 % ont attribué une note de 4 ou de 5 et 10 % ont attribué une note de 1 ou de 2) — soit un ratio de plus de 7:1 d'intérêt marqué par rapport à un faible intérêt pour cette carrière ou cheminement professionnel
- un intérêt moindre (moyenne : 2,2 seulement) pour un poste de directeur d'école ou de directeur adjoint (24 % ont attribué une note de 4 ou de 5 et 64 % ont attribué une note de 1 ou de 2) — soit un ratio de moins de 2:5 d'intérêt marqué par rapport à un intérêt faible pour ce choix de carrière
- un intérêt plus faible encore (moyenne : 1,6) pour un poste de surintendant (8 % ont attribué une note de 4 ou de 5, et 81 % ont attribué une note de 1 ou de 2) — soit un ratio de 1:10 d'intérêt marqué par rapport à un intérêt faible pour ce choix de carrière.

L'intérêt des enseignants au perfectionnement de leurs compétences et aux activités de mentorat s'inscrit dans une plus grande perspective d'engagement envers la profession. Ils tiennent à perfectionner leurs compétences et se réjouissent à l'idée de les partager en offrant du mentorat à des nouveaux collègues et en tant que spécialistes, comme l'indique le tableau 4.1A. Vu l'enthousiasme que démontrent les enseignants dans leurs classes, la profession s'assure ainsi de la qualité du processus de sélection. Les enseignants assument pleinement leur rôle dans la classe.

L'intérêt pour l'enseignement ailleurs qu'en salle de classe est particulièrement marqué chez ceux qui enseignent en dehors de l'année scolaire. Cinquante-deux pour cent (moyenne : 3,3) d'entre eux aspirent à un poste de conseiller comparativement à 31 % (moyenne : 2,7) de ceux qui n'enseignent pas d'autres cours.

D'après les données du sondage, la profession ferait face à une impasse puisque les enseignants n'aspirent pas à un poste dans l'administration scolaire. Dans la mesure où la profession veut accroître le nombre de candidats



Rapport de COMPAS à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, sondage annuel de 2005 sur l'état de la profession enseignante, le 5 septembre 2005

aspirant aux postes de directeur et de surintendant, elle se voit restreinte par le manque d'intérêt pour ces choix de carrière.

Une pénurie est aussi possible pour la profession. En outre, les enseignants se disent ouverts à l'idée de quitter l'enseignement pour embrasser une autre carrière. Par ailleurs, si les employés des secteurs privé et public décident d'embaucher des enseignants, cela risque d'entraîner une pénurie. Certains enseignants semblent tirer davantage de satisfaction de l'enseignement que du titre d'enseignant. Ce qui suggère que l'enseignement comme tel est attirant, mais qu'être enseignant l'est moins. Tel que l'indique le tableau 4.1A, la moyenne d'intérêt pour enseigner ailleurs que dans une salle de classe est de 3,6 (58 % ont accordé une note de 4 ou de 5 et 19 % ont accordé une note de 1 ou de 2) soit un ratio de 3:1 en faveur d'un intérêt marqué par rapport à un faible intérêt.

Tableau 4.1A : Plans de carrière — Indiquez votre intérêt pour les choix de carrière suivants (échelle de 1 à 5)⁹

	Tous	Directeurs d'école	5	4	3	2	1	Ne sait pas
enseignant plus chevronné	4,1	3,2	52	23	13	3	7	3
mentor auprès des nouveaux enseignants	4,0	4,5	42	30	17	4	6	2
enseignant associé pour les stagiaires	3,7	2,9	37	27	16	6	1 2	2
spécialiste	3,7	2,6	35	27	16	7	1 3	2
enseignant ailleurs qu'en salle de classe	3,6	3,5	31	27	21	9	1 0	2
leader de programme d'études	3,2	3,9	22	23	25	10	1 9	2
directeur de faculté	2,8	2,4	20	16	17	10	3 4	3

⁹ «Quels sont vos plans de carrière? Sur une échelle de 1 à 5, dans laquelle 1 signifie “pas du tout intéressé” et 5, “très intéressé” par ce choix de carrière, veuillez évaluer les choix suivants.» [VARIER L'ORDRE].



