

ÉVALUATION DU PIPNPE

RÉSUMÉ Cycle III Janvier 2010

J'ai pu accroître mes compétences, ma capacité d'organisation et mon efficacité comme enseignante, et je suis en mesure de mener à bien les tâches qu'on me confie. Je sais à qui m'adresser si j'ai besoin de soutien et où obtenir de l'aide. Il s'agit d'un formidable programme très utile.

(nouvelle enseignante ayant répondu au questionnaire)

**Chef de projet :
Ruth G. Kane, Ph. D.**

Chercheurs :

**Adrian Jones
Jennifer Rottmann
Meghan Conner**

RÉSUMÉ

Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE), y compris les exigences relatives au processus d'évaluation du rendement du nouveau personnel enseignant, a été élaboré par le ministère de l'Éducation de l'Ontario au terme de consultations avec ses partenaires du milieu de l'éducation, à savoir les facultés d'éducation, des groupes de parents, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (l'Ordre), les associations d'enseignantes et d'enseignants, des directrices et directeurs d'école et des conseillères et conseillers scolaires. Une étude exhaustive de la littérature sur l'insertion professionnelle dans d'autres pays et un projet pilote auquel ont participé 21 conseils scolaires ont permis de finaliser le PIPNPE, devenu objet d'une loi avec l'adoption de la *Loi sur le rendement des élèves* en juin 2006. Il y est prévu que tous les conseils scolaires de l'Ontario financés par les fonds publics offrent le PIPNPE à toute nouvelle enseignante et à tout nouvel enseignant; de même, tout le nouveau personnel enseignant travaillant pour la première fois dans une école de l'Ontario financée par les fonds publics est tenu d'y participer. Les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants sont des membres de l'Ordre qui ont obtenu un poste permanent (à temps plein ou à temps partiel) et qui enseignent pour la première fois en Ontario. Le PIPNPE comporte trois éléments d'insertion professionnelle (orientation, mentorat et perfectionnement professionnel) et exige que tous les conseils scolaires évaluent le rendement de leurs nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants à deux reprises au cours des douze premiers mois d'emploi de ces personnes. Lorsque la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant reçoit deux notes « Satisfaisant » aux évaluations de rendement du personnel enseignant, une mention de réussite du PIPNPE est inscrite sur sa carte de compétence, sur le site Web public de l'Ordre. Sous la direction de Ruth Kane, Ph. D., l'Université d'Ottawa était chargée de mener l'évaluation de la mise en œuvre du PIPNPE dans tout l'Ontario au cours des trois premières années du programme (2006-2007, 2007-2008 et 2008-2009). Le présent rapport expose les conclusions de la troisième année (cycle III) du projet d'évaluation et établit les comparaisons pertinentes par rapport aux deux années précédentes (cycle I et cycle II) du projet d'évaluation.

La présente étude porte sur l'efficacité du PIPNPE de l'Ontario et l'expérience du nouveau personnel enseignant, des mentors et des directrices et directeurs d'école¹ de 2006 à 2009. Les questions de recherche suivantes ont été élaborées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario afin de définir ce projet.

1. Y a-t-il eu des changements dans les taux de maintien en poste du nouveau personnel enseignant à l'échelle des conseils scolaires et à l'échelle de la province?
2. Les affectations des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ont-elles changé depuis que les conseils scolaires ont commencé à mettre en œuvre le PIPNPE?
3. Le nouveau personnel enseignant manifeste-t-il une compétence accrue en matière de gestion de la classe et de planification, d'évaluation, de

¹ Dans le cadre de ce résumé, l'expression "directrices et directeurs d'école" comprendra non seulement les directrices et directeurs d'école mais aussi les directrices adjointes et directeurs adjoints qui ont participé à l'étude.

- communication avec les parents et d'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers et autres apprenants divers; les directrices et directeurs d'école ainsi que les mentors disent-ils remarquer une compétence accrue chez le nouveau personnel enseignant dans ces domaines?
4. Le cas échéant, est-ce le résultat du perfectionnement professionnel, du mentorat ou des deux?
 5. Les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants considèrent-ils que le PIPNPE les aide à améliorer leur pratique de l'enseignement?
 6. Les mentors estiment-ils que leur pratique de l'enseignement s'est améliorée à la suite du jumelage?
 7. Quels obstacles les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants et leurs mentors ont-ils rencontrés pendant leur participation au programme?
 8. Quel est leur avis sur l'utilité du programme?
 9. Les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ont-ils davantage confiance en eux et sont-ils plus satisfaits de leur travail à la suite de leur participation au PIPNPE?
 10. Les mentors prévoient-ils continuer à jouer ce rôle dans les prochaines années?
 11. Les mentors et le personnel de direction estiment-ils que leur formation dans le cadre du PIPNPE a été suffisante pour les préparer à leur rôle?

MÉTHODOLOGIE

Le présent projet est une évaluation du PIPNPE et de sa mise en place à l'échelle de la province dans les écoles de l'Ontario au cours de trois cycles annuels. La conception de la recherche s'est appuyée sur des données provenant de sources quantitatives (questionnaires sur le Web) et qualitatives (entrevues), ce qui permet à la fois de couvrir l'ensemble de la province et de tirer parti de la richesse des expériences personnelles vécues dans le cadre du PIPNPE. L'évaluation du PIPNPE a été effectuée au cours de deux phases distinctes, mais reliées, se répétant dans chacun des trois cycles annuels. Au cours de la *Phase un*, des questionnaires ont été envoyés aux nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants, aux mentors et aux directrices et directeurs d'école participant au PIPNPE partout dans la province. Toutes ces personnes ont été invitées (par un courriel de la personne-ressource responsable du PIPNPE dans leur conseil scolaire) à remplir un questionnaire ciblant les différents groupes. La *Phase deux* prévoyait une entrevue auprès des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants, des mentors et des directrices et directeurs d'école de treize conseils scolaires sélectionnés, au cours de chacune des trois années, visant à analyser leurs expériences dans le cadre du PIPNPE.

NOUVEAU PERSONNEL ENSEIGNANT DE L'ONTARIO

Pendant les trois années du projet (2006-2007, 2007-2008 et 2008-2009), plus de 18 400 nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ont été nommés à un poste dans les écoles de l'Ontario. De ces personnes, environ 8 p. 100 ont été nommées chaque année dans les conseils scolaires de langue française. Au cours du cycle I du projet, 57 p. 100 des écoles ont indiqué avoir embauché au moins une nouvelle enseignante ou un nouvel enseignant. Cette proportion est passée à 63,3 p. 100 au cours du cycle II, mais a baissé pour s'établir à 53,4 p. 100 pendant le cycle III. Moins de 300 écoles ontariennes ont indiqué avoir embauché plus de cinq nouvelles enseignantes ou nouveaux enseignants au

cours de l'une ou l'autre année (234 pour le cycle I; 283 pour le cycle II; 211 pour le cycle III). Le nombre des nouvelles personnes embauchées varie sensiblement d'une région à l'autre, la région de Toronto comptant chaque fois pour environ 40 p. 100 de ces personnes dans les trois cycles et celle de Thunder Bay, pour environ 3 p. 100 chaque année.

Réponse au questionnaire

Au cours des trois cycles annuels, 3 524 nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ont rempli le questionnaire : 3 165 provenaient des conseils scolaires de langue anglaise (environ 90 p. 100) et 359, des conseils scolaires de langue française (environ 10 p. 100). La participation du nouveau personnel enseignant des conseils scolaires de langue française est passée de 3 p. 100 au cycle I à 8 p. 100 au cycle II puis à 11,4 p. 100 au cycle III. La participation des répondants des cycles I et II s'est établie à 64 p. 100 dans les conseils scolaires publics et à 36 p. 100 dans les conseils scolaires catholiques et elle représentait 14,5 p. 100 de tout le nouveau personnel enseignant. Au cours du cycle III, le taux de participation est passé à 28,3 p. 100 des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants : 64,5 p. 100 des personnes ayant répondu au questionnaire enseignaient dans les écoles publiques et 34,9 p. 100, dans les écoles catholiques. Au cycle I, 60 p. 100 des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ayant répondu au questionnaire avaient achevé leur programme de formation à l'enseignement dans les deux années précédentes. Ce pourcentage s'est établi à 72 p. 100 durant le cycle II et a diminué au cours du cycle III, pendant lequel 63,8 p. 100 des répondants ont indiqué avoir achevé leur programme de formation à l'enseignement entre 2006 et 2008.

Au cours des trois années, 2 318 mentors ont rempli le questionnaire, dont 2 070 (89,3 p. 100) enseignaient dans les conseils scolaires de langue anglaise et les 248 autres (10,7 p. 100), dans les conseils scolaires de langue française. Entre les cycles I et III, la participation de ces mentors a augmenté, passant de 4 p. 100 au cycle I à 13,1 p. 100 au cycle III, soit une augmentation relative de plus de 300 p. 100. Au cycle III, les mentors provenaient des conseils scolaires publics (67,4 p. 100) et catholiques (32,6 p. 100).

Parmi les directrices et directeurs ainsi que les directrices adjointes et les directeurs adjoints, 1 800 personnes ont rempli le questionnaire au cours des trois années d'évaluation. Un total de 1 600 participants (88,9 p. 100) provenaient des conseils scolaires de langue anglaise, les 200 autres (11,1 p. 100) provenant des conseils scolaires de langue française. La participation des membres de la direction d'école est passée de 410 répondants au cycle I à 612 au cycle II et à 778 au cycle III. En outre, la participation relative des membres de la direction d'école et de la direction adjointe des conseils scolaires de langue française a doublé au cours des trois cycles, passant de 6,3 p. 100 au cycle I à 12,7 p. 100 au cycle III. Au cycle III, les membres de la direction d'école et de la direction adjointe ayant répondu au questionnaire provenaient de conseils scolaires publics (68,5 p. 100) et catholiques (31,5 p. 100).