Rapport de COMPAS à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, sondage annuel de 2005 sur l'état de la profession enseignante, le 5 septembre 2005

	Tous	Directeurs d'école	5	4	3	2	1	Ne sait pas
conseiller	2,8	2,9	17	18	20	13	3 1	2
directeur d'école ou directeur adjoint	2,2	4,9	14	10	11	11	5 3	2
carrière en dehors de l'enseignement	2,0	2,1	8	9	13	13	5 5	2
surintendant	1,6	1,9	4	4	9	9	7 2	2

Les enseignants qui donnent des cours en dehors de l'année scolaire sont particulièrement ouverts à l'idée d'utiliser leurs compétences en enseignement à l'extérieur de la classe. Or, il ne semble pas, à l'heure actuelle, que cet intérêt entraînerait nécessairement des changements de carrière. Peu d'enseignants, même ceux qui enseignent d'autres cours en dehors de l'année scolaire, démontrent un intérêt pour une carrière en dehors de l'enseignement, tel qu'il est indiqué au bas du tableau 4.1A. Il en demeure que ceux qui enseignent en dehors de l'année scolaire sont réceptifs à l'idée d'utiliser leurs compétences ailleurs qu'en salle de classe. La perte de ces enseignants ébranlerait la profession. Ce segment est plus réceptif aux responsabilités dans un milieu autre que la salle de classe, y compris les rôles de directeur de faculté, de spécialiste, de leader de programme d'études ou de directeur d'école, tel que l'indique le tableau 4.1A.

L'analyse factorielle des résultats du tableau 4.1A a produit une solution à trois facteurs, tel que l'indique le tableau 4.1B. Les enseignants voient leurs choix de carrières comme étant liés à la classe par rapport à liés à l'administration par rapport à lié à un changement de carrière. Le facteur lié à la classe comprend les postes d'enseignant associé, mentor, enseignant plus chevronné, spécialiste, leader de programme d'études, directeur de faculté. Le facteur lié à l'administration comprend les postes de directeur d'école, de surintendant ou de conseiller. Quant au facteur lié à un changement de carrière, il englobe une carrière en dehors de l'enseignement et l'enseignement ailleurs qu'en salle de classe.



Tableau 4.1B : Trois types de carrière d'après l'analyse factorielle du tableau 4.1A — Liés à l'école, à l'administration ou à un changement de carrière

	Classe	Administration	Changement de carrière
Q15.6 – enseignant associé pour les stagiaires	0,784		
Q15.2 – mentor auprès des nouveaux enseignants	0,706		
Q15.1 – enseignants plus chevronnés	0,663		
Q15.4 – spécialiste	0,627		
Q15.3 – leader de programme d'études	0,551	0,448	
Q15.5 – directeur de faculté	0,548	0,471	
Q15.7 – directeur d'école ou directeur adjoint		0,851	
Q15.9 – surintendant		0,837	
Q15.8 – conseiller		0,478	
Q15.11 – carrière en dehors de l'enseignement			0,780
Q15.10 – enseignant ailleurs qu'en salle de classe			0,746

Les enseignants sont davantage attirés par une carrière liée à la classe (moyenne factorielle de 3,6) que par une carrière liée à l'administration (moyenne factorielle de 2,2). Toutefois, malgré leur attachement à l'enseignement en classe, les enseignants se montrent plus intéressés à quitter l'enseignement (carrière en dehors de l'enseignement; moyenne factorielle de 2,8) qu'à aspirer à un poste dans l'administration scolaire (moyenne factorielle de 2,2).