ÉCHANTILLON DE LA PHASE DEUX

Pendant les trois années de l'évaluation, des enseignantes et enseignants, des directrices et directeurs d'école ainsi que des directrices adjointes et directeurs adjoints de 38 conseils scolaires ont participé à des entrevues visant à connaître leur expérience dans le cadre du PIPNPE. Les écoles ont été choisies chaque année dans 13 conseils scolaires

(le Toronto District School Board ayant participé à l'évaluation au cours des trois années) dans un souci de représentation équitable entre conseils scolaires catholiques et publics, de langue française et de langue anglaise, en milieu rural et en milieu urbain et petits et grands. Pendant les trois cycles, l'équipe d'évaluation a visité 135 établissements, soit 64 écoles élémentaires, 66 écoles secondaires et 5 écoles définies comme « autres ». Des établissements visités, 69 étaient des écoles publiques et 66, des écoles catholiques. Des entrevues ont eu lieu dans un total de 26 écoles dans neuf des douze conseils scolaires de langue française.

Durant les cycles I, II et III, l'équipe d'évaluation a mené des entrevues auprès de : 275 nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants (221 de langue anglaise et 54 de langue française), 183 mentors (137 de langue anglaise et 46 de langue française) et 109 directrices et directeurs d'école ou directrices adjointes et directeurs adjoints (91 de conseils scolaires de langue anglaise et 18 de conseils scolaires de langue française).

CONCLUSIONS

Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) repose sur l'hypothèse selon laquelle un processus systématique d'insertion, de mentorat et de perfectionnement professionnel accélérera le développement des enseignantes et enseignants débutants pour les amener à devenir des enseignantes et enseignants chevronnés. En instaurant le PIPNPE, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a clairement indiqué que son objectif était que le PIPNPE « favorise l'excellence en enseignement en contribuant à l'épanouissement professionnel » du nouveau personnel enseignant (Anthony, de Korte et Kim, 2008). Au terme des trois années d'évaluation du PIPNPE à l'échelle de la province, il ne fait aucun doute que les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants, les mentors, les directrices et directeurs d'école de même que les personnes-ressources des conseils scolaires considèrent le PIPNPE comme une initiative utile qu'il était nécessaire de mettre en place et qui a grandement contribué à l'atteinte de cet objectif. Les nouveaux membres du personnel enseignant en Ontario ont confiance en leurs propres capacités de soutenir l'apprentissage des élèves en tant qu'enseignantes et enseignants débutants. Ces enseignantes et enseignants sont en très grande majorité satisfaits de leur choix de carrière et ont l'intention de continuer à enseigner. De plus, une grande partie d'entre eux aimeraient demeurer en poste dans la même école.

L'évaluation avait pour objectif de permettre l'analyse des *expériences* vécues par les personnes ayant pris part au PIPNPE et de leurs *effets* sur le rendement du nouveau personnel enseignant dans les principaux domaines. L'un des autres objectifs consistait à déterminer, si possible, en quoi les éléments précis du PIPNPE ont contribué aux différents aspects de l'épanouissement professionnel du nouveau personnel enseignant. D'après les informations recueillies au fil des trois cycles annuels de l'évaluation, il ne fait aucun doute que les expériences vécues par les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants dans le cadre du PIPNPE ont été généralement positives et que leur participation au PIPNPE a bel et bien eu des effets sur leur pratique de l'enseignement en début de carrière. Durant les trois années de l'évaluation, les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ont régulièrement affirmé que leur participation au PIPNPE les aidait à gagner en confiance dans leur rôle d'enseignantes et enseignants, les rendait encore plus satisfaits de leur choix de carrière et les amenait à se sentir véritablement accueillis et appréciés dans leur milieu scolaire. Le PIPNPE contribue à l'épanouissement

professionnel du nouveau personnel enseignant. De plus, les mentors et les directrices et directeurs d'école affirment que la confiance accrue des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants a des répercussions positives sur leurs relations avec les élèves et sur leur rendement en tant qu'enseignantes et enseignants, ce qui accroît la réussite des élèves.

Les différents éléments du PIPNPE (orientation, perfectionnement professionnel et mentorat) jouent des rôles complémentaires et sont perçus comme soutenant l'épanouissement professionnel du nouveau personnel enseignant de diverses façons. Les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants qui ont assisté aux séances d'orientation, qui avaient un mentor² attiré et qui ont participé aux activités de perfectionnement professionnel ont jugé le PIPNPE plus utile que celles et ceux qui n'ont pas participé aux trois éléments. En général, les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants sont très satisfaits de l'orientation offerte à leur conseil scolaire respectif et estiment que ces séances fournissent de l'information cruciale sur les processus, les politiques et les ressources des conseils scolaires que doivent absolument connaître les nouveaux membres du personnel enseignant. Fait important, l'orientation au conseil scolaire permet aux nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants de savoir qui occupe un poste clé au sein du personnel du conseil scolaire et de rencontrer d'autres nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants qui enseignent dans la même discipline ou au même niveau scolaire qu'eux, ce qui favorise la création de réseaux importants dans le conseil scolaire.