Ceux qui donnent des cours en dehors de l'année scolaire apportent une bonne dose d'enthousiasme. Ils sont davantage intéressés par tous les types de carrière en enseignement que ceux qui ne donnent pas de cours supplémentaires. Ainsi, parmi ceux qui donnent des cours supplémentaires, une carrière liée à la classe obtient une moyenne de 3,8 par rapport à 3,5; une



carrière liée à l'administration obtient une moyenne factorielle de 2,5 par rapport à 2,1; et une carrière en dehors de l'enseignement obtient une moyenne factorielle de 3,1 par rapport à 2,8.

4.2. Avantages et désavantages de devenir directeur d'école — Possibilité d'améliorer l'éducation et davantage d'autorité et de pouvoir par rapport aux politiques de l'école, au stress lié à la gestion et aux élèves en crise

À la question à savoir ce qui motive les membres de la profession à devenir directeur d'école ou directeur adjoint, près du tiers des répondants (29 %) croient que c'est la possibilité d'améliorer l'éducation, comme l'indique le tableau 4.2A. Vingt-six pour cent citent l'autorité et le pouvoir liés au poste. Les enseignants du secteur catholique de langue française estiment que la motivation est alimentée par le désir de gagner un meilleur salaire (21 % contre 10 % de tous les répondants), plutôt que par le désir de diriger (11 % par rapport à 26 % de tous les répondants).

Tableau 4.2A : Ce qui motive à devenir directeur ou directeur adjoint (CHOIX LIMITÉ)¹⁰

	Tous	Directeurs d'école
possibilité d'améliorer l'éducation	29	49
désir de diriger	26	36
sortir de la salle de classe	12	2
salaire	10	2
davantage de responsabilité	9	6
davantage d'autorité et de pouvoir	9	0
[NON SOLLICITÉ] – autres	*	0
[NON SOLLICITÉ] ne sait pas – refuse de répondre	5	4

¹⁰«Certains membres de la profession souhaitent devenir directrice/directeur d'école ou directrice/directeur adjoint. À votre avis, quelle est leur motivation principale?» [VARIER L'ORDRE].



Inversement, les répondants disent que les politiques de l'école (35 %), le stress lié à la gestion (22 %) et l'obligation de faire face à des parents inquiets, des élèves en crise ou des problèmes de discipline (19 %) sont les raisons pour lesquelles ils ne souhaitent pas devenir directeurs d'école, tel qu'indiqué dans le tableau 4.2B. Ceux du secteur catholique de langue française sont moins préoccupés par les politiques de l'école (9 % par rapport à 35 % de tous les répondants) que par le stress lié à la gestion (42 % par rapport à 22 % de tous les répondants).

Tableau 4.2B : «Lequel des facteurs suivants peut décourager un enseignant à devenir directeur ou directeur adjoint?» (CHOIX LIMITÉ)¹¹

	Tous	Directeurs d'école
politiques de l'école	35	28
stress relié à la gestion – plus de responsabilités que de pouvoir	22	26
faire face à des parents inquiets, des élèves en crise ou des problèmes de discipline	19	17
ne plus connaître la joie d'enseigner	13	4
longues heures de travail	7	21
sécurité d'emploi	2	2
[NON SOLLICITÉ] – autres	1	0
[NON SOLLICITÉ] ne sait pas – refuse de répondre	2	2

4.3. Perfectionnement professionnel : les enseignants participent surtout à des activités d'apprentissage supplémentaires

Les enseignants indiquent avoir essentiellement consacré leur temps de perfectionnement professionnel à des activités d'apprentissage

¹¹ «Parmi les facteurs suivants, lequel peut décourager une enseignante ou un enseignant à devenir directrice/directeur d'école ou directrice/directeur adjoint?» [VARIER L'ORDRE].



supplémentaires au cours des 12 derniers mois. En moyenne, les enseignants disent qu'ils ont effectué des lectures supplémentaires dans leur domaine de spécialisation pendant 29 jours de l'année scolaire. De plus, ils ont consacré 24 jours à des communautés d'apprentissage avec d'autres éducateurs de l'école, tel qu'indiqué dans le tableau 4.3.