L'orientation à l'école a été grandement appréciée par les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants à qui on a offert de telles séances. Toutefois, ce volet n'est toujours pas offert uniformément dans la province. Dans de nombreux cas, l'absence d'orientation à l'école s'est avérée une occasion ratée par la direction de l'école de voir à ce que les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants se familiarisent graduellement avec les attentes, les politiques, les procédures, la culture et le personnel de l'école. Il semble que la tenue d'une séance d'orientation à l'école dépendait du nombre de nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants faisant leur entrée dans l'école et de la taille de l'établissement. Il est cependant apparu clairement que beaucoup de nouveaux membres du personnel enseignant, même s'ils se sentaient bien accueillis par la direction de l'école et leurs collègues, ont affirmé ne pas savoir exactement quelles étaient les fonctions du personnel de soutien de l'école ni à qui s'adresser dans des cas précis.

Des écarts quelque peu importants dans les expériences du nouveau personnel enseignant au chapitre du perfectionnement professionnel ont été observés à l'échelle de la province. Les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants du secondaire jugent invariablement cet élément moins utile que leurs collègues du palier élémentaire. Même si les séances de perfectionnement professionnel ciblant certains secteurs prioritaires, par exemple la gestion de la classe et l'évaluation pour l'apprentissage, sont généralement très appréciées, on continue de déplorer le caractère inadéquat d'un grand nombre d'entre elles. Les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants croient que le perfectionnement professionnel est offert en fonction des priorités établies à l'avance par le Ministère et non selon les besoins du nouveau personnel enseignant. On estime que beaucoup d'activités de perfectionnement professionnel suivent une formule générale et

² Quand nous parlons du mentorat en général, nous nous entendons pour dire que la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant pourrait avoir plus d'un mentor.

sont habituellement animées par des conseillères et conseillers pédagogiques du palier élémentaire dont les conseils ne trouvent pas toujours écho auprès des membres du nouveau personnel enseignant du secondaire et ne cadrent pas nécessairement avec les attentes liées à leurs besoins. De plus, les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants des programmes d'immersion en français affirment que le PIPNPE ne comble pas certains de leurs besoins particuliers en matière de perfectionnement professionnel. En général, les activités de perfectionnement professionnel se déroulent en anglais et non en français, et seules des ressources en anglais sont habituellement offertes. Ces commentaires sur la nécessité de revoir le point de mire et la présentation des activités de perfectionnement professionnel ont été soulevés tout au long des trois cycles de l'évaluation.

Le mentorat ressort comme étant l'élément du PIPNPE pouvant le plus améliorer l'expérience du nouveau personnel enseignant et est perçu comme ayant le plus d'effets sur la pratique professionnelle. À la base, le jumelage à un mentor permet aux nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants de s'adresser à une personne précise lorsqu'ils ont des questions ou font face à des problèmes dans leurs tâches quotidiennes. Le mentor était leur principale personne-ressource et pouvait, au besoin, les diriger vers quelqu'un d'autre qui saurait répondre à leur question ou régler la situation. L'avis des répondants quant à l'utilité du mentorat dépendait d'un certain nombre de facteurs qui, lorsque réunis, assuraient un partenariat positif et productif qui semblait avoir définitivement des effets sur la pratique de l'enseignement de la nouvelle enseignante ou du nouvel enseignant, mais aussi, dans une certaine mesure, du mentor. Les partenariats se sont avérés fructueux lorsque le mentor aussi bien que la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant ont pu donner leur avis sur le jumelage, que le jumelage a été effectué très tôt dans l'année, que les tâches des deux personnes étaient congruentes, que ces personnes enseignaient dans la même école et que les deux personnes ont pu profiter de temps libéré ensemble et de périodes d'observation mutuelle en classe. Pour la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant profitant du mentorat, il était essentiel d'être jumelé à une personne disposée à être mentor et en mesure de remplir ce rôle. Même si le jumelage avec un mentor de la même école était considéré très important, l'expérience du mentor dans les mêmes fonctions était plus valorisée que la possibilité d'un accès au mentor sur les lieux mêmes de l'école, surtout pour les enseignantes et enseignants du secondaire. Partout en Ontario, beaucoup d'excellents programmes de mentorat sont en place, et de nombreux autres progressent. Il ne faut toutefois pas conclure que le mentorat peut être dissocié des autres éléments du PIPNPE. Les conclusions sont très claires : tous les éléments du PIPNPE sont évalués positivement par les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants, les mentors et les directrices et directeurs d'école. Par ailleurs, la participation active de ces personnes à tous les éléments du PIPNPE entraîne des résultats positifs pour le nouveau personnel enseignant.

L'uniformité des résultats tout au long des trois années offre un certain niveau de certitude quant à la pertinence du PIPNPE dans les principaux secteurs désignés comme posant le plus de difficultés au nouveau personnel enseignant, à savoir : la gestion de la classe, l'évaluation, l'apprentissage différencié et la communication avec les parents.