Tableau 4.3 : «Au cours des 12 derniers mois, combien de jours avez-vous consacré aux activités de perfectionnement suivantes?» [VARIER L'ORDRE]

	Tous	Directeurs d'école	Ne sait pas
lecture dans votre domaine de spécialisation	29	40	5
communauté d'apprentissage	24	43	4
élaboration et mise en œuvre de matériel pédagogique	18	20	3
mentorat auprès d'une nouvelle recrue	17	45	3
cours menant à une qualification additionnelle	12	3	1
encadrement par un mentor	11	36	2
participation à des programmes de formation à distance	8	2	1
projet de recherche, de développement ou d'évaluation	8	11	1
enseignant associé à une faculté d'éducation	7	15	1
participation à des dossiers professionnels	6	6	4
séance de perfectionnement à l'échelle de votre conseil scolaire	5	13	2
participation à des conférences, des ateliers ou des retraites	5	8	1
ateliers sur les compétences linguistiques et mathématiques	4	5	1
cours de perfectionnement d'été	4	2	1
organisation de conférences, d'ateliers ou de retraites	3	7	1



D'après les résultats du sondage, les femmes consacrent davantage de temps au perfectionnement professionnel que les hommes, les jeunes enseignants y consacrent davantage de temps que les enseignants chevronnés et ceux qui enseignent d'autres cours en dehors de l'année scolaire y consacrent également plus de temps.

4.4. Affectations et connaissance du sujet — 82 % d'affectations bien adaptées

Compte tenu de leur enthousiasme envers leurs responsabilités et comme en font foi les résultats ci-dessus, on peut conclure que la plupart des répondants ont des responsabilités qui leur conviennent. Comme le montre le tableau 4.4, plus de quatre personnes sur cinq pensent que, compte tenu de la connaissance du sujet, leur affectation leur convient.

Tableau 4.4 : Affectations bien adaptées aux connaissances du sujet (%)¹²

Tous	Directeurs d'école	Ne sait pas
82	84	0

¹² «Au cours des cinq dernières années, quel était le pourcentage des affectations d'enseignement bien adaptées à vos connaissances et à vos points forts en enseignement?» [SI LA PERSONNE INTERROGÉE AVOUE QU'ELLE N'A PAS ENSEIGNÉ AU COURS DES CINQ DERNIÈRES ANNÉES, POURSUIVEZ COMME SUIV : Pouvez-vous me donner une estimation en vous basant sur votre expérience?]



5.0. Formation à l'enseignement

5.1. Influence moyennement positive; excellents résultats pour le stage; résultats généralement moyens; résultats faibles pour les tâches administratives, l'enseignement aux élèves de groupes minoritaires et la collaboration avec les parents

Plus des trois quarts des membres de la profession en Ontario (77 % des répondants ont donné une note de 5 ou de 4) croient que leur formation à l'enseignement a eu une influence positive sur leurs compétences en enseignement et leur rendement en classe. Voir le tableau 5.1A.

Tableau 5.1A : Influence de la formation à l'enseignement¹³

	Tous	Directeurs d'école
très positive	27	34
positive	50	36
aucun effet particulier	16	21
négative	3	4
très négative	1	0
[NON SOLLICITÉ] – sans opinion	1	2
[NON SOLLICITÉ] ne sait pas – refuse de répondre	2	2

Comme le montre le tableau ci-dessus, de tous les éléments, c'est le stage qui a obtenu la meilleure note et le seul à avoir obtenu une note de plus de 80 %. Les autres éléments se sont classés dans l'ordre suivant : temps passé avec les autres étudiantes et étudiants en enseignement, instructeurs (tous les deux ont obtenu une note dans les soixante-dix), matériel fourni par les instructeurs et lectures obligatoires (notes dans les soixante).

¹³ «Quelle influence votre stage a-t-il eu sur vos compétences et votre rendement en classe?»
[COMMENCER PAR LE DÉBUT OU LA FIN]



Tableau 5.1B : «Quelle note sur 100 accorderiez-vous à votre programme de formation?» [VARIEZ L'ORDRE]

	Tous	Directeurs d'école	Ne sait pas
stage	81	78	3
temps passé avec les autres étudiantes et étudiants en enseignement	72	69	3
instructeurs	71	65	2
matériel fourni par les instructeurs	69	64	4
lectures obligatoires	64	60	5

Les éléments du programme de formation ont reçu des notes moyennes. Le tableau 5.1C montre qu'ils pensent que le programme de formation à l'enseignement ne les prépare pas suffisamment. Parmi les 13 composantes, seulement deux ont obtenu une note de 70 ou plus : comprendre les normes de la profession et enseigner de façon efficace. De plus, ils ont accordé une note inférieure à 60 à trois éléments : s'occuper des tâches administratives, enseigner aux élèves de groupes minoritaires et collaborer avec les parents.

Quel que soit leur rôle dans le système scolaire ou le segment dans lequel ils travaillent, les enseignants ont évalué la formation à l'enseignement de façon plutôt constante. Quelques exceptions cependant : les directeurs d'école ont accordé une note plus basse que les enseignants à l'élément «collaborer avec les parents» (42 % comparativement à 50 % de tous les enseignants). L'enseignement à des élèves de groupes minoritaires a obtenu un résultat faible auprès des directeurs d'école et des enseignants du système scolaire catholique de langue française, soit 43 % et 38 %, respectivement, comparativement à 52 % de l'ensemble des enseignants.



Tableau 5.1C : «Quelle note sur 100 accorderiez-vous à votre programme de formation. Mon programme m'a bien préparé à...»
[VARIER L'ORDRE]

	Tous	Directeurs d'école	Ne sait pas
comprendre les normes de la profession	72	65	5
enseigner de façon efficace	71	68	3
respecter les limites entre enseignant et élèves	69	64	4
acquérir les connaissances et les compétences pour enseigner vos matières	69	69	4
maintenir une discipline appropriée en classe	68	65	3
aider les élèves à exceller	68	65	3
comprendre le programme de la province	68	65	7
collaborer avec ses collègues	66	62	3
évaluer et mesurer les progrès des élèves	65	60	3
enseigner à des élèves aux habiletés diverses	62	58	4
m'occuper de tâches administratives	55	55	3
enseigner aux élèves de groupes minoritaires	52	43	5
collaborer avec les parents	50	42	4

La maison de recherche COMPAS a utilisé une méthode causale basée sur la régression multiple pour créer les tableaux 5.1B et 5.1C afin de montrer statistiquement quels sont les principaux facteurs et causes globales des résultats. La qualité perçue de l'instructeur est le facteur le plus déterminant selon le tableau 5.1D.

Ces résultats révèlent que les programmes ont davantage de chance d'influer positivement sur les enseignants :

- qui ont donné une bonne note à l'instructeur et au matériel fourni (tableau 5.1B)



- qui pensent avoir acquis les connaissances et les compétences appropriées pour enseigner leurs matières (tableau 5.1C)
- qui ont donné une bonne note au temps passé avec les autres étudiantes et étudiants en enseignement (tableau 5.1B)¹⁴.

Tableau 5.1D : Principaux facteurs d'influence sur la formation à l'enseignement en fonction du modèle causal (Tableaux 5.1B à 5.1D) sur les compétences en enseignement et le rendement en classe (Tableau 5.1A)

	Coefficients non normalisés	Coefficients normalisés
	B	Bêta
Constance	1,855	
(Q22.4) instructeurs	0,010	0,221
(Q22.2) matériel fourni par les instructeurs	0,006	0,133
(Q23.3) acquérir les connaissances et les compétences pour enseigner vos matières	0,005	0,127
(Q23.7) enseigner de façon efficace	0,005	0,125
(Q22.5) temps passé avec les autres étudiantes et étudiants en enseignement	0,005	0,107

Variable dépendante : Q21 – Quelle influence votre stage a-t-il eu sur vos compétences et votre rendement en classe?