Les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants qui étaient jumelés à un mentor enseignant au même niveau scolaire, dans la même discipline et en poste dans la même école, qui ont participé aux activités de perfectionnement professionnel axées sur

l'évaluation et qui ont profité de temps libéré avec leur mentor pour découvrir les ressources à leur disposition et effectuer avec eux le travail de planification et d'évaluation, disent avoir appris à mieux comprendre ces aspects de leur travail et avoir accru leurs compétences dans ces domaines. Les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants du palier élémentaire qui étaient jumelés à un mentor ayant des tâches équivalant aux leurs et en poste dans la même école, qui ont participé aux activités de perfectionnement professionnel axées sur la gestion de la classe et qui ont profité de séances d'observation mutuelle avec leur mentor afin d'échanger des commentaires ont affirmé être mieux en mesure que les autres à élaborer des stratégies efficaces de gestion de la classe. Les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants du secondaire ont exprimé un certain mécontentement au sujet de l'accent mis, selon eux, sur le palier élémentaire dans les activités de perfectionnement professionnel, ce qui dans certains cas a réduit les effets positifs potentiels de cet élément. Les personnes ayant indiqué avoir maintenant une meilleure compréhension de la planification et de l'enseignement différenciés et des compétences accrues sur ce plan, ce qui leur permet de répondre aux besoins particuliers des élèves, ont attribué ce fait principalement à la collaboration étroite avec leur mentor et d'autres collègues de leur école et à la place importante accordée aux « activités pratiques » dans le perfectionnement professionnel. Le volet le plus souvent cité comme présentant des lacunes dans le cadre du PIPNPE était celui de la communication avec les parents et les tuteurs. Il serait utile d'aider davantage le nouveau personnel enseignant à accroître ses compétences et à acquérir de la confiance pour les besoins de la communication avec les parents dans le cadre du PIPNPE.

Il convient de féliciter les conseils scolaires et les écoles, car, tout au long des trois dernières années, les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ont affirmé avoir été bien accueillis et soutenus à leurs débuts en poste. Comme dans le cas de toute nouvelle initiative instaurée à si grande échelle, certains ajustements devront être apportés par la province, les conseils scolaires ou les écoles. L'école est un milieu très complexe et un lieu de grande activité, où les enseignantes et enseignants, les mentors et les membres de la direction ont fort à faire. Durant les trois années de l'évaluation, les personnes ayant pris part au PIPNPE ont relevé un certain nombre d'obstacles à leur participation efficace au programme. Il importe de signaler que de nombreux conseils scolaires ont éliminé ces obstacles et mis en place d'excellents modèles d'insertion du personnel enseignant sur leur territoire. L'évaluation du dernier cycle a également démontré clairement que les conseils scolaires ont commencé à mettre en commun les pratiques exemplaires, les façons de faire et les démarches les plus efficaces dans le cadre du PIPNPE. Il apparaît donc que tous partagent la volonté ferme de soutenir les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants dans la province et qu'il existe une véritable collaboration entre les conseils scolaires, ce qui est digne de mention.

Pour de nombreux mentors et nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants, le principal obstacle demeure jusqu'ici la difficulté de réserver du temps en commun pour collaborer à des activités favorisant l'apprentissage professionnel. Des écarts ont été enregistrés dans la province en ce qui concerne le nombre de jours de temps libéré et la souplesse offerte pour utiliser ces journées. Comme le PIPNPE fait de plus en plus partie intégrante des activités de toutes les écoles, il est recommandé que les conseils scolaires offrent plus de souplesse aux membres de la direction, aux nouvelles enseignantes et

nouveaux enseignants ainsi qu'aux mentors dans la planification des activités répondant aux besoins professionnels particuliers du nouveau membre du personnel enseignant.

Beaucoup de nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants hésitent à se faire remplacer en classe pour suivre des activités de perfectionnement professionnel, hésitation qui est encore plus forte chez celles et ceux qui enseignent des matières spécialisées comme la musique, l'anglais langue seconde et le français dans les programmes d'immersion ou qui travaillent auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Ainsi, d'un côté, les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants veulent assister aux ateliers de perfectionnement professionnel et passer du temps avec leur mentor pour discuter de la planification et des pratiques professionnelles, de l'autre, les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants redoutent de laisser leur classe et croient que leur absence une journée pourrait nuire à la relation fragile qu'ils ont bâtie avec les élèves. En permettant aux enseignantes et enseignants de profiter du soutien offert dans le cadre du PIPNPE au cours de leur deuxième année en poste conformément à une politique adoptée par le ministère de l'Éducation pour 2009-2010, il ne sera plus nécessaire pour les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants de s'absenter aussi souvent de leur classe dans l'année. Par ailleurs, il faut que les directrices et directeurs d'école ainsi que les mentors insistent auprès des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants sur la valeur des journées consacrées au perfectionnement professionnel. En outre, grâce à une planification judicieuse des activités de perfectionnement professionnel profitant le plus possible aux nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants, celles-ci et ceux-ci n'auront plus l'impression de perdre une journée de classe, mais plutôt de gagner de précieuses compétences professionnelles.

L'hésitation de nombreux mentors et nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants à mener des séances d'observation en classe suivies de rétroaction constructive à l'intention de la nouvelle enseignante ou du nouvel enseignant demeure un sujet de préoccupation. Les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants semblent hésiter à profiter de séances d'observation dans les classes des enseignantes et enseignants leaders, et les mentors semblent également hésiter à promouvoir l'observation et le dialogue professionnel comme étant une occasion d'apprentissage. De nombreux mentors croient par ailleurs que l'observation en classe de nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants et la communication de commentaires constructifs à leur intention dépassent le degré de soutien et de sensibilisation devant être offerts et doivent plutôt avoir lieu dans le cadre de l'évaluation du personnel enseignant. Les conseils scolaires doivent examiner par quels moyens ils peuvent encourager le nouveau personnel enseignant et les mentors à prévoir des séances d'observation mutuelle afin de profiter de cette situation d'apprentissage fort profitable.

Tout au long des trois années de l'évaluation du PIPNPE, des questions ont été soulevées concernant la position ambiguë des enseignantes et enseignants débutants sous contrats de suppléance à long terme³. Même si le ministère de l'Éducation a répondu à ces préoccupations en permettant aux conseils scolaires de faire participer au PIPNPE les

³ Selon le Guide des éléments d'insertion professionnelle (2009), au fin du PIPNPE, une nouvelle suppléante ou un nouveau suppléant à long terme est « une enseignante suppléante ou un enseignant suppléant membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui occupe pour la première fois un poste de suppléante ou suppléant à long terme pour une période d'au moins 97 jours scolaires consécutifs en tant que suppléante ou suppléant de la même enseignante ou du même enseignant. »

membres du personnel suppléant à long terme qui débutent, la forme que prendra la participation de ces personnes au PIPNPE dans les prochaines années demeure nébuleuse. La majorité des personnes ayant répondu au questionnaire et participé aux entrevues estiment que les membres du personnel suppléant à long terme avec contrat prolongé doivent pouvoir prendre pleinement part au PIPNPE.

Le cycle final de l'évaluation du PIPNPE a mis en lumière un obstacle qui n'était pas apparu de façon très nette dans les années antérieures et qui a trait au rôle des directrices et directeurs d'école dans le PIPNPE. Bien que les membres de la direction d'école formulent des commentaires très positifs au sujet des effets du PIPNPE sur l'intégration des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants dans leurs écoles et, dans de nombreux cas, sur la culture de l'école et la collaboration entre collègues, des indices laissent croire que beaucoup de directrices et directeurs d'école ont l'impression de ne pas saisir entièrement le fonctionnement du PIPNPE dans la pratique. Dans les premières années, il était normal que les directrices et directeurs d'école n'utilisent pas leur pouvoir discrétionnaire pour adapter le PIPNPE aux besoins particuliers du personnel enseignant. Or, il semble que les directrices et directeurs d'école ne profitent toujours pas pleinement de cette marge de manœuvre. Il en est particulièrement ainsi dans les cas où les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ayant acquis une grande expérience ailleurs doivent participer à des activités dans le cadre du PIPNPE qui sont exigées par certains conseils scolaires, mais qui ne leur conviennent pas étant donné leur expérience ou qui ne répondent pas à leurs besoins professionnels.

Si certains conseils scolaires ont en place d'excellents systèmes de communication au moyen du courriel, de bulletins et de sites Web spéciaux interactifs, d'autres éprouvent encore de la difficulté à atteindre un tel degré de communication et d'accès à l'information. Les conclusions du cycle III révèlent que de nombreux conseils scolaires ont créé des sites Web servant de portail central par lequel les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants, les mentors et les directrices et directeurs d'école peuvent accéder à des ressources à jour sur le PIPNPE et sur le mentorat. Ces conseils scolaires ont habituellement aussi d'excellents systèmes de communication avec le nouveau personnel enseignant, les mentors et les directrices et directeurs d'école, systèmes qui assurent la transmission rapide et en temps opportun de renseignements sur les possibilités de perfectionnement professionnel. Dans d'autres conseils scolaires, la communication avec le nouveau personnel enseignant est irrégulière, et les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants et leurs mentors reçoivent de l'information non pertinente ou n'ont pas suffisamment de temps pour bien se préparer à suivre des séances de perfectionnement professionnel. Aspect lié à la communication, la planification des séances de perfectionnement professionnel ne tient pas toujours compte des périodes de grande activité du calendrier scolaire, par exemple celles de la rédaction de bulletins ou de la préparation finale aux examens.

Certains des obstacles à la participation entière et efficace au PIPNPE ayant été relevés sont d'ordre systémique et trouvent leur origine à l'échelon du conseil scolaire, tandis que d'autres ont leur source à l'école même ou encore sont posés par la nouvelle enseignante elle-même ou le nouvel enseignant lui-même. Ces obstacles ont été relevés systématiquement chacune des années, et de nombreux conseils scolaires ont fait d'excellents progrès dans leurs démarches visant à les éliminer. Maintenant que le cycle III est terminé et que le PIPNPE se trouve dans une phase de consolidation dans la

plupart des conseils scolaires, il est tout indiqué de centrer le travail des années à venir sur l'examen approfondi des façons de supprimer les obstacles ayant été relevés afin de permettre la participation entière et efficace des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants au PIPNPE dans l'ensemble des conseils scolaires.