¹⁴ «Selon l'équation de régression, telle que démontrée dans la colonne coefficient non normalisé du tableau 5.1D, chaque point supplémentaire accordé à un instructeur (sur une échelle de 100 points) fait varier positivement le résultat de 0,01 point (sur l'échelle de 5 points). On peut faire le même calcul pour obtenir l'effet des autres facteurs en multipliant le changement (p. ex., 1 point sur l'échelle de 100) par le coefficient non normalisé. Le coefficient normalisé représente l'importance relative, c'est-à-dire plus la valeur du coefficient est élevée (valeur absolue), plus l'importance est grande. Dans le présent cas, les deux principaux facteurs sont l'instructeur et le matériel fourni.»



5.2. Avis partagés sur la durée du programme; si on prolonge le programme, il faudrait se concentrer sur le stage; les directeurs d'école soutiennent le plus la prolongation du programme

L'opinion des enseignants était partagée sur la durée du programme de formation à l'enseignement en Ontario. Comme le montre le tableau 5.2A, certains préféreraient que le programme dure 10 mois (30 %) ou deux ans (26 %), alors que d'autres pensent que le programme est bien comme il est, soit d'une durée de huit mois (40 %). Seulement 1 % des répondants pensent qu'il devrait être plus court.

Fait remarquable, les directeurs d'école sont fortement convaincus que le programme devrait être plus long. Près de la moitié d'entre eux (47 %) sont d'avis que le programme devrait durer deux ans. Comparativement, seulement 26 % des enseignants étaient de cet avis. C'est donc dire que les directeurs d'école sont près de deux fois plus en faveur de cette prolongation.

Tableau 5.2A : La durée du programme de formation à l'enseignement devrait-elle être réduite ou prolongée?¹⁵

	Tous	Directeurs d'école
réduite	1	0
la même (8 mois)	40	26
prolongée à 10 mois, pour refléter l'année scolaire	30	26
prolongée à deux ans	26	47
[NON SOLlicitÉ] ne sait pas – refuse de répondre	3	2

¹⁵ «À l'heure actuelle, le programme de formation à l'enseignement en Ontario dure huit mois. Croyez-vous que la durée devrait être :» [COMMENCER PAR LE DÉBUT OU LA FIN]



Tableau 5.2B : [SEULEMENT SI LA PERSONNE A INDIQUÉ QUE LA DURÉE DEVRAIT ÊTRE PROLONGÉE] «Si la durée du programme est prolongée, sur quoi devrait-il davantage porter?»

	Tous	Directeurs d'école
stage	87	88
formation	5	6
[NON SOLLICITÉ] les deux	8	6
[NON SOLLICITÉ] ne sait pas – refuse de répondre	*	0

Parmi les enseignants qui pensent que le programme devrait être plus long, 87 %, soit la grande majorité, croient qu'il devrait porter davantage sur le stage. Voir le tableau 5.2B.

6.0. Conventions collectives sur plusieurs années

6.1. Des conventions collectives s'échelonnant sur plusieurs années apporteront paix et stabilité

Près de trois enseignants sur quatre (71 %) sont d'avis que des conventions collectives s'échelonnant sur plusieurs années apporteront paix et stabilité au système d'éducation de la province. Seulement 16 % croient que ce ne serait pas le cas.



Tableau 6.1 : « En général, pensez-vous que les nouvelles conventions collectives s'échelonnant sur plusieurs années apporteront paix et stabilité au système d'éducation de la province? » [NE PAS DONNER DE CHOIX]

	Tous	Directeurs d'école
oui	71	77
non	16	13
ne sait pas – refuse de répondre	14	11

6.2. Attitude positive du gouvernement et durée de l'entente apporteraient paix et stabilité; avis partagés sur les raisons qui empêcheraient la paix et la stabilité

On a demandé aux répondants de nous donner les raisons pour lesquelles ils croyaient qu'on obtiendrait, ou non, paix et stabilité grâce à des conventions collectives sur plusieurs années. Comme le montre le tableau 6.2A, près du tiers (31 %) de ceux qui pensent qu'on obtiendrait paix et stabilité attribuent ce fait à l'attitude positive du gouvernement. Une proportion de 25 % croit que ce serait en raison d'une entente conclue pour plusieurs années.

Tableau 6.2A : [SI OUI] Parmi les cinq raisons suivantes, laquelle représente le mieux votre opinion? [VARIER L'ORDRE]

	Tous	Directeurs d'école
attitude positive du gouvernement actuel	31	31
entente conclue pour plusieurs années	25	33
atmosphère non tendue	18	11
toutes les questions ou presque sont résolues	14	22
question relative au salaire et aux conditions de travail résolue	10	3
[NON SOLlicitÉ] ne sait pas – refuse de répondre	2	0



Malgré ces résultats, la minorité des gens qui étaient d'avis que la convention collective sur plusieurs années n'apporterait pas paix et stabilité évoquaient des raisons diverses. On a mentionné les conflits particuliers à des conseils scolaires, le gouvernement qui ne tiendrait pas ses promesses, des questions non résolues, une atmosphère générale de méfiance et l'inflation.

Tableau 6.2B : [SI NON] «Parmi les sept raisons suivantes, laquelle représente le mieux votre opinion?» [VARIER L'ORDRE]

	Tous	Directeurs d'école
certaines conflits seront particuliers à des conseils scolaires	19	50
gouvernement ne tiendra pas ses promesses	19	0
certaines questions non résolues	18	33
atmosphère générale	18	0
inflation pourrait surpasser l'augmentation de salaire	13	17
faibles avantages sociaux	4	0
contrat trop court	3	0
[NON SOLLICITÉ] ne sait pas – refuse de répondre	6	0

7.0. Perceptions

7.1. Principale inquiétude des enseignants : le public ne comprend pas et n'apprécie pas la profession enseignante

On a demandé aux enseignants d'indiquer leurs inquiétudes face à la perception du public envers eux. Presque 9 personnes sur 10 ont dit être très inquiètes du manque de compréhension des exigences et de la complexité de



Rapport de COMPAS à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, sondage annuel de 2005 sur l'état de la profession enseignante, le 5 septembre 2005

la profession (86 % des répondants ont donné une note de 5 ou de 4; moyenne : 4,4). Voir le tableau 7.1.

Tableau 7.1 : Inquiétude des enseignants face aux perceptions du public (échelle de 1 à 5)¹⁶

	Tous	Directeurs d'école	5	4	3	2	1	Ne sait pas
La majeure partie du public ne comprend pas les exigences et la complexité de la profession enseignante.	4,4	4,3	65	21	9	3	2	0
Il est essentiel que le public reconnaisse l'excellence de l'éducation dispensée par nos écoles compte tenu des ressources disponibles.	4,3	4,3	49	33	14	3	1	*
Bon nombre de personnes ont des attentes irréalistes et comptent sur les enseignantes et les enseignants pour résoudre des problèmes qui ne sont pas liés à la profession.	4,1	4,1	43	32	18	5	3	*
Il est essentiel que la profession enseignante fasse connaître ses réussites pour attirer les meilleurs postulants et les garder dans ses rangs.	4,1	4,3	41	32	19	4	3	*

¹⁶ «Dans quelle mesure les perceptions du public suivantes à propos de la profession enseignante vous affectent-elles? Sur une échelle de 1 à 5, dans laquelle 1 signifie "pas du tout" et 5, "beaucoup", veuillez évaluer les choix suivants.» [VARIER L'ORDRE]



	Tous	Directeurs d'école	5	4	3	2	1	Ne sait pas
La majeure partie du public ne comprend pas le rôle central que joue l'école pour former les jeunes à devenir des citoyens responsables possédant les compétences nécessaires pour fonctionner dans un monde complexe.	3,8	3,7	27	35	28	6	3	1
La profession enseignante souffre de pas avoir de personne connue et respectée pour les représenter et rehausser son image auprès du public.	3,5	3,7	25	27	30	11	8	1

7.2. Vaste majorité en faveur d'une campagne de relations publiques

La grande majorité des répondants croit qu'une campagne de relations publiques visant à rehausser l'image de la profession enseignante serait très importante (75 % des personnes ont donné une note de 5 ou de 4; moyenne : 4,1).