Devenir enseignante ou enseignant est un processus continu d'apprentissage en situation et de perfectionnement professionnel dans la réalité du contexte scolaire. Les résultats de l'évaluation menée sur trois années sont très positifs, et le ministère de l'Éducation de l'Ontario peut prévoir avec optimisme les retombées de ses investissements dans le PIPNPE. En définitive, l'information recueillie démontre que le PIPNPE atteint clairement les objectifs fixés : il soutient l'épanouissement professionnel des enseignantes et enseignants débutants, ce qui favorise l'amélioration de l'enseignement et entraîne des effets positifs sur la réussite des élèves. Il est maintenant temps de prendre du recul et de déterminer quels sont les secteurs qui sont ressortis tout au long des trois années de l'évaluation comme présentant des difficultés ou comportant des obstacles à la mise en œuvre efficace du PIPNPE. Il convient également d'examiner les façons de présenter les expériences non traditionnelles vécues par des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants dans le cadre du PIPNPE. De plus, dans les cas où de nombreux renseignements révèlent des réussites exemplaires du nouveau personnel enseignant dans le cadre du PIPNPE, et lorsque ces réussites sont confirmées par les mentors et les directrices et directeurs d'école, il est important de trouver des moyens de souligner et de faire connaître ces pratiques exemplaires à l'échelle du conseil scolaire. En résumé, les conclusions de l'évaluation sont présentées dans l'objectif qu'elles aident le ministère de l'Éducation de l'Ontario et les conseils scolaires à renforcer ce par quoi ils obtiennent déjà des résultats et à définir les changements pouvant être apportés dans le but de soutenir continuellement l'amélioration.

Considérations à l'endroit du ministère de l'Éducation

- Continuer de financer le PIPNPE comme une initiative nécessaire pour tout le nouveau personnel enseignant, y compris celles et ceux qui commencent un contrat de suppléance à long terme.
- Continuer à encourager les conseils scolaires et les membres de la direction d'école à proposer un PIPNPE différencié de façon à prendre en considération la situation des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ayant acquis de l'expérience ailleurs et afin de répondre aux besoins particuliers des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants occupant des postes spécialisés, dont celles et ceux qui enseignent le français dans le programme d'immersion, ont des classes à années multiples⁴ ou travaillent auprès d'élèves ayant des besoins particuliers.
- Continuer à soutenir l'évaluation de certains aspects du PIPNPE, par exemple l'Évaluation du rendement du personnel enseignant et la façon dont les éléments du PIPNPE contribuent au perfectionnement du personnel enseignant.

Considérations à l'endroit des conseils scolaires

- Offrir une orientation au conseil scolaire à la fin d'août et, au besoin, plus tard dans l'année pour que le nouveau personnel enseignant se familiarise avec les attentes du conseil et soit informé de ses façons de faire et de ses politiques. L'orientation au

⁴ Une classe à années multiples regroupe des élèves de deux années d'études consécutives ou plus, à qui une seule personne enseigne toutes les matières.

conseil scolaire devrait traiter des sujets suivants : questions liées à l'emploi/au contrat (salaire, régime d'assurance-maladie, protocole concernant les congés de maladie, formulaire de Stratégie individuelle du PIPNPE); liste des personnes-ressources au sein du conseil scolaire; ressources et stratégies pour se préparer à la première semaine et au premier mois; explication du fonctionnement du PIPNPE, y compris un calendrier des ateliers de perfectionnement professionnel proposés; précisions au sujet du processus d'évaluation du rendement du personnel enseignant et échéancier proposé des étapes; ressources et logiciels d'administration utilisés par le conseil scolaire, dont First Class, Mark Book et le portail Web; information destinée au personnel suppléant à long terme débutant ainsi qu'aux enseignantes et enseignants comptant déjà des années d'expérience.

- Créer des possibilités pour amener les directrices et directeurs d'école à comprendre pleinement leur rôle et leurs responsabilités dans la mise en œuvre du PIPNPE et encourager ces personnes à souscrire au PIPNPE dans le cadre de leurs fonctions de direction du perfectionnement pédagogique et professionnel.
- Offrir de la formation aux directrices et directeurs d'école sur les mesures appropriées à prendre lorsque les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants reçoivent une notation "À améliorer" ou "Insatisfaisant" lors de évaluation de rendement..
- Voir à ce que tous les participants sachent ce qu'on attend d'eux lorsqu'on met en place le PIPNPE, et porter une attention particulière aux attentes précises des mentors et des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants.
- Revoir la façon dont les jours de temps libéré sont attribués et les attentes quant à leur utilisation par le nouveau personnel enseignant et les mentors, dans le but d'offrir plus de souplesse aux nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants et aux mentors afin de leur permettre, en consultation avec la directrice ou le directeur de l'école, de proposer un plan de PIPNPE qui réponde aux besoins particuliers de la nouvelle enseignante ou du nouvel enseignant.
- Proposer aux mentors une formation qui leur présente une gamme de modèles de mentorat et clarifie les possibilités de leur rôle. Offrir aux mentors un éventail de recommandations portant sur les principaux aspects de l'engagement professionnel entre le mentor et la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant.
- Prévoir tout au long de l'année des occasions pour les mentors de faire le point sur leur formation et d'échanger des stratégies de mentorat.
- Repérer une cohorte d'enseignantes et d'enseignants leaders dans toutes les divisions et toutes les disciplines qui accepteraient que les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants les observent en classe et seraient disponibles pour tenir une réunion de discussion après les séances d'observation.
- Encourager le nouveau personnel enseignant et les mentors à utiliser l'observation en classe comme moyen de lancer et d'encadrer des conversations professionnelles. Ce faisant, établir clairement la distinction entre le soutien et l'évaluation, de sorte que les mentors connaissent bien cet aspect de leur rôle.
- Mettre au point des systèmes de communication efficaces au sein du conseil scolaire de sorte que les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants, les mentors et les directrices et directeurs d'école reçoivent les informations sur les activités du PIPNPE en temps opportun; envisager la création d'un site Web ou d'un forum électronique à l'intention du nouveau personnel enseignant.