Tableau 7.2A : Importance d'une campagne de relations publiques (échelle de 1 à 5)¹⁷

Tous	Directeurs d'école	5	4	3	2	1	Ne sait pas
4,1	4,1	46	29	16	5	5	*

Tableau 7.2B : Principaux facteurs d'influence (tableau 7.2A) pour le soutien d'une campagne de relations publiques (tableau 7.1)¹⁸

	Coefficients non normalisés	Coefficients normalisés
	B	Bêta
Constance	0,700	
(Q25.6) Il est essentiel que la profession enseignante fasse connaître ses réussites pour attirer les meilleurs postulants et les garder dans ses rangs.	0,228	0,214
(Q25.3) La profession enseignante souffre de pas avoir de personne connue et respectée pour la représenter et rehausser son image auprès du public.	0,156	0,170
(Q25.5) Il est essentiel que le public reconnaisse l'excellence de l'éducation dispensée par nos écoles compte tenu des ressources disponibles.	0,167	0,134
(Q25.1) La majeure partie du public ne comprend pas les exigences et la complexité de la	0,156	0,131

¹⁷ «Serait-il important de mettre sur pied une campagne pour rehausser l'image de la profession enseignante? Sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie "pas important du tout" et 5, "très important", veuillez évaluer l'importance.»

¹⁸ Variable dépendante : Q26 – «Serait-il important de mettre sur pied une campagne pour rehausser l'image de la profession enseignante? Sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie "pas important du tout" et 5, "très important", veuillez évaluer l'importance.»



	Coefficients non normalisés	Coefficients normalisés
	B	Bêta
profession enseignante.		
(Q25.2) La majeure partie du public ne comprend pas le rôle central que joue l'école pour former les jeunes à devenir des citoyens responsables possédant les compétences nécessaires pour fonctionner dans un monde complexe.	0,133	0,124

L'importance perçue d'une campagne de relations publiques pour améliorer l'image de la profession est particulièrement élevée chez les personnes ayant exprimé les inquiétudes suivantes :

- Il est essentiel que la profession enseignante fasse connaître ses réussites pour attirer les meilleurs postulants et les garder dans ses rangs.
- La profession enseignante souffre de pas avoir de personne connue et respectée pour les représenter et rehausser son image auprès du public.
- Il est essentiel que le public reconnaisse l'excellence de l'éducation dispensée par nos écoles compte tenu des ressources disponibles.
- La majeure partie du public ne comprend pas les exigences et la complexité de la profession enseignante.
- La majeure partie du public ne comprend pas le rôle central que joue l'école pour former les jeunes à devenir des citoyens responsables possédant les compétences nécessaires pour fonctionner dans un monde complexe.

Ces données sont basées sur un modèle causal dont la variable dépendante est l'importance de la campagne et la variable indépendante est la perception du public. Voir le tableau 7.2B.



Rapport de COMPAS à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, sondage annuel de 2005 sur l'état de la profession enseignante, le 5 septembre 2005

Le tableau 7.2C montre que plus de la moitié des répondants pensent que l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et les autres organismes du domaine devraient accorder une grande importance pour financer une telle campagne (56 % des personnes ont donné une note de 5 ou de 4; moyenne : 3,6).

Tableau 7.2C : Priorités de financement pour la campagne de l'Ordre (échelle de 1 à 5)¹⁹

Tous	Directeurs d'école	5	4	3	2	1	Ne sait pas
3,6	3,7	23	33	27	9	7	1

¹⁹ «Quelle priorité l'Ordre devrait-il accorder au financement d'une telle campagne en partenariat avec d'autres intervenants du domaine de l'éducation? Sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie "faible priorité" et 5, "grande priorité", veuillez évaluer l'importance.»