- Offrir des activités de perfectionnement professionnel ciblant les différentes divisions, pendant lesquelles les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants du secondaire sont conseillés par des enseignantes et enseignants ou des conseillères ou conseillers pédagogiques ayant de l'expérience au palier secondaire.
- Proposer un perfectionnement professionnel ciblé aux nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ayant des postes particuliers, dont celles et ceux qui enseignent dans des classes à années multiples et qui assument des responsabilités liées à l'enfance en difficulté.
- Voir à proposer des activités de perfectionnement professionnel spéciales en français à l'intention des enseignantes et enseignants des programmes d'immersion en français et offrir des ressources et des activités en langue française.
- Communiquer un calendrier annuel de perfectionnement professionnel à toutes les nouvelles enseignantes et tous les nouveaux enseignants, à leurs mentors et aux directrices et directeurs d'école tôt dans l'année scolaire et encourager les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants à remplir le formulaire de Stratégie individuelle du PIPNPE tôt dans l'année scolaire, en consultant leur mentor et la directrice ou le directeur de l'école.
- Continuer d'encourager les membres de la direction à proposer un PIPNPE différencié de façon à prendre en compte le poste actuel et l'expérience antérieure acquise ailleurs de chacun des membres du nouveau personnel enseignant.

Considérations à l'endroit des écoles

- Les directrices et directeurs d'école doivent s'assurer de bien comprendre le fonctionnement du PIPNPE et de connaître leurs responsabilités dans le cadre de ce programme. Il est également essentiel que les directrices et directeurs d'école comprennent les rôles et responsabilités des autres, par exemple du nouveau personnel enseignant et des mentors, qu'ils tiennent compte de ces rôles et responsabilités et qu'ils puissent soutenir ces personnes.
- Encourager les directions d'école à souscrire explicitement le PIPNPE afin que ce programme devienne un élément fondamental de la culture de l'école. Ceci encouragera la participation des mentors et du nouveau personnel enseignant à tous les aspects du programme.
- Porter une attention plus grande à l'affectation des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants afin de veiller, dans la mesure du possible, à ce que ces personnes ne soient pas nommées aux postes les plus difficiles. Dans les cas où de nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants sont nommés à des postes considérés comme étant difficiles, il faut évaluer attentivement les structures de soutien en place (tant officielles que non officielles).
- Offrir au nouveau personnel enseignant de l'orientation à l'école qui comprenne : une visite de l'établissement et des zones désignées (p. ex., divisions primaire et junior), de l'information précise sur les politiques et procédures administratives notamment sur les mots de passe et les codes, des renseignements sur l'endroit où se trouvent les ressources et la façon d'y accéder, les procédures disciplinaires en place dans l'école en cas de non-respect des règlements et une explication des tâches administratives (p. ex., horaire d'autobus, formulaires à remplir pour les sorties scolaires, etc.).

- Faire le jumelage de la nouvelle enseignante ou du nouvel enseignant et de son mentor tôt dans l'année scolaire et obtenir l'avis de l'une et l'autre de ces personnes dans ce processus.
- Jumeler les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants à des mentors qui ont une grande expérience connexe à leur domaine ou qui enseignent actuellement à la même année ou la même discipline afin que les mentors comprennent bien le contexte d'enseignement particulier des nouvelles enseignantes ou nouveaux enseignants et puissent leur offrir du soutien.
- Encourager les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants, en consultation avec leurs mentors, à indiquer les activités précises de perfectionnement professionnel qui correspondent le mieux à leurs besoins. Pour appuyer cet engagement, permettre aux nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants et aux mentors de déterminer le contenu du travail effectué pendant les jours de temps libéré, travail qui sera axé soit sur le perfectionnement professionnel, sur l'observation en classe ou sur la planification conjointe, selon les besoins précis de la nouvelle enseignante ou du nouvel enseignant.
- Dans le cadre du mentorat, encourager l'observation et la rétroaction – la nouvelle enseignante et le nouvel enseignant observant le mentor en classe et vice versa. Pour ce faire, il serait également possible de trouver des enseignantes et enseignants leaders de l'école ou d'écoles partenaires qui sont disposés à permettre qu'une nouvelle enseignante ou un nouvel enseignant et son mentor les observent en classe afin d'orienter leur dialogue professionnel.
- Quel que soit le nombre de nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants, former une équipe de mentors potentiels et les encourager à suivre des activités de formation et à développer leur potentiel en matière de leadership. Par l'entremise de ces personnes, instaurer une culture mettant en valeur le mentorat dans l'école.